

Ca 46 594

4 3  
92  
u

P.-r. Zamocin, I.

Wz. 1031

---

Maŭackaja litaratura u ŭskolnym  
vykladani.  
Metodycnye narysy.  
Mensk-1928 god.

Die Kunŭlitaratur im  
Schulunterricht.  
Minsk-1928.

БмЗ

Проф. Л. ЗАДОРОВ

1031

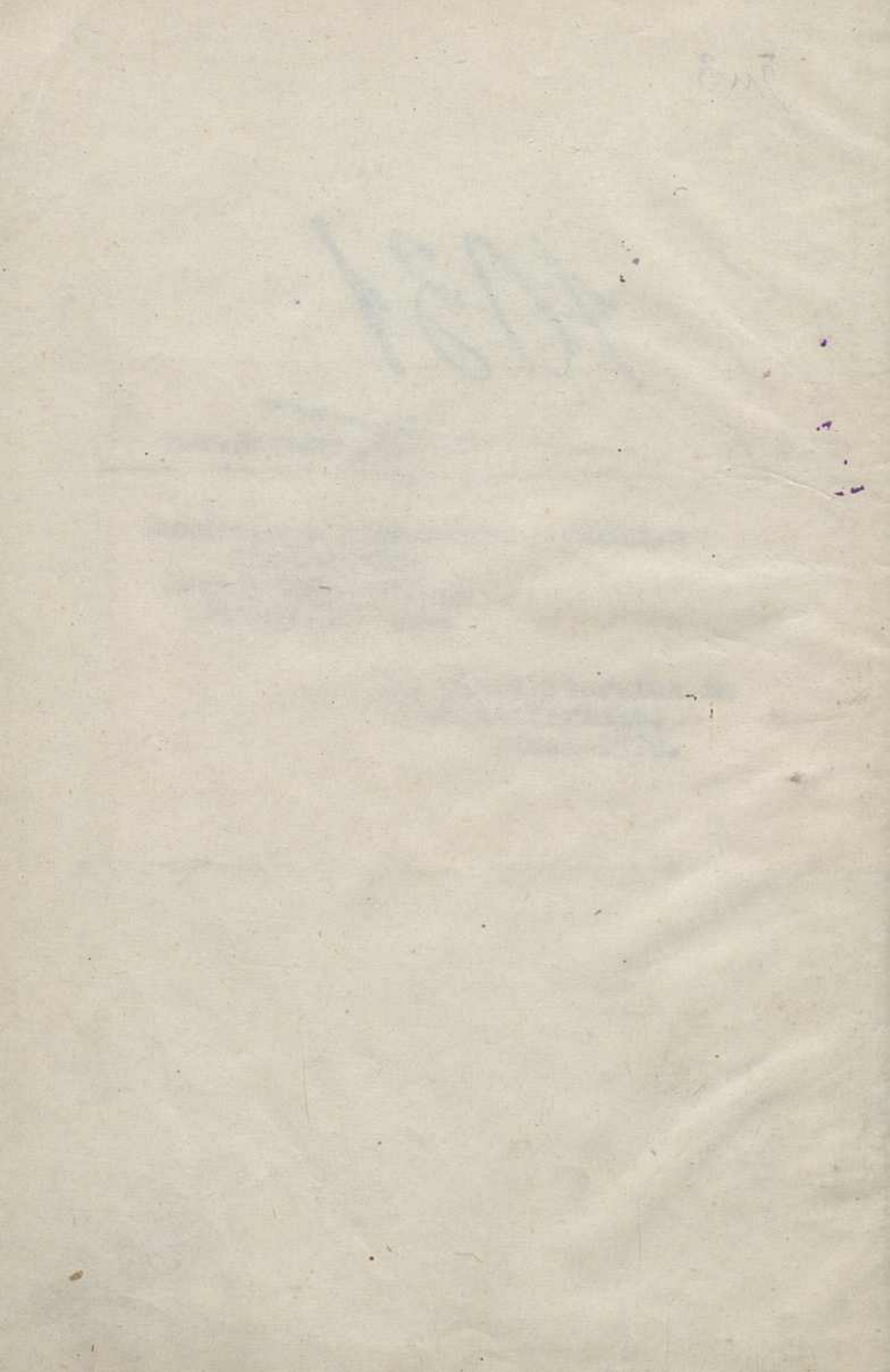
МАСТАЦКАЯ  
ЛІТАРАТУРА

ШКОЛЬНЫМ ВЫКЛАДАЦЬНІ

МЭТАДЫЧНЫЯ ЗАМЯСЛЫ

В. А. У. С. К. И.

БЕЛАРУСКАЕ ДЗЯРЖАВНАЕ ВYДАВЕНЦТВА  
МЕНСК—1928



8  
Б А 46594

Проф. і. ЗАМОЦІН

МАСТАЦКАЯ  
ЛІТАРАТУРА  
Ў ШКОЛЬНЫМ ВЫКЛАДАНЬНІ

МЭТОДЫЧНЫЯ НАРЫСЫ

ВЫПУСК II

Бел. аддзел  
1994 г.

Б. а. 28. 2.  
~~6119~~

БЕЛАРУСКАЕ ДЗЯРЖАЎНАЕ ВЫДАВЕЦТВА  
МЕНСК—1928



0 25

2

Ба 46594

Проф. І. І. ЗАМОЦІН

*m*

# МАСТАЦКАЯ ЛІТАРАТУРА Ў ШКОЛЬНЫМ ВЫКЛАДАНЬНІ

МЭТОДЫЧНЫЯ НАРЫСЫ

ВЫПУСК ДРУГІ

*Д. 1919  
1919  
1919  
1919  
1919*

БЕЛАРУСКАЕ ДЗЯРЖАЎНАЕ ВЫДАВЕЦТВА  
М Е Н С К—1928



Проф. Г. Г. Замойца

МАСТАЦКАЯ ЛІТАРАТУРА  
І ШКОЛЬНЫМ ВЫКЛАДАЧНЫМ

МІНІСТАРСТВАМ НАВУЧАННЯ

БЕЛАРУСКАГА

25.11.2009

25. 11. 2009

Зак. № 99гиз.

3000 экз.

Галоўлітбел № 26.487

2-я друкарня Беларускага Дзяржаўнага Выдавештва.



## РАЗЪДЗЕЛ ШОСТЫ

### Мэтодычная пастаноўка выкладання тэорыі слоўнасьці

1. Агульныя палажэньні выкладання тэорыі слоўнасьці ў сучаснай школе.—Тры канцэнтры ў выкладаньні тэорыі слоўнасьці—пропэдэўтычны, сыстэматычны і лябараторна-дасьледчы.—Програмны склад першага канцэнтру і мэтодычныя прыёмы першапачатковага знаёмства з зьместам і формай творчасці поэтычнасьці. 2. Програма сыстэматычнага ўсваеньня тэорыі слоўнасьці і яе мэтодычнае выкананьне.—Тэорыя слоўнасьці ў лябараторных заданьнях; схэма пабудаваньня вучнямі ўласных эцюдаў па формальна-мастацкай ацэнцы літаратурнага матэрыялу.

#### I

Тэорыя слоўнасьці, як закончаны курс, укладзены ў тым ці іншым падручніку, у сучасны момант, як вядома, у праграму ня ўводзіцца. Але гэта, зразумела, ніколькі не перашкаджае данай школе і данаму выкладчыку-літаратурніку ўнесці ў выкладаньне элемэнты тэорыі прозы і поэзіі ня толькі ў разрозненым, але і ў сыстэматычным выглядзе.

Згодна праграмай схэмы № 2 (гл. разьдз. II), у школьным выкладаньні тэорыі слоўнасьці трэба адрозьніваць два моманты: 1) пачатковыя ці пропэдэўтычныя, калі побач з чытаньнем узораў даюцца звесткі аб элемэнтах мовы дзелавое і мастацкае і выпрацоўваюцца першыя навывкі ў адрозьніваньні літаратурнага матэрыялу паводле зместу і формы (вершы, проза, апавяданьне, апісаньне, басня і г. д.), і 2) наступныя, сыстэматычныя, калі таксама практычна, але ў некаторай сыстэме вывучаюцца асноўныя разуменьні і палажэньні тэорыі прозы і поэзіі (віды прозаічных твораў, поэтычная стылістыка, мэтодыка і тэматыка). Улічваючы-ж разьвіцьцё за апошні час школьных заняткаў паводле лябараторнага пляну, у які могуць быць уведзены і тэмы тэорэтычна-літаратурнага характару, можна ўстанавіць яшчэ і трэці момант—спробы пабудаваньня вучнямі старэйшых груп сваіх уласных невялічкіх эцюдаў па формальнай мастацкай ацэнцы данага літаратурнага матэрыялу. Усе тры моманты ў адносінах адзін да ад-

наго концэнтрычны, таму што даюць па існасьці адзін і той-жа матэрыял, але ў пачатковай стадыі, у больш спрощаным і скарачаным выглядзе, а ў другой і трэцяй стадыі—больш паглыблена і дэталізавана.

Звернемся да першага—пачатковага, пропэдагэтычнага концэнтру. Азначым яго склад паводле зьместу і ў прыкладным выглядзе зазначым тыя мэтодычныя сродкі, пры дапамозе якіх гэтыя пачатковыя зьвесткі можна перадаць вучням. Зьмест гэтага концэнтру па тэорыі слоўнасьці павінен, як мне здаецца, зводзіцца прыблізна да наступнае праграмы (выкладаю яе ў форме пытаньняў): *аб чым* звычайна апавядаецца ці што апісваецца ў мастацка-літаратурных творах? як апісваецца і апавядаецца—моваю, якою звычайна гавораць, ці моваю больш апрацаванаю і прыгожаю (разьбіраюцца некаторыя прыёмы мастацкага стылю)? *якія* бываюць адмены мастацкіх твораў (разглядаюцца невялічкія ўзоры, якія сустракаюцца ў хрэстаматых,—апавяданьні, басьні, песні і г. д.)? што такое *вершаваная* мова і чым яна адрозьніваецца ад звычайнае мовы (некаторыя ўзоры найбольш ужывальных разьмераў)?

Гэтая праграма можа сваёй формулёўкай зрабіць нядобрае ўражаньне, як нешта мала даступнае для вывучэньня ў малодшых групах. Але, зразумела, справа не ў формулёўцы, а ў тым, *што* іменна і ў *якім выглядзе* даецца з данага кола ведаў таму ці іншаму школьнаму ўзросту. Возьмем першае пытаньне, г. зн. пытаньне аб *зьмесце* мастацка-літаратурнае творчасьці. Само па сабе зразумела, што ў малодшых клясах мы ня можам даваць ніякіх азначэньняў мастацтва, яго задач і сродкаў; але да гэтых азначэньняў мы паступова падрыхтоўваем дзяцей ужо з малодшага ўзросту. Гэтая падрыхтоўка ў даным выпадку зьмяшчаецца ў паступовым усьведамленьні на чытаных узорах тых звычайных, найбольш ужывальных тэм, якія часьцей за ўсё распрацоўваюцца мастакамі слова. Мэтодычна гэта праводзіцца так. Дзеці чытаюць вершы, апавяданьні, апісаньні і іншыя віды мастацкае прозы; усякі раз на пытаньне настаўніка (*аб чым* гаворыцца ў гэтым апавяданьні ці ў гэтым вершы?) вызначаюць тэму і паступова ўстанаўляюць, што можна апавядаць у вершах ці ў мастацкай

прозе і аб прыродзе, і аб гарадзкім і вясковым жыцьці, і аб паасобных людзях, і аб людзкой грамадзе, і аб жыцьці мінулым, і аб жыцьці сучасным; у іх складаецца ўсьведамленьне, што літаратурныя творы гавораць нам аб многім, нават аб усім, аб усёй рознастайнасьці жыцьця. У першы час гэтага даволі: маленькія чытачы, пад кіраўніцтвам настаўніка, шляхам досьледаў, даходзяць да вядомага палажэньня поэтыкі— *ubi vita, ibi poesis* (дзе жыцьцё, там і поэзія). Літаратура ў іх разуменьні акажацца зьвязанай з жыцьцём, і гэта ўсё, што можна жадаць для пачатковага падыходу да азначэньня поэзіі, як мастацтва. Дзеля таго, што ва ўмовах комплекснае сыстэмы чытаньне літаратурнага матэрыялу няўхільна будзе ўв'язвацца з комплекснымі тэмамі,— дзеці могуць прысьці і да больш дакладнага вываду адносна зьместу мастацка-літаратурных твораў, іменна, што ў іх *гаворыцца аб прыродзе, працы і чалавеку* і што яны *дапамагаюць нам многае пазнаць* і аб жыцьці прыроды, і з галіны чалавечае працы, і з галіны людзкіх адносін. Гэты вывод таксама ў поўнай меры будзе адказваць задачы першапачатковага знаёмства з існасьцю поэтычнае творчасьці. Калі намножыцца ў гэтых адносінах у дзяцей даволі значная практыка, г. зн., калі будзе прачытана, напр., 20—30 мастацка-літаратурных артыкулаў, адрэўкаў, вершаў і г. д., тады можна будзе час-ад-часу праводзіць невялічкую гутарку абагульняючага характару, на якой яшчэ раз настаўнік разам з вучнямі ўстанавіць розныя выпадкі адбываўся ў поэзіі зьяў жыцьця і раскладзе гэтыя выпадкі паводле катэгорый (прырода, быт, грамада і г. д.); гэтыя вывады могуць быць запісаны настаўнікам на дошцы і вучнямі ў сшыткі; атрымаецца пачатковы тэорэтычна-літаратурны эцюд у эмбрыональным, так сказаць, выглядзе.

Падамо канкрэтны прыклад. Чытаецца хрэстаматыя С. Некрашэвіча „Роднае слова“ ч. I (Менск 1925). Дзеці прачыталі вершы— „Над калыскаю“ (з украінскае мовы, стар. 4—5), „Маці“ (Я. Колас, стар. 6—7), „Наша хатка“ (М. Грамыка, стар. 44), „Будова“ (Галубок, стар. 46), „Пастушок“ (Журба, стар. 58), „Мая радзіма“ (Журба, стар. 67), „Шавец“ (Я. Купала, стар. 72), „Песьня грабара“ (Ц. Гартны, стар. 74), „Чыгунка“ (Я. Колас, стар. 76), „На чырвонай дарозе“ (Чарот,

стар. 81), „Наша краіна“ (Я. Купала, стар. 86), „Люблю наш край“ (К. Буйла, стар. 87)—і вось гэтыя 12 вершаў расчыняць перад маладымі чытачамі самыя рознастайныя тэмы поэтычнае творчасці: яны пазнаюць з гутарак адносна гэтых вершаў (няхай сабе ў першы момант яны ўтоесамляюць поэзію з вершаванай формай), што ў вершах можна расказаць і аб прыродзе, і аб працоўным жыцці чалавека, і аб адносінах людзей між сабою, аб паасобнай сям’і, і аб цэлай радзіме і г. д. У далейшых занятках гэтую тэматыку можна разгарнуць і на матэрыяле мастацкае прозы.

Другое пытаньне—аб форме мастацкага твору (як апісваецца і як апавядаецца?) у пачатковай стадыі свайго школьнага вывучэння зводзіцца да знаёмства з лексыкаю і фразеалёгіяй мастацкага стылю. Падобна да таго, як пытаньне аб *зьмесце* (што апісваецца і што апавядаецца?) добра можа быць увязана з кожным клясным чытаньнем (у тым ліку і з такім, якое непасрэдна ўваходзіць у склад комплекснага выкладання), такім-жа чынам пытаньне аб *форме* (як будзецца мастацкая мова?) можа быць шчыльна звязана з пачатковымі практыкаваньнямі па разьвіцьці мовы вуснае і пісьмовае. Як толькі выкладчык пачынае адпаведнымі мэтодычнымі прыёмамі папаўняць дзіцячы слоўнік і разьвіваць дзіцячую фразеалёгію, ён разам з тым можа ўжо ўводзіць у лексычныя і фразеалёгічныя практыкаваньні і элементы мастацкае мовы. Сюды адносяцца, напр., наступныя практыкаваньні. Прыводжу іх у тым парадку і з тым ілюстрацыйным моўным матэрыялам, які даецца ў вельмі прыгожай кнізе Н. М. Соколова і Г. Г. Туміна „На уроках роднаго языка“. <sup>1</sup> Дзецям даецца праца над словамі з процілеглым значэньнем (доўгі—кароткі, хваліць—ганіць, дабрата—злосьць, моцна—ціха, уверх—уніз і г. д.); для выкананьня гэтае работы яны ці разьбіраюць даны ім сьпіс (на кляснай дошцы) контрастных слоў парамі і ўстаўляюць іх у адпаведныя сказы (адзенне доўгае ці кароткае, дарога шырокая ці вузкая і г. д.), ці да данага ім шэрагу слоў самі падбіраюць словы з процілеглым значэньнем (будаваць—? гультай—? хуткасьць—? і г. д.). З гэтымі практыкаваньнямі лёгка ўвязваюцца практыкаваньні над некаторымі мэтафозамі. Для гэтага бярэцца пара выразазў, з якіх адзін будзе ўжыты ў простым, другі ў пера-

носным значэньні, напр., *сухое месца* і сухі чалавек, да іх падбіраецца адпаведная пара выказаў кантрасных, г. зн. *мокрае месца і мяккі* (добры, чухлівы) чалавек; з параўнаньня дзьвюх пар выказаў становіцца ясным, што ў першым выпадку слова *сухі* мае простае значэньне, а ў другім — пераноснае ці мэтафорычнае. Далей ідуць практыкаваньні над градацыямі слоў (плясьціся — ісьці — бегчы — ляцець — імчацца; асьцярожны — палахлівы — пужлівы — боязкі — трусьлівы і г. д.); словы даюцца дзеяцям не ў парадку градацыі, а разьбіўкаю, — патрабуецца іх разьмясьціць паводле значэньня ў нісходным ці ўсходным парадку. Сюды ж, да гэтых групы практыкаваньняў, адносяцца работы над сынонімамі, ононімамі і паронімамі. Азначаць адценьні сэнсу ў данай сынонімічнай групе (вязанка, куча, бярэмя, пачка, пучок; блізкі, недалёкі, суседні і г. д.) для дзяцей, зразумела, цяжка, але яны могуць на падставе сваёй чутнасьці мовы падбіраць сынонімы да даных сказаў, якія ўваходзяць у склад практыкаваньня, могуць адшукваць сынонімы да паказаных слоў і нават падбіраць вядомы шэраг сынонімаў у парадку ўсходным ці нісходным паводле сэнсу (парадак памацненьня ці паслабленьня). Урэшце, дзіцячы слоўнік і дзіцячая фразеолёгія даволі рана могуць ужо папаўняцца элемэнтамі вобразнае мовы, і такім чынам з разьвіцьцём мовы пачнуць уязвацца навывчкі да мастацкага стылю. Працы над вобразнаю моваю лепей за ўсё пачынаць з раскрыцьця такіх мэтафор, якія заўсёды ўжываюцца ў штодзённай мове і ўжо як-бы ня робяць уражаньня тропай (бародка ключа, падэшва гары, глядзець скрозь пальцы, вісець на валаску, кусьлівая заўвага, падсалоджаны тон і г. д.). Дзеці пад кіраўніцтвам настаўніка шляхам домыслаў даходзяць да тлумачэньня гэтых выказаў, г. зн. часьцей за ўсё яны аднаўляюць, кіруючыся сваім выбражэньнем, тыя мотывы, якія прымусілі тых, хто гаворыць, прыбгаць у тым ці іншым выпадку да маляўнічага ці эмоцыянальнага выразу; пры гэтым практычна высвятляюцца дзьве гэтыя адмены мастацкае мовы. Калі складуцца ў гэтым напрамку першыя навывчкі і зьявіцца ў дзяцей нават некаторая ахвота да падобных разбораў пераносных слоў і зваротаў, тады можна весьці практыкаваньні ў простаі і вобразнай мове (валавяная куля — валавяная хмара, злы сабака — злая мяцеліца і г. д.) на літара-

турным матэрыяле шляхам кляснага чытаньня ці шляхам адпаведаных невялікіх пісьмовых задачак. Пры гэтым пажадана, працуючы над вобразнаю моваю, азнаёміць вучняў яшчэ ў малодшых групах з некаторымі наасобнымі прыёмамі вобразнага стылю—эпітэтамі, параўнаньнямі, увасабленьнямі, алегорыямі; гэтае знаёмства спатрэбіцца пры чытаньні нават самага пачатковага мастацка-літаратурнага матэрыялу (басень, казак, невялічкіх лірычных твораў).

Амаль кожны верш, чытаны ў першыя гады навучаньня, дасць звычайны матэрыял і для знаёмства з прыёмамі мастацкага стылю і для адпаведных практыкаваньняў. Прачытаны, напр., верш Я. Колас „Вясна“ („Роднае слова“, ч. I, стар. 134, гэткія словазлучэньні, як „уцякай, мароз-дзядуля“, „звоніць жэўжык-ручаёк“, „сонца кідае свой ўзрок“, „зіма аж пачарнала“, дадуць вялікі матэрыял для знаёмства з мэтафарычнымі выразамі; пры гэтым дзеці высвятляюць разам з выкладчыкам, чаму аўтар ужыў такія, а ня іншыя выразы; потым прыдумваюць свае прыклады на аналёгічныя мэтафоры; урэшце, калі навычкі для адрозьніваньня мэтафор у іх складуцца, ім можна даць другі які-небудзь верш з гэткамі-жа вусным ці пісьмовым заданьнем—знайсці прыклады мэтафор і даць ім тлумачэньне. Гэткамі-жа спосабам вывучаюцца і зьявы эмацыянальнага стылю.

Трэцяе пытаньне—аб літаратурных відах ці жанрах—у пачатковай стадыі заняткаў па тэорыі прозы і поэзіі можа быць закранута толькі поруч і толькі ў роўніцы чытаных узораў. Калі паводле псыхолёгічных падстаў ня трэба ў малодшых клясах навязваць дзецям тыя ці іншыя азначаныя віды літаратурных пісьмовых практыкаваньняў (г. зн. ня трэба даваць заданьня напісаць абавязкова апісаньне ці абавязкова апавяданьне, ці разважаньне—аб гэтым гл. разьдзел дзесяты), дык адрозьніваць гэтыя віды побач з чытаньнем і з вусным разборам прачытанага, мне здаецца, можна. На лёгкім матэрыяле дзеці ўстанаўляюць, разам з выкладчыкам, што ў адным адрывку гаворыцца аб адзнаках прадмету ці якое-небудзь зьявы прыроды ці жыцьця чалавека (пытаньні: які прадмет? як ён выглядае? з якіх частак складаецца? для чаго ён патрэбен? і г. д.), а ў другім—аб якім-небудзь здарэньні ці выпадку ў

тым парадку, у якім яны адбываліся (пытаньні: аб якім здарэньні апавядаецца? як, у якім парадку яно адбывалася? што яго папярэджала? і што адбылося за ім? і г. д.); гэтакім чынам завязваюцца першае знаёмства з апісальным і апавядальным прыёмам і мовы прозаічнае і поэтычнае, таму што дзецям прыдзецца чытаць апавяданьні і апісаньні таго ці іншага стылю, і пры чытаньні іх розьніца між простаю і вобразнаю моваю яшчэ і яшчэ раз можа быць высьветлена. З поэтычных жанраў практычна высьвятляюцца тыя, з якімі ў малодшыя групы больш за ўсё прыходзіцца мець справу на хрэстаматыйным матэрыяле і на матэрыяле па-закляснага чытаньня, г. зн. такія эпічныя адмены, як казка, басня, быліна, невялічкае апавяданьне ці аповесьць. Лірычны жанр усьведамляецца ў раннім узросьце толькі ў тым сэнсе, што разам з выкладчыкам вучні констатуюць у даным літаратурным матэрыяле (песні, вершы) апісаньне якіх-небудзь пачуцьцяў, настрояў ці перажываньняў ці апавяданьне аб іх, і такім чынам устанавляецца наяўнасьць такіх твораў, дзе апавядаецца ня столькі аб падзеях, колькі аб пачуцьцях, і дзе апісваюцца ня столькі прадметы і зьявы, колькі настроі і ўражаньні аб тым, што чалавек сустракае і бачыць. Зразумела, драматычных жанраў у гэтай пачатковай стадыі заняткаў па тэорыі слоўнасьці ўстанавляць ня прыходзіцца, але магчымы некаторы падыход і да драмы шляхам перакладу лёгкіх апавяданьняў у дыялёгічную форму і шляхам наогул даступнай данаму ўзросту драматызацыі чытанага матэрыялу.

Застаецца яшчэ сказаць аб мінімуме знаёмства з версіфікацыяй у першыя гады навучаньня. Тут побач з гэтым узнікае пытаньне, адносна якога зараз у мэтодыцы няма азначанае згоды, — аб тым, ці вывучаць з дзяцьмі вершы напамяць? Я думаю, што адмаўляцца ад абязьковага вывучэньня вершаў напамяць ня трэба, таму што гэта — адзін з выпрабаваных спосабаў азнаямленьня дзяцей з вершаванаю моваю; але трэба колькасьць вершаў для вывучэньня значна абмежаваць параўнальна з тым, якая была прынята ў старой школе, каб прымуова не абцяжарваць дзіцячую памяць, а разам з тым трэба заахоўваць дзяцей да свабоднага вывучэньня вершаў па іх уласнаму выбару: гэта лепей разьдзе густ да музычнага

вершаскладаньня і да вершаванае мовы, чым абавязковае задаваньне вершаў да лекцыі. Самае знаёмства з вершаваным рытмам трэба пачаць з прыкладаў рытмічных словазлучэньняў у звычайнай мове; уласна адсюль дзеці могуць азнаёміцца, напр., з ямбамі (Куды ты так сьпяшаеш?) і з хорэямі (Што ты ўсім надакучаеш?), г. зн. з разьмерамі, найбольш ужывальнымі ў кожнай літаратуры<sup>2</sup>. Таксама практычна, на простых прыкладах, адбываецца пачатковае знаёмства з элемэнтарнай рытмікай і строфікай.

Калі перавесці ўвесь матэрыял па тэорыі слоўнасьці, які ўваходзіць у склад першага, пропэдаўтычнага канцэнтру, на гадзіны клясных заняткаў, дык, я думаю, трэба будзе прыблізна каля 40 гадзін заняткаў паводле наступнага разьліку: на высьвятленьне *зместу* мастацка-літаратурнае творчасьці—10 лекцый-гутарак, на азнаямленьне з яго *формаю* (г. зн. з сродкамі мастацкага стылю)—10 лекцый-гутарак і 10 лекцый-практыкаваньняў у вусным ці пісьмовым выглядзе, на распазнаньне літаратурных жанраў—5 лекцый-гутарак і на пачатковае знаёмства з версіфікацыяй—5 лекцый; такая колькасць гадзін на заняткі тэорыяй слоўнасьці без перашкоды можа быць вылучана ў працягу першых трох гадоў навучаньня.

## II

Другі канцэнтр у выкладаньні тэорыі слоўнасьці—гэта пэўная сыстэматызацыя тэорэтыка-літаратурных звестак, якая практычна, на мастацка-літаратурным матэрыяле, праабляецца ў працягу пераважна сярэдніх гадоў навучаньня,—для сямігодкі ў пятай і шостаў групам. Азначым спачатку праграмы бок гэтага канцэнтру. Сюды трэба аднесьці вучэньне аб стылі, аб мэтрыцы ў вершаскладаньні і аб відах твору (літаратурных жанрах). У вучэньне аб стылі ўваходзяць наступныя пытаньні: 1) мова, яе склад і асноўныя працэсы ў яе разьвіцьці (аднаўленьне і пастарэласьць); у сувязі з агульным знаёмствам з прыродаю мовы вывучаюцца на прыкладах такія лексычныя зьявы, як новатворы, барбарызмы, архаізмы, провінцыялізмы ці народныя словы; 2) стыль, яго віды і сродкі: стыль практычны і стыль мастацкі; улесьцівасьці аднаго і другога віду стылю і іх моўныя сродкі; у сувязі з азначэнь-



нем яснасьці стылю вывучаюцца больш сыстэматычна сынонімы, паронімы і омонімы, з якімі вучні практычна знаёмяцца яшчэ ў малодшых групах пры выкананьні першага праграмнага канцэнтру па тэорыі слоўнасьці, а ў сувязі з маляўнічасьцю і эмоцыянальнасьцю стылю пераглядаюцца, сыстэматызуюцца і падмацоўваюцца прыкладамі сродкі мастацкага стылю—эпітэты, мэтафоры, параўнаньні, алегорыі, увасабленьні і г. д.; 3) мэтрыка: рытм, вершы і проза; сыстэмы вершаскладаньня (пераважна тонічная), вершаваныя разьмеры (пераважна тыя з іх, якія найбольш ужываюцца ў данай роднай літаратуры), рытміка і строфіка; 4) тэматыка, літаратурныя жанры: тэма і мотыў; фабула і сюжэт; літаратурныя жанры—эпічныя (апавядальныя), лірычныя і драматычныя; жанравыя віды і іх адзнакі паводле формы і зместу.

Для выкананьня гэтае праграмы вялікае значэньне мае адпаведная навукова-вучэбная літаратура, як падручнік для выкладчыка. Я лічу канечна патрэбным паказаць на наступныя кнігі: для агульнага навуковага ўгрунтаваньня і сыстэматызацыі пытаньня тэорыі літаратуры ў цэлым—*Б. Томашевский*, „Теория литературы“, Л., 1925 (1-е выд.); для школьнае прапрацоўкі тэорыі слоўнасьці на літаратурным матэрыяле—*А. Шалыгин*, „Теория словесности и хрестоматия“, выд. 2-е, СПб, 1909; для паглыбленьня паасобных пытаньняў зборнікі: „Вопросы теории и психологии творчества“ пад рэд. *Б. А. Лезина*, Харкаў; для азначэньня поэзіі, як мастацтва, і для высвятленьня літаратурных жанраў у роўніцы псыхалёгічнага разрэзу—*Д. Н. Овсяннико-Куликовский*, „Теория поэзии и прозы“, выд. 3-е, М., 1914; апроч того, для вывучэньня літаратурных жанраў добрым падручнікам можа быць толькі што выдадзеная кніга—*А. І. Барычэўскі*, „Поэтыка літаратурных жанраў, Менск“, 1927.

Падрыхтоўку выкладчыка да распрацоўкі з вучнямі тэорыі слоўнасьці другога, сыстэматычнага, канцэнтру я ўяўляю наступным спосабам. Выкладчык, ведама, павінен добра азнаёміцца з паказанымі падручнікамі (ці з іншымі, блізкімі да іх зместам) і скласьці, прыкладна да праграмы, свой кароткі конспект прахаджэньня курсу тэорыі слоўнасьці. Гэты кон-

спэкт неабходна разьбіць на невялікія тэмы ці заданьні, якія, кожная тэма ці заданьне ў паасобнасьці, маглі-б уключыцца ў адну лекцыю ці ў невялічкае лябораторнае практыкаваньне. Тэмы павінны быць устаноўлены дакладна і канкрэтна як адносна ліку, так і па зьместу. Напр., у наступным выглядзе: аб мове, яе прыродзе і асноўных яе процэсах—чатыры лекцыі-гутаркі (уключаючы сюды і практыкаваньні па распазнаньні такіх лексычных зьяў, як барбарызмы, архаізмы, нэолёгізмы і інш.); аб стылі практычным з практыкаваньнямі—дзьве лекцыі-гутаркі і два лябораторных заданьні, аб стылі маляўнічым і эмоцыянальным—чатыры лекцыі і шэсьць лябораторных заданьняў, прымаючы пад увагу, што кожная зьява маляўнічасьці ці эмоцыянальнасьці стылю (мэтафора, параўнаньне, увасабленьне, эпітэты і г. д.) запатрабуе для свайго вывучэньня ня толькі адпаведных тлумачэньняў з боку выкладчыка, але і прапрацоўкі на прыкладах з боку вучняў; мэтрыка—дзьве лекцыі і чатыры лябораторных заданьні (для практыкаваньняў у распазнаньні разьмераў, рытмікі і строфікі ў даным вершаваным матэрыяле, а таксама і ў пабудаваньні ўласных прыкладаў,—прыкладных рытмічных сказаў, вытрыманых паводле азначанага разьмеру, напр., ямбічнага ці хорэічнага, рыфмованых двувершаў, цэлых строф і г. д.); тэматыка і жанры—8 лекцый і 8 лябораторных заданьняў (для азначэньня на даным матэрыяле тэмы і мотываў, фабулы і сюжэту, розных відаў эпікі, лірыкі, драмы). Такім чынам, для пражаждэньня сыстэматычнае праграмы тэорыі слоўнасьці патрабуецца, прыкладам, 20 лекцый (лекцый-дакладаў ці лекцый-гутарак) і 20 лябораторных практыкаваньняў (больш працяглых ці больш кароткіх нахталт звычайных клясных пісьмовых работ). Я не вызначаю зараз больш дакладна паасобных тэм для гэтых 20 лекцый і 20 заданьняў, таму што прадастаўляю гэта самадзейнасьці самога выкладчыка, які, бяспрэчна, зможа дапасаваць іх формулёўку і зьмест да падрыхтоўкі сваіх вучняў і да сваёй уласнай эрудыцыі ў галіне тэорыі слоўнасьці. Сучасная мэтодыка павінна, аднак, паставіць пры гэтым, г. зн. пры ўкладаньні тэматычных пытаньняў для школьнае прапрацоўкі тэорыі слоўнасьці, адну канечна патрэбную ўмову—абстаўляць кожную тэму і кожнае заданьне вялікаю колькасьцю добра

падабраных мастацка-літаратурных ілюстрацый, г. зн. прыкладаў на розныя зьявы поэтычнае стылістыкі, мэтрыкі і тэматыкі; гэтыя прыклады павінны даць магчымасьць вучню паставіць сябе ў стан ня проста таго, хто завучвае тыя ці іншыя зьвесткі з тэорыі слоўнасьці, але іменна таго, хто назірае над мастацка-слоўным матэрыялам, г. зн. павінны даць яму магчымасьць прарабіць работу таго-ж мэтодычнага парадку, які прыняты зараз у занятках граматыкай паводле формальнага мэтоду (г. зв. „граматычныя назіраньні“). Падрабязна не датыкаючыся самых тэм, я лічу неабходным спыніцца на колькасьці лекцый і практыкаваньняў, якія прыкладна мною паказаны. Яна можа некалькі здзівіць выкладчыка-літаратурніка, таму што 40 адзінак школьных заняткаў (лекцый і лябораторных практыкаваньняў) могуць паказацца вельмі абцяжарваючымі для тае агульнае колькасьці часу, якая адводзіцца для мовы і літаратуры ў працягу двух гадоў навучаньня, г. зн. пятага і шостага году. З свайго боку, я лічу магчымым вызначыць на тэорыю слоўнасьці гэтыя 40 адзінак, абапіраючыся на наступныя меркаваньні: выходзячы з таго разьліку, што ў працягу двух гадоў навучаньня (пятае і шостае клясы) у распараджэньні выкладчыка будзе ня меней, як 50 працоўных тыдняў, можна лічыць, што 20 лекцый па тэорыі слоўнасьці (г. зн. адна лекцыя ў 2—3 навучальныя тыдні) не абцяжараць агульнае нагрузкі заняткаў па мове і літаратуры за гэтыя два гады; што датытыцца 20 лябораторных заданьняў спэцыяльна па тэорыі слоўнасьці, то яны, зразумела, абцяжарвалі-б два сярэднія гады навучаньня, таму што звычайна ў працягу году можна правесці ня больш 10—15 лябораторных заданьняў (вызначаючы на кожнае ня менш тыдню), г. зн. 20—30 заданьняў у два гады; а таму я думаю, што лябораторныя практыкаваньні па тэорыі слоўнасьці неабходна аб'яднаць з такімі-ж заданьнямі па літаратуры, што ўжо і робіцца ў практыцы школы (параўн. Самковіч І. і Пратасэвіч І. „Програмы па бел. літ. для V, VI і VII клясаў бел. прац. сямёхг. школы“.—„Асьвета“, 1926, № 5), і толькі некалькі заданьняў (4—6 на працягу двух гадоў) зрабіць спэцыяльна тэорычна-літаратурнымі для таго, каб час ад часу рабіць падагуленьні заняткаў па тэорыі слоўнасьці і правяраць вынікі набываньня ведаў у гэтай галіне.

Вось гэтая праграма частка сыстэматычнага мінімуму тэорыі слоўнасьці ў сярэдніх клясах. Я пераходжу да мэтодычнае пастаноўкі яго выкладаньня. І перш за ўсё скажу аб прынцыпова-мэтодычным боку, г. зн. аб пэдагогічнасьці і навуказгоднасьці выкладаньня гэтае часткі літаратурнага матэрыялу. У якой меры і ў якіх формах гэты тэорэтыка-літаратурны мінімум можа выкладацца пэдагогічна? Я думаю, што на прапрацоўцы гэтага матэрыялу магчымы і практыкаваньні па галіне пэдагогічнасьці ў двух, галоўным чынам, кірунках — разумовага і эстэтычнага разьвіцьця. Кожны раз, калі шляхам лекцыі-гутаркі ці лябораторнага заданьня бяруцца з данага мастацка-літаратурнага твору паасобныя элементы стылю, вэрсіфікацыі ці нават паасобныя адзнакі таго ці іншага літаратурнага жанру, яны абавязкова сыстэматызуюцца і разьмяркоўваюцца ў пэўным схэматычным парадку, прычым гэтая схэма запісваецца на дошцы і ў сшытках вучняў; гэткую-ж сыстэматызацыю прарабляюць вучні і ў часе лябораторнага заданьня на тэму па аналізу стылю, вэрсіфікацыі ці жанру. Прыклад: чытаецца, напр., верш Ц. Гартнага „Касьба“ (я бяру наўмысьля прыклады з прынятых у школе хрэстаматый, каб быць бліжэй да звычайных школьных узораў, у даным выпадку з хрэстаматы І. Самковіча і І. Пратасэвіча „Родныя шляхі“, М. 1925, стар. 20—21), выбіраюцца з тэксту паасобныя прыклады эмоцыянальнага стылю (паасобныя словы, асаблівасьці ў разьмяшчэньні слоў і сказаў), потым паасобныя адзнакі маляўнічасьці (эпітэты, мэтафоры, параўнаньні і г. д.), затым увесь гэты матэрыял разьмяшчаецца паводле пляну. Плян будзеца, прыкладна, у наступным выглядзе:

Эмоцыянальны бок у стылі данага вершу		Маляўнічы бок у стылі данага вершу	
Паасобныя словы і выразы	Асаблівасьці ў будове мовы	Маляўнічасьць зрокавая	Маляўнічая перадача розных адчуваньняў (гуку, руху і г. д.).

Гэтая схэма ў далейшым дэталізуецца, г. зн. у яе ўводзяцца паасобныя сродкі эмоцыянальнасьці і маляўнічасьці (імёны памяншальныя, ласкальныя, эпітэты, мэтафоры і інш.);

да кожнай паасобнай дэталі ў схэме даюцца ў дужках два-тры прыклады з тэксту вершу. Магчымы на тым-жа тэорэтыка-літаратурным матэрыяле і лёгкія практыкаваньні іншага парадку, іменна работы дасьледчага характару паводле мэтоду індукцыі і дэдукцыі. Прыклад: выкладчык высвятляе на ўзорах агульную думку аб тым, што поэтычныя творы Я. Коласа і Я. Купалы сваім стылем маюць шчыльную сувязь з народна-поэтычнаю моваю, затым указваецца шэраг вершаў Коласа ці Купалы („Родныя шляхі“, з разьдз. I-га ці з разьдз. II—III) і прапануецца адшукаць у іх і сыстэматызаваць стылістычны матэрыял, які пацьвярджае выказаныя агульныя палажэньні. Яшчэ прыклад: даецца агульная характарыстыка мовы лірыкі працы ў Ц. Гартнага і прапануецца адвесьці пад гэтую характарыстыку групу яго вершаў („Родныя шляхі“, разьдз. V). І наадварот, гэткае заданьні можна праводзіць шляхам індукцыі. Прапануецца, напр., прааналізаваць кампазыцыю і стыль апавяданьня Зьм. Бядулі „На коляды к сыну“ („Родныя шляхі“, разьдз. IV) і зрабіць агульнае заключэньне аб ім з формальна-мастацкага боку (поэтычнае апавяданьне рэальна-мастацкага характару). Ці, напр., на падставе разбору некалькіх аднародных па версіфікацыі вершаў (напр., сонэтаў) М. Багдановіча даецца заданьне ўстанавіць кампазыцыю данага вершаванага жанру. У кірунку эстэтычнага разьвядзеньня практыкаваньні на тэорэтыка-літаратурныя тэмы могуць быць яшчэ больш прадукцыйны. У гэтых адносінах карысны ўсякія невялічкія даклады ці лекцыі выкладчыка, якія ўскрываюць ня толькі слоўны склад стылю данага пісьменьніка, але і тую прыгожасьць, яскравасьць, шчырасць, жыцьцёвасьць, якія даюцца даным стылем, узятым у цэлым. Такія даклады могуць быць пабудаваны на наступныя, напр., тэмы: якімі сродкамі выяўляецца лірызм у поэмах Я. Купалы? якімі сродкамі надае Я. Колас маляўнічасць сваім апавяданьням у вершах і прозе? якімі сродкамі стылю надае Зьм. Бядуля сваім апавяданьням характар праўдападобнасьці і жыцьцёвасьці? чаму нас хвалюе драматызм п'есы Я. Купалы „Раскіданае гняздо“ і чым дасягаецца такі ўплыў на чытача? і г. д. Зразумела, асяродак цяжару гэтых дакладаў ляжыць у перадачы маляўнічых, эмоцыянальных, компо-

зыцыйных і інш. *уражаньняў* ад данага твору і данага пісьменьніка (калі ён характарызуецца ў цэлым); адсюль зразумела, што гэтакія даклады павінны будавацца з пэўным мастацкім уздымам з боку самога выкладчыка, г. зн. пры ўмове некаторага яго захапленьня даным мастацка-літаратурным матэрыялам. Паводле ўсваеньня вучнямі элемэнтаў тэхнікі мастацкага стылю і наогул асноўных зьяў формальна-мастацкага боку літаратурнае творчасьці можна прапанаваць і ім лябораторным шляхам будаваць на тэмы формальна-мастацкага характару такія даклады, якія могуць так сказаць, з'арганізаваць іх успрыманьне мастацкага боку пісьменьніка ці твору і тым самым зрабіць уплыў на разьвіцьцё іх эстэтычнага пачуцьця. Конкрэтна сюды адносяцца, напр., такія заданьні, калі вучням даюць выбраць і згрупаваць эпітэты ці параўнаньні ў даным творы і на падставе іх азначыць тыя ўражаньні, настроі, пачуцьці, думы, якія пераважна ў даным выпадку паэта перадае ці выказвае гэтым наборам эпітэтаў ці параўнаньняў, ці калі прапануюць вучням устанавіць сваё ўражаньне ад данага твору ці аўтара (уражаньне бадзёрасьці, журбы, жаласьлівасьці, чульлівасьці, яскравай маляўнічасьці, рэльефнай пукатасьці, мілагучнасьці, музычнасьці і г. д.) і паказаць на дэведках з тэксту, чым гэта ўражаньне, па думцы самога чытача, дасягаецца.

Па лініі навуказгоднасьці мэтодычная пастаноўка выкладаньня сыстэматычнае часткі тэорыі слоўнасьці азначаецца больш проста. Асновы навуказгоднага асьвятленьня пытання тэорыі слоўнасьці выкладчык знойдзе ў навукавай літаратуры, прысьвечанай формальна-мастацкаму боку літаратурнае творчасьці; з паказаных вышэй кніг я яшчэ раз назаву кнігі Б. Томашевскаго і А. Шалыгіна. Думаю, што амаль усё, што патрэбна для сыстэматычнае часткі школьнага выкладаньня тэорыі літаратуры, тут дадзена ў выстарчальнай паўнаце. Датыкацца тут, у гэтым нарысе, паасобных пытанняў стылістыкі, мэтрыкі і тэматыкі няма магчымасьці. — Гэта азначала-б пісаць цэлы падручнік ці, у кожным разе, яго конспект. Але аднае агульнае заўвагі, якая мае непасрэдня адносіны да навуказгоднае пастаноўкі тэорыі слоўнасьці, я не магу абыйсьці маўчаньнем. Гэтая заўвага падказана мне ня столькі

навуковай тэорыяй літаратуры, колькі маёю школьнаю практыкаю. Каротка я формулюю яе так: пры тлумачэньні ўсіх зьяў тэорыі слоўнасьці выкладчык павінен арыентавацца на вышэйпаданае (разьдз. IV) азначэньне поэтычнае слоўнае творчасьці, г. зн. заўсёды ставіць пытаньні—*як?* і *што?*. Гэта значыць, што, прапрацоўваючы, напр., эпітэты (параўнаньні, увасабленьні і г. д.), трэба ня толькі растлумачыць, як атрымліваецца эпітэт у сэнсе вядомай *формы* стылю, але і *што* ён можа выказваць з галіны *зьместу* літаратурнага твору; таксама, азнаямляючы вучняў, напр., з рознымі вершаванымі разьмерамі, трэба ня толькі ўстанавіць, як складаецца той ці іншы разьмер тэхнічна, паводле *формы*, але і *што* ён звычайна перадае паводле *зьместу* (хорай—разьмер размоўнае мовы, ямб—разьмер бадзёрасьці і энэргіі, дактыль—журбы і лятуценнасьці, анапэст—рэзкае, суровае думкі, часам драматычнага настрою і г. д.). Асабліва гэта датычыцца літаратурных жанраў, якія ўсе павінны быць разгледжаны як з боку сваіх *формальных* адзнак (паводле стылю, кампозыцыі і г. д.), так і з боку сваёй *тэматыкі*. І яшчэ адна заўвага агульнага характару, якая датычыцца навуказгоднай пастаноўкі выкладаньня тэорыі слоўнасьці: каб быць мэтодлёгічна паслядоўным, неабходна пры вывучэньні такога, пераважна *формальна-мастацкага*, матэрыялу, які *стылістыка*, *мэтрыка* і *тэматыка*, не выпускаць з-пад увагі і *соцыолёгічнага* пункту гледжаньня, г. зн., дзе зьяўляецца магчымым, даваць *формальным* зьявам поэтыкі *соцыяльнае ўгрунтаваньне* і тлумачэньне. Гэта асабліва можна дапасавалі да літаратурных жанраў, якія, узятыя ў сваім гістарычным разьвіцьці, асабліва ўвязваюцца з даным *соцыяльна-культурным* момантам, з грамадзкім асяродзішчам—*клясавымі адносінамі* і *клясаваю ідэалёгіяй* (напр., французская *клясычная трагэдыя*, *ода*, *сантымэнтальная мяшчанская драма* і г. д.).

Мэтодычнымі прыёмамі для прапрацоўкі гэтага канцэнтру зьвестак па тэорыі слоўнасьці зьяўляюцца, як вышэй ужо сказана, *лекцыі* (*лекцыі-даклады* і *лекцыі-гутаркі*) і *лябораторныя заданьні*. *Лекцыі-даклады* могуць быць *выкарыстаны*, зразумела, толькі ў абмежаванай колькасьці, прыблізна, у колькасьці 6–8 з агульнага ліку 20 лекцыяў. Ёсьць, зра-

зумела, выпадкі, калі лекцыі-даклады неабходны для заняткаў па тэорыі слоўнасьці. Гэтыя выпадкі, напр., наступныя: нарыс на тэму аб пахаджэньні мастацтва ва ўмовах першабытнае культуры, аб дыфэрэнцыяцы мастацтваў, аб вылучэньні поэзіі, як слоўнае творчасьці, у асобны від мастацтва; доклад выкладчыка на тэму аб больш паглыбленым азначэньні поэзіі, як слоўна-вобразнага пазнаньня жыцьця, і разам з тым, як слоўна-вобразнага выяўленьня клясавае ідэалёгіі, невялічкі доклад выкладчыка аб пахаджэньні некаторых прыёмаў мастацкага стылю (напр., эпітэту) ва ўмовах народна-поэтычнае творчасьці, нарыс гісторыі разьвіцьця версіфікацыі (агляд сыстэм вершаскладаньня), нарыс гісторыі паасобных літаратурных жанраў (роману, драмы, розных відаў лірыкі і г. д.). У рэшце выпадкаў больш падыйдзе лекцыя-гуртка, у часе якой тую ці іншую зьяву стылістыкі, мэтрыкі і тэматыкі можна прапрацаваць калектыўным шляхам на адпаведным мастацка-літаратурным матэрыяле. Што датычыцца лябораторных заданьняў па пытаньнях тэорыі слоўнасьці, дык іх, як ужо было сказана, лепей за ўсё аб'яднаць з заданьнямі па тэматычным вывучэньні літаратуры (гл. разьдз. VII): аналізуецца той ці іншы твор з боку яго генэзісу, тэматыкі і ідэалёгіі, а побач з гэтым ставіцца шэраг пытаньняў для высвятленьня яго формальна-мастацкіх сродкаў, якія надаюць жвавасьць і паўнату выкладаньню данае соцыяльнае тэмы, яскравасьць і жыцьцёвасьць—зарысоўкам асоб і здарэньняў.

Трэці канцэнтр у школьным выкладаньні тэорыі слоўнасьці—гэта пабудаваньне вучнямі невялічкіх закончаных эцюдаў тэорэтыка-літаратурнага характару, галоўным чынам, у форме крытычных нарысаў формальна-мастацкага боку таго ці іншага твору (у радкіх выпадках—пісьменьніка ў цэлым). Гэткія эцюды ці нарысы зьяўляюцца ўжо свайго роду высокім дасягненьнем у школьных занятках па тэорэтычным вывучэньні літаратуры. Яны магчымы ў старэйшых клясах дзевяцігодкі, у пэдтэхнікумах і да іх падобных навучальных установах; пры гэтым яны могуць прапрацоўвацца ці на працяглых (напр., двухтыднёвых) лябораторных заданьнях, ці на пазаклясных занятках літаратурай (напр., у гуртках, якія пра-



уюць паводле рэфэрацыйнай сыстэмы). Звычайна гэтыя эцюды выконваюцца спачатку нясьмела (я кажу на падставе сваёй практыкі) і вельмі нязначнаю колькасьцю ўдзельнікаў лябораторных ці гуртковых заняткаў, але потым зацікаўляюць вучняў усё больш і больш і, урэшце, могуць стаць звычайнымі практыкаваньнямі побач з іншымі, больш простымі, заданьнямі па літаратуры. Самы плян, паводле якога яны павінны будавацца, у асноўных пунктах паказаны мною ў схэме № 6 (разьдз. V) у ніжніх клетках другога і трэцяга простаспаднікаў. Гэтыя пункты наступныя: фабула і сюжэт твору; яго кампазыцыя цалкам і ў частках; апісальныя і апавядальныя ў ім часткі (тэхніка апісаньня і апавяданьня); характар зарысоўкі асоб, сцэн і малюнкаў; стыль твору ў сувязі з яго зьместам (маляўнічасць і эмоцыянальнасьць стылю, мясцовы колэрыт у стылі); недахопы ў пабудаваньні твору і ў яго стылі. Зразумела, з самага пачатку паводле гэтага пляну прыдзецца некалькі разоў самому выкладчыку пабудаваць невялічкія вусныя даклады ці эцюды, як узоры падобных практыкаваньняў, а потым вучні паступова пройдуць да аналёгічных прац больш ці менш самастойнага характару.

6 46594



## РАЗЪДЗЕЛ СЁМЫ

### Тэматычнае выкладаньне літаратуры

1. Сутнасьць тэматычнага выкладаньня літаратуры; яго мэтадологічны і мэтодычны грунт.— Станоўчыя і адмоўныя бакі гэтага прыёму выкладаньня літаратуры.— Неабходнасьць унясення ў яго дзвёх направак: большае разнастайнасьці тэматычных цыкляў, якія вывучаюцца, і большае навукавагоднасьці ў тэматычным аналізе літаратурнага матэрыялу.— Тэматычнае вывучэньне літаратуры, як пропэдаўтычны курс; элемэнты „іманэнтнасьці“ і „гістарызму“ ў гэтым курсе. 2. Узоры тэматычнага аналізу літаратурных твораў (Я. Коласа, Чэхава і Шыльлера).

#### 1

Пад тэматычным выкладаньнем літаратуры зараз разумеюцца, як вядома, прыцягненьне літаратурных твораў, аб'яднаных у адну групу агульнай соцыяльнай тэмай, у якасьці ілюстрацыйнага матэрыялу тых ці іншых грамадазнаўчых пытаньняў і аналіз гэтых літаратурных твораў у шчыльнай сувязі з тымі соцыяльнымі зьявамі, для якіх яны зьяўляюцца ілюстрацыяй. Такое выкарыстаньне літаратурнага матэрыялу сустракае ня мала прэчаньняў у гісторыка-літаратурнай навуцы і ў крытыцы; але яно мае ўсё-ж такі пад сабою азначаны мэтадологічны грунт. Перш за ўсё, сама мастацкая літаратура здаўна шчыльна ўвязана з грамадзкаю стыхіяй жыцьця; затым, вывучэньне мастацкае літаратуры, таксама з даўных часоў, вялося пераважна з соцыялёгічнага пункту гледжаньня; урэшце, і крытыка нашых дзён таксама разглядае літаратуру, як соцыяльную зьяву, і шукае ў ёй адбіцьця клясавага жыцьця ў яго бытавых, псыхолёгічных і ідэолёгічных выяўленьнях. Такім чынам, тэматычнасьць выкладаньня літаратуры грунтуецца на соцыялёгічным мэтодзе, хоць у даным выпадку ён разумеюцца, мо', вельмі прасталінейна і сьцісла. Што датычыцца мэтодычнага грунту гэтага прыёму выкладаньня літаратуры, дык ён яшчэ больш азначаны і моцны: як комплексная сыстэма ў малодшых клясах, так і сыстэма корэляцыі прадметаў у сярэдніх і старэйшых—аднолькава падпарадкоуюць літаратурны матэрыял асноўным праграмным стрыжням і дзеля гэтага ня

могуць прадаставіць літаратуры самастойнага становішча ў школьным выкладанні; адсюль і ствараецца для літаратуры такая метадычная абстаноўка, пры якой мастацкая літаратура не вывучаецца, як прадмет, які мае свой асобны змест і асобныя задачы, а бярэцца роўналежна, як адпаведны аб'ект увязкі з іншымі прадметамі школьных праграм.

У гэтым спосабе школьнага выкарыстання літаратуры ёсць, зразумела, і станоўчы бок. Ён змяшчаецца перш за ўсё ў азначаным і нескладаным падыходзе да літаратурнага твору, у поўнай меры даступнага для сярэдняга школьнага ўзросту, і затым — у тым яшчэ, што такое выкладанне літаратуры ня толькі не парушае агульнага пляну працоўнае школы, але і ўзмацняе ў сваю чаргу іх складнасць і гармонічнасць. Аднак, у школьнай практыцы тэматычнасць у значнай ступені страціла сваё станоўчае значэнне і прывяла да некаторых непажаданых ухілаў ад педагагічнасці і навуказгоднасці выкладання літаратуры. Конкрэтна гэты адмоўны бок тэматычнасці выявіўся, папершае, у тым, што з літаратурных твораў сталі падбіраць далёка ня увесь той матэрыял, які можа мець у школе выхаваўчае значэнне, а падругое, і ў тым, што самы падыход да літаратурнага твору зрабілі аднастайным і павярхоўным, звужыўшы пры гэтым сацыялёгічны метод да такога шаблёну, які вельмі мала растлумачвае літаратурную творчасць і толькі наклеівае на кожны твор, што вывучаецца, усё адзін і той-жа ярлык.

Пазбавіцца гэтых недахопаў у пастаноўцы тэматычнага выкладання літаратуры можна шляхам унясення ў яго дваіакага роду паправак: папершае, трэба значна папоўніць самыя тэмы, каля якіх групоўцца цыклі вывучаных твораў, а падругое, самы метод разбору тэматычных цыкляў зрабіць больш шырокім затым, каб ён мог усебакова абхапіць літаратурны матэрыял, які вывучаецца. Першую папраўку можна зрабіць наступным спосабам: трэба перагледзець устаноўлены ў практыцы школьнага выкладання падбор тэматычных цыкляў мастацкае літаратуры і да прынятых ужо сацыяльных тэм (прыгоннае сялянства, парэформенае сялянства, буржуазія, працоўная кляса і г. д. — у выяўленьні мастацкае літаратуры) дадаць такія, якія раскрываюць больш паглыблена і асобу

пісьменьніка і прыроду мастацкае творчасці; сюды адносяцца, напр., такія тэмы, як пачуцьцё прыроды ў данага пісьменьніка, яго інтымная лірыка асабовых перажываньняў і настройў, тыпізацыя ў яго прыроды і быту ў шырокім абхвале, выяўленьне ім чалавечых характараў і паасобных зьяў людзкае псыхікі, урэшце, нават самыя яго адносіны да сваёй творчасці і азначэньне яе існасьці і прызначэньня. Мне могуць супярэчыць, што пры ўмове корэляцыі літаратуры з грамадазнаўствам і дапасаваньня да яе соцыолёгічнага мэтаду ўсе толькі што паданыя тэмы няўхільна павінны быць растлумачаны з клясавага пункту гледжаньня, як тэмы, якія раскрываюць урэшце ўсё-ж такія зьявы соцыяльнага парадку, і, значыць, дадатак такіх тэм не раскрывае перад вучнямі новых кругавідаў, а толькі перагрузіць праграму тэматычнасьці новымі пытаннямі. Я згодзен з тым, што соцыолёгічны мэтад паставіць і гэтыя тэмы ў роўніцу соцыяльнага вытлумачэньня; але я ўсё-ж такі думаю, што гэтыя тэмы наблізяць вучня да літаратуры, як гэткай, узятай з боку ўласьцівых ёй задач і мастацкіх сродкаў.]

Другая папраўка, якую пажадана ўнесці ў сучаснае тэматычнае выкладаньне літаратуры, заключаецца ў тым, каб самы соцыолёгічны мэтад прыстасаваць да школьнага разбору літаратурнае творчасці ня ў выглядзе шаблённых форм і агульных фраз, а ў выглядзе соцыолёгічнага аналізу літаратурнага матэрыялу, узятага ў яго лінгвістычных і стылістычных зьявах, і пры гэтым соцыолёгічнае вывучэньне шчыльна ўвязаць з формальна-мастацкім. Карацей кажучы, гэта другая папраўка павінна зьвесціся да дакладна-складзенай навука-згоднай схэмы разбору літаратурных твораў, — схэмы, у якой формальна-мастацкі пункт гледжаньня ўваходзіў-бы, як дапаможны, у соцыолёгічнае азьмысьленьне літаратурнага матэрыялу. З свайго боку для гэтае мэты я рэкамендую выкарыстаць схэму № 5 (разьдз. IV); дапасаваньне гэтае схэмы да разбору некаторых літаратурных узораў у роўніцы тэматычнасьці я даю ніжэй.

З толькі што выказаных меркаваньняў відаць, што я ня маю нахільнасьці глядзець на тэматычнае выкладаньне літаратуры, як на некаторы толькі прывесак да грамадазнаўства, — наадварот, я разглядаю яго, як свайго роду курс пропэдаў-

тычнага характару, які мае сваёй мэтаю падрыхтаваць вучняў да ўспрыняцьця сыстэматычнага гісторыка-літаратурнага курсу. Такім чынам, сучасную тэматычнасьць, якая ўпадае ў нудны шаблён і ў заўсёднае паўтарэньне адных і тых-жа давадак і коментарыяў, трэба перарабіць у невялічкі, але закончаны пропэдэўтычны курс, які, яднаючы ў сабе ўсе неабходныя звесткі з галіны элемэтарнага літаратуразнаўства, асабліва звесткі тэорэтыка-літаратурнага зьместу, павінен зьявіцца як-бы ўступам да курсу гісторыі літаратуры. У сваёй аснове такі курс павінен зьяўляцца т. зв. „іманэнтным“ азнаямленьнем з літаратураю гэтак сама, як наступны курс павінен быць гістарычным яе вывучэньнем. Іманэнтнасьць і гістарызм, гэтыя два моманты ў школьным выкладаньні літаратуры, устаноўленыя яшчэ праграмамі 1915 году, зусім правільна вызначаюць сабою асноўныя канцэнтры ў разьвіцьці школьнае літаратурнае асьветы: спачатку знаёмства з літаратурнымі ўзорамі ў іх тэксьце, але бяз шырокага гістарычнага асьвятленьня, а затым ужо ўвязка ў адно суцэльнае ўсіх гэтых узораў, узятых у гістарычным аспэктэ.

Для таго, каб больш канкрэтна азначыць межы і задачы такога пропэдэўтычнага курсу з пераважным ухілам у іманэнтнае вывучэньне, неабходна вызначыць, што трэба разумець пад „іманэнтнасьцю“ ў адрозьненьне ад „гістарызму“. У мэтодыцы выкладаньня літаратуры адносна гэтага ўстанавіўся наступны погляд. У кожнай літаратурнай зьяве трэба адрозьніваць два бакі: уласна-літаратурны і гісторыка-літаратурны. Уласна-літаратурны бок твору—гэта твор сам па сабе, як нешта мастацка-закончанае і самастойнае, узятае паасобна, бяз сувязі з іншымі літаратурнымі зьявамі і, значыць, нешта такое, што прадстаўляе безадносную, „іманэнтную“ каштоўнасьць; гэты бок літаратурнага твору ўласна і падлягае „іманэнтнаму“ вывучэньню. Другі бок літаратурнага твору, гісторыка-літаратурны,—гэта твор, які ўзят у сувязі з іншымі літаратурнымі зьявамі тае-ж эпохі, тае-ж школы ці таго-ж пісьменьніка і які прадстаўляе адносную, параўнальна з іншымі творами, гістарычную, соцыяльна-культурную каштоўнасьць; гэтая галіна літаратурнага твору вывучаецца ў роўніцы гісторыі данае літаратуры. Дакладнае згоды мэтодыстых наконт таго, што па-

вінна конкретна ўваходзіць у схэму іманэнтнага вывучэння, не ўстаноўлена: адны будуць іманэнтнае вывучэнне на эстэтычным ці формальна-мастацкім пункце гледжання (поэтычны стыль, аналіз вобразаў і іншых прыёмаў мастацкага стылю, психолёгія творчасці), іншыя на психолёгічным і соцыялёгічным пункце гледжання (аналіз быту, грамадзкіх адносін, грамадзкае психолёгіі)<sup>3</sup>). Не ўваходзячы ў абмеркаванне гэтых разоходзін, я лічу патрэбным адзначыць тую прымету іманэнтнасці, на якой бяспрэчна зыйдуцца ўсе методыстыя і выкладчыкі-практыкі. Гэтая прымета можа быць формулявана так: іманэнтнае вывучэнне літаратурнага твору ёсць аналіз яго, як паасобнага мастацкага цэлага, без абавязковай увязкі яго з іншымі творамі данае эпохі; гэтая формула не прадугледжвае, праўда, якога-небудзь аднаго пункту гледжання, з якога трэба аналізаваць данае мастацкае цэлае, але яна дае поўную прастору іменна ўсебаковага разбору данага літаратурнага матэрыялу, як мастацкага цэлага, улічваючы як соцыяльны, так і чыста літаратурны (слоўны) яго інтарэс.

Гэтага роду іманэнтнасць я і лічу патрэбным увесці ў тэматычнае выкладанне літаратуры ў сярэдніх групх. Яна будзе перашкаджаць увязцы літаратуры, як ілюстрацыйнага матэрыялу з грамадазнаўствам, таму што соцыялёгічны пункт гледжання можа ўваходзіць і ў іманэнтны разбор літаратурнага твору; але разам з тым яна дасць магчымасць навучыць вучняў падыходзіць да кожнага твору, як да мастацкага цэлага, шматбакова і больш паглыблена, і працаваць над літаратурным тэкстам, як самастойным матэрыялам, не наклеяючы на яго ўсё адных і тых-жа ярлыкоў у выглядзе шаблённых вывадаў і ацэнак.

Больш поўна і ўсебакова падабраныя літаратурныя творы і больш паглыблены навуказгодны аналіз кожнага з іх у паасобку зробіць „тэматычнасць“ добраю падрыхтоўкай вучняў сярэдніх груп да ўсваення курсу гісторыі літаратуры ў апошнія гады навучання.

У якасці прыкладаў я прыводжу ніжэй тры разборы літаратурных твораў, узятыя—адзін з майго надрукованага артыкулу аб Я. Коласе, а два іншых (аб Чэхаве і Шыльеры) з маіх рукапісных эцюдаў. Усе яны прадстаўляюць сабою не-

вялічкія справаздачи аб даным літаратурным творы, як мастацкім цэлым, складзеныя паводле маёй схэмы (разьдз. IV, схэма № 5). Згодна гэтае схэмы, яны пабудованы на грунце соцыолёгічнага і формальна-мастацкага пунктаў гледжаньня, але цалкам яны ажыцьцяўляюць да пэўнай ступені іманэнтнасьць, таму што даюць больш ці менш закончаны разбор данага, таксама закончанага, мастацкага твору бяз увязкі яго з іншымі, з ім сінхронічнымі. Прыклады, якія я прапаную, разьлічаны на тое, каб быць некаторым конспэкцыйным падручнікам і для выкладчыка, кіруючага разборам літаратурнага твору, і для вучняў, якія прарабляюць гэтакі разбор у парадку лябораторнага заданьня. Кожны з даных мною прыкладных разбораў распадаецца, згодна схэмы № 5, на чатыры пытаньні (крыніцы твору, тэматыка і тыпізацыя ў ім, ідэолёгія яго, мастацкая яго форма); гэтыя пытаньні, узятыя ў паасобнасьці, могуць служыць ці папярэдняй гутаркай і лекцыяй выкладчыка (асабліва пытаньні першае і трэцяе), ці тэмай для лекцыі-гутаркі, лябораторнага і рэфэрацыйнага заданьня для вучняў (асабліва пытаньні другое і чацьвертае). Перад кожным пытаньнем данага агляду даецца невялічкі курсьў, які конспэктыўна раскрывае зьмест гэтага пытаньня; пасля кожнага пытаньня даецца другі курсьў, які намячае некалькі тэматычных заданьняў для прапрацоўкі і паглыбленьня данага пытаньня на лекцыях-гутарках ці лябораторных занятках. Тэма для першага прыкладнага агляду ўзята мною з беларускае літаратуры, для другога—з расійскае, згодна школьнае праграмы, якая вывучае абедзьве літаратуры. Трэцяя тэма, узятая з нямецкае літаратуры, мае на ўвазе даць прыкладны разбор для па-заклясных заняткаў па літаратуры (гутарак, рэфэратаў, дыспутаў і г. д.). Выбар уласна трагэды Шыльера „Коварство и любовь“ разьлічаны на тое, каб, прапануючы выкладчыку ўзор разбору на літаратурным матэрыяле, у школе мала ўжывальным („Коварство и любовь“), тым самым даць яму магчымасьць самастойна прарабіць аналёгічны аналіз такіх, адпавядаючых абранаму мною, твораў, якія ў школьнай практыцы разьбіраюцца часьцей (напр., трагэдыя Шыльера „Разбойнікі“, адна з трагэдый Шэкспіра і інш.).

## ПОЭМА Я. КОЛАСА „НОВАЯ ЗЯМЛЯ“

## I

Крыніцы поэмы.—Аўтабіяграфічная канва ў поэме; сувязь яе зместу з біяграфіяй аўтара.—Назіранні поэты над бытам і культурай Беларусі, як крыніца зместу поэмы.

Поэма „Новая зямля“ прадстаўляе сабою вялікую цікавасць перш за ўсё сваім генэзісам, іначай кажучы, тымі крыніцамі, з якіх яна склалася. У аснове яе ляжыць жывая аўтабіяграфічная канва. Некаторыя даныя біяграфіі пісьменьніка далі матэрыял для зместу яго поэмы. Вясковае і ляское зацішша, дзе вырас поэт, родная сям'я, незамыславаты быт лясніка, першыя гады навучання, дзіцячыя радасці і гаротнасці, хатняя гаспадарка, навакольная прырода—адным словам, „дзяцінства і юнацтва“, але не ў дваранска-панскай сядзібе, а ў беларускай хаце—вось агульныя рамкі гэтага твору.

На гэтай простай канве поэт умела сынтэзаваў найбольш яркія і жывыя матэрыялы сваіх назіранняў над бытам і культурай Беларусі.

Гэтыя назіранні зьяўляюцца другою крыніцаю поэмы. Топографічны асяродак, да якога прымеркаваў аўтар змест свайго твору,—гэта „Мікалаўшчына“ Менскага павету і „Акінчыцкае лясніцтва“, належаўшае ў 1890—1900 гадох, да якіх адносяцца падзеі поэмы, князём Радзівілам; у сваім кароткім жыццёпісе ўспамінае поэт і другія месцы, з якімі эвяязана яго дзяцінства: „Ласток“, або „Сухошчына“ і „Альбуць“. У поэме асяродкавае месца дзеяння называецца „Парэчча“, якое ляжыць у чатырох мілях за Нясвіжам у бок Менску, а „новая зямля“, аб куплі якой марыць ляснік з братам, топографічна зьмешчана ў Случчыне. На гэтай невялічкай топографічнай плошчы поэт сьцісла і ў той-жа час канкрэтна ўлажыў свае сапраўдныя назіранні над беларускім жыццём. Тут зьмясціўся ўвесь характэрны беларускі рэльеф і пейзаж ад берагавага ракітніку да ляское глушы, ад зарослай травой крынічкі да „срэбраводнага Нёману“, ад балота, парослага ста-



рымі бярэзінамі, да шырокіх зялёных лугоў, залітых праменьнямі сонца. На гэтым географічным кавалачку Беларусі сабраў аўтар амаль ці ня ўсе характэрныя для яго радзімы пароды дрэў—ад лазы і крушыны да тых старых дубоў, што стаяць над вадою „даўнейшых спраў вартаўнікамі“; ён сабраў усе адцены беларускага неба, усе змены пагоды ад „ветрыка“ да „вятругі“, змясьціў тут усе поры году, увесь гаспадарскі абыходак беларуса, яго будзённы клопат і справы, і сьвяточныя звычаі і весялосьці, уключаючы сюды і сапраўдныя народныя песьні. Мала таго, аўтар у сьціпрых топографічных рамках сваёй поэмы, на абшары між Слуцкам і Нясвіжам, Нясвіжам і Менскам, змясьціў усю вякамі цяжкай гісторыі складзеную душу беларуса з яго жыцьцёваю мудрасьцю працы, працоўнай моральлю і працоўным прадстаўленьнем аб людзкім шчасьці і людзкой праўдзе. Ён увесь гэты сынтэз назіраньняў і матэрыялаў поэмы зроблен не капрызнаю палітрай імпрэсьяністага, які адбівае выпадковымі мазкамі пэндзля імкненьні і нават мігі сваіх уражаньняў, але спакойным і выразным пярком мастака-этнографа, які запісвае тое, што дакумантальна сабрана і правэрана асабовым досьледам.

Трэцяю крыніцаю поэмы трэба лічыць той ідэалёгічны настрой аўтара, які, разам з рысамі яго біяграфіі і з яго назіраньнямі над беларускім жыцьцём і прыродаю, увайшоў у склад зместу яго поэмы. Асноўны ідэалёгічны матыв, унесены ім у поэму, выказваецца ў такой кароткай формуле: ад абуранага адмаўленьня старога дарэволюцыйнага ладу жыцьця ён вядзе сваіх гэрояў да радаснага ўспрымання новае рэволюцыйнае сапраўднасьці.

Як нарысавана ў поэме дзяцінства поэты? Якая эпоха з гісторыі Беларусі тут паказана? Якія мясцовасьці (вёска, горад, рака, лясніцтва) тут дадзены? Параўнаць аўтабіяграфію поэты (зборн. „Якуб Колас у літаратурнай крытыцы. Да дваццацігадовага юбілею яго літаратурнай дзейнасьці“. Менск, 1926, стар. 5—7) з адпаведнымі апісальнымі і апавядальнымі месцамі яго поэмы.

## II

Тэматыка поэмы. — Кароткі змест поэмы. — Тыпізацыя ў ёй прыроды. — Тыпізацыя быту і працоўнага абыходку. — Клясавыя адносіны. — Тыповая псыхіка працоўнага беларуса-селяніна. — Тыпы панюў.

Непасрэдня назіраньні над беларускай рачаіснасьцю вывелі аўтара „Новае зямлі“ на шлях шырокае тыпізацыі жыцця, якое ён назіраў. На гэтым шляху ім створаны настолькі яркія тыповыя малюнкi і вобразы, што яны павінны атрымаць значэньне некаторага мастацкага дакуманту ў справе пазнаньня беларускае культуры.

Тэматыка поэмы ў цэлым і ў яе частках будзе ясна, калі мы напомним каротка яе сюжэт. Узяты сам па себе, у сваёй схэме, сюжэт поэмы нязвычайна просты. Жыве і служыць у адным лясьніцтве лясьнік з сваёй сям'ёй; ён чэсна і старанна нясе панскую саужбу, і разам з абавязкамі лясьніка ўмеє сумясьціць работу энэргічнага гаспадара, які любоўна і дзелавіта абстаўляе сваю „пасаду“, усё роўна, куды не загоніць яго капрысная панская воля—у лясную глуш ці на балота. Сярод сваіх клопатаў і трывог, звязаных са службаю, з хатняю гаспадаркаю і з навучаньнем падростаючых дзяцей грамаце, ён увесь час думае аб куплі ўласнага кутка, дзе можна было-б незалежна ад панскае ласкі будаваць свой працоўны дабрабыт. Але вось нагледжан кавалак зямлі, як-бы наладжваецца купля, трэба ўзяць у банку патрэбную пазычку, брат лясьніка едзе ў Вільню, пачынаюцца канцэлярскія мытарствы... І ў самы разгар клопату па справе куплі памірае лясьнік, перадаўшы брату і дзецям сваё імкненьне да „новае зямлі“.

Перад намі разгортваецца, такім чынам, жыццё лясьніка ва ўмовах старога дарэволюцыйнага ладу, у самым канцы XIX сталяцця. Мы бачым яго ў тыя гады, калі ён цяжкаю працаю хлебараба крок за крокам будзе сваю аселасьць на сваёй „пасадзе“; бачым і тады, калі яго па капрысу ўсемагутнага пана або нават яго спадручніка, лясьнічага, перакідаюць на новае месца, дзе прыходзіцца нанова адольваць прыроду і ствараць новую аселасьць для сям'і сродкамі і прыёмамі амаль першабытнага пасяленца. Мы бачым яго і ў часе абходу лесу, і за хатняю гаспадаркаю, і на панскай забаве „на

глушцовых токах“, і за ціхім сталом у коле сям’і; бачым і ў мінуты ледзь стрыманага абурэння супроць панскага самадурства, і ў часы доўгага раздум’я аб уласнай працоўнай гаспадарцы, аб „новай зямлі“. Перад намі праходзіць усё нескладанае жыццё беларуса ад часу яго маладосці да перадачнай сьмерці, жыццё з заўсёднымі шэрымі буднімі днямі і з рэдкімі прасвятленьнямі ў відзе сямейных сьвят, жыццё ў пастаянных зносінах з суроваю прыродай і ў пастаянных бесплодных імкненнях выйсці з пад’ярэмнага стану соцыяльнае абяздоленасці на прастору вольнае і творчае працы.

На гэтай сюжэтнай канве рысуе аўтар свае шматвобразныя тыповыя малюнкi беларускае прыроды і беларускага быту. Поэма Я. Коласа ведае раннюю вясну, сапраўдную беларускую вясну... Зарысоўвае беларускае лета... тыпізуе ня толькі поры году, але і іх адценьні і пералівы... На працягу звычайнае змены году поэта размясьціў тыповыя беларускія пейзажы... Асаблівасьць іх зарысавак ня проста тыповасьць, але сваяасаблівае іх асьвятленьне з пункту гледжаньня працоўнага чалавека, таму што аўтар успрымае і аднаўляе гэтыя пейзажы не як гарадзкі жыхар, не як поэта-урбаністы, а як сын народу, яго вачмі любоўна азіраючы з дзяцінства блізкія яму малюнкi... З гэтымі пейзажамі шчыльна сплятаюцца тыповыя малюнкi быту, якія склаліся таксама ва ўмовах працоўнага жыцця. У поэме ёсьць характэрныя зарысоўкі беларускага мяшканьня... зарысоўкі тыповага сялянскага абыходку... унутраны быт хаты... сямейныя сьвяты... Рысуюцца ў поэме і абстаноўка цяжкае працы селяніна-беларуса, пры тым працы не на сваім кавалку зямлі, а на панскай службе...

Ня гледзячы на цяжар жыцця, фізычная і моральная бадзёрасць і сьвежасьць гэрояў поэмы мімавольна спынае на сабе ўвагу чытача. Дзелавітасьць, разумная, сэнсоўная працавітасьць, сьвядомае цягненьне да характава прыроды, спагадлівая любоў да ўсяго жывога, не выключаючы воўка, які гіне зімою ў рачной пролубцы, светлы оптымізм, што не пакідае чалавека нават у цяжкой долі,—вось тыповыя рысы насельнікаў „лясьніковае пасады“... Тыповыя зарысоўкі псыхікі працоўнага беларуса асабліва рэльефна выступаюць у поэме по-

бач з тыпамі паноў і іх панскім абыходкам. Пан укліньваецца ў жыццё лясніка ў выглядзе новага ляснічага, чалавека жорсткага, „пана-злыдня“, „пана-ката“, у асобе княжацкіх упраўнікаў, пахвальбістых і фанабэрыстых, што вязджаюцца на „панскую пацеху“, на паляванне на глушцоў, у вобразе сярдзітага віленскага чыноўніка, да якога цяжка падыйсці блізка, у выглядзе чужацкага для простага чалавека ўвабранага натоўпу сытых і здаволеных насельнікаў Вільні. Між адным і другім сацыяльным „асяродзішчам“ адчуваецца непраходнае бяздоньне; на адным баку бяздоння—агіда да працы, якая эксплёатуецца, на другім—стрыманае абурэнне, якое гатова перайсці ў навалніцу... (цытуецца ў скарачэнні па маім артыкуле „Пуціны беларускае літаратуры“, надрукаваным поўнасьцю ў выданнях: „Польмя“, 1924, № 1—9 і ў зборніку „Якуб Колас у літаратурнай крытыцы“, М. 1926, стар. 52—72 і ў вынятках у хрэстаматыі Ўл. Дзяржынскага „Выпісы з беларускае літаратуры XIX і XX ст.“, М. 1926, стар. 236—239; у памянёным артыкуле тыпізацыя беларускае прыроды, быту і псыхікі працоўнага беларуса ілюструецца прыкладамі з тэксту поэмы).

Як нарысавана беларуская прырода ў поэме „Новая зямля“? Пору году ў поэме „Новая зямля“. Беларускі пейзаж у поэме „Новая зямля“. Быт працоўнага беларуса, псыхіка працоўнага беларуса ў поэме „Новая зямля“. Клясавыя адносіны ў поэме Я. Коласа.

### III

Ідэалёгія поэмы.—Адносіны аўтара да выведзенай эпохі і да гэрояў поэмы, якія гэтую эпоху прадстаўляюць.—Выяўленьне сацыяльнае няпраўды старога быту і равагі аб новай сацыяльнасьці.

Сваім сацыяльна-бытавым абагульненьнем беларускага жыцця аўтар надае яскрава выказанае ідэалёгічнае асьвятленьне. Ідэалёгія яго поэмы вызначаецца ўжо самым выбарам тэмы: ён жа піша аб такіх незаметных людзях, якія ва ўмовах выведзенае эпохі не прадстаўлялі вялікае цікавасьці для мастацтва і літаратуры: „аб іх гісторый не складаюць, пра іх і песень не сьпяваюць“. Але ён злажыў аб іх сваё апавя-

даньне, бо яго задача была—выявіць тую соцыяльную няпраўду, ва ўмовах якой зжывалі свой век яго сьціплыя гэроі. Соцыяльная няпраўда—гэта паднявольная панская служба, гэта „сабачы хлеб“, служба „з-за панскага агрызка“, „батрацкая доля да магілы“, „доля вечнага падпaska“. Выйсьце да праўды адно—„прыдбаць свой кут, каб з панскіх выпутацца пут“. Гэта думка аб кавалачку зямлі—ня проста сялянская туга па сваёй уласнасьці: не, яна запала ў сэрца беларуса, „як прамень волі і свабоды“, бо з ёю звязан нястрыманы імпэт да творчае працы і наогул да новага быту. У творчасьці новага жыцьця зямля—галоўная апора і падмога: „Зямля дасьць волі, дасьць і сілы, зямля паслужыць да магілы“. У зямлі—усе надзеі і чаканьні і ўсе парукі за лепшую будучыну; зямля, як і прырода наогул, асабліва ў момант яе вясновага абуджэньня, пястует „творимую легенду“ новага жыцьця,—яна іменна параджае жаданьне „жыць, ушыр разьняцца, за долю лепшую змагацца“. Сам поэта цьвёрда верыць у немагчымасць „назад ход часаў павярнуць“, у непарушную праўду новага жыцьця, у няўхільнасьць гэтага „гістарычнага перавалу“, за якім пачынаецца новы сьвет. Ён толькі бясконца смуткуе, што ня ўвесь яго родны край,—гэты „край адвечнай мукі“, разарваны цяпер надвое цяжкаю рукою вайны,—што ня ўвесь ён радасна ідзе на спатканьне новаму жыцьцю. Але ён хоча спадзявацца, што „хоць ня мы, дык нашы дзеці“ ўбачаць яго суцэльным і адзіным.

Як адносіцца аўтар да выяўленых ім зьяў жыцьця і да выведзеных асоб? Каму і чаму ён спачувае? Якое бачыць выйсьце з соцыяльных супярэчнасьцяў старога быту? Як можна формуляваць асноўную думку поэмы?

#### IV

Мастацкая форма поэмы.—Асаблівасьці жанру ў поэме.—Лексыка і фразэолёгія поэмы.—Сувязь яе па стылі з народна-поэтычнаю творчасьцю.—Характар эмацыянальнага і маляўнічага стылю ў поэме.

Неабходнасьць надаць сваім рэальна-бытавым назіраньням адпаведную форму прывяла Якуба Коласа да шырокага

выкарыстання сродкаў жывое народнае і народна-поэтычнае мовы. Перш за ўсё на гэтым шляху яму трэба было знайсці для сваіх назіранняў адпаведны літаратурны жанр. Выбіраючы тэму з народнага быту, ён рызыкаваў упасці ў тон сантыментальнага народніцтва або нават ў малёдраматызм і хадульнасць, чаго ў некаторых выпадках ня мог ухіліцца нават і такі дэмакратызатар мастацкага слова, як Некрасаў. Якуб Колас перамог гэтую труднасць тым, што ўзяў для свае поэмы сюжэт, ня маючы ўзьнятага драматызму, бяз усякіх эфектных эпізодаў, і пераказаў гэты сюжэт у роўных і спакойных тонах з усімі будзённымі дэталямі жыцця. У поэме, можна сказаць, адчуваецца мясцінамі амаль што эпічны спакой народнага эпосу.

Для такога жанру няўхільна трэба было звярнуцца да жывых матэрыялаў народнае мовы і сынтэзаваць іх у мастацкім стылі поэмы. І гэта дасягнута поэтай у значнай ступені... Якуб Колас ня толькі ведае,—ён тонка адчувае беларускую мову ва ўсіх яе стыхях—у гістарычнай, этнографічнай, культурнай і мастацкай. У вялікім і рознастайным лексычным матэрыяле, які дадзен у поэме „Новая зямля“, беларуская мова ўстае ў сваім гістарычным мінулым, у сваёй яшчэ жывой сувязі з старой славянскай асновай, разгортаецца ў сваёй этнографічнай і бытавой сіле і сурэальнасці, гаворыць аб сваіх культурных зносінах з заходнімі суседзямі, выяўляе свае формальна-мастацкія магчымасці... (Разьвіццё гэтае характарыстыкі мовы поэмы і прыклады глядзі ў маім артыкуле „Пціны беларускае літаратуры“).

Шырока карыстаючыся наогул жывою народнаю гутаркаю, Якуб Колас асабліва ўдала сынтэзаваў яе асноўныя мастацкія сродкі, іменна эмоцыянальнасць народна-поэтычнага стылю і яго малюнкавасць. Эмоцыянальнасць стылю ўласціва беларускай народнай гутарцы амаль што ня ў большай ступені, чым украінскай; пры гэтым яна назіраецца ня толькі ў народна-поэтычнай мове, але і ў мове бытавой, так што ў жывой беларускай мове ў значнай ступені ажыццяўляецца тая поэтызацыя штодзённае гутаркі, якая параўнальна нядаўна стала ўваходзіць ва ўжытак кніжнае мовы навукі і публіцыстыкі і жывое мовы адукаваных пластоў грамадства.

Найбольш яркая гэту эмоцыянальнасць ілюструюць словы памяншальныя і ласкальныя, багата рассыпаныя па ўсім лексычным складзе поэмы Якуба Коласа. Ухіл да чужылівасці ў народнай гутарцы, які ўласцівы поэме, распаўсюджваецца на ўсе бакі быту, на ўсе жыццёвыя выпадкі... Маляўнічасць стылю ажыццяўляецца ў поэме Якуба Коласа таксама сродкамі жывое народнае мовы. Як і іншыя прадстаўнікі навейшай беларускай літаратуры, ён багата чэрпае вобразы і сымболі з народнае поэзіі і нават неаднокраць уводзіць у бытавыя малюнкi сваёй поэзіі сапраўдныя народныя песні. Гэты прыём маляўнічага стылю наогул даволі блізкі беларускай поэзіі, таму што ёй уласціва моцная цяга да народна-пэтычнае творчасці. Дасягненні Якуба Коласа ў гэтым выпадку адрозніваюцца асаблівай паўнатой і паглыбленасцю. Ён моцна заснаваў свой маляўнічы стыль ня толькі на помніках народнае слоўнасці, але і на жывой народнай мове, на мове быту, прыказак, пагаворак, крыластых народных слоў... (Прыклады эмоцыянальнага і малюнкавага стылю поэмы гл. ў артыкуле „Пуціны беларускае літаратуры“).

У якім жанры напісана „Новая зямля“? Чаму гэты твор можна назваць поэмай і які від поэмы даецца ў ім? Паводле якога пляну пабудавана поэма (компазіцыя поэмы)? Ахарактарызуйце яе мову ў цэлым. Падайце прыклады эмоцыянальнае і маляўнічае мовы поэмы.

## ПЕСА А. П. ЧЭХАВА „ВІШНЁВЫ САД“

### I

Крыніца твору.—Магчымая фабула п'есы.—Сувязь яе зьместу з асабовым жыццём аўтара.—Соцыяльна-культурны момант, як крыніца п'есы.—Генэзіс ідэалогічнага боку п'есы.

Значэнне творчасці Чэхава адзін раз было азначана ў наступных словах: „Калі-б сучасная Расія знікла з твару зямлі, дык па творах Чэхава можна было-б аднавіць малюнак расійскага быту ў канцы XIX стагодзьдзя ў найменшых падрабязнасцях“. І сапраўды, Чэхаў многагранна зарысаваў расійскую рэчаіснасць канца XIX і пачатку XX стагодзьдзя.

Ён даў маляўнічую тыпізацыю распаду і пролетарызацыі расійскае вёскі, у цэлым шэрагу абагульняючых малюнкаў адбіў уміраючую панскую сядзібу, стварыў цэлую портрэтную галерэю прадстаўнікоў чыноўніцтва і ўсякага роду інтэлігенцкіх профэсій эпохі 80—90-х гадоў, адзначыў у мастацкіх вобразах рост капіталізму і абвастрэньне зьвязаных з ім соцыяльных супярэчнасьцяў, выявіў усю складанасьць ідэяў інтарэсаў і імкненьняў канца XIX стагодзьдзя і г. д. Дзеля гэтага мы не без падставы гаворым „чэхаўская вёска“, „чэхаўская сядзіба“, „чэхаўская інтэлігенцыя“, „чэхаўскія настраі“ і г. д., жадаючы гэтым падкрэсьліць, як цесна зьвязаў сябе Чэхаў з сваёю эпохаю і як шырока ён яе абхапіў.

Адна з паказаных чэхаўскіх тэм ляжыць у аснове п'есы „Вішнёвы сад“. Гэта тэма аб панскай сядзібе, што ўмірае і адыходзіць у мінулае, панскім побыце і панскай псыхіцы і аб тым новым жыцьці, якое ідзе ім на зьмену. Фабульнай канвой гэтае п'есы можна лічыць адзін з тых звычайных выпадкаў ці пашыраных апавяданьняў аб панскім разбурэньні, якія напэўна Чэхава неаднокраць прыходзілася назіраць і чуць як у часе свайго жыцьця ў Маскве і пад Масквою, так і ў часе сваіх падарожжаў на Украіну, пад Харкаў і ў іншыя месцы. У п'есе бясспрэчна ёсьць аўтабіяграфічны элемент у сэнсе некаторых асабовых спатканьняў і ўражаньняў аўтара, якія ўведзены ім у сюжэтную апрацоўку фабулы п'есы; нават самая топографія п'есы (месца дзеі п'есы—дзесьці недалёка ад Харкава) гаворыць, як відаць, аб леце, якое правёў аўтар у адной з паўднёвых губэрняў. Але, зразумела, устанавіць больш дакладна гэтую аўтабіяграфічную крыніцу п'есы Чэхава можна толькі пасьля стараннага вывучэньня адпаведных матэрыялаў, у прыватнасьці, чэхаўскае перапіскі. Значна больш вызначана соцыяльна-культурная крыніца п'есы; гэта—дваранска-панскае гніцьцё, узятае ў разрэзе побыту і псыхікі, і новыя формы жыцьця, якія прыходзяць яму на зьмену і якія выяўлены ў вобразах дзелавага чалавека—капіталістага Лопакіна і ідэявага інтэлігента Трафімава; гэтыя грамадзкія зьявы Чэхаў шырока назіраў шляхам непасрэднага свайго знаёмства з людзьмі розных грамадзкіх групавак, а таксама з дапамогаю перыодычнага друку, вусных гутарак, апавядань-



ніў, анекдотычных здарэньняў і г. д. Ідэолёгічная крыніца п'есы, як і ў іншых творах Чэхава, не вызначаецца дакладнасьцю і канкрэтнасьцю свайго зьместу: гэта проста звычайныя яго лятучыні аб новым і прыгожым жыцьці, якое павінна зьмяніць стары быт і поўную супярэчнасьцяй сучасную аўтару соцыяльнасьць; гэтыя лятучыні Чэхаў звычайна ўкладвае ў вусны некаторых дзейных асоб сваіх п'ес, іменна: маладога іх пакаленьня.

Якая эпоха і быт якіх клас грамады далі матэрыял для зьместу п'есы Чэхава? Якую мясцовасьць узяў аўтар месцам разьвіцьця сваёй п'есы. Адшукайце ў тэксьце п'есы адзнакі азначай мясцовасьці (блізкасьць Харкава, блізкасьць капалень, высокія таполі). Якія рысы біяграфіі аўтара маглі даць матэрыял для зьместу яго п'есы? Параўнайце групы лістоў Чэхава, якія малююць жыцьцё панскае сядзібы са зьместам п'есы (лісты павінны быць падабраны выкладчыкам). Параўнайце некаторыя месцы з лістоў Чэхава і з успамінаў аб ім, дзе ён лятае аб будучым новым жыцьці (гэтыя месцы з лістоў і ўспамінаў павінны быць падабраны выкладчыкам), з ідэолёгічным бокам п'есы „Вішнёвы сад“.

## II

Кароткі зьмест п'есы і яе тэматыка.—Тыповыя зарысоўкі быту і грамадзкае псыхікі.—Прадстаўнікі старэйшага пакаленьня—Гаеў, Ранеўская, Фірс. Малодшае пакаленьне —Лапахін, Аня Ранеўская, студэнт Трафімаў.

П'еса Чэхава багата тэматыкай, згрупаванай каля аднаго асяродзішча—уміраючае панскае сядзібы. Гэта тэматыка ўскрываецца ўжо з кароткага зьместу п'есы.

Перад намі—старая панская сядзіба, у якой засталася адна вялікая каштоўнасьць—вагromністы вішнёвы сад, аб якім нават „у энцыклёпэдычным слоўніку гаворыцца“. У сядзібе заўсёды жывуць прыймовая дачка гаспадыні, дзяўчына Вара, і брат уладаркі Гаеў, пра якога гавораць, што ён усю сваю маемасьць праеў на цукеркі. У сядзібу звачаецца з-за граніцы разам з дачкою Аняй уладарка Любоў Андрэеўна Ранеўская. Некалькі гадоў таму назад, пахаваўшы мужа і страціўшы маленькага сына Грышу, які ўтапіўся ў рэчцы, яна выехала за граніцу. Там яна некалькі гадоў пражыла разам

з улюбёным чалавекам, які ўрэшце, аднак, яе абабраў і кінуў. На схіле сваёй маладосці, разьбітая жыцьцём і пачаўшая вянуць, прыяжджае Ранеўская ў сваё роднае гняздо, для якога таксама прышоў час захаду і ўміраньня. Яе бацькаўскі маёнтак ня сёння-заўтра павінен быць праданы за даўгі. Апошні раз цвіце вішнёвы сад. Яго прададуць з таргоў разам з сядзібаю. Бязьлітасная сякера гучна застуквае па кволых ствалох дрэў, поўных успамінаў аб старым сядзібным быцьце.

Цэлае лета сям'я Ранеўскіх гаворыць аб блізкай катастрофе, шкадуе, уздыхае, але ня прымае ніякіх мер, таму што і няма ніякіх сродкаў спыніць струмень новага жыцьця, які змывае старую, згніўшую дваранска-панскую культуру. Любоў Андрэеўна Ранеўская і яе брат Гаеў з нямою пакорлівасьцю да бязьлітаснага лёсу сустракаюць гэтак разбурэньні іх бацькаўскага гнязда, але яны ня могуць усё-ж такі ўстрымаць сваё гора. Ранеўская Аня і яе прыяцель, студэнт Пётр Трафімаў, глядзяць па-за верхавіны вішнёвага саду кудысьці далёка, у новае жыцьцё, і імкнуцца палегчыць растаньне з старым вішнёвым садам надзеяю на лепшую будучыну.

Вішнёвы сад купляе з таргоў Ермалай Лапахін, сын селяніна, які быў некалі прыгонным ва ўласьнікаў гэтак старое сядзібы. Усе выяжджаюць — адны, каб дажываць як-небудзь апошнія гады свайго жыцьця, другія — каб будаваць новае жыцьцё. Зачыняюць акяніцы дому, зачыняюць дзьверы; глуха стукае сякера, якая высякае вішнёвыя дрэвы. У зачыненай хаце застаецца забыты стары Фірс, былы дваровы слуга маёнтку, і яго старэцкія скаргі і ўздыхі гучаць, як апошнія водгукі жытых традыцый прыгоннага быту.

На фоне гэтага агульнага малюнку, гэтага ўміраючага „вішнёвага саду“, гэтак ўміраючае старое панскае ідыліі разгортвае Чэхаў свае тыповыя зарысоўкі грамадзкае псыхолёгіі. Перад намі — прадстаўнікі жыцьця, што ўжо адыходзіць углыб гісторыі, Ранеўская і Гаеў. Гэта як-бы падрахункі доўгага шэрагу пакаленьняў дваранскае інтэлігенцыі, нарысаваных у расійскай мастацкай літаратуры ад Пушкіна да Чэхава, ад Гоголя да Бабарыкіна. Любоў Андрэеўна, паводле слоў яе брата, харошая, слаўная, як дзіця, пяшчотная, лагодная, але і, як дзіця, бяспомачная, кволая, а часам нудная і нікчэмная. Яна

ўся створана ранейшым жыцьцём панскае манілаўшчыны і панскага эстэтызму. Разам з гэтым жыцьцём яна гасьне, не парываючы, аднак, пры гэтым з сваёй клясавай псыхалёгіяй, для якой усё новае, што прыходзіць на зьмену ўміраючаму панству, здаецца чымсьці неўласьцівым і грубым, якімсьці незаконным замахам на яе правы, прызвычаенасьці, на яе разуменьне жыцьця. Такі-ж самы прадстаўнік старога панскага жыцьця і яе брат Гаеў. Гэта—апошняе зьвяно ў ланцугу расійскіх „лішніх людзей“, апошні портрэт у гэтай доўгай галерэі „разумных непатрэбнасьцяй“. Ён увесь жыве ў мінулым, успамінамі, галоўным чынам, 80-х гадоў, да якіх адносіцца яго маладосьць; ён умее гаварыць толькі „спічы“ і юбілейныя прамовы, умее іграць на більярдзе, можа пры выпадку падкрэсьліць сваё панскае рыцарства і шляхетнасьць, але ён зусім няздольны да жыцьцёвае барацьбы, і перад няшчасьцем, перад прадажаю сядзібы і разбурэньнем, ён апушчае рукі, нешта мармыча аб багатай сваячцы, якая быццам паможа заплаціць процанты па даўгох, аб пасадзе ў банку, дзе ён сабе быццам знойдзе прытулак. Але мы ня верым, што ён выйдзе на новы шлях, таму што і ён, і яго сястра—гэта, як гаворыць стары Фірс, „недотепы“, якія ўсё жыцьцё жылі пад чыёйсьці апекаю, не прызвычаліся да працы і павінны выйсьці з жыцьця разам з адыходзячым старым бытам. Стары Фірс сваёй фігурай дапаўняе малюнак ўміраючага панства. Былы прыгонны, які жывуся з сядзібаю і з усім яе ўкладам, стары слуга не разумее таго пералому жыцьця, які адбываецца навакол яго. Ён таксама ўвесь у мінулым. Забыты ў зачыненым доме, ён, як цень мінулага, як ціхая здань старыны, адзін застаецца сьцерагчы пакінутую сядзібу.

Побач з старэйшым пакаленьнем, якое прадстаўляе адыходзячае жыцьцё, аўтар дае некалькі портрэтаў прадстаўнікоў маладога пакаленьня, якое ідзе насустрач новаму жыцьцю. Гэта—Ермалай Лапахін, Пётр Трафімаў і Аня Ранеўская. Лапахін—сын былога прыгоннага ўласнікаў вшнівага саду, які купляе тую самую сядзібу, дзе яго продкі былі прыгоннымі. Ён робіць гэтую куплю бяз злорадасьці,—ён пасвойму нават любіць і шкадуе Ранеўскую і Гаева, але ён разам з тым разумее, што на зьмену панскаму ўкладу жыцьця, які

ўжо распаўся, ідзе нешта новае, і што спыніць рух рэчаў нельга. Узяты ў сацыяльна-культурным разрэзе, тып Лапахіна выяўляе сабою зьмену дваранска-панскага сядзібнага ўкладу жыцця ўкладам гарадзкім, прамысловым. Ён — дзялец, багаты чалавек, у будучыне капіталісты, які павінен адыграць вядомую ролю ў разьвіцьці капіталістычнага ладу, як неабходнага моманту ў гісторыі сацыяльна-эканамічных адносін. З гэтага пункту гледжаньня тып Лапахіна зарысаваны ў п'есе, як гістарычная неабходнасьць, як нешта патрэбнае ў „сэнсе мены матэрыя“, як выказваецца аб ім студэнт Трафімаў. Лапахін і сам разумее гэтую сваю ролю. Ня лічачы сябе за сапраўднага новага чалавека, ён, аднак, думае, што ён працярабляе шлях для якогасьці новага жыцця. Купіўшы вішнёвы сад, ён, ап'янеўшы ня столькі ад віна, колькі ад сваёй куплі, гаворыць уласнікам сядзібы і іх гасьцём: „Прыходзьце ўсе глядзець, як Ермалай Лапахін хваціць сякераю па вішнёвым садзе, як упадуць на землю дрэвы! Набудзем мы дач, і нашыя ўнукі і праўнукі ўбачаць тут новае жыцьцё“...

Некалькі іначай выяўлена зьмена старога быту новым у асобе Трафімава і Ані Ранеўскай. Вечны студэнт Пётр Трафімаў тыпізуе сабою, як відаць, тую частку расійскае інтэлігенцыі канца XIX—пачатку XX стагодзьдзя, якая, праўда, рашуча адышла ад інтэлігенцкага мяшчанства, але і не далучылася актуальна да рэвалюцыйнага руху; ня маючы дакладна выяўленае політычнае пазыцыі, яна, аднак, рэзка протэставала супроць рэшткаў прыгону і някультурнасьці і супроць сацыяльных супярэчнасьцяў сучаснага ёй ладу жыцця і разам з тым заклікала да жыцця новага, працоўнага, культурнага, чалавечага, прыгожага,—жыцця, якое яна, як і Чэхаў, рысавала сабе ў агульных схэмах і контурах. Вось чаму Пётр Трафімаў заве Аню Ранеўскую парваць сувязі з старым вішнёвым садамі, г. зн. з старым укладам жыцця, таму што ўся прыгожасьць, уся ідылія гэтага жыцця ўзрасла на цёмным прыгонным нявольніцтве, на жорсткай эксплёатацыі працы, на панаванні нямногіх над народнаю масаю. „Падумайце, Аня,—гаворыць ён ёй,—ваш дзед, прадзед і ўсе вашыя продкі былі прыгоньнікі, уласнікі жывых душ, і няўжо-ж з кожнае вішні ў садзе, з кожнага лістка, з кожнага ствала не глядзяць на

вас чалавечыя істоты, няўжо-ж вы ня чуеце галасоў... О, гэта жудасна, сад ваш страшны, і калі ўвечары ці ноччу праходзіш па садзе, дык старая кара на дрэвах цьмяна адбівае сьвятло, і, здаецца, вішнёвыя дрэвы бачаць у сьне тое, што было сто, дзевьсьце гадоў назад, і цяжкія зданьні нудзяць іх"... Адзіным сродкам вызваленьня ад нязжытых яшчэ традыцый цёмнае старыны зьяўляецца будаваньне новага жыцьця. І Аня Ранеўская ўважліва прыслухоўваецца да прамой свайго размоўцы, і новае жыцьцё пачынае адкрывацца ёй, пакуль, аднак, толькі яшчэ ў лятуненьях. Калі прадалі сядзібку, яна гаворыць матцы, якая плача: „Мама, ты плачаш? Вішнёвы сад праданы, яго ўжо няма, гэта праўда, праўда, але ня плач, мама, у цябе засталося жыцьцё ўперадзе, засталася твая харошая, чыстая душа... Пойдзем са мной, пойдзем, мілая, адсюль, пойдзем... Мы пасадзім новы сад, які будзе больш раскошны, чым гэты, ты ўбачыш яго, зразумееш, і радасьць ціхая, глыбокая радасьць спусьціцца на тваю душу, як сонца ў вячэрнюю гадзіну"... Яна лятуе аб працы, аб большай асьвеце, якая адчыніць ёй, як яна кажа, „новы цудоўны сьвет“, і гэты сьвет замяніць для яе зжытую ідылію „вішнёвага саду“.

Вось так у мастацкіх вобразах нарысаваў Чэхаў зьмену дзвёх эпох жыцьця, аканчальны фазіс заміраньня старое панскае сядзібнае культуры і рост на яе месцы культуры гарадзкой, прамысловай, зьмену аднае клясы другою, зьмену старое ідэалёгіі новай. Пры гэтым выхад на арэну жыцьця новага чалавека Чэхаў адзначыў паводле дзвёх галін—і па галіне гаспадарчай (капіталісты Лапахін) і па галіне інтэлігенцкай (маладое пакаленьне працоўнае інтэлігенцыі, Трафімаў і Аня).

Які момант у гісторыі сацыяльна-эканамічных адносін нарысаваны ў даным творы і ў якіх тыповых вобразах? Як, у прыватнасьці, тыпізуецца бытавы бок дваранска-панскага заміраньня? Прадстаўнікі якіх клясаў выведзены ў п'есе Чэхава і як яны нарысаваны? Пабудуйце ў паасобнасьці на гэтым п'есе характарыстыкі Ранеўскай, Гаева, Трафімава, Лапахіна. Пад уплывам якіх умоў маглі скласьціся такія розныя тыпы слуг, як Фірс і Яша?

## III

Ідэолёгічны бок п'есы Чэхава: адносіны аўтара да старога жыцця і яго думы аб новым жыцці.—Маладое пакаленьне дзейных асоб п'есы, як выяўнікі чэхаўскіх настрояў.—Ідэолёгічны момант у прамовах Пятра Трафімава.

Ідэолёгічнае асьвятленьне п'есы „Вішнёвы сад“ такое-ж, як і ў іншых творах Чэхава другога пэрыяду яго літаратурнае дзейнасьці: ён адзначае цяжкія бакі старога быту і з надзеяй глядзіць у будучыну, калі наступіць новае жыццё, пазбаўленае пакуты і супярэчнасьцяй. Праўда, заміраньне старога выведзена тут у журботных і жаласьлівых тонах, паколькі аўтар эмоцыянальнымі сродкамі сваёй драмы прымушае нас да некаторай ступені перажываць маркоты яго гэрояў, якія зыходзяць з арэны гістарычнага жыцця; але разам з гэтым тут бяспрэчна выносіцца аканчальны прысуд зжытай старажытнасьці. Выяўнікамі аўтарскіх думак і настрояў у п'есе трэба лічыць Пятра Трафімава, Аню Ранеўскую і часткова нават Лапахіна, паколькі і ён гаворыць аб новым жыцці і прыпісвае сабе актыўную ролю ў процэсе пераходу ад старога да новага. Як выяўнікі чэхаўскіх ідэолёгічных настрояў, гэтыя маладыя людзі адмаўляюцца ад перажыткаў прыгоннага быту, панскае псыхалёгіі, дзяньгубства і някультурнасьці і, наадварот, заклікаюць, хоць-бы і ў агульных сказах, да працы, да культуры, да шырокае асьветы, да тварэньня агульначалавечага братэрскага прогрэсу. Гэтыя настроі і думы найбольш моцна і яскрава выявіліся ў прамовах Пятра Трафімава. „Чалавечтва,—гаворыць ён,—ідзе ўперад, удасканальваючы свае сілы. Усё, што недасяжна для яго цяпер, калі-небудзь стане блізкім, зразумелым, толькі вось трэба працаваць, дапамагаць усімі сіламі тым, хто шукае ісьціну“... „Абыйсьці тое дробнае і зданьнёвае, што замінае быць вольным і шчаслівым, вось мэта і сэнс нашага жыцця. Уперад! Мы ідзем нястрымана да яскравае зоркі, якая гарыць там уводдалі!“ Гэтыя мотывы чэхаўскае ідэалёгіі пацвярджаюцца і іншымі яго творамі, напр., п'есамі „Дзядзя Ваня“ і „Тры сястры“; апроч таго, аналіз адмоўных бакоў сучаснага пісьменьніку жыцця і думы аб другой лепшай сапраўднасьці мы знойдем часткова і ў апа-

выданьнях „Выпадак з практыкі“, „Па справах службы“, „Дом з мэзонінам“, у аповесьці „Маё жыцьцё“ і ў іншых творах.

Хто з дзейных асоб п'есы Чэхава і ў якіх уласна выказах выказае погляды аўтара на жыцьцё? Выпішце з тэксту п'есы характэрныя ў гэтых адносінах месцы і паасобныя сказы. Згрупуйце і ўкладзеце ў сувязнай форме тыя месцы з тэксту п'есы, дзе аўтар вуснамі дзейных асоб ускрывае адмоўныя бакі старога жыцьця. Зрабеце тое-ж самае ў адносінах да тых месц тэксту, дзе выказваюцца думкі аб новым жыцьці. Параўнайце ідэалёгію п'есы Чэхава з ідэалёгіяй іншых вышэйпаказаных яго твораў і зрабеце з гэтага параўнаньня адпаведны вывад.

#### IV

Драматычны жанр п'есы „Вішнёвы сад“.—„Вішнёвы сад“, як „драма настрою“; адзнакі ў п'есе гэтага жанру.—Композыцыя і стыль п'есы ў цэлым і ў частках; блізкасьць іх да „сымбалічнага рэалізму“.

Як асноўная тэма п'есы, так і паасобныя яе малюнк-сцэны і характары вельмі чула ўспрымаюцца чытачом і глядачом, таму што яна, пры наліччы іншых мастацкіх вартасьцяў, прасякнута такім неаслабным лірызмам, які ўвесь час прымушае перажываць азначаны настрой. Таму п'есу „Вішнёвы сад“ (таксама, як і іншыя драматычныя творы Чэхава) прынята называць „драмай настрою“. Адзнакі гэтага драматычнага жанру, у адрозьненне ад ранейшае бытавое драмы, зводзяцца да наступнага: „драма настрою“ адмаўляецца ад таго, каб строга трымацца ранейшых умоў сцэнічнасьці, яна ня вытрымлівае ранейшых драматургічных шаблёнаў, яна, так сказаць, ня зусім тэатральна, і загэтым нярэдка са звычайнае драматычнае формы пераходзіць у форму лірычнае поэмы ці аповесьці ў дзеі; быт малюецца ў ёй рэалістычнымі рысамі, але ён не складае тут асноўнае задачы творчасьці, таму што псыхічны і лірычны моманты пераважаюць над выяўленьнем падзей і бытавых малюнкаў, і, такім, чынам, „драма настрою“ выяўляе ня проста бытавое ці грамадзкае жыцьцё, а „лірыку скрозь быт“. Адсюль композицыя і стыль „драмы настрою“ не абмяжоўваюцца звычайнымі прыёмамі рэалізму, але карыстаюцца да некаторай ступені і мастацкай манерай сымбаліс-

тых; іначай кажучы, „драма настрою“ сваім формальна-мастацкім бокам набліжаецца да таго сярэдняга кірунку, які называецца часам „сымбалічным рэалізмам“. Сапраўды, Чэхаў рысуе тут жыццё ня проста як мастак-рэалісты, але часта карыстаецца зрокавым і слухавым імпрэсіянізмам і дае шэраг сымбалістычных сцэн, станаў і вобразаў. У п'есе строга вытрыманы асноўны настрой—журба, заміраньне, журба жыццёвых супярэчнасцяў, журба неўпарадкаванасці вакольнай рачаіснасці, што калі-ні-калі асьвятляецца ўсьмешкай насустрач новаму жыццю, магчымаму ў будучым. І ціхія гукі гітары, і воддальны, быццам з неба, гук трэснутай струны, які два разы раздаецца ў часе дзеі п'есы, і гэтыя ўдары сякераю па вішнёвых дрэвах,—усё гэта зьліваецца ў адно суцэльнае ўражаньне

Асабліва поўным і закончаным у мастацкіх адносінах зьяўляецца ўражаньне другога акту. Перад гледачом поле з шырока расчыненым кругавідам. Відаць дарога. У баку, узвышаючыся, цягнуць таполі: там пачынаецца вішнёвы сад. Здалёк шэраг тэлеграфных слупоў, і далёка-далёка на кругавідзе няясна зазначаецца вялікі горад, які бывае бачны толькі ў вельмі добрую, ясную пагоду. Хутка зойдзе сонца. Неабсяжная шыр расійскае стэповае прыроды, і сярод яе маленькія людзі. Яны ўсе тут—і Ранеўская, і Гаеў, і Лапахін, і студэнт Трафімаў; усе тут—і тыя, што вянуць разам з старым жыццём, якое ўжо ўмірае, і тыя, што ідуць насустрач новай будучыне... Але яны такія малыя ў параўнаньні з гэтаю прастораю прыроды, а між тым ім неабходна стаць вялікімі і моцнымі, каб пабудаваць новае жыццё. „Іншы раз,—гаворыць Лапахін, чуйна азначаючы гэтыя разыходжаньні між чалавекам і прыродаю,—я думаю: жывучы тут (г. зн. сярод гэтых „неабсяжных палёў“ і „найглыбшых кругавідаў“), мы самі павінны ў рачаіснасці быць волатамі“... Сапраўды, п'еса Чэхава гаворыць аб тым, што стары быт ёсць быт шэрых, нудных маленькіх людзей і што трэба выйсці з вузкіх рамак старога быту, трэба перарасці псыхіку маленькага нуднага чалавека, каб ісьці да шырокіх кругавідаў новае рачаіснасці.

Параўнайце адну з бытавых драм (напр., адну з п'ес Астроўскага) з данаю п'есаю Чэхава і пакажэце, чым, паводле



вашага ўражання, бытавая драма адрозьніваецца ад драмы настрою. Пакажаце ў тэксьце п'есы „Вішнёвы сад“ такія месцы, дзе асабліва значна адчуваецца „лірыка скрозь быт“. Адшукайце ў тэксьце п'есы такія малюнкi, сцэны і вобразы, якія можна назваць сымбалічнымі.

## ТРАГЭДЫЯ ШЫЛЬЛЕРА „ЗДРАДА І КАХАНЬНЕ“

### I

Крыніцы трагэдыі. — Сувязь яе зьместу зь раньнім пэрыодам творчасьці Шыльлера. — Рысы эпохі і асабовага жыцьця Шыльлера, як крыніца трагэдыі. — Літаратурныя ўплывы, пад якімі склалася трагэдыя.

Гісторыя творчасьці Шыльлера ведае два моманты ў яго жыцьці і поэзіі. Першы — момант бурных імкненьняў да новага жыцьця і палкага пратэсту супроць няпраўды і зла ў соцыяльных адносінах. Другі момант — гады больш спакойнага назіраньня жыцьця і больш шырокіх яго абагульненьняў. Шыльлер адзін у абодва моманты, у абедзьве эпохі: яго юнацкія ідэалы ў сваёй аснове засталіся нязрушанымі і ў яго старыя гады. Але ўсё-ж такі юнака Шыльлера, які напісаў палкую трагэдыю „Разбойнікі“, мы мімавольна адрозьніваем ад Шыльлера-аўтара трылёгіі аб Валенштэйне і іншых гістарычных драм. І першы Шыльлер, юнак-энтузіясты, які ў парываньні „бури и натиска“ сваіх рэвалюцыйных імкненьняў разбурвае вогненным словам абветраныя куміры старога жыцьця, — гэты Шыльлер усё-ж такі бліжэй, непараўнана бліжэй да нашых дзён, калі нанесены ўдар, які дашчэнту руйнуе аджыўшую старасьветчыну і шырока разгортваецца праблема пабудаваньня новага сьвету. Гэтаму ўласна першаму Шыльлеру, Шыльлеру эпохі „бури и натиска“ прыналежыць і п'еса „Здрада і каханьне“. Яна мае даволі бескаляровую і плоскую назву, якая зрабілася абтрапанаю пагаворкаю, але пад ёй хаваецца вялічавы сымбаль барацьбы супроць чалавечае нікчэмнасьці, супроць соцыяльнае няроўнасьці, супроць мяшчанства ў сямейных і асабовых адносінах — барацьбы, лёзунгі якое пад пяром Шыльлера атрымалі рэвалюцыйнае аформленьне.

Каб аданіць гэты твор Шыльера, трэба падыйсці да яго, як да ўсякага мастацкага твору, з пункту гледжання асноўных координатаў творчае працы. Першы пункт гледжання—генэзіс п'есы „Зрада і каханьне“, ці яе крыніцы. Яны будуць зразумелы, калі ўспомніць, у якіх умовах і ў які час ён пісаў сваю трагэдыю. Сын беднага палкавога хірурга, ён у канцы 70-х гадоў XVIII стагодзьдзя, таму назад каля 150 гадоў, праходзіў суровую школу ў вайскавай акадэміі, заснаванай гэрцагам Віртэмбэрскім Каролем Яўгенам. Спачатку гэтая „Каралева школа“ змяшчалася ў маёнтку гэрцага *Solitude*, потым пераведзена была ў Штутгарт, але і там і тут у ёй панаваў цяжкі рэжым, які прыдушаў усякае вольнае развіцьцё думкі і ўсякую крытыку таго, што гэрцог і яго царадворцы лічылі за падставу жыцьця. Аднак, у той час як заснавальнік акадэміі, гэрцог Кароль, трымаў пісьменьнікаў у турмах за смелы вобраз думак і прадаваў сваіх падданных у якасьці салдат у іншыя дзяржавы,—у гэты час моладзь, якая выходзіла ў яго акадэміі, захаплялася гэроямі Плутарха і ідэямі Руссо аб роўнасьці і волі і горача спачувала барацьбе амэрыканцаў за сваю незалежнасьць. У атмасфэры гэтых рэвалюцыйных настройаў задуманы былі ўсе ранейшыя п'есы Шыльера. Уласна з гэтае крыніцы вышлі драмы „Разбойнікі“, „Змова Фіэско“, „Зрада і каханьне“. Усім ім уласьцівы гарачы, нават шалёны пратэст супроць забабонаў, гвалту, уціску, дэспатызму і грамадзкае няпраўды.

Апроч гэтае агульнае крыніцы, трагэдыя „Зрада і каханьне“ мае і сваю спэцыяльную: гэта, папершае, асабовы перажываньні Шыльера ў сям'і аднаго карчмара, які часткова зьяўляецца правобразам музыкі Мільера, бацькі Луізы, і, падругое, тыя парадкі ў Штутгарце, якія былі ўведзены гэрцагам Каролем, і ў асабе жорсткага гэрцага трагэдыі „Зрада і каханьне“, які прадае людзей у Амэрыку, паказаны, бяспрэчна, гэрцог Кароль Віртэмбэрскі з яго дваром і дэспатычным укладам жыцьця. Лэдзі Мільфорд, у сваю чаргу, ёсьць поэтычны вобраз Францызкі фон-Бэрнардэн, якая была таварышкай гэрцага пад імем графіні фон-Гогэнгэйм. Дадамо да гэтага некаторыя кніжныя ўплывы, якія давалі Шыльеру гатовы ўзор драмы з сярэдняга быту, накіталт уплыву Ле-

сінга, і тады пахаджэньне яго п'есы зробіцца ясным. Гатовую драматургічную форму, даную Мурам, Лесінгам і Дзідро, таленавіты Шыльер ажывіў рэальным зместам з нямецкага прыдворнага і бюргэрскага жыцьця, і гэты мясцовы штутгарцкі бытавы малюнак асьвятліў яскравым святлом агульначалавечага унівэрсальнага пратэсту супроць соцыяльнага зла.

Прачытайце біяграфію Шыльера (юнацкі пэрыод) і пакажэце ў ёй рысы, якія паслужылі крыніцаю яго ранейшых драматычных твораў. Эпоха абсалютызму канца XVIII ст., яе быт і клясавыя адносіны, як крыніца трагэдыі „Здрада і каханьне“.

## II\*

Формальна-мастацкі бок трагэдыі Шыльера.—Уплыў у ёй французскага клясыцызму; рысы сантымэнтальна-романтычнае драматургіі.—Асаблівасьці яе з боку разьвіцьця дзеі, кампазыцыі сцэны і станаў.—Патос, што яе прасякае.

Для такога яскравага зместу патрэбна была яскравая форма. Мастацкая форма і мастацкія тэхнічныя прыёмы—другі момант у творчай працы. Як аўладаў Шыльер формаю? Яго п'еса і зараз чытаецца з інтарэсам і ахвотна глядзіцца на сцэне. Але яна не пазбаўлена сур'ёзных недахватаў. Так, інтрыга вядзецца часам рэзка і няўмела, асобы зладзеяў аднабок, прамовы гэрояў трохі кніжны і нацягнуты. Музыка Мільер залішне груб, нават для нямецкага бюргэра яго эпохі, яго жонка залішне несаромліва, у Луізе залішне філэзофічнай чужылівасьці, у Фэрдынандзе вельмі шмат штучнага патосу. Уся кампазыцыя п'есы, якая стаіць на мяжы між французскім клясыцызмам і сантымэнтальна-романтычнаю школаю, аддае мэлэдрамай, г. зн. знадворна-трагічнымі эфэктамі, звязанымі з сьлёзнаю чужылівасьцю, прычым у прамовах дзейных асоб, нават грубаватых, няўхільна чаргуецца то дасьціпнасьць французскае комэдыі, то каляровы рыторызм романтычнага стылю. І пры ўсім гэтым тэхніка шыльеравае п'есы зачароў-

\*) Прыстасоўна да данага твору я стаўлю пытаньне аб яго форме на другім месцы, бо вучні мала знаёмы з кампазыцыяй трагэдыі наогул, і таму лепей высветліць гэтае пытаньне ў парадку папярэдняе гутаркі.

вае нас і ў сучасны момант. Яна падабаецца нам хуткім хо-  
дам драматычнае дзеі, рэальнасьцю некаторых характараў,  
жыццёваю праўдаю сцэн і станаў. Самая рэзкасьць і нават  
грубасьць паасобных рысак п'есы на чытача і глядача робіць  
захапляючае ўражаньне: яна гаворыць аб юнацкім энтузі-  
язьме аўтара, аб яго палкай маладосьці, якая любіць маляваць  
белым па чорнаму, любіць яскравасьць і контрасты, зьмену  
сьвятла і цені. Гэткая ёсьць у агульных рысак форма п'есы  
„Здрада і каханьне“.

Акрэсьліце ў п'есе Шыльлера адзінкі трагэдыі паводле  
формы і зьместу. Чаму гэты жанр можна назваць сантымэн-  
тальна-романтычнай трагэдыяй? Вызначце ў асноўных моман-  
тах разьвіцьцё ў трагэдыі Шыльлера романтычнае дзеі. Ад-  
шукайце ў тэксьце трагэдыі прыклады мастацка-рэальнага  
стылю ў выяўленьні быту і характараў дзейных асоб.

### III

Сюжэт трагэдыі Шыльлера. — Галоўныя асяродзьдзі яго тыповых на-  
рысавак: прыдворнае дваранскае асяродзішча і яго прадстаўнікі; бюргэрскае  
асяродзішча; Фэрдынанд і Луіза, як выяўнікі вызваленчага руху ў эпоху  
абсалютызму.

У гэтую форму аўтар уклаў дваякі зьмест—папершае,  
жыццё асяродзішча, якое ён назіраў, якое выявіў тыпова,  
падругое, сваю ўласную асобу, свой ідэал жыцця, якім ён  
асьвятліў нарысаваны малюнак нікчэмнасьці, уціску і мяшчан-  
ства. Такім чынам, трэцяе асноўнае пытаньне—гэта тыповае ў  
п'есе Шыльлера, і чацьвертае—яго асабовы сьветагляд.

Угледзімся ў тыповыя характары і сцэны, нарысаваныя  
аўтарам. Перад намі нескладаная сюжэтная аснова драмы.  
Выдатны дваранін Фэрдынанд, сын паважнага саноўніка пры  
двары нямецкага ўладарнага гэрцага, любіць Луізу Мільлер,  
дачку беднага музыкі. Ён любіць сьветлая і ўзьнёслая і абяцае  
ім шчасьце. Але на шляху да шчасьця стаіць соцыяльная ня-  
роўнасьць, якая не дазваляе ім пабрацца, і іх любіўная дра-  
ма канчаецца трагічнаю разьвязкай.

На фоне гэтага нескладанага сюжэту ў тыповых вобра-  
зах разгортваецца сучаснае Шыльлеру жыццё. У нарысаваным

ім бытавым малюнку тры цэнтры: прыдворнае жыцьцё гэрцага і яго сьвіты, бюргэрскае жыцьцё музыкі Мільлера і яго сям'і і інтымны сьвет закаханых гэрояў п'есы, Луізы і Фэрдынанда, якія ўвасабляюць ідэалёгію пратэсту Шыльлера.

Першы цэнтр—тыповы малюнак быту вышэйшае прыдворнае бюрократыі, кіруючае клясы, якая живе ўмоўным жыцьцём угодлівасьці, маны, хцівасьці і прыніжэньня асобы,—малюнак, які вельмі нагадвае нарысаную Грыбаедавым у „Горе от ума“ чыноўніцкую фамусаўскую грамаду з яе ідэаламі „часоў Ачакаўскіх і пакарэньня Крыму“. Не дарма яшчэ ў часы Грыбаедава, г. зн. у пачатку XIX стагодзьдзя, назіральнікі расійскага жыцьця ставілі расійскіх Фамусавых і Малчаліных у сувязь з старой поліцэйска-бюрократычнай Нямеччынай, якая заразіла расійскую службулюю клясу „чынопочтанием“ і „титломанией“, а Чацкага лічылі адбіткам маладое Нямеччыны, якая пратэстуе супроць грамадзкага зла і твoryць новы соцыяльны лад. Аб гэтых людзях, якія насяляюць кіруючы прыдворны сьвет, фаворытка гэрцага лэдзі Мільфорд гаворыць, што „ўсё гэта дрэнныя, мізэрныя людзі“; іх бярэ жудасьць, калі ў каго-небудзь „зрываецца з языка цёплае, сардэчнае слова“, што гэта „нявольнікі аднаго марыёнэтнага дроту“, што „душаў іх заведзена на адзін лад, як гадзіннік“. Сам гэрцог носіць „горнастаевую мантыю“ толькі для таго, каб „прыкрыць свой сорам“. Прэзыдэнт фон-Вальтэр, па выразу яго сына, „вельмі добры палач“, які выпадкова трапіў у „благія міністры“. Гофмаршал гэрцага—тыповы дагодлівы і сумятлівы Фамусаў, заняты кучаю спраў: гульнёй у карты па запрашэньні, адданьнем візытаў, цэрэмоніяламі, падарожамі дзеля забавы, дзяжурствамі пры ранішнім убраньні гэрцага. Сакратар прэзыдэнта Вурм—асоба яўна зьлачынная з фальшывымі дакумантамі; у руках свайго патрона, які карыстаецца яго цёмнымі паслугамі, ён адчувае сябе, „як жук на нітачцы—на ўласных сваіх махлярствах“. Другі цэнтр, бюргэрскае асяродзішча, прадстаўлена мужам і жонкаю Мільлерамі. Сам Мільлер—тыповы прадстаўнік сярэдняга быту, грубаваты і просты, які адэньвае жыцьцё з пункту гледжаньня практычнага здаровага сэнсу і абыватаўскае моралі. Ён падамастроюска рэзка глядзіць на сваю гаспадарчую ролю

Ў хаце, шчасье дачкі бачыць у простым і чэсным замужжы, сваю чыннасць не працягвае далей свайго рамяства музыкі. Аднак, пачуцьцё гонару жыве ў ім настойліва і моцна: ён сьмела, рызыкуючы жыцьцём, бароніць чыстату свайго сямейнага кутка і сьвядома адрозьнівае сябе і падобных да сябе ад прыдворнага натоўпу, гаворачы, што пры двары вельмі шмат злачыннага народу, і таму мяшчан туды пакуль што яшчэ не патрабуецца. Яго жонка па моральных якасьцях ніжэй яго: яна бязглуздая, кокетлівая, балбатлівая, з грубое пагарды лятуцее аб баронскім тытуле для дачкі, не разумеючы ні складанае псыхікі сваёй Луізы, ні простае разважнасьці свайго мужа. Але ў кожным выпадку бюргэры Мільеры паказаны, як простыя, сумленныя і працоўныя людзі, якія ў адносінах моралі стаяць шмат вышэй за гэрцогскі ўрад, які прыгнятае іх. Трэці цэнтр—закаханая пара—Фэрдынанд і Луіза. Луіза—чароўны вобраз маладое дзяўчыны, сентымантальнае, лагоднае, якая любіць, і пры тым умее гармонічна аб'яднаць каханьне з пачуцьцём доўгу. Фэрдынанд—чалавек з разьвітым пачуцьцём гонару, шляхетны і гуманны, пазбаўлены сумятлівых дваранскіх дамаганьняў, але ён мала рашучы і занадта захоплены сваім каханьнем, якое прымушае яго ў прыпадку раўнасьці атруціць сваю нявесту. Ён стаіць пасярэдзіне між магнацтвам і бюргэрскім „асяродзішчам“: сымпатыямі ён блізкі да гэтага асяродзішча, пахаджэньнем і некаторымі рысамі сваёй псыхікі—да членаў магнацкага кола. Але гэта ўжо ня тыпы. Гэта—ідэальныя вобразы, праз якія, як праз вокны, глядзіць сам Шыльер у створаны ім новы сьвет жыцьця. У іх ужо адчуваецца той нарастаючы протэст супроць абсалютызму і зьвязанага з ім ладу жыцьця, які характарызуе прадрэволюцыйныя гады ў Заходняй Эўропе ў канцы XVIII стагодзьдзя.

Выберце з тэксту трагэды матэрыял для характарыстыкі прыдворнага жыцьця бюргэрскае сям'і Мільераў. Пабудуйце гэтыя характарыстыкі. У якіх рысах тыпізуецца ў трагэды эпоха абсалютызму? Якімі адзнакамі зазначае аўтар нарастаючы протэст супроць старога рэжыму? Пабудуйце па собныя характарыстыкі Фэрдынанда, Луізы, лэдзі Мільфорд.

## IV

Ідэалёгічны бок трагэды Шыльлера.—Рысы рэвалюцыйных імкеньняў Шыльлера ў яго юнацкіх драматычных творах.—Фэрдынанд, Луіза, Лэдзі Мільфорд, як выяўнікі Шыльлераўскага пратэсту супроць соцыяльных супярэчнасьцяў эпохі і яго парываньняў да новае соцыяльнасьці.

Мы пераходзім, такім чынам, да чацьвертага моманту творчае працы Шыльлера—да яго асабовага сьветагляду, які складае сьветавы фокус п'есы і стварае сьветлую надбудову над цёмным чалавечым бытам. Гэта сьветлая асабовая стыхія п'есы „Коварство и любовь“ вельмі яскрава. Яна тая-ж самая, што ў іншых п'есах Шыльлера. Яна адчуваецца ў прамовах Кароля Моора, гэроя трагэды „Разбойнікі“, пратэстуючага супроць пастарэлых законаў грамады ў імя вольнасьці асобы, у імя велічы энэргіі, у імя шляхоў праўды і чалавечнасьці. Яна адчуваецца ў шляхетнай фігуры дон-Карлэса, гэтага романтика-лятуценьніка, жадаючага гармонічнага шчасьця для ўсяго чалавечтва. Адчуваецца і ў гэроізьме Вільгельма Тэля, які патрабуе ад неба свае неадымныя чалавечыя правы, прыдушаныя дэспатычнаю ўладаю зямных тыранаў. Гэтая-ж сьветлая стыхія асобы Шыльлера ўласьціва і п'есе „Коварство и любовь“. Шляхетныя думкі аўтара ўкладзены, галоўным чынам, у вусны яго ідэальных гэрояў—Луізы і Фэрдынанда. Луіза з вялікім захапленьнем паўтарае думкі Шыльлера аб тым, што некалі „падуць межы адрозьненняў, калі з час зьяціць зьялюбеная шалупіна станаў, калі людзі будуць толькі людзьмі...“ Тую-ж думку разьвінае і Фэрдынанд, які лічыць, што „пісьмяны нябёс“ больш важны за гэрб, і „праект бясконцага сусьвету“ лічыць старэйшым за дваранскі дыплём; ён хоча жыць вольным чалавекам, які адмаўляе забабоны і натуральныя правы чалавечага сэрца і чалавечае мысьлі лічыць вышэй усіх законаў і ўмоўнасьцяў. Блізка да Фэрдынанда і Луізы стаіць фаворытка гэрцога, лэдзі Мільфорд, гэта ідэалізацыя палай жанчыны, якая імкнецца коштам свайго падзеньня паслабіць уціск дэспатызму і залячыць раны, нанесеныя народу жорсткім тыранам.

Палкая любасьць да праўды, волі і роўнасьці, якою пракнуты раньнія п'есы Шыльлера і, у прыватнасьці, п'еса „Ко-

варство и любовь“, выплывае з шырокага пачуўця гуманнасьці, якое павінна, паводле Шыльлера, абхапіць усю прыроду і раскрыць братэрскія абдымкі ўсяму чалавецтву. Вось якая асноўная думка п’есы „Коварство и любовь“, якая надае гэтай п’есе, ня гледзячы на яе паўтаравяковы ўзрост, вечнае юнацтва.

Калі мы, чытаючы гэтую п’есу ці бачачы яе на сцэне, аднавім у сваім уяўленьні толькі бытавы малюнак нямецкага жыцьця канца XVIII стагодзьдзя, — мы ўсвоім толькі гістарычны інтарэс гэтае тргэды, як ілюстрацыі эпохі. Калі-ж сілаю сцэнічнага мастацтва і нашага суб’ектыўнага мысьленьня мы адновім юнацкі вобраз самога Шыльлера з яго рэвалюцыйным протэстам супроць соцыяльнага зла і яго палкай, юнацкай верай у перамогу свабоды і братэрства ў чалавецтве, — тады перад намі паўстане тое вечнае, няўміручае ў творчасьці Шыльлера, тот асноўны момант яго сьветапогляду, для якога ня існуе паўтаравяковае перагародкі часу, што аддзяляе нас ад аўтара п’есы „Коварство и любовь“, і які зьяўляецца блізкім ня толькі для яго эпохі, але і для нас.

Устанавеце на паасобных месцах тэксту трагэды паасобныя рысы ідэолёгіі Шыльлера; пабудуйце гэтую ідэолёгію цалкам, шляхам зьвязнае перадачы паасобных яе тэзісаў. Што іменна ў гэтай ідэолёгіі можна лічыць адзнакаю рэвалюцыйнага настрою яго эпохі? Формулюйце асноўную думку трагэды, грунтуючыся на Шыльераўскай ідэолёгіі.



## РАЗЪДЗЕЛ ВОСЬМЫ

### Сыстэматычнае выкладаньне літаратуры

Склад сыстэматычнага курсу літаратуры і яго разьмеры ва ўмовах сямігодкі і школ другога тыпу. — Мэтодычная пастаноўка сыстэматычнага курсу ў цэлым і паасобных яго частак: народнае слоўнасьці, літаратуры старажытнае і новае, літаратуры найноўшае і сучаснае; пэдагогічнасьць і навуказгоднасьць у школьным выкладаньні кожнага разьдзелу сыстэматычнага курсу. — Мэтодычныя прыёмы выкладаньня сыстэматычнага курсу: лекцыі і лябораторныя заданьні паводле курсу гісторыі літаратуры. — Падручнікі і дапаможнікі па сыстэматычным выкладаньні літаратуры.

Сыстэматычны курс літаратуры трэба разумець, як агляд у гістарычным аспэктэ ці ўсяе данае літаратуры ў цэлым ці якое-небудзь яе часткі—разьдзелу, эпохі, кірунку, літаратурнае групы, таго ці іншага пісьменьніка. Старая школа звычайна давала, на працягу ад пятае клясы да сёмае ці васьмае ўключна, гістарычны агляд усяе літаратуры, у тым ліку і народнае слоўнасьці і часткова найноўшае літаратуры. Іначай кажучы, прыстасоўна да расійскае літаратуры агляд пачынаўся з вусных народных твораў і старажытнае пісьменнасьці і даводзіўся да Чэхава і Горкага. Ва ўмовах сучаснае працоўнае школы, калі літаратура вывучаецца ў цеснай корэляцыі з іншымі прадметамі і калі пяты і шосты год звычайна вызначаюцца на тэматычнае выкладаньне літаратуры, сыстэматычны курс ня можа быць вывучаны цалкам і па неабходнасьці павінен скарачацца. Гэтае скарачэньне магчыма ў двух кірунках: ці вывучаюцца адна-дзьве якія-небудзь эпохі ў гісторыі данае літаратуры (звычайна найноўшая літаратура і літаратурныя зьявы, якія непасрэдна яе папэраджалі), ці робіцца агляд усяе літаратуры, але каратка, з вельмі абмежаванаю колькасьцю пісьменьнікаў і твораў, якія ілюструюць даную гісторыю літаратуры; у абодвух выпадках, аднак, абавязкова робіцца агляд народных вусных твораў, хаця-б і ў нямногіх узорах.

Програма мовы і літаратуры, прыстасаваная да сямігодкі, можа, зразумела, змясьціць у сабе толькі першы від сыстэматычнага курсу, г. зн. гістарычны агляд найноўшае і часткова сучаснае літаратуры з папярэднім азнаямленьем (шляхам лекцый-дакладаў) з асноўнымі момантамі разьвіцьця данае літаратуры ў мінулым. Для дзевяцігодак і навучальных устаноў такога тыпу, як пэдагэгікумы, сыстэматычны курс літаратуры, можа быць пашыраны, г. зн. ён можа абхапіць усё XIX і XX стагодзьдзі, уключаючы часткова сучасную літаратуру, і, апрача таго, да яго можа быць зроблены больш дакладны ўступ прысьвечаны літаратуры старажытнай і новай. Наадварот, для такіх школ, як школы сялянскае і рабочае моладзі, профшколы і школы фабзавучу, гістарычны агляд літаратуры ці павінен быць зусім адкінуты, ці вельмі скарачаны; грунтуючыся, аднак, на тым пераконаньні, што гістарычны падыход да літаратурнага матэрыялу значна паглыбляе літаратурную асьвету вучняў, трэба прызнаць і для гэтых школ пажаданым азнаямленьне хоць-бы з адною літаратурнаю эпохаю ці нават з адным-двума пісьменьнікамі, узятымі ў гістарычным разрэзе, бо такое азнаямленьне дапаможа падросьтку і юнаку ня толькі ў школе, але і па сканчэньні яе больш сьвядома падыходзіць да літаратурнага твору, які імі чытаецца.

Сыстэматычны курс літаратуры складаецца з некалькіх разьдзелаў: народнае слоўнасьці, літаратуры старажытнае, новае, найноўшае і сучаснае. Кожны разьдзел—усё роўна, ці будзе ён выкладацца скарачана, ці больш падрабязна—патрабуе вядомае мэтодычнае пастаноўкі як у сэнсе агульнага пляну, так і ў сэнсе выбару паасобных гісторыка-літаратурных пытаньняў, найбольш прыгодных для школьнага выкладаньня; пры гэтым мэтодычная пастаноўка павінна прыняць пад увагу дваякі падыход выкладчыка да прапрацоўкі з вучнямі таго ці іншага разьдзелу сыстэматычнага курсу, г. зн. падыход пэдагогічны і падыход навуказгодны. Разгледзім коратка кожны разьдзел з гэтага пункту гледжаньня.

Перш за ўсё аб народнай слоўнасьці. У пастаноўцы выкладаньня народнае слоўнасьці вялікую ролю маюць уводныя гутаркі, у якіх выкладчык знаёміць вучняў з пахаджэньнем вуснае народнае творчасці, яе зьместам і мастацкай фор-

май. Галоўныя тэмы, якія павінны быць выкарыстаны ў гэтых гутарках, наступныя: калі і пры якіх умовах пачала складацца народная вусная поэзія? які лёс яна мела ў працягу многіх вякоў жыцця данага народу? калі і як сталі зьбіраць захаваныя рэшткі народна-поэтычнае творчасці? аб чым гаворыцца ў народна-поэтычных творах? у чым заключаюцца асаблівасці і прыгожасць народна-поэтычнае мовы і наогул мастацкае тэхнікі народна-поэтычнае творчасці? Гутаркі на гэтыя тэмы, калі яны будуць звязаны з адпаведнымі момантамі гісторыі культуры і будуць укладзены даступнаю ўзросту, живою і, па магчымасці, вобразнаю моваю, могуць мець агульнае развіваючае значэнне і, апроч таго, бяспрэчна, створаць інтарэс да народнае поэзіі. Такія гутаркі ведала і практыка ранейшае школы. Як на прыклад, можна паказаць на кнігу А. Сиротинина „Беседы о русской словесности“ (СПБ, 1913), прысьвечаную, галоўным чынам, былявому эпосу. Прыблізна гэтакія-ж гутаркі ці нарысы прыстасоўна да некаторых твораў народнае творчасці даюцца ў некаторых раздзелах кнігі В. Я. Стоюнина „О преподавании русской литературы“ (СПБ, 1913). Затым вядомую ролю пры выкладанні народнае слоўнасьці адыгрываюць таксама паралелі з іншых народных эпосаў. Вядома, што вучні вельмі цікавяцца эпосам розных народаў, і таму было-б памылкай не азнаёміць іх, напр., з „Эддай“, з „Песьняю аб Нібэлунгах“, з „Калевалой“ і г. д.; гэтае знаёмства, з аднаго боку, пашырыць іх літаратурны кругавід, а з другога—дапаможа ім больш глыбока і ўсебакова ўсвядоміць асаблівасці народнае творчасці ў сувязі з гісторыяй культуры розных народаў. Трэцяя заўвага, якую неабходна зрабіць па пытанні аб пастаноўцы выкладання народнае слоўнасьці, датычыцца ўвязкі гэтага выкладання з краязнаўствам. Я маю на ўвазе неабходнасць звязаць школьнае вывучэнне народнае поэзіі з назіраньнем (там, дзе гэта магчыма) над сучасным становішчам народна-поэтычнае творчасці. Гэта можа выявіцца канкрэтна ў тым, што вучні пад кіраўніцтвам настаўніка будуць запісваць аб данай мясцовасці рознага віду народныя песьні (не выключаючы і і дрындушак), казкі, анекдоты, паданні, легенды, прыслоўі, прыказкі і г. д. Дзеся таго, што гэты запіс будзе рабіцца па-

водле вядомае інструкцыі, укладзенае настаўнікам, з захаваньнем асаблівасьцяй мясцовае жывое мовы, дык яна можа ўзмацніць знаёмства вучняў з жывою народнаю моваю; разам з тым рысы народнага быту, шчыльна звязаныя з народнаю творчасцю, могуць пашырыць у вучняў іх краянаўчыя веды і зацікаўленасць. Урэшце, апошняя заўвага датычыцца спецыяльна беларускае народнае слоўнасьці. Амаль усе віды народна-поэтычнае творчасці на беларускай мове прадстаўлены вельмі поўна і яскрава, апрача былявога эпосу; а таму я думаю, што пры праходжэньні ў курсе літаратуры разьдзелу беларускае народнае поэзіі неабходна папоўніць гэты прабел, разабраўшы некалькі ўзораў расійскіх былін.

Разьдзел старажытнае літаратуры ва ўмовах сучаснае школы ці зусім не зачэпліваецца, ці зачэпліваецца параўнаўча мала, у выглядзе некалькіх разьдзелаў агульнага зьместу. І раней гэты разьдзел выклікаў шмат спрэчак і разгалосьсяў. Але ў выніку гэтых спрэчак мэтодыка дарэволюцыйнае школы прышла, між іншым, і да такога вываду, які трэба ўлічыць і зараз. Гэты вывад зводзіцца да наступнага: у разьдзеле старажытнае літаратуры трэба вывучаць у школьным парадку ня тыя творы, якія маюць характар чыста гістарычны (летапісы, хронікі, полемічныя, публіцыстычныя творы, юрыдычныя помнікі і інш.), але тыя, якія могуць быць названы літаратурнымі ў больш вузкім сэнсе слова. Такім чынам, калі разьбіраць што-небудзь з старажытнае літаратуры ў якасьці ілюстрацыі старое літаратурнае творчасці, дык ня хронікі і не юрыдычныя акты, а такія, напр., творы, як старажытныя аповесьці, у якіх знойдуцца і элемэнты мастацкага стылю і літаратурная тэматыка (тыповыя зарысоўкі быту, характараў і г. д.). Праўда, часам і паасобныя старонкі летапісу даюць матэрыял для літаратурнага разбору, але, зразумела, старажытная апавядальная літаратура больш падыходзіць для школьных літаратурных заняткаў. Гэты вывад мэтодыкі прыстасоўна да разьдзелу старажытнае літаратуры мае адносіны і да выкладаньня гісторыі беларускае літаратуры; іменна, разьдзел старажытнае літаратуры ў ёй звычайна прадстаўлены даволі падрабязна, але чыста апавядальны матэрыял у ім амаль адсутнічае, што і прыдае яму больш гістарычны, чым

літаратурны характар (параўн. М. Гарэцкі „Гісторыя беларускае літаратуры“, стар. 84—150: старая літаратура).

Разьдзел новае літаратуры можа ўваходзіць у сыстэматычны курс пры сучасных школьных умовах толькі ў выглядзе некалькіх эпізодычных нарысаў і нямногіх узораў, найбольш яскравых і даступных для школьнага тлумачэньня. Я хачу гэтым сказаць, што як у курсе гісторыі новае беларускае літаратуры цяжка зараз зацікавіць вучняў такімі літаратурнымі зьявамі, як полемічная літаратура, народныя псалмы, драма XVII—XVIII стагодзьдзяў, батлейка і г. д.,—таксама і пры аглядзе расійскае літаратуры XVII—XVIII стагодзьдзяў наўрад ці можна спыняць увагу вучняў на схолястычных віршах, на школьным тэатры і нават на творах Ломаносова, Сумарокова. Відавочна, літаратурная гісторыя XVIII стагодзьдзя (якая, дарэчы сказаць, у беларускай літаратуры небагата матэрыялам) можа ў сучаснай школьнай праграме заняць месца толькі некаторых уводзін да курсу літаратуры XIX стагодзьдзя. Але і гэты ўступ павінен быць пастаўлены, згодна з асноўнымі прынцыпамі мэтодыкі, і пэдагагічна і навуказгодна. Для дасягненьня гэтае падвойнае мэты патрэбна мне здаецца, паставіць перад разьдзелам новае літаратуры невялікія аб'ёмы, але зусім дакладныя заданьні. Гэтыя заданьні я зводжу да трох невялічкіх нарысаў, якія павінен выкладчык пабудаваць шляхам лекцый-дакладаў і лекцый-гутарак. Гэтыя нарысы наступныя: 1) нарыс соцыяльна-культурнага жыцьця XVIII стагодзьдзя, галоўным чынам, другое яго паловы, 2) нарыс францускага клясыцызму і яго адбітак у данай, што вывучаецца, літаратуры і 3) нарыс сантымэнтальна-романтычнае школы і адбітак яе ў расійскай і беларускай літаратурах. Першы нарыс расчыніць соцыяльна-культурныя адносіны, галоўным чынам, дзвёх эпох эўропэйскага жыцьця—эпохі абсалютызму і эпохі ўстанаўленьня буржуазнага ладу; політычныя і соцыяльна-эканамічныя ўмовы жыцьця гэтых дзвёх эпох павінны быць высветлены выкладчыкам у разрэзе іх увязкі з адпаведнымі літаратурнымі зьявамі, г. зн. з клясыцызмам XVIII стагодзьдзя і з сантымэнтальна-романтычнаю поэзіяй канца XVIII і пачатку XIX стагодзьдзяў; пры гэтым высвятленьні з соцыяльна-культурных абставін гэтых

дзвёх эпох будуць вылучаны тыя факты і зьявы, якія можна лічыць крыніцаю літаратурнае творчасці XVIII і пачатку XIX стагоддзяў, г. зн. крыніцамі літаратурнага стылю, літаратурнае тэматыкі і літаратурных жанраў гэтага часу. Другі і трэці нарысы павінны даць прыкладнае пабудаваньне літаратурнае школы, узятай у яе формальна-мастацкіх адзнаках і ў соцыяльна-культурным іх асьвятленьні. Пабудаваньню такіх нарысаў я схілен надаваць вялікае значэньне, таму што яны могуць унесці належны мэтадологічны ўхіл ва ўсё даляшае выкладаньне сыстэматычнага курсу. Але для гэтага падобныя нарысы павінны быць добра прадуманы выкладчыкам і ўкладзены паводле выразнага пляну. Плян гэты я ўяўляю сабе, прыблізна, у наступным выглядзе: 1) крыніцы данае літаратурнае школы (францускага клясыцызму, сентымэнталізму, романтизму), г. зн. тыя зьявы эпохі (абсалютызму, разьвіцьця буржуазіі), якія маглі даць штуршок і матэрыялы для таго ці іншага літаратурнага кірунку (пад гэтымі зьявамі разумеюцца, галоўным чынам, разумовыя і грамадскія плыні эпохі, якія склаліся на політычнай і соцыяльна-экономічнай глебе); 2) тэматыка данае літаратурнае школы, г. зн. адбіцьцё ў яе творчасці прыроды, быту, клясавых адносін, ідэалаў эпохі, яе разумовых інтарэсаў і г. д.,—адбіцьцё, якое ў кожнай школе адрозьніваецца сваім асобным характарам; 3) мастацка-формальныя сродкі данае літаратурнае школы, г. зн. яе эстэтыка і поэтыка ў асноўных момантах і адзнаках аж да стылю ў вузкім сэнсе слова і асаблівасьцяй версыфікацыі, якою даная школа карыстаецца; 4) ідэолёгія данае школы калі ў гэтай школе былі агульныя програмныя дэкларацыі ідэолёгічнага характару; але гэты апошні разьдзел можа не ўваходзіць у школьны нарыс літаратурнае школы, як асобная яго частка, таму што часткова можа быць увязаны з адным з трох папярэдніх разьдзелаў. Зразумела, гэтыя нарысы павінны быць ілюстраваны ўмела падабраным літаратурным матэрыялам, які-б адпавядаў вывучаемай эпосе; гэты матэрыял трэба ўзяць у невялічкіх дозах, так сказаць, мозаічна, але ў яскравых маляўнічых вытрымках, паасобных сказах, выразах, трапных словах і інш., і тады даная літаратурная школа зьявіцца прад вучнямі ў канкрэтным выглядзе, як колёрытны

малюнак з гісторыі данае культуры. Думаю, што кожная гісторыка-літаратурная хрэстаматыя, якая зьмяшчае матэрыял па XVIII—XIX стагодзьдзях, дае выкладчыку досыць вялікую колькасьць узораў, прыгодных для гэтае мэты; праца выкладчыка будзе заключацца толькі ў падборы патрэбных яму месцаў і цытат з тэксту. З папярэдняга відаць, што ў гэтыя нарысы літаратуры XVIII і пачатку XIX стагодзьдзя я ўношу абодва мэтодлёгічныя пункты гледжаньня; значыць, нарысы, пабудаваныя паводле вышэйпаказанага пляну, унясуць у даным выпадку ў выкладаньне літаратуры вядомы элемент навуказгоднасьці. Што датычыцца здзяйсненьня ў гэтых нарысах другога прынцыпу, г. зн. пэдагогічнасьці, дык у гэтым выпадку магчымы, як мне здаецца, наступны дасягненьні: калі гэтыя нарысы літаратурных школ будуюцца ў шчыльнай сувязі з эпохаю і, значыць, усьведамляюцца ў сацыяльным кірунку, дык яны тым самым узбагачаюць вучняў сацыяльна-культурнымі звесткамі і павышаюць іх грамадзкае выхаваньне; калі-ж гэтыя нарысы, апроч таго, даюць яскравы, канкрэтны і даступны для вучняў малюнак эстэтычных і літаратурных густаў эпохі, ілюстраваных адпаведнымі прыкладамі, дык гэтым самым яны пашыраюць у вучняў іх мастацка-літаратурныя краявіды і, значыць, выхоўваюць іх эстэтычна ў аб'ектыўным сэнсе гэтага апошняга слова.

Я пераходжу да апошняга разьдзелу, г. зн. да літаратуры XIX—XX стагодзьдзя. На гэтым іменна разьдзеле, уласна кажучы, і ажыццяўляецца належным спосабам школьны курс гісторыі літаратуры. Аб агульнай пастаноўцы гэтага курсу ў методыцы ўжо даволі даўно ўзьнікла пытаньне, якое да гэтага часу застаецца спрэчным, уласна, пытаньне аб тым, ці пачынаць гэты курс з твораў пачатку XIX стагодзьдзя і праходзіць паслядоўна ў хронолёгічным парадку, ці спыніцца спачатку на сучаснай і найноўшай літаратуры і потым ужо, калі вучні некалькі звыкнуцца з гісторыка-літаратурным аналізам і зацікавяцца ім, перайсьці да гістарычнага агляду літаратуры першае паловы XIX стагодзьдзя. На гэтае пытаньне я лічу магчымым адказаць так: калі вучні пры тэматычным вывучэньні літаратуры набылі некаторыя навывчкі і нават свайго роду густы да навуказгоднага разбору літаратурных

твораў, дык лепей пачынаць сыстэматычны курс з пачатку XIX стагодзьдзя і весьці яго ў хронолёгічным парадку, каб, па магчымасьці, вытрымаць у цэльным выглядзе гістарычную перспэктыву. Калі-ж паказаных навывчак вучні ня маюць, дык лепей у першыя часы рабіць з імі агульныя агляды літаратуры сучаснае і найшоўшае, як больш да іх блізкай і зразумелай, і потым ужо звярнуцца да літаратурных зьяў папярэдніх эпох.

У самым пабудаваньні школьнага сыстэматычнага курсу літаратуры гэтага апошняга разьдзелу (XIX—XX ст.) трэба адрозьніваць два моманты: папершае, агульную схэму агляду літаратуры гэтага часу і, падругое, мэтодычны плян прапрацоўкі паасобных частак гэтага курсу. Адносна агульнае схэмы гісторыка-літаратурных аглядаў я ўжо меў выпадак гаварыць вышэй (разьдз. V). Я далучаюся ў даным выпадку да тае думкі, паводле якой шлях такіх аглядаў павінен быць соцыолёгічны, а мэта—гісторыка-літаратурная, паколькі, нават пры ўмове корэляцыі літаратуры з грамадазнаўствам школа павінна ўсё-ж такі даць вучням вядомую літаратурную асьвету. Гэтая схэма зводзіцца да наступных разьдзелаў: пры аглядзе тае ці іншае літаратурнае эпохі даецца спачатку нарыс грамадзкіх і разумовых плыняў данага часу, увязаных з політычным і соцыяльна-эканомічным станам вывучаемае эпохі; потым даецца нарыс літаратурных плыняў (калі магчыма—і кірункаў у крытыцы) таго-ж часу, якія да вядомай ступені знаходзяць сабе тлумачэньне ў грамадзкай і разумовай абстаноўцы данага моманту; урэшце, робіцца агляд паасобных пісьменьнікаў, якія ўваходзяць у склад эпохі. Агляд літаратурнае чыннасьці таго ці іншага пісьменьніка будзецца, як вышэй было паказана (разьдз. IV), розна—і ў біяграфічным парадку, і ў жанравым, і ў ідэолёгічным і г. д. Я думаю, што ў сыстэматычным курсе літаратуры пісьменьніка лепей аглядаць у гістарычнай паслядоўнасьці, г. зн. у парадку яго біяграфіі і сувязі яго літаратурнай чыннасьці з паасобнымі момантамі яго часу; іначай кажучы, трэба будаваць гісторыю яго творчасьці на тым фоне, які даецца першымі двума нарысамі (грамадзкія і разумовыя плыні, літаратурныя кірункі эпохі). Што датычыцца іншых схэм вывучэньня пісьменьніка



(напр., з пункту гледжаньня яго ўлюбёных жанраў, з пункту гледжаньня яго ідэалёгіі пераважна, дык іх можна таксама выкарыстаць, але шляхам паасобных лябораторных заданьняў і па-заклясных заняткаў па літаратуры.)

Зварочваемся да мэтодычных прыёмаў прапрацоўкі паасобных частак сыстэматычнага курсу. Гэты курс уяўляе сабою такое багацьце і рознастайнасьць матэрыялу ў навуковых і мэтодычных адносінах, што ў плян школьнага яго прахаджэньня могуць укладвацца ўсякія мэтодычныя прыёмы. Гаворачы канкрэтна, для сыстэматычнага курсу літаратуры прыгодны і лекцыі-даклады, і лекцыі-гутаркі, і лябораторныя заданьні, і розныя віды па-заклясных літаратурных практыкаваньняў. Лекцыі-даклады маюць месца ва ўсіх выпадках, калі настаўніку прыходзіцца даваць інфармацыю аб эпосе, узятай з боку яе грамадзкіх і літаратурных зьяў, аб якой-небудзь літаратурнай школе, аб біяграфіі пісьменьніка, аб пісьменьніку ў цэлым (характарыстыка творчасьці) і г. д. Аднак, трэба памятаць, што такія лекцыі-даклады не павінны быць прыёмам, што вычэрпвае ўсё прахаджэньне курсу: яны павінны ўжывацца толькі часамі, як неабходны і інфармуючы ўступ (уступ да эпохі, да літаратурнае школы, да пісьменьніка, да паасобнага вялікага твору), і пры гэтым павінны адбывацца разам з вядомай прапрацоўкаю з боку вучняў тых зьвестак, якія дае ў сваёй лекцыі выкладчык; для гэтага вучні складаюць конспект праслуханае лекцыі, прачытваюць паасобныя артыкулы ці разьдзелы з кнігі, якія дапаўняюць гэтую лекцыю, праглядаюць літаратурны матэрыял, які ілюструе лекцыю, і г. д. Але калі лекцыі-даклады магчымы толькі ў паасобных выпадках, дык лекцыі-гутаркі павінны праходзіць праз увесь сыстэматычны курс літаратуры: пры іх дапамозе прапрацоўваюцца і ўсвойваюцца даклады настаўнікаў і пры іх жа дапамозе колектыўна разьбіраюцца і вывучаюцца тыя часткі і тэмы курсу, у якіх галоўнае месца займае мастацка-літаратурны матэрыял, а не догматычная інфармацыя з боку выкладчыка. Лябораторныя заданьні, зразумела, таксама могуць мець месца пры прахаджэньні сыстэматычнага курсу, але пры дзвюх агаворках: папершае, яны павінны зьяўляцца зрэдку і не абымаць сабою ўсяго курсу, таму што шляхам

лябораторных заданьяў, як паказала ўжо практыка, сыстэматычнага курсу прайсьці нельга, а толькі можна паглыбіць паасобныя яго моманты і тэмы; падругое, лябораторныя заданні, прыстасаваныя да сыстэматычнага курсу, павінны орыентавацца ўжо ня столькі на іманэнтнасьць (як гэта патрабуецца пры тэматычным вывучэньні літаратуры), колькі на гістарызм; г. зн., што кожнае заданьне—усё роўна, ці прысьвячаецца яно паасобнаму пісьменьніку, ці паасобнаму твору, аднаму боку данага твору (крыніцам, тэматыцы, ідэолёгіі, мастацкай форме)—павінна будавацца так, каб даны літаратурны матэрыял разглядаўся ў гістарычнай сувязі з іншымі літаратурнымі зьявамі, якія адносяцца да літаратурнага кірунку, што вывучаецца, эпохі і нават да цэлага пэрыяду літаратурнае гісторыі.

Застаецца сказаць некалькі слоў аб навучальных падручніках прыстасоўна да сыстэматычнага курсу літаратуры. Падручнікі па расійскай літаратуры звычайна вытрымліваюць паказаную вышэй схэму гісторыка-літаратурных аглядаў з некаторымі толькі адхіленьнямі ў той ці іншы бок; гэтыя падручнікі ці дапаможнікі мною былі названы ў разьдзеле IV. Некалькі іначай стаіць справа з школьнымі падручнікамі па гісторыі беларускай літаратуры. Тут мы маем, уласна кажучы, пакуль што адну толькі кнігу—падручнік М. Гарэцкага „Гісторыя беларускае літаратуры“ (выд. 3-яе, пераробленае і дапоўненае разглядам вуснае народнае поэзіі. Дзяржаўнае Выдавецтва. М.—Л. 1924. Стар. 384). Аб гэтай кнізе я лічу патрэбным зрабіць некалькі заўваг, маючы на ўвазе як далейшую яе перапрацоўку ў наступных выданьнях, так і магчымае пабудаваньне аналёгічных падручнікаў іншымі аўтарамі.

У трэцім выданьні сваёй кнігі, значна пашыраным, М. Гарэцкі адводзіць каля пяці друкаваных аркушаў на рысу народнае вуснае слоўнасьці (стар. 3—83), амаль столькі-ж старажытнай беларускай літаратуры (стар. 84—150) і апошнія восем друкаваных аркушаў, г. зн. амаль палову ўсяе кнігі,— новай беларускай літаратуры (стар. 151—382). Такім чынам, кніга дае найбольш распрацаваны нарыс беларускай літаратуры XIX—XX ст. ст. і толькі коратка малюе народную творчасьць, літаратуру старажытную і літаратуру XVI—XVIII ст. ст.

М. І. Гарэцкі зьяўляецца адным з пачынальнікаў у справе гісторыка-літаратурных пабудаваньняў беларускае літаратуры. Як вядомая праца акад. Е. Ф. Карскага, якая больш поўна і сыстэматычна групуе матэрыял па беларускай народнай слоўнасьці і літаратуры, так і больш кароткія гісторыка-літаратурныя агляды (Н. А. Янчук—„Нарысы па гісторыі беларускае літаратуры“, А. Nawina—„Nasry pieśniary“ і інш.) уяўляюць сабою ўласна першыя спробы ў гэтай галіне. Гэткаю-ж першаю спробай, ці адною з першых спроб, трэба прызнаць і працу М. І. Гарэцкага. Гэтаю навіною справы тлумачыцца і станючы бок кнігі Гарэцкага і некаторыя, зусім зразумелыя ўа ўмовах пачатковае працы, недахопы.

Я звяртаюся да станючага боку. Кніга М. І. Гарэцкага дае закончаны нарыс народнае вуснае поэзіі з кароткімі, але проста і жвава ўкладзенымі, даведкамі аб яе першапачатковым генэзісе, аб яе гістарычным лёсе, тэматыцы і мастацкім стылі. У кнізе ёсьць невялічкі нарыс старажытнае літаратуры (10—18 ст.),—нарыс, праўда, трошкі за караткаваты, але ў поўнай меры выстарчальны для таго, каб служыць уступам да агляду літаратуры XIX ст. яку школьным выкладаньні, так і пры першапачатковым азнаяленьні з гісторыяй беларускай літаратуры кожнага звычайнага чытача. Далей аўтар дае ўжо больш дакладны і паглыблены агляд новае і найноўшае беларускае літаратуры (XIX—XX ст.), разьмешчаны часткова паводле грамадзка-літаратурных момантаў (параўн. „Агітац. літар. 60 гадоў“, „70-ыя і 80-ыя гады“, „Нашаніўская пара“), але, галоўным чынам, паводле паасобных аўтараў. Такім чынам, гісторыя беларускае літаратуры XIX—XX ст. зводзіцца пераважна да невялічкіх крытыка-біографічных эцюдаў, каштоўнасьць якіх азначаецца наборам неабходных першапачатковых давадак аб жыцьці і літаратурнай дзейнасьці данага аўтара і аб характары яго твораў паводле формы і зьместу. Каштоўнасьць гэтых невялічкіх эцюдаў яшчэ і ў тым, што аўтар піша іх ня толькі на падставе гатовых кніжных даных, але і на падставе асабовага знаёмства са многімі пісьменьнікамі, на падставе, так сказаць, вуснае традыцый новае беларускае літаратуры, і гэтак вуснаю традыцыяй ён уладае, як відаць, у вялікай паўнаце і даклад-

насьці. Да гэтага трэба дадаць, што нарысы напісаны добра вытрыманаю і прадуманаю літаратурнаю беларускаю моваю, што мае вялікае значэньне як для школьнага спажыўца кнігі, так і для масавага чытача. Апроч таго, кніга М. І. Гарэцкага прасякнута тэю суб'ектыўнай цяплынёю ўкладаньня, тэю жываюю сымпатыяй да сталага росту беларускае мастацкае літаратуры, якая хоць і не патрабуецца аб'ектыўнымі ўмовамі гісторыка-літаратурнае працы, тым ня менш, надае кнізе Гарэцкага вядомае ідэа-псыхолёгічнае адзінства.

Але навізна гісторыка-літаратурных пабудаваньняў у галіне беларускай літаратуры павінна была выклікаць паўтараю, некаторыя хібы ў працы, — хібы, амаль няўхільныя для пачатковых спроб, нахштат кнігі М. І. Гарэцкага. Галоўным чынам, гэтыя недалікі зводзяцца да нявытрыманасьці мэтоду пабудаваньня кнігі, — усё роўна, ці возьмем мы яе ў школьным, ці ў больш шырокім навуковым маштабе. Калі ўзяць кнігу, як навуковыя ці, у кожным выпадку, навуказгодна-скампаанаваны твор, дык у ёй невыстарчальна вытрымана гісторыка-літаратурная схэма, якая дапушчае разьмяшчэньне матэрыялу паводле гісторыка-культурных момантаў, грамадзкіх і літаратурных кірункаў і паводле іншых координат, а разгляд пасабных аўтараў павінна будаваць паводле асноўных гісторыка-літаратурных пытанняў (генэзіс тае ці іншае творчасьці, яго мастацкая форма, адносіны да рачаіснасьці, ідэолёгічная яго пазыцыя і г. д.). Нельга сказаць, што ў кнізе няма даных для такога схэмы: яны ёсьць, але невыстарчальна выразна вылучаны і ня ўкладзены ў належныя плянавыя рамкі. Калі ўзяць кнігу, як школьны падручнік, дык трэба прызнаць, што ў ёй невыстарчальна дакладна праведзены дзьве асноўныя лініі, неабходныя для выкарыстаньня літаратурнага матэрыялу ў адпаведнасьці з новымі школьнымі праграмамі, г. зн. лінія соцыолёгічная і формальна-мастацкая; першая павінна была раскрыць эвалюцыю соцыяльных тэм у беларускай літаратуры ў сувязі з пытаннямі грамадазнаўства, другая — эвалюцыю літаратурных форм у сувязі зноў-такі з соцыяльна-культурным жыцьцём краю. Апроч таго, для школьнага падручніка пажадана больш выразна зазначыць як тэматычныя цыклі ў літаратурным матэрыяле (для пропэдаўтычнага курсу

літаратуры), так і грамадзка-літаратурныя эпохі на аснове соцыяльна-эканамічнага жыцця (для кароткага сыстэматычнага агляду новае і найноўшае літаратуры). Але зноў скажу, — матэрыял для такога ўласна школьнага агляду беларускае літаратуры ў кнізе ёсьць, але патрабуе больш дакладнага разьмеркаваньня.

Наогул, пры далейшай прапрацоўцы сваёй працы аўтар, зразумела, улічыць неабходнасьць больш навуказгоднай яго кампазыцыі: для гэтага ён уладае ў поўнай меры выстарчальнымі фактычнымі ведамі ў галіне літаратурнага матэрыялу і выстарчальным ухілам у бок навуковай распрацоўкі гэтага матэрыялу. На дапамогу аўтару прыдуць, бяспрэчна, і тыя больш дэталёвыя досьледы па беларускай літаратуры, якія робяцца пасобнымі яе крытыкамі і гісторыкамі.

## РАЗЬДЗЕЛ ДЗЕВЯТЫ

### ✓ Пазакляснае выкладанне літаратуры

1. Мэтодычныя прыёмы пазакляснага выкладання літаратуры.—Пазакляснае чытаньне; арганізацыя яго, мэтавая ўстаноўка і контроль працы чытанага.—Спосабы пазакляснага вывучэньня літаратуры: літаратурныя гутаркі, літаратурныя суды і дыспуты, рэфэратная сыстэма заняткаў па літаратуры.—Роля насыценнае газэты ў літаратурнай асьвеце. 2. Пазаклясныя практыкаваньні па літаратуры з пераважным мастацкім ухілам: дэкламацыя, драматызацыя і інсцэніроўкі, ілюстрацыйныя літаратурныя вечары.—Літаратурныя экскурсіі.—Габінэт роднае мовы і літаратуры і яго значэньне ў пазаклясным выкладанні літаратуры.

#### 1

Для выкладаньня літаратуры шляхам клясных заняткаў выкладчык можа карыстацца, як вышэй ужо было паказана (разьдз. V), наступнымі прыёмамі: лекцыйнаю сыстэмай, комплекснаю сыстэмай і лябараторным плянам. Гэтыя прыёмы, зразумела, могуць у выстарчальнай ступені забясьпечыць выкананьне школьнае праграмы ў яе тэарэтычнай частцы. Але яны не даюць магчымасьці належным спосабам паставіць літаратурную начытанасьць і наогул паглыбіць літаратурную асьвету вучняў; асабліва гэта датычыцца чытаньня літаратурных твораў, якое ў рамках клясных заняткаў можа абхапіць вельмі нязначны матэрыял.

Адсюль вынікае даўно ўсьвядомленая ў школьнай практыцы патрэба ў дадатковых пазаклясных занятках па літаратуры. Сярод гэтых заняткаў першае месца па каштоўнасьці займае пазакляснае чытаньне літаратурных твораў, неабходных для прахаджэньня курсу і наогул для літаратурнае асьветы. Для высвятленьня ўмоў правільнае пастаноўкі пазакляснага чытаньня, гэтага каштоўнага падсобнага сродку пры выкладанні літаратуры, неабходна спыніцца на наступных

трох пытаннях: 1) аб арганізацыі пазакляснага чытаньня, 2) аб яго мэтавай устаноўцы і 3) аб праверцы ці контроляваньня хатняга чытаньня вучняў.

У справе арганізацыі пазакляснага чытаньня самаю неабходнаю ўмоваю зьяўляецца наяўнасьць школьнае бібліятэкі. Школьная бібліятэка, прыстасоўна да пазакляснага чытаньня, можа будавацца па двух кірунках: яна можа зьмяшчаць у сабе кнігі па ўсіх школьных прадметах у такой групоўцы, якая адпавядае запытаньням і патрабаваньням розных узростаў вучняў, паасобных кляс і нават паасобных програм; з другога боку, школьная бібліятэка можа быць прыстасавана ў паасобнасьці да кожнага прадмету выкладаньня, у тым ліку і да літаратуры, і ў межах данага прадмету можа падзяляцца на такія разьдзелы, якія адказваюць узростам і клясам. У першым выпадку атрымліваецца агульная вучнёўская бібліятэка, якая можа быць складзена досыць поўна і складна на падставе корэляцыі школьных прадметаў; паасобныя часткі гэтае бібліятэкі могуць абслугоўваць адпаведныя клясы і ўзросты школы. У другім выпадку бібліятэка будзе паводле паасобных прадметаў выкладаньня і дае магчымасьць кожнаму выкладчыку мець у сваім распараджэньні хоць-бы адну шафу з кнігамі, падабранымі для патрэб яго выкладаньня; пры гэтым, у выпадках групавога выкладаньня, гэтакі падбор кніг можа быць дапасаваны не да аднаго прадмету, а да ўсіх прадметаў данае групы, якая вучыцца паводле комплекснае сыстэмы, і тады выкладчык-групавод можа мець усе неабходныя яму кнігі для выкладаньня ў данай групе. Першы від школьнае бібліятэкі больш падыходзіць для прадметнае сыстэмы выкладаньня і таму звычайна ўжываўся ў старой школе. Другі від больш падыходзіць для комплекснай і лябараторнай сыстэм выкладаньня, і таму пажадана, каб ён ужываўся ва ўмовах сучаснае працоўнае школы. Прымаючы пад увагу, што зараз далёка ня ўсе школы маюць свае бібліятэкі і што арганізацыя бібліятэк патрабуе вялікіх выдаткаў, прыходзіцца выказаць настойлівае пажаданьне, каб прынамсі па паасобных прадметах, а асабліва па літаратуры, школа набыла неабходныя кнігі, без якіх пазакляснае чытаньне ня можа быць здзейсьнена. Другая ўмова мэтодычна-правільнае арганізацыі пазакляснага чытаньня

кляснага чытаньня Гэта наяўнасьць адпаведных програм чытаньня з сыстэматычным пералікам літаратурных твораў, якія падлягаюць прачытаньню па-за клясаю. Старая школа ведала такія праграмы; яны выпрацоўваліся часам офіцыяльным шляхам, а часам праводзіліся ў мэтодычных падручніках, як узорныя сьпісы кніг для чытаньня; прыстасоўна да паасобных клясаў матэрыял для хатняга чытаньня вызначаўся таксама і пэдагогічнымі радамі навучальных устаноў. Для сучаснае школы такіх програм пакуль што яшчэ няма: яны знаходзяцца ў процэсе выпрацоўкі, г. зн. складаюцца паасобнымі школамі і выкладчыкамі і іншы раз уносяцца ў мэтодычныя творы і праграмы, як прыкладныя сьпісы таго, што прачытана ці трэба прачытаць па літаратуры за даны год навучаньня<sup>4</sup>.

З прычыны адсутнасьці такіх закончаных програм, выкладчыку-літаратурніку неабходна самому складаць адпаведныя сьпісы кніг для кожнае клясы, у якой ён выкладае, і дапасоўваць гэтыя сьпісы праз прадметную камісію з праграмаю школы. Прыстасоўна да беларускае літаратуры праграму пазакляснага літаратурнага чытаньня можна ўкласьці і ў цэлым відзе, г. зн. для ўсяе школы, таму што літаратурны матэрыял у даным выпадку не такі вялікі і амаль цалкам можа быць унесены ў сьпісы для чытаньня. Для арганізацыі пазакляснага чытаньня па беларускай літаратуры неабходна яшчэ адна ўмова—выданьне невялічкіх, даступных для школы зборнікаў выбраных твораў беларускіх пісьменьнікаў, аб чым была ўжо гутарка вышэй, у разьдзеле II.

Другое пытаньне, зьвязанае з пастаноўкаю пазакляснага чытаньня, гэта пытаньне аб яго мэтавай устаноўцы. Старая школа ў даным выпадку арыентавалася ня курс тэорыі і гісторыі слоўнасьці, г. зн. падбірала літаратурны матэрыял для пазакляснага чытаньня па літаратурных жанрах, па эпохах і па пісьменьніках. У сучасны момант мэтававая ўстаноўка пазакляснага чытаньня па літаратуры некалькі ўскладняецца. Вышэй (у разьдзеле II) былі адзначаны тры віды літаратурнае начытанасьці, якія пажадана ажыцьцявіць у інтарэсах літаратурнае асьветы вучняў. Гэтыя тры віды наступныя: начытанасьць па галіне тэматычнага вывучэньня літаратуры, начытанасьць па галіне тэорыі і гісторыі літаратуры і начыта-



насьць па галіне агульнае літаратурнае асьветы. Ясна, што да ўсіх трох відаў літаратурнае начытанасьці павінен быць падабраны адпаведны матэрыял для чытаньня. Для першых двух відаў падбор літаратурнага матэрыялу не выклікае цяжкасьці: вучням прапануюцца для чытаньня паводле раней складзенага сьпісу: 1) літаратурныя творы, якія ілюструюць грамадзкія тэмы (начытанасьць тэматычная) і 2) літаратурныя творы, характэрныя для розных жанраў, кірункаў, эпох і пісьменьнікаў (начытанасьць тэорэтыка-і гісторыка-літаратурная). Што датычыцца трэцяга віду начытанасьці, дык перш за ўсё трэба ўмовіцца, што пад ёю трэба разумець. Мне здаецца, што да начытанасьці агульна-літаратурнага характару трэба аднесці той літаратурны матэрыял, які не прадугледжваецца праграмамі і ня можа быць абхоплены клясным выкладаньнем. Такім дапаўняючым матэрыялам трэба лічыць: 1) некаторыя творы замежнае літаратуры, неабходныя для агульнае літаратурнае асьветы (маюцца на ўвазе, галоўным чынам, заходня-эўропэйскія клясыкі), 2) некаторыя творы сучаснае літаратуры на данай роднай мове, г. зн. творы, так сказаць, сёньнешняга дня, якія выклікаюць цікавасьць вучняў і патрабуюць адпаведных тлумачэньняў з боку выкладчыка, 3) узоры крытычнае літаратуры, прыстасоўна да літаратурнае творчасці на данай роднай мове і да некаторых клясычных узораў замежнае літаратуры, 4) выбраныя артыкулы па пытаннях тэорыі і псыхолёгіі творчасці, даступныя тэмаю і ўкладаньнем для вучняў старэйшага ўзросту. Само па сабе зразумела, што пазакляснае чытаньне трэцяга віду можа здзейсьніцца, галоўным чынам, у апошнія гады школьнае асьветы і толькі часткова даступна для сярэдняга ўзросту.

4) Трэцяе пытаньне—пытаньне аб кантролі над пазаклясным чытаньнем. Пры правядзеньні такога чытаньня нельга, зразумела, абмяжоўвацца толькі парадамі вучням прачытаць той ці іншы твор: чытаньнем трэба кіраваць, вынікі яго неабходна правяраць і, у залежнасьці ад характару вынікаў, уносіць у пастаноўку чытаньня тыя ці іншыя папраўкі. Практыка школы выпрацавала два віды кантролю над пазаклясным чытаньнем: адзін—гутарка аб прачытаным, другі—вядзеньне дзеньнікаў ці запісаў па пазаклясным чытаньні. Першы від

—*д.*

6

контролю зьмяшчаецца ў наступным: вучням даецца для хатняга чытаньня пэўны матэрыял тэрмінам на два-тры тыдні ці на месяц, і пасля таго, як тэрмін скончыцца, праводзіцца клясная ці пазаклясная гутарка адносна прачытанага; гутарка вядзецца паводле пэўнага пляну з такім разьлікам, каб з адказаў для ўсіх высветлілася, якога аўтара і які твор прачытаны, на якую тэму ён напісаны, якія ў ім дзейныя асобы, які яго зьмест (у кароткім выглядзе) і г. д.; апроч таго, пажадана высветліць і тыя індывідуальныя ўражаньні, якія атрымаліся ад прачытанага ў паасобных чытачоў; пэдагогічная і навуказгодная ўстаноўка такое гутаркі павінна выявіцца ў тым, каб у процэсе гутаркі, па магчымасьці, высветліць і соцыялёгічны і мастацкі бок прачытанага матэрыялу. Другі від контролю пазакляснага чытаньня зьмяшчаецца ў вядзеньні вучням і сьстэматычных запісаў прачытанага літаратурнага матэрыялу, якія часам называюцца літаратурнымі дзеньнікамі. Гэтыя запісы робяцца паводле вядомае схэмы, данае выкладчыкам. Спачатку гэтая схэма зводзіцца да некалькіх простых пытанняў, на якія вучань дае адказы ў сваім дзеньніку; напр., такія пытаньні могуць быць пастаўлены ў наступным парадку: аўтар? назва твору? дзейныя асобы? кароткі зьмест? уражаньне ад прачытанага? Паступова ўскладняючыся, у сярэдніх і старэйшых клясах схэма запісаў пераходзіць у кароткі конспект з крытычнаю ацэнкай прачытанага; пры гэтым такая ацэнка можа ўжо зьмяшчаць у сабе і соцыялёгічны і формальна-мастацкі падыход да данага твору, г. зн. аналіз соцыяльнае тэмы твору, тыпізацыі ў ім жыцьця (у бытавых малюнках, у характарах асоб), ідэалягічнага высвятленьня данае тэмы, мастацкага стылю і інш. Практыка школы ведала вядзеньне такіх дзеньнікаў і раней, ведае іх, бяспрэчна, і зараз.<sup>5</sup> Праглядаючы ўзоры такіх дзеньнікаў у дарэволюцыйнай школе, мы бачым, што ў малодшых клясах яны зводзяцца звычайна да кароткай формулёўкі таго, аб чым гаворыцца ў даным творы (тэма), да кароткага пераказу зьместу (звычайна ў 10—15 радкох) і да перадачы ўражаньня ў вельмі нескладанай і часам у вельмі наўнай форме (напрыклад: „У прачытаным апавяданьні мне падабалася няня“ ці „У прачытаным апавяданьні мне падабалася ўсё“.<sup>6</sup> Ня глядзячы на нескладанасьць

такое справаздачы аб прачытаным, нельга ня прызнаць пэдагогічнае каштоўнасці таго, што чытач высвятляе тэму і ў сувязным відзе перадае змест, выконваючы гэтакім чынам невялічкае стылістычнае практыкаванне; самае ўражанне ад прачытанага перадаецца часам больш ці менш сваясабліва, сьвежа і арыгінальна. У сярэдніх і старэйшых класах такія дзеньнікі ў практыцы старое школы давалі ўжо больш складаныя запісы, у якіх, апрача зместу, даваліся характарыстыкі дзейных асоб, асноўная думка твору, думка чытача аб прачытанай кнізе і г. д. <sup>у</sup>Прыстасоўна да сучаснае працоўнае школы, дзе такія дзеньнікі, як мне здаецца, таксама могуць мець месца, пажадана гэтым запісам надаць больш дзелавы і больш навуказгодны характар, а іменна: 1) яны павінны быць, па магчымасці, кароткія, каб не адымаць у вучня шмат пазакляснага часу; 2) яны павінны змяшчаць у сабе кароткія выняткі з прачытанага (пералік некаторых падзей, малюнкаў, сцэн, асоб, думак ідэалёгічнага характару, яскравых выразаў, вобразаў і інш.); 3) урэшце, гэтыя запісы павінны ствараць у вучня навычкі да складання невялічкіх, але багатых зместам рэцэнзій аб кнізе.

~~Сярод~~ Сярод прыёмаў пазакляснага вывучэння літаратуры другое месца, пасля хатняга чытанья, займаюць тыя пазаклясныя літаратурныя заняткі, якія зводзяцца звычайна да дакладаў і гутарак на даную тэму і ажыццяўляюцца групавым ці гурткавым парадкам; сюды адносяцца літаратурныя гутаркі, літаратурныя суды, літаратурныя дыспуты і ўсякія віды рэфэрацыйных заняткаў па літаратуры; да некаторай ступені з гэтай групай заняткаў метадычна ўвязваецца і ўдзел вучняў у насьценнай газэце.

Найбольш метадычна апрабаваным і сталым сродкам пазакляснага вывучэння літаратуры сярод толькі што пералічаных відаў пазаклясных заняткаў трэба лічыць так званыя літаратурныя гутаркі. Літаратурная гутарка—гэта абмеркаванне якое-небудзь літаратурнае тэмы групай вучняў пад кіраўніцтвам выкладчыка; група можа быць выпадковай, якая сабралася для данае гутаркі, ці яна можа мець характар літаратурнага гуртка, які перыодычна збіраецца для заняткаў па літаратуры. Самая схэма літаратурнае гутаркі ў школьнай прак-

тыцы будзецца падвойна: ці настаўнік выбірае тэму і да яе складае пытаньні, якія акрэсьліваюць парадак гутаркі, ці тэму паказваюць самі вучні, самі дэталізуюць яе, ставячы шэраг пытаньняў, у якія настаўнік уносіць толькі пэўны плянавы парадак. У сэнсе сваёй мэтодычнай структуры гутарка зводзіцца да лекцыі у дыалёгічнай форме, у якіх можа з пасьпехам быць ужыты зьўрыстычны мэтод высьвятленьня данае тэмы, бо іменна ў даным выпадку, г. зн. у абстаноўцы літаратурнае гутаркі, вучні могуць быць пастаўлены ў становішча дасьледчыкаў, што больш ці менш самастойна аналізуюць данае пытаньне. Неабходна, аднак, зрабіць агаворку: ходь літаратурная гутарка блізка па сваёй структуры да лекцыі, яна павінна адрозьнівацца ад яе сваёю няпрымусовасьцю і магчымаю прастатой абстаноўкі; таму мэтодыстыя, якія праводзяць гэтакія гутаркі на практыцы, радзяць іх рабіць на ўзор цесных таварыскіх сходаў, нават за чайным сталом, як гэта прабаваў рабіць, напр., яшчэ ў абстаноўцы старога школы А. Д. Алфёраў<sup>7</sup>. Але калі „чайны стол“ не зьяўляецца неабходнай прыналежнасьцю літаратурнае гутаркі, дык другая рада таго-ж мэтодыстага павінна быць прызнана ў поўнай меры мэтазгоднай, іменна—рада запрашаць на такія гутаркі ня толькі вучняў іншых кляс, якія-б падыходзілі сваім узростам, але і выкладчыкаў іншых, апрача мовы і літаратуры, прадметаў, з тым разьлікам, каб літаратурная гутарка аб'яднала навакол сябе колектыў і вучняў і настаўнікаў. Праграмная частка літаратурных гутарак зводзіцца да таго, што тэмы для гутарак падбіраюцца ці сыстэматычна ў адпаведнасьці з курсам літаратуры, ці зьяўляюцца выпадковымі, выкліканымі тэю ці іншаю літаратурнаю зьяваю, якою ў даным выпадку зацікавіліся вучні. Больш канкрэтна аб зьмесьце літаратурных гутарак скажам ніжэй у сувязі з іншымі відамі пазаклясных заняткаў па літаратуры.

Літаратурныя суды, як адна з адмен літаратурных дакладаў і гутарак, яшчэ нядаўна былі ў шырокім ужываньні, ды й зараз яшчэ нярэдка сустракаюцца ў школьнай практыцы. Калі разглядаць літаратурныя суды з пункту гледжаньня іх пастаноўкі, г. зн. галоўным чынам гэі інсэніроўкі, якая ўваходзіць у організацыю літаратурнага суда, дык іх трэба пры-

літаратурнае асьветы, дык трэба патрабаваць ад іх аднае мэтодычнае ўмовы: трэба, каб іх праграма складалася не з выпадковых літаратурных твораў (хоць-бы і зручных для дэ-клямацыі і для выканання ў хоры ці оркестры), а з такіх, якія асьвятлялі-б тую ці іншую навуказгодна пастаўленую тэму. Таму такія вечары пажадана прысьвячаць, напр., пісьменьніку, узятаму цалкам, якой-небудзь літаратурнай школе, якому-небудзь літаратурнаму жанру (вечар лірыкі, вечар народнае песьні), якой-небудзь соцыяльнай зьяве, нарысаванай сродкамі мастацка-літаратурных твораў.

Літаратурныя экскурсіі, якія таксама ўваходзяць у склад пазаклясных дапаможных заняткаў па літаратуры, трэба разумець падвойна: у простым сэнсе і ва ўмоўным. У простым сэнсе—гэта экскурсіі, якія робяцца ў музэі таго ці іншага пісьменьніка, у навуковыя ўстановы, так ці іначай зьвязаныя з літаратурай (Пушкінскі Дом пры Акадэміі Навук СССР—у Ленінградзе; музэй Талстога, Дастаеўскага, Лермантава, Чэхава—у Маскве, Пяцігорску, Ялце і г. д.), і наогул ва ўсе месцы, якія маюць адносіны да жыцьця і чыннасьці пісьменьнікаў і да якіх-небудзь зьяў данае гісторыі літаратуры. Такія экскурсіі, аднак, магчымы толькі для вялікіх цэнтраў і апроч іх толькі для некаторых мясцовасьцяў, а таму абслугоўваць кожную школу ня могуць. З гэтае прычыны часьцей практыкуюцца літаратурныя экскурсіі ўмоўнага віду. Пад імі разумеюцца такія экскурсіі ў прыроду ці ў якую-небудзь галіну працоўнага і грамадзкага жыцьця, з якімі ўвязваецца адпаведны тэме экскурсіі мастацка-літаратурны матэрыял; пры гэтым літаратурныя ілюстрацыі могуць быць уведзены і ва ўступную і ў заключную часткі экскурсіі, а таксама могуць прачытвацца і ў часе самае экскурсіі для высьвятленьня паасобных яе момантаў.

Нам застаецца яшчэ сказаць аб разьмерах абавязковасьці пазаклясных заняткаў па літаратуры і аб агульным праграмным іх зьмесьце. Абавязковым трэба лічыць пазакляснае чытаньне ў тых яго частках, якія маюць на ўвазе начытанасьць паводле галіны соцыяльна-тэматычных цыкляў і паводле галіны гісторыі літаратуры. Усе іншыя віды пазаклясных заняткаў па літаратуры могуць ажыцьцяўляцца толькі ў парадку

добраахвотнага ўдзелу, а ня прымусу, таму што складанасьць школьнае програмы і заняткаў у клясе і дома не даюць магчымасьці кожнаму вучню прымаць непасрэдны ўдзел у літаратурных гуртках, вачарох, дыспутах і г. д. Што датычыцца зьместу пазаклясных заняткаў па літаратуры, дык, зразумела, у іх програму могуць уваходзіць як наогул розныя віды паглыбленьня і дапаўненьня клясных заняткаў, так і некаторыя больш азначаныя моманты, паказаныя ўжо вышэй, а іменна: знаёмства з узорамі чужаземнае літаратуры, разбор і ацэнка літаратурных навін на данай роднай мове, чытаньне ўзорных крытычных артыкулаў, прысьвечаных мастацкай літаратуры, і інш.

Як кляснае, так асабліва пазакляснае вывучэньне літаратуры мае вялікую патрэбу ў такой навучальна-дапаможнай установе, якая ў розных адносінах можа абслугоўваць патрэбы выкладаньня мовы і літаратуры. Гэтая ўстанова — кабінэт роднае мовы і літаратуры. Я лічу патрэбным выказаць і адносна яго некалькі меркаваньняў у сувязі з пастаўленаю ў гэтым разьдзеле тэмаю.

Кабінэт роднае мовы і літаратуры, як навукова-вучэбная ўстанова, можа быць здзейсьнены ў двух відах: 1) як цэнтральная вучэбна-паказальная ўстанова для настаўніцтва данае тэрыторыі (гораду, раёну і г. д.) і 2) як вучэбна-дапаможная ўстанова для вучняў і настаўнікаў данае вышэйшае школы (напр., пэдфаку) ці школы іншага тыпу (пэдтэхнікумы, сямігодкі і г. д.).

У першым выпадку — гэта шырока пастаўленая ўстанова, якая ўсебакова абслугоўвае патрэбы настаўніцтва данае мясцовасьці ў адносінах выкладаньня мовы і літаратуры і разам з тым збліжае школьную справу з жыцьцём шляхам шырокае агалоскі мэтодаў і сродкаў выкладаньня, азнаямленьня з імі ўсіх тых, хто цікавіцца жыцьцём школы, іх усебаковай крытыкі і ацэнкі.

У гэты цэнтральны або раённы кабінэт мовы і літаратуры, які мае сувязь з тым ці іншым горадам, як цэнтрам, павінны ўвайсьці хаця-б наступныя складаныя часткі: 1) прыкладная навуковая і мэтодычная бібліятэка для выкладчыкаў мовы і літаратуры, 2) прыкладная вучнёўская бібліятэка па тых-жа дысцыплінах, 3) падбор навочных дапаможнікаў для выкла-

даньня мовы і літаратуры. Апрача таго, у склад такога габінэту павінен увайсці школьна-музейны адзел па тых-жа дысцыплінах выкладаньня, г. зн. у габінэце павінны быць сабраны ва ўзорах школьныя творы, дзеньнікі, часопісі і наогул усе віды школьных прац, якія маюць сувязь з выкладаньнем мовы і літаратуры, а таксама і ўсе віды настаўніцкіх назіраньняў у тэй-жа галіне, якія выяўлены ці ў графіках ці ў форме пэдагогічных і мэтодычных нарысаў; у гэтым адзеле павінны таксама быць сабраны справаздачы аб настаўніцкіх канфэрэнцыях і зьездах, прысьвечаных пастаноўцы выкладаньня мовы і літаратуры.

З'арганізаваны ў такім выглядзе цэнтральны габінэт роднае мовы і літаратуры зьявіцца ня толькі месцам навукова-вучэбных даведак для настаўніка-мэтодыстага і звычайнага настаўніка-практыка, але і месцам канцэнтрацыі школьнае практыкі, таму што яго музейна-архіўная частка зьбярэ ўсе матэрыялы, якія могуць характарызаваць ход школьнае працы як у мінулым, так і ў сучасным.

Склад габінэту другога роду—не цэнтральнага, а габінэту данае школы,—вызначаецца, зразумела, тыпам гэтае школы. Аднак, ён павінен умясціць у сябе як мэтодычную літаратуру, так і вучэбную разам з навочнымі дапаможнікамі, падобнымі прыстасоўна да задач данае школы. Арганізацыя школьнага габінэту роднае мовы і літаратуры пры тэй ці іншай школе павінна, апрача таго, прыняць пад увагу яшчэ адзін важны момант, які адказвае сучасным мэтодычным шуканьням. Іменна—школьны габінэт павінен стаць тэй лябараторыяй па роднай мове і літаратуры, дзе на практыцы ў данай школе будзе ажыцьцяўляцца „дальтон-плян“ альбо хоць-бы часткова лябараторны мэтод вывучэньня мовы і літаратуры. Для шырока абсталяванае школы габінэт мовы і літаратуры можа існаваць незалежна ад памяшканьняў, якія вызначаны для лябараторных заняткаў, але ў школе, беднай памяшканьнем, адзін і той-жа пакой, даволі вялікі, можа быць і габінэтам і лябараторыяй, дзе, апрача сталоў і парт, будуць зьмешчаны і ўсе неабходныя для лябараторных заняткаў падручнікі. Нельга ня прыняць пры гэтым пад увагу яшчэ аднае ўмовы, якая мае адносіны да выхаваўчага і нават да мастацка-эмоцыяналь-

нага боку школьнага жыцця. Габінэт роднае мовы і літаратуры павінен быць для вучняў ня толькі месцам для заняткаў, але і месцам адпачынку і забавы, дзе яны могуць перажываць цэлы шэраг інтэлектуальных і эстэтычных эмоцый, якія маюць сувязь з творамі слоўнае творчасці. Тут яны ўбачаць творы пісьменьнікаў, ілюстрацыі да іх, партрэты паасобных аўтараў, рознага тыпу альбомы, якія маюць адносіны да літаратуры, табліцы і графікі па мове і іншыя навочныя падручнікі. Тут яны павінны адчуваць сябе, як у добра падбранай хатняй бібліятэцы, дзе ўсё ім блізка і каштоўна і жыва гаворыць іх розуму і пачуццю. Тут у гэтай кніжнай і мастацкай абстаноўцы можа мацней завязвацца таварыскае супольнічаньне на глебе абмену ўражаньняў і думак, літаратурных гутарак і дыспутаў, на глебе нават простага разгляданьня кніжных паліц, ілюстрацый, падручнікаў<sup>9</sup>.

а) ... Калі кабінэт мовы і літаратуры наогул патрэбен для кожнае школы і для кожнае школьнае сеткі, дык ён яшчэ больш патрэбен для школ БССР. Маладая беларуская літаратура і яшчэ ня зусім устаноўленая літаратурная беларуская мова ў інтарэсах іх далейшага разьвіцця пазінны прайсьці шырокую калектыўную распрацоўку, — іменна калектыўную, затым што ва ўтварэньні беларускае літаратурнае мовы, бяспрэчна, павінны быць прыняты пад увагу элемэнты як народнае мовы наогул, так, у прыватнасьці, элемэнты жывога народнае мовы падростаючай моладзі, тае мовы, якая гучыць на ўсім прасторы беларускае школьнае сеткі; таксама і мастацка-літаратурная беларуская творчасць увесь час прыслухоўваецца да народнае лірыкі і эпікі і ўсё яшчэ чэрпае з запасаў народна-поэтычнага вобразнага стылю. Перакінуць жа мост ад індывідуальнай літаратурнай творчасці і ад паасобных навуковых прац на беларускай мове да мовы і поэзіі народу можа, між іншым, іменна масавая школа, масавы настаўнік і масавы вучань, асабліва настаўнік і вучань вёскі, таму што іх калектыўнае супрацоўніцтва з навуковымі і літаратурнымі працаўнікамі гораду дасьць багаты і нявычэрпны матэрыял для ўтварэньня літаратурнай мовы і нават для далейшага росквіту мастацкае літаратуры. Гэты мост часткова і можа быць перакінуты праз пасярэдніцтва габінэтаў роднае мовы і літарату-



ры, якія ня толькі павінны заняцца збіраньнем патрэбнага ім мэтодычнага і вучэбнага апарату, але і ўвабраць у сябе ўвесь моўны і народна-поэтычны матэрыял, які маецца ў данай мясцовасьці.

*Г. М.* Зварачаючыся да канкрэтных магчымасьцяў у галіне ўтварэньня габінэтаў роднае мовы і літаратуры на тэрыторыі БССР, я думаю, што спачатку можна было-б распачаць закладваць некаторыя раённыя габінэты па гарадох (2—3) і цэлы шэраг невялічкіх габінэтаў пры найбольш абсталяваных вясковых школах з тым, каб яны маглі абслугоўваць некалькі суседніх школ. Пад гэтымі габінэтамі пры вясковых школах я разумею, вядома, вельмі сьціплыя па замыслу ўстановы, у якіх на першых часох, за адсутнасьцю выстарчальных кніжных сродкаў, будзе намнажацца, галоўным чынам, школьная практыка масавага школьнага настаўніка ў выглядзе запісаў, нагляданьняў над школаю, схэм, табліц, графікаў, вучнёўскіх прац і, апрача таго, у выглядзе збіраньня моўнага і народна-поэтычнага матэрыялу. Але ўсім зразумела, што намнажэньне такога матэрыялу будзе каштоўна як для мэтодыстага, так і для лінгвістага альбо нават пісьменьніка, якія працуюць у абстаноўцы гораду і параўнаўча рэдка ўваходзяць у неп сярэднія зносіны з вёскай. З цягам часу гэтыя школьныя вясковыя габінэты мовы і літаратуры паступова атрымаюць пры наяўнасьці сродкаў магчымасьць стаць асяродкам мэтодычных і бібліяграфічных даведак для настаўніка і месцам бібліятэчнага чытаньня і лябораторных заняткаў для вучняў, і тады іх значэньне ў школьнай практыцы вёскі будзе вельмі вялікае.

Організацыя цэнтральнага габінэту мовы і літаратуры (у Менску) зьяўляецца справай больш складанай і можа быць здзейсьнена толькі пры наяўнасьці вялікае працы і выстарчальных сродкаў. Да некаторае ступені ролю цэнтральнага габінэту мовы і літаратуры можа пакуль што выканаць габінэт мэтодыкі мовы і літаратуры пры пэдфаку БДУ, пры ўмове належнага яго разьвіцьця і папаўненьня неабходнымі падручнікамі і матэрыяламі. У ім можна—у пачатковым пакуль што выглядзе—сконцэнтраваць усе паказаныя вышэй складаныя часткі гэтае вучэбна-паказальнае ўстановы, г. зн. прыкладную навуковую і мэтодычную бібліятэку для выкладчыкаў мовы

і літаратуры, прыкладную вучнёўскую бібліотэку па тых-жа дысцыплінах і падбор навочных падручнікаў для мовы і літаратуры; апроч таго, у склад габінэту пры пэдфаку можа ўвайсьці і школьна-музэйны аддзел, у якім знойдуць сабе месца і элемэнты т. зв. музэю школьных мэтодаў, узятага ў роўніцы выкладаньня мовы і літаратуры.

## РАЗЪДЗЕЛ ДЗЕСЯТЫ

### Пісьмовыя працы, як сродак да літаратурна<sup>а</sup> асветы

1. Пісьмовыя працы ў сувязі з разьвіцьцём мовы.—Педагагічная аснова нормальнае пастаноўкі пісьмовых практыкаваньняў.—Стылістычныя практыкаваньні і школьныя ўкладаньні на літаратурныя тэмы ў малодшым узросьце.—Укладаньні пераймальнага і самастойнага характару.—Віды самастойных дзіцячых укладаньняў.—Увязка пісьмовых практыкаваньняў у комплекс.
2. Пісьмовыя працы ў сувязі з літаратурнай начытанасьцю і з тэорыяй і гісторыяй літаратуры.—Віды ўкладаньняў па літаратуры і іх разьмеркаваньне паводле ўзросту.—Характар і колькасьць тэм, якія прапануюцца, ў адпаведнасьці з прынцыпам педагагічнасьці і навукавагоднасьці.—Укладаньні класныя, хатнія і лябораторныя.—Пытаньне аб плянах для ўкладаньняў.—Выпраўленьне пісьмовых прац.

### 1

Пісьмовыя працы, бясспрэчна маюць, вялікае значэньне ў сэнсе паглыбленьня літаратурна<sup>а</sup> асветы ва ўсіх яе паасобных момантах. Яны могуць быць вельмі шчыльна зьвязаны і з разьвіцьцём мовы, і з літаратурнай начытанасьцю, і з школьным вывучэньнем тэорыі і гісторыі літаратуры.

У інтарэсах правільнай пастаноўкі пісьмовых прац неабходна мець на ўвазе адну прадпасылку, якая да вядомай ступені забяспечвае ажыццяўленьне прынцыпу педагагічнасьці ў адносінах да гэтага роду школьных заняткаў. Гэтая прадпасылка заключаецца ў патрабаванні сьвядомага, а не мэханічнага выкананьня вучнямі гэтых практыкаваньняў. Дарэволюцыйнай школе, асабліва школе пачатковай, часта ставілі нараканьні ў тым, што яна стварала навывчкі мэханічнага пісьма, але не прывучала да пісьма самастойнага, да таго „пісаньня свайго“, у якім выяўляюцца больш ці менш сьвядомыя адносіны таго, хто піша, да сваёй тэмы і да яе выкананьня. Звычайна кажуць, што старая школа вучыла сьпісваць з кнігі, пісаць дыктоўкі, пісаць пераказы, нават укладаньні на тую ці

іншую тэму паводле звычайнага шаблёну, але мала зьвяртала ўвагі на выяўленьне ў гэтых практыкаваньнях самадзейнасьці вучня; дзея гэтага вучань, які канчаў пачатковую школу ці нават навучальную ўстанову іншага, вышэйшага, тыпу, выносіў адтуль моцныя навычкі ортографічныя і стылістычныя і ў той самы час зусім быў бяспомачным у тых выпадках, калі яму прыходзілася пісаць што-небудзь „сваё“, як, напрыклад, лісты, заявы, якую-небудзь пісульку, нататкі і інш.<sup>10</sup> Можа, гэтыя нараканы і перавялічаны, але да некаторай ступені яны правільны, таму што старая школа, сапраўды, ставіла вышэй мэханізм у пісьмовых практыкаваньнях, чым свабодную творчасць вучня. Трэба толькі пераглядзець першапачатковыя дапаможнікі для ортографічных і стылістычных практыкаваньняў, каб у гэтым упэўніцца: пабудаваньне сказаў паводле навадных пытанняў (Пытаньне: *з чаго* зроблены стол? Адказ: стол зроблены *з дэрава*) і пабудаваньне нават невялікіх артыкулаў таксама паводле навадных пытанняў (Хто робіць сталы? Што стол мае зьнізу? Што робіцца пад верхнюю дошкаю? Чым сталы фарбуюць? Што робяць за сталамі? і г. д.) давала, зразумела, добры матэрыял для практыкаваньня ў фразеолёгіі і ў сынтаксе, але мала дапамагала сьвядомому пісьменьніку з натуры і запісу сваіх думак і перажываньняў.<sup>11</sup>

Грунтуючыся на гэтых меркаваньнях, нават самым пачатковым пісьмовым працам мэлотыка імкнецца надаць характар некаторай самастойнасьці для таго, каб з мэханічным пісьмом зьвязаць таксама і пісьмо сьвядомае. З гэтаю мэтай пісаньне свайго ці пісаньне з натуры ўводзіцца ўжо ў тыя пісьмовыя практыкаваньні, якія зьвязаны з першым момантам літаратурнай праблемы, г. зн. з разьвіцьцём мовы. Якія-ж іменна стылістычныя практыкаваньні і школьныя ўкладаньні на літаратурныя тэмы могуць быць аднесены да гэтага моманту? Сюды адносяцца, зразумела, як пераймальныя дзіцячыя працы, так і некаторыя самастойныя ўкладаньні, якія адпавядаюць малодшаму ўзросту. Спачатку скажам аб пісьмовых працах пераймальнага характару. Адносна іх погляды мэтодыстых разыходзяцца. Адно адносяцца да так званых дзіцячых пераказаў зусім адмоўна; іншыя, наадварот, настойліва прапануюць для малодшага ўзросту выключна пераказы, як практы-

каваньні, якія могуць належным спосабам сфармаваць дзіцячы стыль, асабліва калі аб'ектам пераказу зьяўляюцца абраныя літаратурныя ўзоры. Апошняя думка доўгі час знаходзіла сабе прыхільнікаў ня толькі ў нас, але і ў заходня-эўропэйскай мэтодыцы. У нашыя дні, як відаць, пераважаюць прыхільнікі першае думкі, якія рашуча лічаць за лепшае самастойныя дзіцячыя ўкладаньні, чым пераказы. Мне думаецца, што ва ўмовах нашае сучаснае школы няма даных да таго, каб адмовіцца ад пераказаў ці іншых відаў пераймальных прац, бо лексыка і фразэалёгія, з якімі дзеці зьяўляюцца ў школу, маюць вялікую патрэбу ў папаўненьні і разьвіцьці шляхам уласна насьледаваньня дзелавое і літаратурнае мовы чытанага матэрыялу. Але, зразумела, пераказы не павінны мець выключна механічнага характару: з самага пачатку ў іх пэўна ўваходзіць вядомая доля актыўнасьці, якая стварае ў дзяцей ахвоту і навычку да самастойнага апавяданьня. Зазначана некалькі відаў такога пераказу. З прачытанага апавяданьня складаецца кароткі пераказ шляхам выбаркі з данага артыкулу адказаў на пастаўленыя выкладчыкам пытаньні; прачытаны артыкул укладаецца ці паводле данага выкладчыкам ці паводле пабудаванага вучнямі пляну; артыкул пераказваецца ад імя якой-небудзь з дзейных у даным апавяданьні асоб; артыкул скарачаецца ці папаўняецца паводле данага пляну; некалькі прачытаных артыкулаў, блізкіх па зьместу, аб'яднуюцца ў адзін пераказ і г. д. Асабліва выгодным відам пераймальнага ўкладаньня, якое складае як-бы пераход да самастойнае працы, трэба прызнаць т. зв. ўкладаньні па аналёгіі, г. зн. такія дзіцячыя практыкаваньні, калі дзеці на ўзор прачытанага апавяданьня даюць сваё апавяданьне на блізкую ці падобную тэму, ці калі на падставе прачытанага апісаньня яны самі апісваюць знаёмы ім прадмет—аналёгічны з тым, аб якім яны прачыталі.<sup>12</sup>

Улічваючы, аднак, вышэйпаданую прадпасылку аб неабходнасьці разьвіцьця ў дзіцячым уросьце сьвядомага пісьма, трэба, па магчымасьці, з першых-жа гадоў навучаньня ў пераймальныя пісьмовыя працы ўвязаць і самастойныя дзіцячыя ўкладаньні. Адносна гэтых ўкладаньняў неабходна разглядаць два пытаньні: пытаньне аб іх зьмесце (тэматыцы) і

пытаньне аб форме (компазыцыі і стылі). Тэматыка дзіцячых самастойных укладаньняў вызначалася і ранейшымі мэтодычымі, вызначаецца і зараз у новых мэтодычных працах. Вось адна з клясыфікацый гэтае тэматыкі ў дарэволюцыйнай школе.<sup>13</sup> Указваецца дзесяць груп тэм для самастойных укладаньняў: заняткі дзяцей па-за школаю; узаемныя адносіны дзяцей у школе і дома; дзеці і хатнія жывёлы; дзеці на ўлоньні прыроды; сцэны з жыцьця дзяцей, дзе праглядваюць іх нахільнасьці; дзеці—працаўнікі; шкодныя дурасьці дзяцей і гульні з шкоднымі вынікамі; узаемныя адносіны дзяцей і бацькоў; узаемныя адносіны дзяцей і настаўнікаў; вялікія сьвяты. У сучасных пэдагогічных дапаможніках гэтая клясыфікацыя некалькі папаўняецца і робіцца больш рознастайнай, але наогул яна ўсё-ж такі зьвязана, галоўным чынам, з колам дзіцячых перажываньняў і назіраньняў. Вось адна з сучасных клясыфікацый тэм для дзіцячых укладаньняў.<sup>14</sup> У ёй даюцца наступныя дзьве групы тэм: I. Асабовыя перажываньні: а) успаміны—„Як мы сустракалі 1-ае мая“, „Як хавалі забітага таварыша“; б) справаздача аб тым, што зараз перажыта (аб тым, што чулі і бачылі і г. д.), напр.: „Як жнуць хлеб“, „Наша сьвята“, „У хворага таварыша“: сюды адносяцца і дзеньнікі; в) досьледы—дасьледчае апісаньне, напр., разьвіцьця матыля, прарастаньня пшанічных зярнят, пабудовы ветрака і г. д. II. Мір фантазіі: а) падобныя да праўды апавяданьні з жыцьця людзей, зьвяроў і г. д.; б) казкі; в) сны і інш. Да гэтых груп тэм трэба дадаць і тыя, якія, ня маючы літаратурнага характару, уносяць у разьвіцьцё дзіцячага стылю практычны, дзелавы ўхіл; я разумею ўкладаньне лістоў, заяў, узорных тэлеграм, анкет і інш.; аднак, практыкаваньні дзелавога характару павінны праводзіцца ня з першага году навучаньня, калі яны дзецям мала зразумелы і няцікавы, а з трэцяга ці нават з чацьвертага, калі дзелавыя адносіны пачынаюць мала-па-малу ўваходзіць у кола інтарэсаў падлеткаў.

Другое пытаньне, зьвязанае з самастойнымі ўкладаньнямі ў раннім узросьце,—гэта пытаньне аб іх стылістычнай форме. Калі гавораць аб форме прозаічных укладаньняў, дык звычайна маюць на ўвазе тры віды іх—апісаньне, апавяданьне і разважаньне; сюды ж адносяцца і характарыстыкі, якія прад-

стаўляюць зьмешаны від прозы, у якім часам пераважае элемент апісаньня, часам элемент разважаньня, прычым у тым ці іншым выпадку можа часткова ўваходзіць апавядальны элемент. Аб дакладным прыстасаваньні гэтых відаў укладаньняў у дзіцячых працах ня можа быць і гутаркі: іх кампазыцыя незразумела і цяжка для раньняга ўзросту, да таго-ж па сутнасьці яна і неўласьціва дзіцячай творчасці, якая любіць, свабодна пераплятаючы ўсе гэтыя віды разам, пераходзіць ад апавяданьня да апісаньня, ад апісаньня да разважаньня і зноў да апавяданьня. Найлепшыя прыклады такіх раньніх дзіцячых укладаньняў зьмешанага тыпу прыводзіць А. Д. Алферов у сваёй кнізе „Родной язык в средней школе“: дзеці ва ўзросьце 8—10 гадоў, апавядаючы, напр., аб наведваньні зоолёгічнага саду і гаворачы аб якой-небудзь жывёліне, пачынаюць звычайна з апавяданьня, потым пераходзяць да апісаньня, і наадварот.<sup>15</sup> Дзеля гэтага наўмысьля навязваць дзецям тую ці іншую форму ўкладаньня ў раньнім узросьце ня трэба: да апавяданьня, як да формы, якая ім больш адпавядае, яны будуць зварачацца самі, а апісаньне і разважаньне, гэтыя больш цяжкія для іх віды прозы, ім прыдзецца растлумачыць потым, але не раней, аднак, чацьвертага году навучаньня. Але якія-ж усё-ж такі стылістычныя формы даступны малодшаму ўзросту? Пералічым іх, трымаючыся напamку ад першапачатковых, больш лёгкіх, да больш цяжкіх.<sup>16</sup> Самы прасты від такіх укладаньняў—гэта адзін ці два-тры сказы, падпісанья пад малюнкам. Малюнкi, якія ілюструюць данае апавяданьне ў яго частках ці момантах, даюцца для гэтага ў гатовым выглядзе. Ці зарысоўваюцца прыстасоўна да якога-небудзь апавяданьня выкладчыкам і дзяцьмі. Да кожнага малюнку адшукваецца адпаведны сказ, які пішацца на дошцы і сьпісваецца вучнямі ў сшыткі. Мэтодычная каштоўнасьць такога практыкаваньня заключаецца ў тым, што: 1) у даным выпадку дзеці пішуць, так сказаць, з натуры, а не пераказваюць гатовае і 2) складаючы адзін-два сказы, праабляюць невялічкае стылістычнае практыкаваньне. Такім чынам, ствараецца пісьмовая праца, больш ці менш самастойная зьместам і формаю. Другі від такіх практыкаваньняў, некалькі больш складаны,—гэта ўкладаньне на тэму аб тым, што бачылі ці што

здарылася, скомпанаванае ў выглядзе некалькіх сказаў, якія перадаюць галоўныя моманты якога-небудзь здарэння ці выпадку з дзіцячага жыцця. Звычайна гэта—вусныя ўкладанні, але іх можна зрабіць і пісьмовымі, шляхам запісвання на дошцы колектыўна выпрацаванага тэксту і сьпісвання яго вучнямі ў сшыткі. Часьцей за ўсё такія ўкладанні бываюць іменна колектыўнымі, г. зн. як самая тэма, так і ўсё ўкладанне выпрацоўваецца часткамі пры ўдзеле ўсяе клясы і ў апрацаваным выглядзе запісваецца; такі від практыкаваньняў мае месца асабліва ў час пачатковага навучання, калі ортаграфічныя навычкі яшчэ ня выпрацаваны і калі сьпісваньне ортаграфічна правільнага тэксту ахоўвае ад памылак вока і руку вучня. Далей ідуць індывідуальныя ўкладанні на тэму, агульную для ўсяе клясы. Імі можна карыстацца тады, калі ёсьць ужо некаторыя ортаграфічныя навычкі, і няма апаскі, што самастойная пісьмовая праца будзе мець шмат ортаграфічных памылак. Дзеці апавядаюць у такіх выпадках што-небудзь аб сабе, аб сваіх таварышох, аб выпадках з жыцця жывёлы—з сваіх назіраньняў і спатканьняў. Каб выкарыстаць гэты від укладання для ўзмацненьня ортаграфічных навычак, можна надаць яму выгляд вольнага ці творчага дыктанту, і для гэтае мэты прапанаваць вучням выкарыстаць ва ўкладанні на даную тэму вядомую групу слоў, у якой сустракаюцца адна ці некалькі ортаграфэм, якія падлягаюць у даным выпадку вывучэньню. Часам колектыўныя ці індывідуальныя ўкладанні пішуцца не з натуры, г. зн. не на падставе дзіцячых назіраньняў жывое рачаіснасьці, але на падставе малюнкаў, калі школа мае падбор такіх навочных дапаможнікаў. Усякі малюнак зьяўляецца, зразумела, толькі сурогатам жыцця, і ва ўмовах комплекснага выкладання ён менш пажаданы, чым непасрэдня назіраньні дзяцей над прыродаю, бытам і людзьмі, але калі ўжо карыстацца ўсё-ж-ткі малюнкамі для дзіцячых укладанняў, дык у кожным разе не са шкодаю самастойнасьці таго практыкаваньня, якое ўкладаецца паводле малюнку. Для гэтага трэба карыстацца даным малюнкам толькі як адным з момантаў апавяданьня ці апісаньня, г. зн. як момантам пачатковым, сярэдзінным ці заключальным, да якіх апавядальнік, які накіроўваецца ад гэтага малюнку, прыдум-



вае, грунтуючыся на сваёй практыцы ці выябражэнні, канец пачатак, сярэдзіну і г. д.<sup>17</sup> у Больш складаным відам ранніх самастойных укладанняў трэба лічыць т. зв. ўкладанні-досьледы, пад якімі разумеюцца першапачатковыя, нескладаныя зместам апісанні, характарыстыкі, нават і разважанні. Адрозніваюць тры віды дзіцячых укладанняў-досьледаў: прыродна-навуковыя (апісаньне на падставе ўласных назіранняў якое-небудзь расьліны, кузуркі, жывёліны і г. д.), досьледы бытавога і тэхнічнага зместу (апісаньне будынкаў, якога-небудзь віду вытворчасьці, рамэстваў і г. д.) і літаратурныя досьледы (напр., воўк ці ліса па данай групе баск ці казак). Такія працы патрабуюць ад таго, хто піша, вядомага аналізу матэрыялу, сыстэматызацыі яго і некаторых вывадаў; загэтым ужываньне іх магчыма не раней трэцяга году навучаньня.<sup>18</sup> Некаторую паралель да гэтага віду ўкладанняў даюць укладанні-компазыцыі, у якіх пераважае, аднак, ня столькі дасьледчы, колькі мастацкі ўхіл. Яны заключаюцца ў тым, што той, хто піша, у сваім апавяданні ці апісанні імкнецца выкарыстаць у выглядзе ўставак і цытат знаёмы яму вершаваны ці мастацка-прозаічны матэрыял, як ілюстрацыю таго, аб чым апавядаецца ці што апісваецца. Як у першых групах навучаньня, так і ў групах пераходных да сярэдніх (трэцяй і чацьвертай) могуць практыкавацца таксама ўкладанні-лісты рознага характару—і дэлавога і літаратурнага (мастацка-апавядальнага і мастацка-апісальнага). Наконт укладанняў-лістоў у мэтодыцы ўстанавілася думка, што іх лепей пісаць не да выябражальных, а да якіх-небудзь сапраўдных асоб (таварышоў другога школы, настаўнікаў, знаёмых і інш.), таму што пры такіх умовах практыкаваньні набываюць больш інтарэсу і атрымліваюць больш сур'ёзны характар.<sup>19</sup>

✦ Такім чынам, самастойныя дзіцячыя працы ў першым канцэнтры школы могуць мець вельмі рознастайны характар. Па дасланых мне ўзорах дзіцячых укладанняў аднае з школ Данское акругі можна ўстанавіць наступныя віды прац, якія выконваюцца дзіцьмі пад кіраўніцтвам аднаго і таго-ж выкладчыка:<sup>20</sup> 1) колектыўныя ўкладанні на тэму, якая прапанована настаўнікам ці ўстаноўлена клясаю; 2) укладанні, напісаныя пасля разбору малюнку і чытаньня адпаведнага ар-

тыкулу; 3) укладаньні-компіляцыі; 4) дзеньнікі, якія прадстаўляюць запіс штодзённых здарэнняў хатняга і школьнага жыцця; 5) укладаньні на тэму аб экскурсіях („Наша экскурсія за горад“, „Наша электрастанцыя“); 6) укладаньні на тэмы з галіны дзіцячых назіранняў і перажыванняў („Што робяць улетку сяляне?“, „Як дзеці праводзяць зіму?“, „Адкуль мы бяром вадур?“, „Дабрабыт нашай вуліцы“); 7) укладаньні чыста дзелавага характару ў форме анкет, заяў, невялічкіх дакладаў і інш. Разам з гэтым літаратурна-стылістычнымі практыкаваннямі тым-жа выкладчыкам практыкуюцца, як відаць з дасланых узораў, таксама і працы ортаграфічнага і граматычнага характару (вольныя дыктоўкі, самадыктоўкі, схэмы морфалёгічных і сынтаксычных зьяў паводле формальнага мэтаду і інш.). Для паўнаты гэтага агульнага малюнку пісьмовых практыкаванняў у малодшых групах трэба напаміць, што як раней, так і зараз выкладчыкі зьвяртаюцца часам да пісьмовых практыкаванняў у вершаскладаньні, што ў паасобных выпадках дае цікавыя вынікі. Але, зразумела, такога роду практыкаваньні нельга лічыць звычайным мэтодычным прыёмам, прыгодным для масавага вучня.<sup>21</sup>

Вось гэтка агульны малюнак пачатковых літаратурна-стылістычных практыкаванняў. Ва ўмовах працоўнае школы ўсе гэтыя практыкаваньні павінны ўвязвацца з комплекснаю систэмай. Гэтая ўвязка не павінна спаткаць перашкод, таму што як тэмы для пераказаў, таксама і тэмы для самастойных дзіцячых укладанняў заўсёды могуць быць да пэўнай ступені дапасаваны да комплексных тэм і падтэм. Аднак, прыходзіцца зрабіць адну агаворку: пры распрацоўцы комплексаў большае прыстасаваньне атрымаюць тыя дзіцячыя ўкладаньні, тэмы якіх зьвязаны з дасьведчаньнем, назіраньнямі і перажываньнямі дзяцей, узятымі з вакольнага рачаіснага жыцця; больш вольныя віды дзіцячае творчасці, якія, да таго-ж, грунтоўна пераважна на выбражэньні (казкі, сны, праўдападобныя апавяданьні з жыцця людзей і зьвяроў і г. д.), прыдзецца выдзеліць у асобную групу практыкаванняў і, магчыма, адвесьці для гэтага нават пэраакмплексныя гадзіны. Трошкі цяжэй увязаць з комплексным выкладаньнем не тэматычны, а іменна стылістычны і нават граматычны бакі гэтых

практыкаваньняў. Усякая праца над дзіцячай ортографіяй, дзіцячай лексыкай і фразэолёгіяй, усякія, урэшце, граматычныя назіраньні, якія лёгка, зразумела, увязваюцца з дзіцячымі пісьмовымі практыкаваньнямі, патрабуюць даволі многа часу і дзеля гэтага звычайна выходзяць з асадак комплекснага выкладаньня. Для такіх заняткаў, як было ўжо зазначана вышэй (гл. разьдзел V), неабходна вызначаць асобныя гадзіны.

## 2

Разгледжаныя віды пісьмовых практыкаваньняў у малодшых групах зьвязаны бліжэйшым чынам з разьвіцьцём мовы. Што датычыцца літаратурна-стылістычных практыкаваньняў у сярэдніх і старэйшых групах, дык яны, не парываючы з задачамі далейшага жыцьця мовы, разам з тым будуецца ўжо на матэрыяле літаратурнае начытанасьці і вывучэньня літаратуры тэорэтычнага і гістарычнага. Разгледзім віды літаратурных практыкаваньняў у сярэдніх і старэйшых групах як з боку іх стылістычнае формы, так і з боку іх тэматычнага складу. Спачатку аб форме. У сярэдніх і старэйшых групах неабходна, разумеюцца, стварыць у вучняў навывчкі да рознага віду ўкладаньняў, г. зн. апісаньняў, апавяданьняў, разважаньняў, характарыстык. У даным выпадку, аднак, трэба таксама мець на ўвазе адпаведную псыхолёгічную прадпасылку. <sup>99</sup>Сутнасьць яе, грунтоуючыся на досьледах Леклерка і Бінэ, можна формуляваць наступным спосабам: у залежнасьці ад асабовых здольнасьцяй, нахільнасьці паасобных чалавечых індывідуумаў да таго ці іншага віду літаратурнае творчасці вельмі рознастайны. У выніку сваіх досьледаў Леклерк устанавіў наступныя віды літаратурнае творчасці (ён зазначае іх якою-небудзь адною адзнакаю псыхолёгічнага ці нават літаратурна-стылістычнага зьместу): апісаньне, назіраньне, выябражэньне, моралізаваньне, начытанасьць, эстэтычнае пачуцьцё і г. д. Аналёгічныя досьледы Бінэ прывялі яго да ўстанаўленьня сярод вучняў некалькіх пісьменьніцкіх тыпаў, а іменна: 1) апісальны, пасыўны тып, які толькі ўспрымае; 2) тып, які назірае, абхоплівае і зьвязвае; 3) чуйлівы тып, які спачувае і нават зьвяртае ўвагу на сувязь і значэньне ўсяго, што ён бачыць; 4) вучоны тып, які ставіць на месца назіраньня ўжо

готовое веданье).<sup>22</sup> Само па сабе зразумела, што прадпасылка, паданая вышэй, у поўнай меры падтрымліваецца і психолёгіяй літаратурнае творчасці, якая таксама адрознівае некалькі пісьменьніцкіх ухілаў (пісьменьнікі пераважна лірыкі, пераважна эпікі, пераважна драматыстыя і г. д.). У роўніцы школьнае практыкі гэта прадпасылка, зразумела, абавязвае выкладчыка лічыцца з індывідуальнымі нахільнасцямі вучняў і не прышчапляць ім усіх відаў творчасці ў парадку простага прымусу; але гэта-ж прадпасылка патрабуе таго, каб выкладчык азнаёміў вучняў з рознымі відамі літаратурных укладанняў і тым самым даў-бы кожнаму магчымасць выбраць тых з іх, якія адпавядаюць яго здольнасцям. Мэтодычна гэта можа быць пастаўлена наступным спосабам. Пачынаючы з трэцяе і асабліва з чацьвертае групы, неабходна прыступіць да высвятленьня элементаў апавядання, апісанья і разважання ў літаратурным матэрыяле, які чытаецца. Гэта можна зрабіць практычна спачатку шляхам класнага разбору адпаведных узораў, а потым шляхам заданняў вучням, якія заключаюцца ў выдзяленні з паказанага літаратурнага матэрыялу (апавядання, аповесці і інш. твораў) частак апавядальнага, апісальнага характару, а таксама месц, пабудаваных па форме разважання ці характарыстыкі. Як паасобны від такіх практыкаванняў, развічаных на ўсваенне вучнямі розных відаў укладанняў, трэба прызнаць вельмі карысным іменна той, пры якім на адну і тую-ж тэму будуюцца і апісаньне, і апавяданьне, і разважаньне. Прыклад: агульная тэма— „лес“, апісаньне на гэту тэму (З якіх парод складаецца наш лес?), апавяданьне на тую-ж тэму (Як мы гулялі ў лесе? Што здарылася ў нашым лесе? і г. д.), разважаньне на тую-ж тэму (Якую карысць прыносяць лес?). Калі зьбяраецца пэўная колькасць узораў і прыкладаў, трэба падвесці падагуленьне гэтым назіранням над літаратурным матэрыялам шляхам перадачы вучням свайго роду тэарэтычных звестак аб пабудаванні паказаных відаў укладанняў. Гэтыя звесткі, у сваю чаргу, даюцца паводле двух разьдзелаў: паводле зместу і паводле формы (паводле плану). Так, напрыклад, для апісанья зместам будзе рэч, зьява прыроды, бытавое жыццё, а формаю— пералічэнне адзнак прадмету ці зьявы ў пэў-

ным парадку (паказваюцца адмены пляну пры пабудове апісаньня); для апавяданьня зьместам будзе падзея, здарэньне, выпадак, а формаю—перадача паасобных момантаў гэтага здарэньня ў пасьлядоўным парадку (паказваюцца віды плянаў пры пабудаваньні апавяданьня); для разважаньня зьместам зьяўляецца тая ці іншая думка (тэза), якую патрабуецца ўгрунтаваць, а формаю—выкладаньне ў пэўным парадку тых даных, якімі гэтае выстаўленае палажэньне даводзіцца (г. зн. розных фактаў, прыкладаў, спасыланьняў на паказаньні іншых асоб, цытат з адпаведных твораў і г. д.). Для перадачы такіх самых зьвестак адносна т. зв. характарыстыкі неабходна даць тры ўзоры характарыстык рознага віду: 1) характарыстык з пераважным апавядальным элемэнтам (біографічнага зьместу), 2) характарыстык з пераважным апісальным элемэнтам (пераважна псыхалёгічнага зьместу) і 3) характарыстык-разважаньняў, якія высьвятляюць тое ці іншае значэньне данае асобы (з пераважным грамадзка-гістарычным ухілам); узоры для гэтых відаў характарыстык адшукваюцца лёгка ў мастацкай прозе (у апавяданьнях, аповесьцях і романах) ці складаюцца каратка самім выкладчыкам; потым гэтыя характарыстыкі будуюцца самімі вучнямі. Кмповыцыя розных відаў поэтычных твораў высьвятляецца на лекцыях-гутарках і лябораторных практыкаваньнях па тэорыі слоўнасьці.

Выконваньне стылістычных практыкаваньняў паказаных відаў (апісаньняў, апавяданьняў, разважаньняў, характарыстык) можна пачынаць, прыблізна, з 3-4 году навучаньня, але гаюным чынам гэтыя практыкаваньні прыпадаюць на старэйшы ўзрост школы; пры гэтым прыходзіцца пачынаць з апавяданьня, як больш лёгкага віду, потым трэба перайсьці да апісаньняў і да апавядальных і апісальных характарыстык, а разважаньні наогул і характарыстыкі-разважаньні ў прыватнасьці вызначыць на больш позьні час. Паданая вышэй прадпасылка да пастаноўкі заняткаў гэтага роду рэалізуецца ў тым сэнсе, што вучняў знаёмяць практыча і тэорэтычна з усімі відамі гэтых укладаньняў і час ад часу праводзяць абавязковыя для ўсяе клясы практыкаваньні ў такіх літаратурна-стылістычных заданьнях; але калі навывчкі ў даным кірунку ўзмоцняцца, дык вучням даецца магчымасьць у кожным па-

асобным выпадку свабодна выбіраць від працы, які найбольш падыходзіць да іх пісьменьніцкага тыпу.

Зьдзейсьніць гэты апошні прыём можна толькі ў тым выпадку, калі выкладчык пры кожным пісьмовым заданні належным спосабам, г. зн. пэдагогічна і навуказгодна, устанавіць характар і колькасць тэм, якія прапануюцца для задання. Грунтуючыся на паказаных меркаваньнях, трэба прызнаць неабходнасьць для кожнага літаратурнага пісьмовага задання некалькіх, уласна 3-4 тэм. Тэмы гэтыя павінны абхапіць усебакова літаратурнае пытаньне, якое вывучаецца, і даць магчымасьць кожнаму, хто піша, выбраць той уласна жанр, які больш падыходзіць да яго нахільнасьцяй. Прыклад: вывучаецца які-небудзь пісьменьнік (Колас, Купала, Ц. Гартны, Чарот і г. д.); для пісьмовых практыкаваньняў даюцца наступныя тэмы: біяграфія пісьменьніка ці які-небудзь эпізод з яе, характарыстыка пісьменьніка, як мастака ці як грамадзкага дзеяча, значэньне яго творчасьці з таго ці іншага пункту погляду. Яшчэ прыклад: вывучаецца які-небудзь твор („Новая Зямля“ Коласа, адна з поэм Купалы, адно з апавяданьняў Ц. Гартнага ці Бядулі і г. д.); прапануюцца тэмы: кароткі пераказ твору, якое-небудзь апісаньне прыроды ці быту на падставе гэтага-ж твору, характарыстыка якое-небудзь дзейнае асобы ці групы асоб з вывучанае поэмы ці апавяданьня, высьвятленьне ідэалёгічнага боку твору. Пры гэткай колькасці тэм і пры гэткай іх формулёўцы тыя, хто піша, бяруць сабе тэмы адпаведна да сваіх індывідуальных нахільнасьцяй (г. зн. пішуць ці апавяданьне, ці апісаньне, ці характарыстыку, ці разважаньне) і пры гэтым колектыўнымі дамаганьнямі навуказгодна дасьледуюць аўтара ці твор з розных пунктаў гледжанья, якія ўваходзяць у схэму навуказгоднасьці. Праўда (могуць так мне сказаць), кожны вучань вырашае толькі якое-небудзь адно пытаньне з гэтае агульнае схэмы і выконвае адзін які-небудзь від стылістычнае працы. Але ў заключнай да заданья гутарцы (іначай кажучы, на лекцыі, на якой будуць праглядацца вынікі данага пісьмовага практыкаваньня) выкладчык мае магчымасьць азнаёміць усю клясу як з вынікамі дасьледваньня данага літаратурнага пытанья з розных пунктаў гледжанья, так і з рознымі жанрамі ўкладаньняў, выкананымі

паводле данага заданьня (шляхам чытаньня ў клясе паасобных вучнёўскіх укладаньняў). Пры гэтай пастаноўцы пісьмовых прац прыныцп пэдагогічнасьці будзе здзейсьнены ў тым сэнсе, што вучань атрымае магчымасьць разьвіваць сваю індывідуальную літаратурную самадзейнасьць, а прыныцп навуказгоднасьці здзейсьніцца ў паўнаце і паглыбенасьці пастаноўкі і вивучэньня пытаньня.

Літаратурна-стылістычныя практыкаваньні паказанага роду ў сярэдніх і старэйшых групах выконваюцца ў парадку т. зв. клясных, дамовых і лябораторных заданьняў. Клясныя заданьні тады могуць атрымаць характар нормальных практыкаваньняў у стылістычных навыхках, калі для іх можа быць адведзена досыць часу, прыблізна, ад дзвёх да чатырох гадзін, але ў такім выпадку яны пераходзяць у тып лябораторных заданьняў. Калі-ж для класных заданьняў вызначаецца невялічкая колькасьць часу, ад 1-2 гадзін, дык клясную працу лепей зрабіць кантрольнай, г. зн. прарабляць яе каліні-калі, выключна ў якасьці правэркі ортаграфічных і стылістычных навыхкаў. У гэтым апошнім выпадку даецца агульная для ўсяе клясы тэма, і пры гэтым з галіны добра вядомага вучням і добра імі вивучанага твору для таго, каб яны маглі, ня трацячы часу на адшуканьне матэрыялу, сконцэнтравать усю сваю ўвагу на стылістычным баку працы. Кантрольную клясную працу можна скарыстаць таксама і з тэю мэтай, каб упэўніцца, наколькі вучнямі ўсьвядомлены і вивучаны розныя віды ўкладаньняў, і для гэтага таксама трэба даць адну агульную для ўсіх тэму ў выглядзе апавяданьня, апісаньня, разважаньня, характарыстыкі.

Хатнія працы ва ўмовах сучаснае школы, асабліва пры наяўнасьці лябораторных заданьняў, практыкуюцца параўнаўча рэдка, але, зразумела, яны могуць зрабіць значную дапамогу літаратурнай асьвеце, калі ім прыдаць сапраўдную мэтодычную пастаноўку. У старой школе хатнія працы добрасумлена выконваліся звычайна толькі невялічкаю лічбаю вучняў; у большасьці-ж выпадкаў гэтыя працы пісаліся не ў працягу ўсяго вызначанага для іх тэрміну (напр., месяца), а ў 2-3 дні перад падачай іх выкладчыку, прычым ня рэдка спісваліся з прац іншых таварышоў, выкананых больш сур'ёзна.

Дзея гэтага ўжо ў старой школе некаторыя выкладчыкі ўносілі ў такі парадак выканання хатніх прац некаторыя корэктывы. Адзін з такіх корэктываў заключаўся ў наступным: у працягу месячнага тэрміну, вызначанага для выканання хатняе працы, выкладчык рабіў з вучнямі 2-3 гутаркі, на якіх устанаўляліся падручнікі і дапаможнікі для данага хатняга ўкладання, рабіліся інфармацыі паасобнымі вучнямі аб прачытаных для хатняе працы кнігах і матэрыялах, прачыталіся ўзорныя пляны хатняе працы; гэтакім чынам большасць вучняў данае клясы прыцягвалася да працы над сваім укладаннем.<sup>23</sup> Гэты прыём можна было б ужываць і зараз; пры гэтым у паказаных гутарках карысна, апрача таго, увесці і рэфэраты паасобных вучняў на тэму аб апрацоўцы імі тае ці іншае часткі хатняга ўкладання.

Лябораторныя ўкладанні звычайна зьяўляюцца вынікам папярэдняе распрацоўкі вядомага задання па літаратуры і могуць уяўляць сабою ці невялічкі даклад аб выкананым заданні, які чытаецца на заключнай канферэнцыі, ці больш закончаны крытычны эцюд, выкананы ў азначанай стылістычнай форме, г. зн. у форме характарыстыкі, разважання і г. д. Самыя тэмы для лябораторных укладанняў даюцца ў тым парадку і тэй, прыблізна, формулёўцы, якія паказаны ў чацвёртай вертыкалі схэмы № 6 (разьдзел V).

✓ Ня зусім азначана стаць пытаньне аб абавязковасьці складаньня плянаў для рознага віду ўкладанняў: некаторыя лічаць за лепшае не абмяжоўваць плянам працы вучня; другія лічаць неабходным папярэдняе складаньне пляну, без якога лічыцца мэтодычна няправільным прыступаць да ўкладаньня. Гэтыя дзьве процілеглыя думкі ўдачліва заміраюцца ў трэцяй, якая, як мне здаецца, можа быць дапушчана ў школьную практыку:<sup>24</sup> вучань ня піша папярэдне (да пачатку ўкладаньня) распрацованага пляну, але толькі ў думках вызначае асноўныя яго моманты і пераходзіць да ўкладаньня; у процэсе ўкладаньня, у меру заканчэньня паасобных частак укладаньня, ён запісвае плян, які паступова складаецца, потым у канцы сваёй працы дэталізуе яго і перапісвае начыста. Такі парадак укладаньня плянаў у сярэдніх і старэйшых групах, аднак, можа быць дапушчаны толькі пры



тэй умове, калі ў малодшых групах былі выпрацаваны добрыя навычкі да складаньня плянаў ня толькі пасля прачытаньня якога-небудзь артыкулу, але і папярэдніх, прад пачаткам таго ці іншага ўкладаньня,—усё роўна, пераймальнага ці самастойнага характару. Аслабляючы вучня сярэдніх і старэйшых груп ад папярэдняга складаньня пляну да яго працы, нельга разам з тым ня выказаць пажаданьня, каб у гэтых групах часцей складаліся пляны-конспекты як да бэлетрыстычных твораў, так і да артыкулаў крытычнага і публіцыстычнага зместу; з прычыны важнасьці гэтага роду практыкаваньняў, складаньню гэтых конспектаў могуць быць прысьвечаны нават спецыяльныя хатнія і лябараторныя заданьні.

Апошняе пытаньне, зьвязанае з пісьмовымі працамі па літаратуры,—гэта пытаньне аб іх выпраўленьні. У сучасны момант знаходзяцца яўныя супраціўнікі выпраўленьня прац.<sup>25</sup> Я трымаюся думкі, што працы, калі ёсьць магчымасьць, трэба выпраўляць самым уважлівым спосабам ня толькі з ортаграфічнага, але і з стылістычнага боку; стылістычныя памылкі павінны ці цалкам выпраўляцца рукою настаўніка, ці, прынамсі, азначацца ўмоўнымі знакамі, зразумелымі для вучня. Толькі пры індывідуальным пераглядзе і выпраўленьні кожнае працы і пры індывідуальнай гутарцы з яе аўтарам на конт яго памылак могуць быць дасягнуты належныя вынікі ў сэнсе выпраўленьня стылю. Пасля такога індывідуальнага прагляду могуць зрабіцца больш прадукцыйнымі і калектыўныя гутаркі з усёю клясай адносна [выкананае пісьмовае працы. Аднак, улічваючы тое, што ў практыцы школы немагчыма (з прычыны перагружанасьці настаўніка і залішняга ліку вучняў у клясе) індывідуальна пераглядаць усе пісьмовыя працы, можна дапусьціць, у парадку неабходнасьці, наступны палегчаны спосаб выпраўленьня пісьмовае прадукцыі вучня: выкладчык у кожным паасобным пісьмовым заданьні праглядае толькі некаторую частку прац вучня, устанаўляе характэрныя і, яшчэ лепей, тыповыя памылкі і на заключнай адносна пісьмовае працы гутарцы выяўляе гэтыя памылкі ўсёй клясе. Пасьлядоўнае констатаваньне ў сувязі з кожнай пісьмовай працай тае ці іншае групы тыповых памылак і барацьба з імі шляхам падагульняючай гутаркі можа, мне

здаецца, прывесці да пэўных станоўчых вынікаў у сэнсе памацнення ортографічнае і стылістычнае граматысці.

Пастаноўка ў школьнай практыцы мастацка-літаратурных практыкаванняў (у сэнсе пісання мастацкіх апавяданняў, поэтычных апісанняў, невялічкіх п'ес і г. д.), а таксама вершаваных спроб зьяўляецца пытаннем вялікай пэдагогічнай цікавасці і вялікае пры гэтым складанасці; разгляду яго трэба прысьвяціць асобны нарыс, які ня ўвойдзе ў межы гэтага выпуску.

## УВАГІ

### Да разьдзелу шостага

- 1 Соколов Н. М. і Тумим Г. Г. „На уроках родного языка“, часть II, разьдз. IV, ст. 231—246.
- 2 Аб мэтодычнай пастаноўды практыкаваньняў у вэрсыфікацыі гл. Миртов А. В. „Сочинение в школе“, разьдз. „Поэтическое творчество в школе“, ст. 40 і наст.

### Да разьдзелу сёмага

- 3 Аб „іманентнасьці“ і „гістарызьме“ па праграмах 1915 году гл. Державин Н. С. „Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе“, Петрагр. 1917, разьдз. V, ст. 416—420. Абмен думак па гэтым пытаньні гл. ў артыкулах Трубицына Н. Н. і Пиксанова Н. К. у „Русск. Фил. Рестнике“ 1915 № 3 і 1916 № 3 (Педаг. разьдз.).

### Да разьдзелу дзевятага

- 4 Параўн. сьпіс кніг для чытаньня ў П. П. Блонского („Трудовая школа“, ч. II, М. 1919, ст. 43 і наст.).
- 5 Параўн. А. Георгиевский і В. Мартюков. „Внеклассное изучение литературы“. Казань, 1917. Разьдз. II.
- 6 Там-жа, разьдз. II, ст. 26—83.
- 7 А. Д. Алферов. „Родной язык в средней школе“. 3-е выд. М. 1916 Разьдз. XII.
- 8 Параўн. „Игра-драматизация в школе“. Зборн. пад рэд. Соловьевой. М. 1923.
- 9 Больш падрабязна аб арганізацыі габінэтаў роднае мовы гл. сэрью нарысаў пад назваю „Кабинет родного языка. Непериодическое издание под общей редакцией А. Л. Липовского, Н. М. Соколова і Г. Г. Тумима“. Вып. I і II. П. 1917; далейшыя выпускі—пазыней.

### Да разьдзелу дзесятага

- 10 Параўн. И. И. Трояновский. „Педагогические этюды“. М. 1913. Разьдз. 4-ты.
- 11 Там-жа, разьдз. 4-ты, ст. 98—99.

- 12 Больш падрабязна аб розных відах практыкаваньняў пераймальнага характару гл. Н. М. Соколов і Г. Г. Тумим, „На уроках роднога языка“. П. 1917, часть II, разьдз. VIII.
- 13 Даная клясыфікацыя даецца па кнізе Соколова і Г. Г. Тумима „На уроках роднога языка“, част. II, разьдз. IX, ст. 366-7.
- 14 Даецца па кнізе А. В. Миртова „Сочинение в школе“. Дзяржвыд. Украіны. Вып. I, ст. 6.
- 15 А. Д. Алферов „Родной язык в средней школе“, М. 1916, разьдз. IX, ст. 211-217.
- 16 Я прытрымліваюся ў гэтым пераліку тае клясыфікацыі дзіцячых укладаньняў, якая дадзена ў цікавай працы А. В. Миртова „Сочинение в школе“ (гл. вышэй). Лічу, што яго клясыфікацыя апраўдваецца і мэтодычнымі прадпасылкамі і практыкаю школы.
- 17 А. В. Миртов „Сочинение в школе“, ст. 22—25.
- 18 А. В. Миртов, там-жа, ст. 28.
- 19 А. В. Миртов, там-жа, ст. 28-29.
- 20 Выкладчыка Г. П. Сердючанка, аднаго з аўтараў мэтодычнае працы, якая вышла ў гэтым годзе: Донецкая А. Т. і Сердюченко Г. П., „Безбукварное обучение грамоте“. Паўн.—Каўк. кніга, 1927.
- 21 Узоры такіх школьных вершаваных спроб у раннім узросьце гл. у тэй-жа кнізе А. В. Миртова „Сочинение в школе“ (разьдз. „Поэтическое творчество в школе“).
- 22 Вывады Леклерка і Бінэ даюцца ў формулёўцы, якая дадзена ў кнізе А. Д. Алферова „Родной язык в средней школе“, разьдз. IX, ст. 194—196.
- 23 Прыблізна ў гэтакім выглядзе даецца гэты прыём пастановкі хатніх прац А. Д. Алферовым на падставе яго асабовае настаўніцкае практыкі ў кнізе „Родной язык в средней школе“, разьдз. IX, ст. 243—246.
- 24 Практычнае ўжываньне гэтае трэцяе (сярэдняе) думкі ў форме т. зв. „свободнаго плана“ гл. у А. Д. Алферова, „Родн. яз. в средн. школе“, разьдз. IX, ст. 246.
- 25 Параўн. А. В. Миртов, „Наше правописание“. Дзяржвыд. Украіны, 1923, ст. 37-38.

## З БІБЛІОГРАФІЇ МЭТОДЫКІ ЛІТАРАТУРЫ

### І. Школьнае выкладаньне тэорыі слоўнасьці

- Абакумов С. Об основах поэтики.—„Родн. яз. в школе“, кн. 5, ст. 14.
- Артюшков А. Две главы из „Введение в фонику стиха“.—„Родн. яз. в школе“ кн. 11-12, ст. 52.
- Архангельский В. И. и Мерцалов С. Опыт применения знаний стилистики к анализу целого художественного произведения. Сборн. „Изучение литерат. в школе“, ст. 71—88.
- Васильев В. К вопросу о коллективных работах стилистического характера в школе I ступени.—„Жизнь и Школа“. 1923 г., № 2, ст. 3—12.
- Васильев В. Опыт изучения стилистических работ по статистическому методу в школе I ступени.—„Жизнь и Школа“ 1924 г., № 4, ст. 14—20.
- Ветухов А. В. Новая книга по поэтике.—„Родн. яз. в школе“, кн. 4, ст. 41.
- Винокур Г. Культура языка. Очерки лингвистической технологии.—„Работн. Просвещ.“ М. 1925 г.
- Габо В. С. Графические сетки в изучении литературы.—„Родн. яз. в школе“, кн. 9, ст. 116.
- Габо В. Диаграммы в преподавании литературы.—„Педаг. Мысль“ 1919 г. № 4—6, ст. 47—52.
- Габо В. Новые слова в русском языке.—„Родн. яз. в школе“, кн. 5, ст. 26.
- Гливенко И. И. Этюды по теории поэзии. Харьков, 1920 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 2, ст. 156.
- Горнфельд А. Г. Новые словечки и старые слова.—Изд. „Колос“ П. 1922 г.
- Григорьев М. С. Введение в поэтику, ч. I. М. 1924 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 6, ст. 230.
- Григорьев М. С. Проблема формы художественного произведения в биологическом освещении.—„Родн. яз. в школе“, кн. 7, ст. 16.
- Григорьев М. С. Слово—Знание—Искусство. Новый план преподавания теории словесности в школе II ступ. согласно взглядам психологической школы Потебни. М. 1920 г.
- Григорьев М. О „психологизме“ в поэтике.—„Родн. яз. в школе“, кн. 11-12. ст. 62.
- Дмитриев С. Лингвистика и поэтика.—„Родн. яз. в школе“, кн. 5, ст. 20.



- Дмитриев С.** О поэтическом образе.— „Родн. яз. в школе“, кн. 11-12, ст. 48.
- Дмитриев С. И.** О применении психоанализа в поэтике.— „Родн. яз. в школе“ кн. 8, ст. 31.
- Дмитриев С. И.** Психологическое направление в поэтике.— „Родн. яз. в школе“, кн. 6, ст. 32.
- Досычева Е.** Работа над стилем художественного произведения и ее результаты. „Родн. яз. в школе“, кн. 1, ст. 143.
- Золотарев С. А.** Статистика и графика в изучении и преподавании литературы.— „Родн. яз. в школе“, кн. 1, ст. 71.
- Литературная энциклопедия.** Словарь литерат. терминов под ред. Бродского, Лаврецкого, Львова-Рогачевского. 1925 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 9, ст. 198.
- Михайлов Ф. Р.** К вопросу о графиках при изучении художественных произведений. (Социологическая схема содержания „Мужики“ Чехова).— „Родн. яз. в школе“, кн. 7, ст. 82.
- Мюллер-Фрейенфельс Р.** Поэтика. Перев. с нем. изд. 1921 г. И. Каганова и Паперной с пред. проф. Белецкого. Харьков 1923 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 3, ст. 118.
- Плотников И. П.** Опыт применения формального метода изучения литературы на младшей ступени трудовой школы.— „Родн. яз. в школе“, кн. 1, ст. 53.
- Плотников И.** Формальный метод изучения художественной литературы.— „Народное Просвещение“. Курск, 1921 г., № 6, ст. 10—13.
- Рыбникова М.** Книга о языке. Очерки по изучению русского языка и стилистические упражнения. 1925 г.
- Рыбникова М. А.** По вопросам композиции. М. 1924 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 7, ст. 189.
- Рыбникова М.** Приемы изучения языка.— „Просвещение“, педагогический сборник. Петроград, 1922 г., ст. 13—26.
- Спасская К. П.** Графики в применении к изучению литературных произведений.— „Родн. яз. в школе“, кн. 2, ст. 60.
- Сейдев А.** Как выработать хороший стиль.— „Родн. яз. в школе“, кн. 7, ст. 91
- Сейдев А.** О поэтической лингвистике, тематике и композиции.— „Родн. яз. в школе“, кн. 2, ст. 14.
- Сентицкий Н.** Статистика, литература и поэзия. К вопросу о плане исследования. Одесса. 1922 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 4, 1923 г., ст. 140.
- Томашевский.** Теория литературы (поэтика). Л. 1925 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 9, ст. 200.

- Чичерин А. В.** Культура слова в школе. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 9 ст. 194
- Чичерин А. В.** Литература, как искусство слова. Очерк теории литературы. М. 1927 г.
- Шенгели Г. А.** Как писать статьи, стихи и рассказы. М. 1926 г.

## II. Питаньні тэматычнага выкладаньня літаратуры

- Брюханов В. П.** Литература в курсе школы II ступени при стержневом построении учебного плана. — „Родн. яз. в школе“, кн. 8, ст. 166.
- Габо В. С.** Литературный календарь на 1923 г. — „Родн. яз. в школе“, кн. 2, ст. 139.
- М. П.** Календарные производственные планы занятий по родному языку в школе II ступ. — „Родн. яз. в школе“, кн. 2, ст. 135.  
Проработка отдельных вопросов по осознанию Октябрьской революции и ее значения для жизни деревни. — „На путях к новой школе“. 1926 г., № 1, ст. 78—90.
- Русанов А. А.** Курс литературы в связи с обществоведением. Самарский Губиздат, 1926 г.
- Фигуровский Ив.** Собрание и проработка диалектологического материала в I группе школы второй ступени. — „Родн. яз. в школе“. 1926 г., кн. 11-12, ст. 289.
- Соколов Ю.** Поэтическое творчество деревни в школе. — „Вестн. Просвещ. МОНО“. 1925 г., № 4, ст. 96—108.
- Его-же.** Песни фабрики и деревни. — Там-жа, ст. 109—124.
- Шацкая В.** Песни и быт деревни. — „Вестн. Просвещ. МОНО“. 1925 г., № 6, ст. 78—89.
- Розанов И.** Современные лирики. Певцы комсомола. — „Родн. яз. в школе“. 1927 г., кн. 2, ст. 13.
- Мощанский П.** Новокрестьянские поэты в школе („Избяные песни“ Н. Клюева). Там-жа, ст. 194.
- Сергиевский П.** Проработка темы: „Ленин, как вождь мирового пролетариата“. — Там-жа, ст. 196.
- Стратен В. и Щербина А.** В помощь словеснику при изучении литературы. (Тематический указатель художеств. произведений для старших групп семилетки). Там-жа, ст. 202.
- Покровская Н.** Тематические сборники художественной литературы. Там-жа, ст. 320.
- Никифоров А. И.** Этнография в школе с приложением программ для учащихся и учащихся по собиранию материала в разных областях этнографии и фольклора. Изд. „Библиотека Педагога“. Гиз. 1926 г.

### III. Питаньні систэматычнага выкладаньня літаратуры

- Афанасьев П. О.** Народная поэзия в живых наблюдениях учащихся. — Сборн. „Изуч. литерат. в школе“, ст. 54—57.
- Введенский Д. Н.** О литературе, ее научности, способе изучения и преподавания. — „Родн. яз. в школе“, кн. 7, ст. 34.
- Войтоловский Л.** История русской литературы XIX и XX в. в., ч. I, 1926 г.
- Горев Б.** Русская художественная литература, как материал для преподавания новейшей русской истории. — „Вестн. Просвещ.“ М. 1922 г., № 2, ст. 8-9.
- Горбачев Г.** Очерки современной русской литературы. Л. 1925 г.
- Горбачев Г. Е.** Капитализм и русская литература. Истор.-литер. и критич. очерки. Лнгр. 1925 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 10, ст. 120.
- Евгеньев-Максимов В.** Очерк истории новейшей русской литературы. Этюды и характеристики М. Л. 1925 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 10, ст. 121.
- Канопькин Н. П.** Современная поэзия в школе. — „Родн. яз. в школе“, кн. 9, ст. 114.
- Львов-Рогачевский В. Л.** История русской литературы в военных школах. — „Родн. яз. в школе“, кн. 2, ст. 87.
- Назаренко Я. А.** История русской литературы XIX в., Ленингр. 1925 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 9, ст. 197.
- Никифоров В.** Генетический метод при изучении словесности на второй ступени трудовой школы. — „Педаг. Мысль“, 1920, № 10—12, ст. 25—36.
- Никитина Е. Ф.** Русская литература от символизма до наших дней. Литературно-социологический семинарий с пред. Н. К. Пиксанова М. 1926 г.
- Плотников И.** Западно-европейская литература в средней школе. — „Родн. яз. в школе“, 1917, № 2-3, ст. 61—74.
- Русаков С.** Первоначальные занятия художественной литературой со взрослой аудиторией. — „Родн. яз. в школе“, кн. 3, ст. 75.
- Сяповский В. В.** Этапы русской мысли. Л. 1924 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 6, ст. 232.
- Фриче В.** Западно-европейская литература XX в. в ее главнейших проявлениях. М. Л. 1926 г.
- Устинов И. В.** Пропедевтический курс литературного чтения в школах взрослых — „Родн. яз. в школе“, кн. 1, ст. 103.
- Яковлев М. А.** Лекционный аналитико-синтетический метод преподавания литературы. — „Родн. яз. в школе“, кн. 1, ст. 130.



#### IV. Питання школьного прапорації наособних літературних творів

- Голубков В., ред. Писатели-современники. Сборник. (Падручник для лабораторных заняткаў у школе і для самаасветы). 1925.
- Данилов В. В. „Анна Каренина“ Л. Н. Толстого и кризис средне-дворянского владения после 1861 года.—„Родн. яз. в школе“, кн. 9, ст. 3.
- Данилов В. В. „Записки охотника“ Тургенева со стороны социально-экономического момента.—„Родн. яз. в школе“, кн. 7, ст. 19.
- Данилов В. В. „Мертвые души“ Гоголя, как хроника русской жизни 20-х и 30-х годов —„Родн. яз. в школе“, кн. 4, ст. 3.
- Данилов В. В. Опыт применения анкетного метода при чтении „Бежин луга“ Тургенева.—„Родн. яз. в школе“, кн. 3, ст. 91.
- Данилов В. В. „Отцы и дети“ Тургенева, как социально-экономический момент.—„Родн. яз. в школе“, кн. 8, ст. 56.
- Данилов В. В. „Ревизор“ со стороны идеологии Гоголя.—„Родн. яз. в школе“, кн. 10, ст. 13.
- Досычева Е. И. Изучение современной литературы в школе II ступ. Опыт школьной проработки ром. Федина „Города и Годы“. Издательства „Сеятель“.
- Досычева Е. И. Работа над современной литературой (рассказ Сейфулиной „Правонарушители“).—„Родн. яз. в школе“, кн. 8, ст. 182.
- Ефремин А. Александр Жаров в школе.—„Вестн. Просвещ.“ 1926 г. № 5-6, ст. 151—156.
- Макаров И. Изучение „Молоха“ Куприна в занятиях со взрослыми.—„Родн. яз. в школе“, кн. 11-12, ст. 245.
- П. И. Схема разбора поэмы Лермонтова „Демон“ по формальному методу—„Родн. яз. в школе“, кн. 1, ст. 141.
- Прохоров Г. „Перегой“ Л. Сейфулиной. Анализ произведения со стороны содержания, композиции и словесно-звуковой формы.—„Родн. яз. в школе“, кн. 11-12, ст. 248.
- Смирнов А. М. К вопросу о сказке в школе.—„Родн. яз. в школе“, кн. 6, ст. 134.
- Стратен В. В. Опыт изучения сказок.—„Родн. яз. в школе“, кн. 2, ст. 111.
- Стремнинин А. Герой „Обыкновенной истории“ Гончарова в новом освещении.—„Родн. яз. в школе“, кн. 5, ст. 7.

**У. Пазакляснае выкладаньне літаратуры: пазакляснае чытаньне, літаратурныя суды, гутаркі, школьныя часопісі, насыценгазэта, літаратурныя экскурсіі, гурткі, літаратурныя вечары**

**Лебедев А. М.** Внеклассное чтение учащихся.—Гл. ніжэй—Лебедев А. М. Искусство чтения в школе.

**Рубакин Н. А.** Практика самообразования. Опыт системы самообразовательного чтения, применительного к личным особенностям читателей. Изд. 2. Москва. 1919 г.

**Фермор Е.** Манія чытання (к вопросу о чтении)—„Просвещение“, пед. сборник. П. 1922 г., ст. 117—124.

**Хлебцевич Е. И.** Изучение читательских интересов. М. 1923 г.

**Богашев.** Литературные беседы, как один из приемов изучения в школе литературных произведений. Сборник „Изуч. литерат. в школе“ ст. 97—106.

**Долинский Семен.** Эстрада в клубе. Методика программы, иллюстративный материал. М. Л. 1926 г.

**Миртов А. В.** Методика самообразования. Дзяржвыд. Украіны. 1925 г.

**Незнамов.** Внеклассные занятия литературой в школах II ступени.—„Школьный работник“ 1923 г., № 1, ст. 4—6.

**Дашкевич Н.** Опыт работы с газетой во II группе массовой школы.—„Просвещение на транспорте“ 1926 г. № 2, ст. 90-91.

**Желобовский И.** Работа по стенной газете.—„На путях к новой школе“ 1926 г., № 7-8, ст. 21—30.

**Невский В.** Школьная работа с газетой в школах взрослых.—„Просвещение на транспорте“ 1925 г., № 1.

**Невский В. А.** Кружки в школах взрослых (газетные и литерат. кружки).—„Просвещение на транспорте“ 1925 г. № 6, ст. 7-8.

**Невский В. А.** Школьные газеты.—„Просвещение на транспорте“ 1925 г., № 10.

**Шамрай и Полетаев.** Деткоры и пионерская печать. Выд. „Молодая Гвардия“.

**Анциферов Н. П.** Теория и практика литературных экскурсий. Выд. „Сеятель“.

**Жаринов Д.** К методике краеведческих экскурсий.—„Асьвета“ 1924 г. № 2 ст. 65.

**Кановыкин Н. П.** Экскурсия в связи с преподаванием родного языка в I ступени.—„Родн. яз. в школе“, кн. 6, ст. 143.

- Канонькин Н. П.** Экскурсии на завод, как подход к изучению пролетарской поэзии.—„Родн. яз. в школе“, кн. 7, ст. 145.  
Серия сборников по устройству общеобразовательных экскурсий „Л. Толстой“, „А. П. Чехов“; „По Грибоедовской Москве“; „Т. Г. Шевченко“. Выд. „В. В. Думнов“. М. 1924 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 7, ст. 188.
- Георгиевский А., Мартюков В., Мощанский П. Д.** Школьные содружества, и литературные чтения (вечера).—Сбор. „Изучение литерат. в школе“, ст. 117—122.
- Горовой С.** Об организации литературно-музыкальных вечеров.—„Родн. яз. в школе“, кн. 3, ст. 110.
- Катанский А.** Элементы детского творчества и роль педагога в вечерах детской самодеятельности.—„На путях к новой школе“ 1925 г. № 5, ст. 156—160.
- Львов К. И.** Иллюстративные вечера. Пособие по устройству вечера на различные темы. Выд. „Раб. Просв.“ М. 1923 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 5, ст. 135.
- Отроженков Н.** Ленинский день в школе. Статьи и материалы. Гиз. 1925 г.
- Пфейфер С. И.** Детский клуб—его значение, цель и организация. Выд. „Мир“.
- Ребельский И. В.** Год клубной работы. Методич. указатель и материал к постановке клубной работы. Выд. Ком. Ун-та Свердлова.
- Сокольников М. П.** Вечера художественной литературы. Пособие для школ и внешкольных учреждений. Выд. „Основа“. Иваново-Вознесенск, 1924 г. Рец. „Родн. яз. в школе“, кн. 9, ст. 195.  
Установки и опыт клубной работы в массовой школе. Сборн. статей. Выд. „Новая Москва“, 1926 г.  
Каталог детской и юношеской литературы, составленный под ред. Института методов внешкол. работы. Выд. „Работн. Просвещ.“.
- Тарнопольская О.** Работа по книге и газете. Выдав. „Долой неграмотность“. Москва, 1926 г.  
Как работать с книгой. Сборн. под ред. М. Н. Лядова. М. 1926 г.
- Саввин Н. А.** Основные направления детской литературы. Выдав. Брокгауз-Эфрон. 1926 г.  
„Читатели-учащиеся“. Из доклада М. А. Рыбниковой в программной комиссии Научн. Педагогич. Секции ГУС'а.—„Родн. яз. в школе“, кн. 11-12, ст. 106.  
Текст анкеты по обследованию читательских интересов.—Там-же, ст. 118.
- Канонькин Н.** К вопросу о литературных судах. „Суд над судом“.—„Родн. яз. в школе“, кн. 11-12, ст. 120.

- Темкин М.** О детской литературе. — „Вопросы просвещения“. Ростов-на-Дону, 1926 г., № 1, ст. 82—91.
- Б. К.** Формы изучения читательских интересов в стационарных библиотеках. — „Вопросы просвещения“. Ростов-на-Дону, 1926 г., № 3-4, ст. 153—166
- Рыбников Н.** Интересы современного школьника. 1926 г.
- Текучев А.** О постановке в школах вечеров свободного творчества. — „Вопросы Просвещения“. Ростов-на-Дону, 1926 г., № 2, ст. 36—40.

## **VI. Письмовыя працы ў школе; самастойная літаратурная творчасць вучняў**

- Богданов В. И.** Первые опыты коллективного литературного творчества М. 1922 г.
- Бодарский В.** Из практики преподавания русского языка. Об исправлении письменных работ. — „Родн. яз. в школе“ 1916-17 г., № 1, ст. 31.
- Вяткин К.** Практика свободных детских сочинений — „На третьем фронте“ 1923 г., № 2-3, ст. 66—75.
- Гансберг Ф.** Руководящие правила для сочинений на „вольные темы“. — Сб. „Развитие речи“. 1923 г., ст. 109—118
- Кагаров Е.** Коллективные ученические сочинения (приемы при ведении сочинений в старших классах гимназии). — „Родн. яз. в школе“. 1916-1917, № 1, ст. 31—33.
- Каменев С. А.** Письменные работы в школе II ступени. — „К новой школе“. 1923 г. № 3, ст. 25—36.
- Канонькин Н.** Ошибки ученических сочинений и способы их устранения. — Сб. „Развитие речи“ 1923 г., ст. 150—161.
- Красавцев А.** Классные разборы ученических сочинений. (Из воспоминаний и практики). — „Родн. яз. в шк.“ 1917, № 2-3, ст. 123—124.
- Крыжановский А.** Технические приемы ведения рефератов (подготовка к реферату и обсуждение реферата). — „Родн. яз. в шк.“ 1917, № 5, ст. 189—197.
- Курляндский Н.** По новому пути преподавания (о школьных сочинениях). — „Для народного учителя“ 1917 г., № 3, ст. 28—35.
- Лебедев А. М.** Искусство чтения в школе и литературные чтения и беседы. Устные и письменные сочинения. Внеклассное чтение учащихся. Самодеятельность и творчество учащихся в занятиях родным языком. — „Библиотека учителя родного языка“, выд. т-ва „В. В. Думнова“. М. 1918 г.
- Лебедев А. М.** Самодеятельность и творчество учащихся в занятиях родным языком. Систематический подробный указатель литературы вопроса с

- вводными статьями для преподавателей русского языка на всех ступенях обучения.— „Библиотека учителя родного языка“, М. 1918. Выд. т-ва „В. В. Думнова“.
- Мицкевич К.** Методика роднае мовы. Менск 1926. Ст. 101—110.
- Миртов А. В.** Сочинение в школе. Дзяржвыд. Украіны.
- Миртов А. В.** Причины стилистических недостатков ученических работ.— Сборн. „Развитие речи“. М. 1923, ст. 146—149.
- Никитин А.** К вопросу о письменном самостоятельном изложении мыслей.— „Начальное обучение“ 1917 г., № 3-4, ст. 46—53.
- Перлов П.** Психологическая оценка метода ведения сочинений по картинкам.— Сборн. „Развитие речи“ 1923 г., ст. 83—86.
- Печурин С.** Блестки детского творчества.— „Просвещение на транспорте“ 1916 г., № 1, ст. 104—110.
- Смирнов К.** Сочинения по картинкам.— „Наш Труд“ 1923 г., № 1, ст. 20—22.
- Шапошников И. Н.** Картинки для сочинений. Пособие к развитию письменной и устной речи.— Изд. 3. 1923 г.
-



## З Ъ М Е С Т

Стар.

### РАЗЪДЗЕЛ ШОСТЫ ✓

Мэтодычная пастаноўка выкладання тэорыі слоўнасьці . . . . . 3

### РАЗЪДЗЕЛ СЁМЫ ✓

Тэматычнае выкладаньне літаратуры . . . . . 20

### РАЗЪДЗЕЛ ВОСЬМЫ ✓

Сыстэматычнае выкладаньне літаратуры . . . . . 51

### РАЗЪДЗЕЛ ДЗЕВЯТЫ ✓

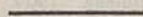
Пазакляснае выкладаньне літаратуры . . . . . 64

### РАЗЪДЗЕЛ ДЗЕСЯТЫ

Письмовыя працы, як сродак да літаратурнае асьветы . . . . . 81

У в а г і . . . . . 97

З бібліяграфіі мэтодыкі літаратуры . . . . . 99



### 3 прац таго-ж аўтара

- Ранние романтические веяния в русской литературе.** Стр. 115. Варшава 1900. (Из „Русск. Филол. Вестн.“).
- Предание о Вадиме Новгородском в русской литературе.** Стр. 112. Воронеж. 1901. (Из „Филол. Запис.“).
- Три романтических мотива в произведениях Гоголя.** Стр. 24. Варшава. 1902. (Из „Записок О-ва истории, филол. и права при Варш. Унив.“).
- Романтизм двадцатых годов XIX столетия в русской литературе.** Т. I Стр. VIII+377+XXVI. Варшава 1903. (Выш. 2-м изд. Т-ва М. О. Вольф, 1911 г.).
- Литературные эпохи XIX столетия.** Очерки по истории русской литературы. I+VI. Стр. II+153. Варшава. 1906. (Из „Русск. Филол. Вестн.“).
- Романтизм двадцатых годов XIX столетия в русской литературе** Т. II. Стр. VI+430. Спб. 1907. (Из „Записок историко-филологич. факульт. С.-Петербургского Университета“). Вышло 2-м изд. Т-ва М. О. Вольф, 1913 г.).
- Литературные течения и литературная критика 30-х годов.** Стр. 54. Москва, 1908. (Из „Истории русской литературы XIX века“, под ред. Д. Н. Овсяннико-Куликовского, т. II, II гл. XIII).
- Очерк истории журналистики за первую половину XIX века.** Стр. 24. Москва. 1909. (Из „Истории русской литературы XIX века“, под ред. Д. Н. Овсяннико-Куликовского, т. II, ч. II, гл. XIII).
- Общественные заветы Гоголя в русской художественной литературе 70—90 годов.** Стр. 21. Варшава. 1909. (Из „Варшавск. Университ. Известий“).
- А. В. Кольцов и русские модернисты.** Стр. 23. Варшава. 1909. (Из „Русск. Филол. Вестника“).
- А. П. Чехов и русская общественность.** К 50-летию со дня рождения А. П. Чехова. Стр. 52. Варшава. 1910. (Из „Русск. Филол. Вестника“).
- Тенденциозная беллетристика 60—70-х годов.** Стр. 31. Москва. 1910. (Из „Истории русской литературы XIX века“ под ред. Д. Н. Овсяннико-Куликовского т. IV, ч. IV, гл. IV).
- Сороковые и шестидесятые годы.** Очерки по истории русской литературы XIX столетия Стр. IV+472. Варшава. 1911 г. (Вышло 2-м изд. Т-ва М. О. Вольф. 1915 г.).



- Л. Н. Толстой в его письмах.** Стр. 31. Варшава. 1912. (Из „Записок Общества истории, филологии и права при Варшавск. Университете“).
- Ф. М. Достоевский в русской критике.** Ч. I. 1846—1881. Стр. IV+333. Варшава. 1913.
- М. Ю. Лермонтов.** Стр. 154. Варшава. 1914. (Из „Русск. Филолог. Вестн.“).
- Семинарий по истории новой русской литературы.** Л. Н. Толстой, 40-60-е годы, Стр. 24. Ростов-на-Дону. 1917.
- Русская народная словесность.** Конспект лекций. Стр. 212. Ростов-на-Дону. 1919.
- Некрасов-художник.** Стр. 14. Минск, 1923. (Из сб. „Працы Бел. Дз. Ун.“).
- Накануне Островского.** Русская драматургия 20-40-х годов. Стр. 20. Минск, 1923. (Из сборн. „Працы Бел. Дз. Ун.“).
- На переломе.** Схема литературных исканий к. XIX—н. XX ст. Стр. 21. Минск, 1927. (Из сб. „Працы Бел. Дз. Ун.“).
- Пуціны беларускай літаратуры** (Якуб Колас, „Новая Зямля“) — „Полюмя“ 1924, № 1 (9). (То же в сборн. „Якуб Колас у літаратурнай крытыцы“, Менск, 1926, стр. 52—72).
- Поэма Я. Коласа „Сымон Музыка“, як аўтохарактарыстыка** — „Полюмя“ 1926, № 8.
- Беларуская драматургія, I.** Драмы Я. Купалы. — „Узвышша“ 1927, № 1.
- М. Багдановіч.** Крытычна-біографічны нарыс. — „Узвышша“ 1927, №№ 2, 3, 5.
- Літаратурная спадчына М. Багдановіча.** — „Полюмя“ 1927, № 3.
- Чарговія задачы вывучэння гісторыі беларускае літаратуры** — зб. „Працы клясы мовы і літаратуры Гуман Аддз. ІБК“, № 1.
- Нарысы на метод. выклад. мовы і літаратуры** — у час. „Асьвета“. 1924—1925 г.г.
- Мастацкая літаратура ў школьным выкладанні.** Вып. першы. Менск. 1927, стар. 126.
-

А. Н. Ткачев и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

В. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

И. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

Л. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

М. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

Н. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

О. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

П. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

Р. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.

С. П. Давыдов и его окружение. Спб. Издательство "Лань", 2012. 160 с.



Бел. едзвэл  
1994 г. ▲

U

1964 г.

+

100



80000002479682