

Ба 46593

Колл

Zámocin. I.

Wr. 2525

Mastackaja literatura u škol'nym vykladani
Metodyčnyja narisy.

Vypusk I. Minsk-1927 god.

Kunstlerišče Literatur im schulnuterriecht
Methodišče Umrise.
Minsk-1927.

56190

5m3
6190

Wt 2525.

8
БД 46593

Проф. і. ЗАМОЦІН

МАСТАЦКАЯ
ЛІТАРАТУРА
Ў ШКОЛЬНЫМ ВЫКЛАДАНЫЌ

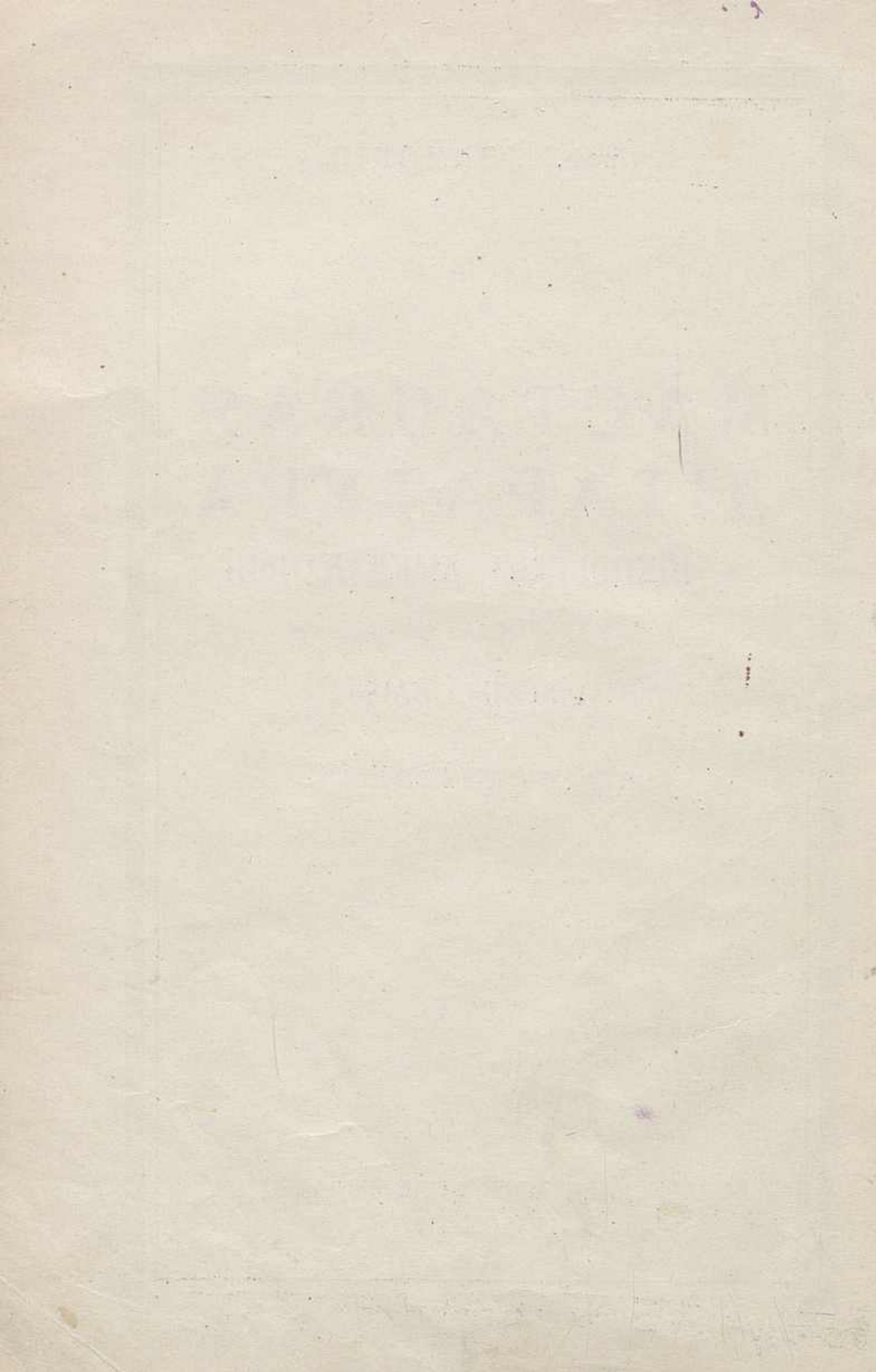
МЭТОДЫЧНЫЯ НАРЫСЫ

ВЫПУСК ПЕРШЫ

Б. а. 48.

БЕЛАРУСКАЕ ДЗЯРЖАЎНАЕ ВЫДАВЕЦТВА
МЕНСК—1927





8
821106

Б_A46593

Проф. І. І. ЗАМОЦІН

ПРАДМОВА

МАСТАЦКАЯ ЛІТАРАТУРА Ў ШКОЛЬНЫМ ВЫКЛАДАНЬНІ

МЭТОДЫЧНЫЯ НАРЫСЫ

ВЫПУСК I

8
Б_A46593
Б. а. 28.
6199

Бел. аддзел
1994 г.

БЕЛАРУСКАЕ ДЗЯРЖАЎНАЕ ВЫДАВЕЦТВА
М Е Н С К — 1927



Проф. І. І. Замойцін

1922

МАСТАЦКАЯ ЛІТАРАТУРА
І ШКОЛЬНЫМ ВЫКЛАДАЧНЫМ

МЭТОДЫЧНЫМ НАВЯСІ

ВЫДАСКІ

1922
2. 9. 20
1922

1000 г.
Реп. літбел

БДВ № 377.

Галоўлітбел № 26209.

2-ая дзяржаўная друкарня.

Зак. № 561

У ліку 3.000.

25. 11. 4. 2009

П Р А Д М О В А

Даныя нарысы прадстаўляюць сабой конспект маіх універсытэцкіх лекцый і некаторых публічных докладаў па мэтады выкладання літаратуры, якія былі прачытаны за апошнія гады (1923—1927).

Прызначэньне гэтых нарысаў—даць выкладчыку-літаратурніку: 1) агульныя мэтадычныя асновы для школьнага выкладання мастацка-літаратурнага матэрыялу і 2) самы патрэбны набор мэтадычных прыёмаў прыстасавання гэтых асноў да школьнай практыкі.

Першы выпуск прысьвечаны агульным мэтадычным асновам, г. зн. пытанням аб задачы літаратурнае асьветы, аб матэрыяле выкладання літаратуры, аб асноўных прынцыпах гэтага выкладання і аб агульных яго мэтадычных прыёмах.

У другім выпуску будзе дана—на матэрыяле разбору літаратурных узораў—прыстасаваньне гэтых агульных прыёмаў да паасобных момантаў і частак праграмы школьнага выкладання літаратуры.

Нарысы орыентуюцца на праграмныя заданьні і на практыку сучаснае школы. Але ў некаторых выпадках задача літаратурнае асьветы ў нарысах некалькі паглыблена і пашырана з тым разьлікам, што разам з узмацненьнем школьнае работы па разьвіцьці мовы будзе зьвернута ўвага і на больш сур'ёзную пастаноўку літаратурнае асьветы наогул.

Тэорытычныя прадпасылкі, пабудаваньні і вывады нарысаў падмацоўваюцца матэрыялам з літаратур расійскае і беларускае, але пераважна беларускае, бо нарысы бліжэйшым чынам прызначаны для беларускага настаўніцтва.

У падборы бібліаграфічных даведак, якія паданы ў канцы нарысаў, мне дапамагаў асыстэнт па катэдры мэтадыкі мовы і літаратуры В. П. Тэпін. Пераклад нарысаў з расійскае мовы на беларускую ўзяў на сябе супрацоўнік Літаратурнае Камісіі Інстытуту Беларускае Культуры В. Т. Мачульскі. Я прыношу ім шчырую падзяку.

І. Замоцін.

Менск. Красавік 1927 г.

П Р А Д М О В А

Ділянка народних виставок і літературних вечорів, які відбувалися в Києві в період між 1923-1927 роками, є важливою ланкою в історії української літератури, яка була прагматична за своєю суттю.

Приміщення для літературних вечорів і виставок було організоване в Києві в 1923 році, і воно стало одним з центрів культурного життя. Ці заходи мали на меті популяризувати українську літературу і мистецтво серед широких кіл населення.

Першим випуском літературних вечорів і виставок було видання, яке було організоване в Києві в 1923 році. Ці заходи мали на меті популяризувати українську літературу і мистецтво серед широких кіл населення.

У другий випуск літературних вечорів і виставок було видання, яке було організоване в Києві в 1924 році. Ці заходи мали на меті популяризувати українську літературу і мистецтво серед широких кіл населення.

Третій випуск літературних вечорів і виставок було видання, яке було організоване в Києві в 1925 році. Ці заходи мали на меті популяризувати українську літературу і мистецтво серед широких кіл населення.

Четвертий випуск літературних вечорів і виставок було видання, яке було організоване в Києві в 1926 році. Ці заходи мали на меті популяризувати українську літературу і мистецтво серед широких кіл населення.

П'ятий випуск літературних вечорів і виставок було видання, яке було організоване в Києві в 1927 році. Ці заходи мали на меті популяризувати українську літературу і мистецтво серед широких кіл населення.

Історія літературних вечорів і виставок в Києві є важливою ланкою в історії української літератури, яка була прагматична за своєю суттю. Ці заходи мали на меті популяризувати українську літературу і мистецтво серед широких кіл населення.

Історія

Менделєєв Київський 1927 р.

РАЗЪДЗЕЛ ПЕРШЫ

Задача літаратурнае асьветы ў працоўнай школе

1. Пытаньне аб задачы літаратурнае асьветы ў мэтодыцы XIX—XX ст. Формула літаратурнае асьветы ў дарэволюцыйнай школе. 2. Прапамленныя формулы літаратурнае асьветы ва ўмовах працоўнае школы. Пэдагогічнасьць выкладаньня ў прыстасаваньні да разьвіцьця мовы ў школе. 3. Навуказгоднасьць выкладаньня ў прыстасаваньні да разьвіцьця мовы. Працоўны прынып ў прыстасаваньні да мэтодыкі разьвіцьця мовы. 4. Пытаньне аб літаратурнай начытанасьці ў працоўнай школе. Пэдагогічнасьць і навуказгоднасьць яе пастаноўкі. 5. Навуказгоднае высвятленьне літаратурнага матэрыялу. Літаратурна-творчая самадзейнасьць вучняў. Задача літаратурнае асьветы ў працоўнай школе ў схэматычным нарысе. (Схэма 1).

1

94
Задача школьнага выкладаньня літаратуры была пастаўлена даўно, і гістарычная практыка яе ажыцьцяўленьня дае некалькі даведак, якія заслугоўваюць увагі.

94
Ужо ў програму курсу расійскіх сярэдніх школ пачатку XIX стагодзьця ўваходзіла і разьвіцьцё ў вучняў літаратурнага стылю і знаёмства з мастацкай літаратурай у гістарычным аспэктэ. Некалькі пазьней, іменна ў сярэдзіне XIX ст., задача школьнага выкладаньня літаратуры была азначана ў праграмах, як траістае вывучэньне гэтага прадмету: тэорытычнае, гістарычнае і практычнае. Пры гэтым практычнае вывучэньне літаратуры разумелася як усваеньне ў галіне літаратуры таго, што „можа быць ужыта ў сучасным асьвечаным грамадзтве і ў сучаснай літаратуры“. Інакш кажучы, задача школьнага выкладаньня літаратуры была зразумета, як перадача вучням некаторае літаратурнае асьветы, якая да таго-ж стаіць на ўзроўні сучасных літаратурных густаў і паняцьцяў.

94
Амаль адначасна з гэтымі праграмамі адзін з найстарэйшых расійскіх мэтодыстых Ф. І. Буслаев неаднокраць выказ-

ваўся аб істоце школьнае літаратурнае асьветы: 1) як аб пэўнай начытанасьці вучняў у мастацкай літаратуры і 2) як аб пэўным уменні іх разьбірацца ў літаратурных творах; апошняе, па яго думцы, можа быць дасягнута ня толькі перадачаю вучням адрыўкавых вестак з тэорыі і гісторыі літаратуры, але і сыстэматызацыяй гэтых вестак у канцы школьнага курсу.

У 60-ых гадох гэтая формула Ф. І. Буслаева была больш падрабязна разьвіта В. Я. Стоюніным¹⁾. Але з свайго боку Стоюнін унёс у азначэньне задачы школьнага выкладаньня літаратуры новы элемэнт, пераняты і наступнымі мэтодыстамі: іменна ён адзначыў тое, што літаратурная асьвета, грунтоуючыся на мастацкіх творах, якія адбываюць жыцьцё, павінна даць вучням матэрыял для пазнаньня жыцьця і для формаваньня іх сьветапагляду.

Такім чынам, першыя праграмы па літаратуры, як прадмеце выкладаньня, і першыя мэтодыстыя, якія ажыцьцяўлялі ў тэорыі і на практыцы гэтыя праграмы, унясьлі ў задачу выкладаньня літаратуры наступныя моманты: 1) разьвіцьцё літаратурнага стылю ў вучняў, 2) літаратурную іх начытанасьць, 3) накапленне ў іх вестак па тэорыі і гісторыі літаратуры і 4) усваеньне імі ідэявага боку літаратурнай творчасьці, як базы для формаваньня сьветапагляду.

Разьвіваючыся ў гэтым кірунку, пытаньне аб задачы школьнага выкладаньня літаратуры ўпяршыню атрымала больш дэталёвую формулёжку ў 80-ыя гады пад прамым вядомага мэтодыстага В. П. Острагорскага²⁾. Яднаючы адначасна паасобныя моманты задачы выкладаньня літаратуры адным тэрмінам „літаратурная асьвета“, Острагорскі вызначае склад літаратурнае асьветы ў наступных разьдзелах: 1) Чытаньне ўголас у поўнай меры яснае, сьвядомае, з правільнаю пастаноўкаю голасу і магчымым яго разьвіцьцём з боку тонаў, гібкасці і гучнасьці. 2) Веданьне напамяць з выразным вымаўленьнем магчыма большай колькасці найбольш характэрных вершаваных узораў з расійскіх і некалькіх замежных поэтаў (робіцца пералік). 3) Разьвіцьцё дару слова, г. зн. свабоднай, лёгічна-паслядоўнай, па магчымасьці прыгожай вуснай мовы (перадача зместу літаратурных твораў, разважаньняў і крытычных узораў, адказы па курсе тэорыі літаратуры ці яе гісторыі). 4) Пісаньне зусім правільнае, гладкае і лёгкае з боку складу, на якім можна было-б бачыць уплыў літаратурных

узораў (укладаньні на заданую тэму). 5) Знаёмства, пэўнае і ўгрунтаванае, абавязкова на веданьні ўзораў, з усімі найгалоўнейшымі палажэньнямі тэорыі літаратуры, як навукі, а разам з тым хоць-бы з элемэтарнымі паняцьцямі лёгікі і псыхолёгіі, без якіх зусім немагчыма ні ведаць тэорыі, ні мець уласнага грунтоўнага погляду на творы літаратуры. 6) Гістарычнае знаёмства з галоўнейшымі момантамі расійскай літаратуры, пераважна новай, ад Пушкіна і Грыбаедава, і з біографіямі пісьменьнікаў (далей даецца пералік пытанняў, паводле якіх вывучаецца аўтар); з чужаземных пісьменьнікаў, некаторае знаёмства з якімі, па думцы Острагорскага, таксама павінна ўвайсьці ў курс сярэдняй школы, названы наступныя: Гомэр, Эсхіл, Софокль, Тэокрыт, Эўрыпід, Горацы, Віргілі, Дантэ, Сэрвантэс, Шэкспір, Мольер, Лесьсінг, Шыльер, Гётэ, Байрон, Вальтэр Скот і Дыккэнс. Урэшце, як адзін з вынікаў літаратурнае асьветы, Острагорскі мае на ўвазе і выхаваўчы ўплыў літаратуры на вучняў, — галоўным чынам на іх этычнае і эстэтычнае разьвіцьцё.

У канцы XIX і ў пачатку XX стагодзьдзя, пад уплывам ажыўленьня ў галіне гістарычнага вывучэньня расійскай літаратуры, у мэтодыцы яе выкладаньня настойліва было высунута пытаньне аб больш навуковай пастаноўцы школьнага курсу гісторыі літаратуры. Сярод вучоных гісторыкаў літаратуры, сярод практыкаў-педагагаў і на зьездах выкладчыкаў з розных пунктаў погляду высвятлялася гэтая тэма — аб навуказгодным выкладаньні ў школе прадмету літаратуры. У паасобнасьці абсьледавана было пытаньне аб аб'ёме і характары школьнага знаёмства з літаратурай старажытнай і найноўшай; пры гэтым з старажытнай літаратуры былі выкінуты творы гістарычнага і публіцыстычнага зьместу і пакінуты ўласналітаратурныя (напр., старажытныя повесьці і легенды), а за кошт выкінутага з курсу старажытнай і новай літаратуры (уключаючы XVIII стал.) нелітаратурнага матэрыялу пашырана знаёмства з найноўшай мастацкай літаратурай аж да пісьменьнікаў пачатку XX стагодзьдзя. Асноўныя мотыў, які быў унесён мэтодыстымі канца XIX і пачатку XX стагодзьдзя³⁾ ў проблему школьнае літаратурнае асьветы, выявіўся ў сьведомасьці, што трэба вывучаць нават і ў школьных умовах літаратуру больш глыбока і з навуковых пунктаў погляду; і з гэтага часу школьная практыка пачала рабіць спробы ўводзіць

у галіну літаратурнае асьветы вучняў ня толькі эстэтычны, але і психолёгічны і соцыяльны аналізы літаратуры, узятыя ў гістарычным аспэктце.

Разам з навуказгоднасьцю мэтодыка пачатку ХХ ста-
лецьця ўнесла ў вырашэньне задачы літаратурнае асьветы ў
школе яшчэ адзін мотыў, іменна — патрабаваньне самадзейнасьці
ў сфэры ўсваеньня вучнямі літаратурнага матэрыялу аж да
выяўленьня імі ўласнае мастацка-літаратурнае творчасьці.]
Програма 1915 году, поруч з іншымі заданьнямі, у школь-
ную літаратурную асьвету ўводзіць таксама выхаваньне ў вуч-
няў пачуцьця хараства наогул, захапленьня літаратурнымі за-
няткамі, уласнае, у асобных выпадках, творчае здольнасьці і
наогул сьвядомых адносін да літаратурных зьяў“; да гэтага
далучаецца яшчэ і „азнаяленьне вучняў з элемэтарнымі
прыёмамі і агульным характарам навукова-крытычнага дась-
ледваньня“: У аднэй з рэзолюцый „Першага ўсерасійскага
зьезду выкладчыкаў расійскае мовы сярэдняе школы“ ў Маскве
ў 1916 годзе літаратурная самадзейнасьць вучняў была на-
звана ў ліку канечна патрэбных умоў нормальнага выкладань-
ня мовы і літаратуры. „Палажыўшы ў аснову працоўны прын-
цып выкладаньня роднае мовы“, зьезд зразумеў гэты прын-
цып, між іншым, у сэнсе „ўласнае працы вучня, як над выву-
чэньнем і ўсваеньнем слоўных твораў, таксама і над выяў-
леньнем уласных перажываньняў у жывым слове, вусным і
пісоўным“⁴⁾.

Абагульняючы гэтыя даведкі з мэтодыкі выкладаньня
літаратуры ў дарэволюцыйнай школе, можна формулу школь-
нае літаратурнае асьветы зьвесці да наступных момантаў:
1) разьвіцьцё літаратурнае мовы, 2) літаратурная начыта-
насьць, 3) навуказгоднае высьвятленьне літаратурнага матэ-
рыялу з мастацкага і ідэолёгічнага бакоў і 4) літаратурна-
творчая самадзейнасьць вучняў у навуковым і мастацкім кі-
рунку.

2

Гэткім зьяўляецца мэтодычнае дасьведчаньне мінулых га-
доў. Мы павінны зараз высьветліць, якое будзе праламленьне
гэтае формулы літаратурнае асьветы ў умовах сучаснае пра-
цоўнае школы. Асноўнымі прынцыпамі мэтодыкі выкладаньня
кожнага прадмету (іх аналізу ў прыстасаваньні да выкладань-
ня літаратуры прысьвечаны разьдзелы III і IV) зьяўляецца пэда-

гогічнасьць выкладаньня і яго навуказгоднасьць. Пэдагогічнасьць выкладаньня дапушчае выконваньне на матэрыяле данага навучальнага прадмету найбольш важных заданьняў пэдагогікі, якія—калі іх узяць у выглядзе апошніх вывадаў пэдагогічных тэорый—зводзяцца, як вядома, да дзвюх ідэй—ідэі індывідуальнасьці, якая прадугледжвае ўсебаковую ўвагу да асобы вучня і многаграннае выяўленьне яго індывідуальных сіл, і ідэі соцыяльнасьці, якая мае на ўвазе яго соцыяльнае выхаваньне і разьвіцьцё. Разам з тым працоўная школа, па самай сваёй істоце, намячае для выкладаньня кожнага прадмету і свае ўласныя дырэктывы, патрабуючы правядзеньня працоўнага прынцыпу як у зьмест данага навучальнага матэрыялу, так і ў мэтодыку яго пераапрацоўкі і ўсваеньня вучнямі. Маючы на мэце ня толькі наогул як мага шчыльней зблізіць вучняў з жывым жыцьцём, але і паставіць іх у непасрэдную сувязь з жыцьцём шырокіх працоўных мас, працоўная школа робіць працоўную дзейнасьць асноўным аб'ектам зместу школьных прадметаў, а працоўныя процэсы—асноўнымі формамі школьных мэтодаў вывучэньня таго ці іншага прадмету.

Прыложым гэтыя асноўныя прынцыпы мэтодыкі і наменчаныя працоўнай школай дырэктывы школьнага выкладаньня да паасобных пунктаў вышэйпаказанай формулы літаратурнае асьветы. Які выгляд атрымае ў працоўнай школе першы момант літаратурнае асьветы, іменна разьвіцьцё ў вучняў літаратурнае мовы?

Пэдагогічнасьць выкладаньня ў даным выпадку вымагае, каб увесь лексычны матэрыял вывучанае мовы, узяты ў яго канкрэтным зьмесце і рознастайных формах, быў накіраваны на дапамогу паступоваму выяўленьню індывідуальнасьці вучня і формаваньню яго соцыяльнай сьвядомасьці. Пэдагогічна сконструяванае выкладаньне роднае мовы і літаратуры павінна паступова рабіць мову вучня, папёршае, індывідуалізуючай, г. зн. якая ўсебакова і ў той-жа час гібка і ярка выражае яго індывідуальнае жыцьцё з яго асаблівымі пасьвежасьці і сіле перажываньнямі падрустка і юнака, падругое, соцыялізуючай, г. зн. якая поўна і чула раскрывае яго соцыяльнае жыцьцё ў паступовым яго разьвіцьці як у абстаноўцы школьных арганізацый, так і па-за імі.

А якія-ж сродкі ёсьць у школы для формаваньня ў вучняў індывідуалізуючага і соцыялізуючага стылю? Першым

Сродкам бюспрэчна зьяўляецца магчыма большае накіпленне ў слоўніку вучняў лексычнага і фразеалёгічнага матэрыялу шляхам чытаньня і пераказу кніг і артыкулаў мастацкага і дзелавага характару і шляхам вывучэньня напамыць вершаў і іншых узораў мастацкае літаратуры. Кожнаму пэдагогу добра вядома, што дзеці, асабліва з асяродзішча гарадзкой і вясковай беднаты, прыносяць з сабой у школу вельмі нязначны індывідуальны слоўнік, у якім іншы раз наўрад ці магчыма набраць некалькі соцень слоў і зваротаў мовы. Калі гэты першапачатковы дзіцячы слоўнік не папаўняецца ў выстарчальнай ступені за гады школьнага навучаньня, дык потым падрастае і нават юнак, які паступае ў вышэйшую школу, ня мае звычайна настолькі поўнага моўнага запасу, каб выявіць—усё роўна, вусна ці пісоўна—усю складанасьць свайго „я“ і сваіх адносін да наўкольнага жыцьця і людзей. Гэта робіць прыкры ўплыў на яго індывідуальнасьць, замыкаючы яе ў цяжкое кола нявыказанага і недагаворанага, і гэта абмяжоўвае сфэру яго сьвядомага ўдзелу ў соцыяльнай рэчаіснасьці, звужаючы яго чалавечую магчымацьць шырокіх зносін з іншымі праз жывую мову.

Але гэта не адзіны сродак разьвіцьця ў вучняў індывідуалізуючага і соцыялізуючага стылю. Другі сродак знаходзіцца ня ў простым накіпленні слоўніка, а ў падборы таго іменна спэцыяльнага моўнага матэрыялу, які робіць стыль магчымым сродкам для выяўленьня жывой індывідуальнай і соцыяльнай рэчаіснасьці. Індывідуалізуючы стыль у мастацкай літаратуры, як вядома, асабліва стаў уваходзіць у практыку творчасці з часу ўпадку хадульнай літаратурнай манеры францускага клясыцызму і зьмены яго спачатку сантымэнтальна-романтычным, потым мастацка-рэальным кірункамі. Тады іменна была зьвернута вялікая ўвага на эмоцыянальнасьць і маляўнічасць мовы, як на найбліжэйшую магчымацьць выяўленьня свайго „я“ і яго адносін да жыцьця. В. Гюго, які асабліва ўдасканальваў свой стыль іменна ў гэтым кірунку, ужываў для гэтае мэты спэцыяльныя асабліва яркія эпітэты, параўнаньні і антытэзы. Другія сучасныя яму поэты, напр., Байрон, Шэльлі, якія выяўлялі ў поэзіі сваю моцную і многгранную асобу, таксама разьвівалі свой стыль іменна ў бок эмоцыянальнасьці і маляўнічасці. Некаторыя групы найноўшых поэтаў, якія ўпадаюць у культ свайго „я“ ці якія, пры-

намсі, прэтэндуюць на выяўленьне інтымных глыбінь сваёй індывідуальнасьці, шырока карыстаюцца для гэтага іменна вобразнасьцю стылю. Адсюль, напр., у сымбалістых, імажыністых і футурыстых, якія адбіваюць у слове імгненьні і мігі сваіх індывідуальных успрыманьняў рэчаіснасьці, мы заўважваем такое настойлівае імкненьне да вобразу. Школа, зразумела, ня выходзіць спецыяльна паэтаў, якія оперуюць мастацкім стылем, але яна выходзіць ў шырокім сэнсе працаўнікоў культуры, для якіх мастацкі стыль ня толькі павінен быць зразумелым, але і даступным для выкарыстаньня ў практыцы іх штодзённага жыцьця, бо кожны павінен умець да некаторай ступені маляўніча выявіць продукты свайго і чужога мысьленьня і кожны павінен умець сродкамі эмоцыянальнай мовы гаварыць аб сваіх і чужых пачуцьцях. Гэта дыктуецца агульнымі задачкамі культурнага разьвіцьця, якое павінна вясці людзей да самых шырокіх узаемных зносін і разуменьня. Гэта дыктуецца і ўсім укладам сучаснага жыцьця, калі жывое слова, апранутае ў яркую і вобразную форму, зьяўляецца важным фактарам у грамадзкай працы. Урэшце, калі культура павінна нас вясці таксама і да характава нашага быту, дык выхаваньне мастацкага стылю ў вучнёўскай масе, — стылю, які ўносіць элемент характава ў будзённую рэчаіснасьць, ёсьць бяспрэчны крок уперад па шляху дасягненьня гэтае задачы. Гэта часткова ўжо ўсьведамляецца і ажыцьцяўляецца ў практыцы жыцьця, хаця-б у тым прасочваньні яркай вобразнай фразэолёгіі ў крытыку, публіцыстыку, публічныя прамовы, газэтныя артыкулы і г. д., якое назіраецца ў апошнія гады.

Прывучыць вучняў да карыстаньня мастацкай вобразнай моваю — задача, якая ў поўнай меры можа быць дасягнута ў школьных умовах: кожны больш ці менш практычны выкладчык мае для гэтага вялікі і рознастайны мастацка-слоўны матэрыял і цэлы шэраг прыстасаваных да гэтае мэты мэтодычных прыёмаў, аб якіх гутарка ўперадзе. Забягаючы некалькі ўперад, трэба, аднак, сказаць, што вучні павінны пад кіраўніцтвам выкладчыка ня толькі шырока ўпітваць у сваю памяць з прачытаных кніг сродкі мастацкага стылю, але шырока разьвіць уласныя спробы прыстасаваньня мастацкае мовы ў сваіх самастойных укладаньнях — апісаньнях, апавяданьнях, дзеньніках, лістох, вершах і г. д., што ў поўнай меры адпавядае адной з асноўных задач працоўнае школы — рэалізацыі

Рэальнае асьвету культуры

99

✓

De

саша

працоўнага прынцыпу шляхам дзіцячае творчасці, у даным выпадку ў галіне мовы. Да таго-ж, як вядома, дзеці і падросці вельмі ахвотна ідуць насустрач карыстанню вобразнай мовы. Кожны, хто меў справу з дзяцьмі школьнага ўзросту, добра ведае гэты ўхіл вучняў, — к месцу і ня к месцу, часцей, аднак, вельмі ўдачна, — пускаць у ход паасобныя фразы, звароты мовы, вобразы, яркія эпітэты і г. д., якія ўсвоены з прачытаных ці вывучаных напамяць вершаў і наогул узораў мастацкае літаратуры; робіцца гэта таму, што яны лягчэй разумеюць вобразную мову, чым адцягненую, і самі хутка прызвычайваюцца ёю карыстацца. Нават маленькія дзеці часта вельмі рана выпрацоўваюць сабе гэтую прызвычайнасьць. Яшчэ ня ўмеючы чытаць, яны завучваюць вершы з чужога чытаньня, але вобразная і вершаваная мова ўжо і тады захапляе іх сваёй канкрэтнасьцю і яркасьцю, і яны ахвотна звяртаюцца да яе выкарыстоўваньня, пакуль толькі ў выглядзе гатовых цытат, якія падыходзяць к выпадку. Ад гэтага ўжываньня чужое вобразнае мовы недалёка ўжо і да спробы пабудовы свайго ўласнага вобразнага стылю.

3

Навуказгоднасьць у прыстасаваньні да разьвіцьця ў вучняў літаратурнага стылю павінна выявіцца ў падвядзеньні пэўнай навукова-формальнай базы пад той лексычны матэрыял, які накапляецца ў школе шляхам чытаньня і іншых практыкаваньняў у мове. Гэтая база дваякага роду. Адна павінна абаснаваць у процэсе формаваньня ў вучняў у школе выразны дзелавы стыль, патрэбны ім у будучыне для навуковай і практычнай дзейнасьці; другая павінна даць формальную ўстойлівасьць стылю вобразнаму, мастацкаму, аб якім толькі што гаварылася і які іграе важную ролю ў процэсе індывідуальнага і соцыяльнага ўсьведамленьня падросьця і юнака.

У першым выпадку справа ідзе аб разьвіцьці ў вучняў стылю формальна-закончанага, яснага і дакладнага. Для гэтага перш за ўсё трэба навучыць іх граматычна-вытрымана і ў той-жа час ясна і проста будаваць сваю мову як у вусным, гэтак і ў пісьмоўным выглядзе. Пытаньне аб граматычнай асьвеце вучняў мае сваю гісторыю ў мэтодыцы мовы; асноўны матыў гэтае гісторыі — змаганьне супроць лёгкіна-граматычнага кірунку ў школьным вывученьні мовы і паступовы пераход да

навуказгоднага вывучэння роднае мовы ў яе психолёгічным і лінгвістычным асьвятленьні. У цяперашні час мы маем ужо параўнальна вялікую колькасць вучэбных падручнікаў і падсбнікаў па граматыцы данае роднае мовы (расійскае, беларускае, украінскае), у якіх даўнейшы лёгічна-граматычны пункт погляду заменены формальна-граматычным, і факты мовы разглядаюцца як такавыя, бязв'язьмешваньня іх з элемэнтамі і тэрмінамі лёгікі. Зразумела, у працоўнай школе гэты новы кірунак вывучэння граматыкі павінен шырока ўжывацца. Задача яго асмьсліць і сыстэматызаваць у формальных адносінах зьявы мовы як дзіцячае, з якою вучні прыходзяць упяршыню ў школу, гэтак і мовы штодзённае і літаратурнае, з якою яны паступова будуць практычна знаёміцца ў школе і па-за школаю; гэтак асмьсленьне і сыстэматызацыя ўрэшце аформяць мову вучняў да ступені яе літаратурнай вытрыманасьці і яснасьці. Асабліваю ўвагу пры гэтым—у інтарэсах разьвіцьця ў вучняў яснасьці стылю—прыдзецца ў працоўнай школе звярнуць на сынтаксычную пабудову мовы. Дасьведчаньне апошніх гадоў у школьнай практыцы гаворыць, што паколькі параўнальна лёгка вучні вывучаюць фонэтыку, морфолёгію і звязаныя з імі часткі ортографіі, пастолькі ім трудна даецца навыв да сынтаксычна-стройнай і яснай мовы. Вельмі часта прыходзіцца назіраць, што падростак і нават юнак, які пераходзіць у вышэйшую школу, не спраўляецца ня толькі з складаным, але нават і з простым сказам: простыя атрымліваюцца ня зусім разьвітымі, іншы раз нават яны ня маюць тэй ці іншай галоўнай часткі, а складаныя, наадварот, разьвіваюцца да мяжы нязграбнай пэрыодызацыі, заблытваюцца і звычайна ня маюць сынтаксычнага канца. У інтарэсах выпрацоўкі яснае дзелавое мовы працоўная школа павінна будзе зьнішчыць гэты недахоп шляхам навуказгодна, у духу навога сынтаксу, пастаўленых практыкаваньняў—папершае, у пабудаваньні простага, адрывістага, і ў той-жа час яснага і граматычна закончнага мовы і, падругое, у пабудаваньні лёгкіх, зусім не прэтэндуючых на пэрыодызацыю мовы складаных сказаў, якія ўжываюцца як у жывой штодзённай, так і ў навуковай і літаратурнай мове.

Але, пэўна, гэтым нельга абмежаваць навуказгоднасьць у школьным вывученьні мовы і ў разьвіцьці ў вучняў мовы вуснай і пісоўнай. Для таго, каб яны сьвядома ўсвойвалі добра

выпрацаваную літаратурную мову з кнігі ці з вуснай гутаркі, а таксама і для таго, каб яны самі маглі па ўсвоеным прыкладах выявіць і сваю творчасць у галіне лексыкі і фразеалёгіі, што ўваходзіць бязумоўна ў задачу працоўнае школы—трэба даць ім той мінімум вестак па мовазнаўству, без якога ў іх ня будзе поўнага аўладання апаратам літаратурнае мовы і ўменьня ім карыстацца ва ўласнай словатворчасці. Ня так даўно адзін з сучасных гісторыкаў літаратуры, характарызуючы дзіўнасьці футурыстычнае словатворчасці, зрабіў адносна яе наступную ўвагу: „Каб якое-небудзь новае слова пайшло ў ход, яно павінна быць па сваім складзе зусім простым, натуральным і непрымусовым. Кожнае новае слова моцна звязана з моваю народу—і калі стыль—гэта чалавек, дык мова—гэта народ. Істоты, якія робяць прылады, істоты, якія здольны жыць грамадою, вытварылі слова, як сродак зносін... Цяпер прыгледзьцеся да „завумных слоў“ эго-футурыстых, якія абвясцілі аб сваёй нянавісьці да мовы, што існавала да іх. Іх мова—гэта сродак разрыву“⁶⁾.

Гэтую заўвагу я прывёў з наступнай прычыны. Дзеці і падрасткі, якія навучаюцца ў працоўнай школе, таксама футурыстыя, але ў больш шырокім, соцыяльна-культурным значэнні гэтага слова. Яны будуць будаваць жыццё наогул і паасобку ў галіне роднае мовы, а таму іх, як будучых тварцоў мовы, школа павінна пераканаць у тым, што ўсякае нова ўтворанае слова павінна быць арганічна, па сваёй моўнай і формальнай істоце, звязана з жывою моваю народу і што толькі ў такім выпадку яно будзе служыць не разрыву, а соцыяльным зносінам і супрацоўніцтву людзей.

Патрэбнасьць ў гэтым навуказгодным угрунтаваньні самога працэсу развіцця літаратурнае мовы ў вучняў усведамлялася і дарэволюцыйнай школай. Калі адкрыўся паход супроць лёгкіка-граматычнага мэтоду выкладання граматыкі і моцна загаварылі аб граматыцы формальнай, г. зн. аб граматыцы, якая не ўваходзіць у галіну лёгкікі, а проста апісвае і выясьняе фонэтычную і формальную прыроду слова і яго адпраўленьняў ці функцый,—тады ў мэтодыцы было ўзнята пытаньне і наогул аб навуказгоднай пастаноўцы выкладання мовы ў школе. Гэтае пытаньне абгаварваецца ўжо з канца XIX і пачатку XX стагоддзя, напр., у працах Д. Н. Аўсяніка-Кулікоўскага, В. А. Багародзіцкага, Е. Ф. Буддэ,

Е. Ф. Карскага, С. М. Кульбакіна, Н. К. Грунскага і інш., а ў школьных праграмах 1915 году яно вырашаецца ўжо ў тым сэнсе, што ў выкладаньне мовы ў сярэдняй школе ўводзіцца „курс гісторыі расійскае мовы“, з аднясеннем гэтага курсу ў 7-ую класу.

Таксама „Першы ўсерасійскі зьезд выкладчыкаў расійскае мовы“ 1916-1917 гг. прыняў рэзолюцыю ня толькі аб канечнай патрэбнасці выкладаць граматыку на падставе навукі аб мове, але і аб увядзеньні ў апошняй класе сярэдняе школы т. зв. „старэйшага“ курсу расійскае мовы. „Мэта яго — навуковае разуменьне і веданьне сучаснае расійскае мовы. Ён не павінен зьяўляцца сыстэматычным курсам гісторыі расійскае мовы, але павінен даць вучням некаторую суму больш галоўных навуковых прадстаўленьняў з галіны агульнага мовазнаўства і з галіны гісторыі расійскае мовы“.

Таго-ж пункту погляду пачала прытрымлівацца і новая школа, калі меркаваць, напрыклад, па праграмах 1922 г. Так, у „Програме—мінімум для школ II-ога ступені Моно“⁶⁾ мы знаходзім пералік тых ведаў па мовазнаўству, якія патрабуюцца ад тых, хто канчае школу II-ой ступені ў 1923 годзе. Сюды ўваходзяць некаторыя паняцці і навуковыя даведкі па агульнаму мовазнаўству, гісторыі расійскае мовы і яе дыялекталёгіі, па мовах беларускай і украінскай і па ўласна-літаратурнай расійскай мове; этымолёгія і сынтас, якія ўваходзяць у склад праграмы, ставяцца, такім чынам, на навуказгодны грунт. Новыя комплексныя праграмы 1923 г. яшчэ ня ў поўнай меры разгарнулі агульны малюнак школьнага выкладаньня мовы. „Мова, — чытаем тут, — як сродак выяўленьня думкі і пачуцця, перажываньняў і ўспрыманьняў, зразумела, павінна мець важнае значэньне ў працоўнай школе, але не такое галоўнае і зусім самастойнае значэньне, як у старой школе з яе кніжна-літаратурным мэтам“⁷⁾. Але нават і пры адсутнасці зусім самастойнай ролі мова, „як адзін з сродкаў выяўленьня дзеям сваёй асобы“⁷⁾, павінна і ў комплекснай сыстэме навучаньня атрымаць як пэдагогічную, так і навуказгодную працоўку.

Ня маючы на ўвазе тых прыёмаў і ўказаньняў, якія будзь даны і ўжо даюцца ў мэтодычнай літаратуры ў сувязі з новымі праграмамі, можна, аднак, ужо намеціць найбольш даступныя шляхі практычнага ажыццяўленьня навуказгоднасьці

ў галіне ўсваення і развіцця мовы на гэі ці іншай роднай мове, якая вывучаецца ў школе. Гэтых шляхоў два. Першы— перадача навуковых вестак па мове ня ў форме вывучэння падручніка, а ў форме жывых і яркіх прыкладаў і назіранняў над моваю кніжнай і вуснай, разгаворнай. Другі—азнамяленне старэйшых груп вучняў з элементамі мовазнаўства ў форме даступных для падручкаў гутарак аб пахаджэнні моў, аб іх падзеле і развіцці, аб гістарычным росце роднае мовы, аб яе дыялектах і г. д.; уласная мая практыка сьведчыць, што гэтакія лекцыі-гутаркі аб мове, пастаўленыя на грунт гісторыі людзкае культуры, ня толькі сыстэматызуюць раней ў раздроб атрыманая паасобна навуковыя весткі аб мове, але даюць вялікі матэрыял і для агульнага развіцця вучняў.

Трэці асноўны прынцып, які мы павінны прылажыць да мэтодыкі развіцця мовы, гэта—прынцып уласна працоўнае школы, які ставіць сабе падвойную задачу—ажыццяўленне шчыльнай сувязі прадмету, які выкладаецца, з працоўнай чалавечай дзейнасцю, і ўвядзенне ў яго мэтодыку працоўных процэсаў, як асноўных прыёмаў школьнага навучання. Першая задача часткова ўжо вырашаецца ў сучаснай школьнай практыцы шляхам укладання хрыстаматый ці наогул зборнікаў для школьнага чытання, якія абхапляюць у сваім зьмесце больш ці менш поўна сферу працоўнага жыцця. Гэтакія кнігі для чытання за апошні час ёсць шмат, асабліва на расійскай мове. Аднак, гэтыя, насіпех скомпанаваныя кнігі, якія да таго-ж часам перагружаны матэрыялам дугараднага мастацкага значэння, далёка ня вычэрпваюць сваёй задачы. Мастацкая літаратура XIX і XX стал. як расійская, таксама беларуская і украінская пры ўважлівым пераглядзе можа даць вельмі вялікі і рознастайны падбор ілюстрацый да працоўнага жыцця, якія выкананы выдатнейшымі мастакамі слова. Гэты мастацкі матэрыял павінен быць уважліва сабраны і выкарыстаны з гэі прычыны, што ён высвятляе ня толькі працоўнае жыццё наогул, але і робіць гэта часта сродкамі сапраўднае, жывое працоўнае мовы, якая выхаплена непасрэдна з умоў соцыяльнага быту, а наблізіць вучняў да працоўнага жыцця—у процэсе вывучэння мовы—магчыма толькі шляхам усваення імі працоўнае лексыкі і фразеалёгіі, а ня шляхам вывучэння толькі кніжнае, ня рэдка адцягнена-публіцыстычнае мовы. Другую мэту, г. зн. увядзенне ў мэтодыку выкла-

істэрыя
раўнавагі

шаф

ау

даньня мовы і літаратуры працоўных процэсаў, звычайна разумеюць як разьвіцьцё шырокай самадзейнасьці вучняў у галіне іх працы над моўным і літаратурным матэрыялам. Гэты агульны прыём—у прыстасаваньні да разьвіцьця мовы—я канкрэтызую ў наступных відах рэалізацыі працоўных процэсаў:

- 1) практычна-ілюстрацыйнае пабудаваньне морфолёгіі і сынтаксу сіламі саміх вучняў, але пад агульным кіраўніцтвам выкладчыка, шляхам падбору і запісваньня ў сшытках адпаведнага моўнага матэрыялу; у маёй асабістай практыцы гэтыя граматычныя запісы вучняў ня толькі прыводзілі да практычнага ўсваеньня морфолёгічнай і сынтаксычнай граматычнасьці, але і замянялі для вучняў падручнікі і даведнікі па граматыцы;
- 2) зьбіраньне і сыстэматызацыя лексычнага і фразэолёгічнага матэрыялу на роднай мове па асобных тэмах і катэгорыях;
- 3) выконваньне заданьняў па выкарыстаньні дзелавога мовы (лісты, дзеньнікі, запісваньні назіраньняў, справаздачы аб экскурсіях, конспекты прачытаных артыкулаў і г. д.);
- 4) выконваньне заданьняў па выкарыстаньню мастацкага стылю маляўнічага і эмоцыянальнага, на падставе даных мастацкіх узораў ці на грунце ўласнага лексычнага запасу, якім уладае вучань;
- 5) усе віды ўласнае дзіцячае і юнацкае творчасьці—ад першапачатковай перадачы бачанага да маляўнічых апісаньняў і апавяданьняў, ад простага перыфразу прачытанага вершаванага ці прозаічнага твору да ўласных практыкаваньняў у вершах і прозе.

4

Другі момант у школьнай літаратурнай асьвеце—гэта літаратурная начытанасьць, якая ажыцьцяўляецца ці шляхам кляснага аб'ясняльнага чытаньня ці шляхам па-за кляснага азнаямленьня з літаратурным матэрыялам. У мэтодыцы пастаноўкі літаратурнай начытанасьці першае месца займае пытаньне ня столькі аб колькасцьці, колькі аб характары і якасьці таго матэрыялу, які чытаецца дзецьмі і падручкамі. У Старая школа ў гэтым выпадку імкнулася, у інтарэсах падрыхтоўкі да сыстэматычнага курсу літаратуры, азнаёміць вучняў з клясычнымі творами мастацкага слова на роднай мове і з некаторымі чужаземнымі пісьменьнікамі, якія маюць адносіны да вывучанага літаратуры. Так якраз уяўлялі сабе кола чытаньня па мастацкай літаратуры, напрыклад, Стоюнін, Острагорскі і наступныя за імі мэтодыстыя. Новая школа, грунтуючыся на

новых праграмах, імкнецца пераглядзець пытаньне аб складзе кляснага і па-за кляснага чытаньня. „Новыя праграмы“ 1923 г., якія пабудаваны паводле комплекснае сыстэмы, далі схэму вывучэньня літаратуры толькі для першага году другога ступені, дзе літаратура „не атрымоўвае—як тут сказана—зусім самастойнага значэньня, а ўваходзіць складанай часткаю ў агульны разьдзел грамадзкага жыцьця“. („Новыя праграмы“, стар. 108). Для першага году II-й ступені тут прыводзіцца сьпіс літаратурных твораў, якія разьлічаны на ажыцьцяўленьне літаратурнай начытанасьці падросьткі ў азначаным кірунку. Сьпіс складзены з твораў расійскіх і чужаземных пісьменьнікаў XIX—XX стал., узятых шырока і рознастайна. У аснову сьпісу пакладзены прынцып тэматычных цыкляў, г. зн. мастацка-літаратурны матэрыял зьведзены да пэўных цэнтральных тэм,—у даным выпадку для першага году II-ога ступені да дзвюх тэм: 1) гістарычныя эпохі ў жыцьці расійскае вёскі і 2) тыповыя бакі сялянскага быту наогул. У „Праграмах для першага канцэнтру школ II-ога ступені (5, 6 і 7 гады) навучаньня“ 1925 году даюцца ўжо такія ўзорныя сьпісы літаратурных твораў па грамадазнаўчых тэмах для 3-х гадоў навучаньня ў II-ой ступені.

Маючы на ўвазе, што схэма літаратурнага чытаньня наогул складаецца ў тым жа кірунку (г. зн. па прынцыпу тэматычнасьці), я лічу магчымым выказаць па гэтым пытаньні некаторыя меркаваньні: 1) Мастацкая літаратура на данай роднай мове, як матэрыял для школьнага літаратурнага чытаньня, павінна быць прыцягнута ў абхваце ня толькі клясыкаў XIX стал., але і найноўшых бэлетрыстых і поэтаў канца XIX і пачатку XX стал., а таксама і сучасных мастакоў слова. 2) Разам з тым, для наданьня літаратурнай начытанасьці вучняў пэўнай шырыні і рознастайнасьці, у кола чытаньня павінна быць уведзена—у адпаведным адборы і прыстасавальна да прынятых у школьнай праграме тэматычных цыкляў—замяжная літаратура як мінулых сталяццяў, таксама і сучасная. 3) Тэматычная цыклізацыя твораў мастацкае літаратуры, якая ўстаноўлена праграмамі ў мэтах ілюстрацыі і больш паглыбленага ўсваеньня вучнямі пытаньняў грамадазнаўства, павінна быць прызнана ня толькі пажаданай, але і канечна патрэбнай для корэляцыі прадметаў выкладаньня, асабліва ў сярэдніх (5 і 6) групах сямігодкі (ці ў першых групах II-ой ступені). Але тэматыч-

6 46593
 нья цыклі на ўласна грамадзкія тэмы павінны быць папоўнены і наступнымі цыклямі, напрыклад, цыклямі твораў, якія тыпізуюць прыроду, тыпізуюць быт у шырокім абхваце, тыпізуюць грамадскую псыхіку, урэшце, і нават такімі цыклямі, якія выяўляюць істоту і культурную каштоўнасць самога мастацтва і г. д. 4) Апрача ўстаноўленых праграмамі тэматычных цыкляў, якія, так сказаць, выяўляюць жыццё ў папярэчным яго разрэзе (г. зн. груп твораў на тэмы аб пасобных клясах грамадства, іх узаемаадносінах, аб тых ці іншых з'явах соцыяльна-культурнага жыцця), трэба прызнаць пажаданым увесці ў кола літаратурнага чытанья і тэмы, так сказаць, уздоўжнага разрэзу жыцця, г. зн. тэмы, якія ўскрываюць асноўныя моманты нашага соцыяльна-культурнага развіцця ў паслядоўным гістарычным парадку. Гэтыя моманты ці эпохі ўздоўжнага разрэзу соцыяльна-культурнай эвалюцыі, якая адбілася ў мастацкай літаратуры, можна назваць так, як іх называюць цяпер у некаторых праграмах курсаў літаратуры XIX—XX стал., г. зн. пэрыод прыгоннае гаспадаркі і дваранскае культуры, пэрыод яе распаду і развіцця капіталізму, пэрыод соцыялістычнага будаўніцтва нашых дзён. Гэтыя пэрыоды маглі-б таксама скласці рад тэматычных цыкляў для літаратурнага чытанья. Такія соцыяльна-культурныя тэмы тым больш падыходзяць, што з імі супадуць і чыста літаратурныя моманты ў эвалюцыі літаратурных кірункаў і стыляў (ад сантымэнталізму і романтизму да неорэалізму і апошніх плыняў у поэзіі нашых дзён), з якімі вучні, зразумела, павінны азнаёміцца шляхам чытанья. 5) Урэшце, дзеля таго, што тэматычныя цыклі, якія разьлічаны галоўным чынам на ілюстрацыю пытанняў грамадазнаўства, ня могуць даць у поўнай меры выстарчальнага матэрыялу для навуказгоднага падыходу да школьнага разбору таго ці іншага пісьменьніка, як індыўдуальнае мастацкае творчасці (што, аднак, пажадана нават для элементарнае літаратурнае асьветы), то я лічыў-бы патрэбным увесці некалькі (1—2 цыкляў літаратурнага чытанья таксама па пісьменьніках, г. зн. чытаць у пэўным паступовым парадку выбраныя творы некаторых прадстаўнікоў даўняе літаратуры (Гогаль, М. Горкі, Шэўчэнка, Якуб Колас, Я. Купала, Ц. Гартны і інш.) для таго, каб потым выкладчык грунтоўчыся на прачытаным, мог даць у распараджэнне вучням хоць-бы элементарны апарат крытычнага судзьдэння аб

А
 СССР
 В. Я. К. М. П.

індывідуальнай творчасці, узятай у яе суцэльнасці, і, апроч таго, прарабіць сыстэматычны гісторыка-літаратурны агляд адной ці дзвюх-трох эпох. Клясныя гадзіны, як відаць, не дадуць магчымасці выканаць гэтага чытаньня ў клясе, а таму гэтую працу прыдзецца аднесці да па-за клясных заняткаў ці вучнёўскіх гурткоў.

Выказваючы гэтыя меркаваньні, я тым самым хачу, каб разам з ажыццяўленьнем працоўнага прынцыпу ў сэнсе самага выбару тэматычных цыкляў твораў, якія ілюструюць працоўнае жыццё, літаратурная начытанасць падроскаў і юнакоў дала максымум дасягненняў і ў сэнсе прынцыпаў пэдагогічнасці і навуказгоднасці, г. зн. дала магчыма больш матэрыялу для іх ўсебаковага развіцця, а таксама і для пабудовы навуказгоднага крытэрыуму ў адносінах да літаратурнае творчасці, — крытэрыуму, якім яны будуць карыстацца ў жыцці пасля сканчэння школы. Разам з тым, больш шырока пастаўленая літаратурная начытанасць дасць магчымасць выкладчыку развіць у вучняў прызвычайнасць да самастойнага крытычнага чытаньня, г. зн. ажыццявіць працоўны прынцып у сэнсе ўмацаваньня іх актыўнасці і самадзейнасці.

5

Трэці момант у школьнай літаратурнай асьвеце—навуказгоднае высвятленьне літаратурнага матэрыялу з соцыялёгічнага і формальна-мастацкага бакоў. Гэты момант мае вялікае мінулае ў гісторыяграфіі мэтодыкі літаратуры. Ранейшая школа ў асобе сваіх мэтодыстых і звычайных выкладчыкаў выпрадавала доўгі рад розных формул, схэм ці проста пыталнікаў для падыходу да тлумачэння мастацкага твору як пры іманэнтным чытанні, так і пры сыстэматычным курсе літаратуры. Ня спыняючыся на дэталёвай ацэнцы гэтых формул падыходу да літаратуры, наогул трэба сказаць, што ў навуковых адносінах яны большаю часткаю былі мала вытрыманы, а з мэтодычнага боку часта былі нязграбны і трудна ўсвойваліся. Для праграм працоўнай школы гэты падыход у агульнай форме азначаецца пунктам погляду грамадазнаўства, для якога літаратурны матэрыял прызнаецца толькі, як ілюстрацыя. Але разам з тым „Програма па літаратуры для першага году II-ой ступені“ тлумачыць гэты падыход больш канкрэтна наступнымі словамі: „Мастацкі твор у сваёй суцэльнасці

і паўнаце павінен быць успрыняты і перажыты падроскамі. Разьвіцьцё мастацкіх эмоцый, выхаваньне густу да іх—зьяўляецца адной з самых важных задач у школьных працах па літаратуры. Мастацкі твор раскрывае перад падроскам асобнымі, недаступнымі грамадзкай навуцы, сродкамі людзкае жыцьцё ў розных яго праявах, у самых складаных яго баках і тым самым узбагачвае і ўзмацняе сьведомасьць падроска ў той-жа галіне, як і грамадазнаўства. Такім чынам, комплексныя праграмы адзначаюць дваякую каштоўнасьць літаратурнае творчасьці для школы—соцыялёгічную і ўласна-мастацкую ці формальна-мастацкую. Гэтыя дзьве каштоўнасьці мастацкай літаратуры прызнаюцца і атрымліваюць адпаведнае высьвятленьне і ў сучаснай крытыцы, якая грунтуецца на навуковым марксызьме. Устанаўляючы ў мастацкай літаратуры прысутнасьць двух істотна важных для вывучэньня момантаў—конкрэтна-жыцьцёвага зьместу і мастацкай формы—сучасная крытыка разам з тым ставіць літаратурную творчасць у шчыльную сувязь з усім соцыяльна-культурным укладам жыцьця. Пры гэтым і соцыялёгічны і формальна-мастацкі бакі літаратурнага твору знойдуць сабе аб'ясненьне ва ўмовах адпаведнай эпохі, якая разглядаецца як з пункту погляду ўласнай эканомікі, так і абумоўленай ёю і іншымі соцыяльнымі фактарамі грамадзкай псыхалёгіі. (90)

У гэтым уводным разьдзеле свайго нарысу я не датыкаюся пытаньня аб самой пастаноўцы школьнага вытлумачэньня літаратуры, а прапаную, з свайго боку, пакуль што толькі некаторую схэматызацыю гэтага навуказгоднага падыходу (соцыялёгічнага і формальна-мастацкага) да літаратурнага матэрыялу ў школьнай практыцы.

91. Творы мастацкае літаратуры, як продукты соцыяльна-культурнага жыцьця гэтай ці іншай эпохі, разглядаюцца, наогул кажучы, у гістарычнай перспэктыве ў сувязі з пытаньнямі грамадазнаўства. Гэта—мэтодлёгічная і разам з тым фактычная аснова знаёмства з літаратурнымі творамі. На гэтай аснове робіцца аналіз мастацкіх твораў з соцыялёгічнага пункту погляду (літаратура, як адбітак соцыяльнай эвалюцыі наогул і таго ці іншага моманту соцыяльнага жыцьця ў асобнасьці). Соцыялёгічнае вывучэньне літаратуры павінна раскрываць залежнасьць літаратуры ад эканомікі моманту і грамадзкай псыхалёгіі, якая накіроўваецца гэтай эканомікай і

іншымі соцыяльнымі фактарамі. Конкрэтна гаворачы, гэты соцыялагічны падыход да тлумачэння літаратуры можа быць ажыццёўлены ў наступных момантах і тэмах гісторыка-літаратурных заданняў (гутарак, лекцый): 1) У гістарычным нарысе тэй эпохі, з якою звязаны той ці іншы літаратурны кірунак, тая ці іншая група літаратурных зьяў; пры аглядзе такога эпохі (эпоха прыгоннага гаспадаркі, эпоха ле распаду, разьвіцця капіталізму і г. д.) асабліва выразна павінны быць акрэслены тыя формы і ўмовы соцыяльна-эканамічнага жыцця, якія маюць блізкую сувязь з мастацкаю творчасцю данага моманту. 2) Пры аналізе тэматыкі і тыпізацыі жыцця ў даным мастацкім творы, аналізуюцца вобразы, тыпы, бытавыя малюнкi і сцэны, у якіх адбілася соцыяльнае жыццё эпохі ў яго клясавых адносінах. 3) Пры конструяванні ідэалёгіі данага аўтара ці данага літаратурнага вобразу, які выражае ідэалёгію тэй ці іншай грамадзкай групы, ці ідэалёгію аўтарскую, высвятляюцца тыя ідэалёгічныя мотывы (і тэзы), якія абумоўлены соцыяльна-культурнымі ўмовамі вывучанага эпохі.

4) Пры ўстанаўленьні агульных азнак стылю тэй ці іншай літаратурнай школы ці літаратурнай групы данага эпохі, ці паасобных пісьменьнікаў і твораў, ўстанаўляецца сувязь стылю з усім соцыяльна-культурным зместам жыцця ў даную эпоху. Ва ўсіх выпадках у соцыялагічны аналіз літаратуры ўвязваецца і формальна-мастацкая яе ацэнка (падробней гл. разьдз. IV).

Такім чынам, у мэтах выпрацоўкі ў вучняў навыку навуказгодна разьбірацца ў кожным мастацка-літаратурным творы, літаратурныя ўзоры разглядаюцца паводле пэўнай схэмы, іменна па чатырох вышэйпаказаных асноўных гісторыка-літаратурных пытаннях: 1) аб крыніцах творчасці данага пісьменьніка ці, паасобна, данага твору, 2) аб тэматыцы і тыпізацыі (аб тыповых абагульненьнях жыцця) у данага пісьменьніка ці ў даным творы, 3) аб ідэалёгіі ў данага пісьменьніка наогул ці ў даным творы і 4) аб форме творчасці прыстасавальна да пісьменьніка ці твору. Да гэтых асноўных гісторыка-літаратурных пытанняў прыкладваюцца абодвы мэтодалёгічныя пункты погляду: соцыялагічны і формальна-мастацкі; пры гэтым другі ўвязваецца з першым, галоўным чынам, у чацьвертым пытаньні. Навыкі да формальна-мастацкай ацэнкі літаратурных твораў набываюцца, апроч таго, і шляхам практычнага (г. зн. на разборы ўзораў) усваеньня элемэнтаў тэорыі літаратуры.

З прычыны таго, што гэтаму пытаньню—аб навуказгодным падыходзе да літаратурнага матэрыялу, які выкладаецца ў школе,—прысьвячаецца асобны нарыс, я абмяжуюся гэтымі агульнымі схэматычнымі заўвагамі.

Навуказгоднае тлумачэньне літаратурнага матэрыялу ў школьнай практыцы, зразумела, ня можа быць самамэтаю: яно павінна падпарадкавацца і прынцыпу пэдагогічнасьці і працоўнаму прынцыпу. У першым выпадку літаратурныя творы, якія падлягаюць навуказгоднаму аналізу, прыцягваюцца разам з тым да школьнага выкарыстаньня, як матэрыял для індывідуальнага і соцыяльнага разьвіцьця вучняў; у другім выпадку—гэтыя навуказгодныя разборы літаратурных твораў пад кіраўніцтвам выкладчыка бяруцца пад увагу, як сродак выпрацаваць у вучняў навыкі да самастойнай крытычнай ацэнкі літаратурнага матэрыялу.

Чацьверты, урэшце, момант у школьнай літаратурнай асьвеце—гэта літаратурна-творчая самадзейнасьць вучняў у навуковым і мастацкім кірунку. Важнасьць гэтага моманту ва ўмовах працоўнае школы відавочная. Школа ня мае на мэце ствараць спецыяльна вучоных ці мастакоў слова, але яна можа, разьвіваючы творчую самадзейнасьць сваіх вучняў, ствараць у іх дасьледчыя навыкі ў галіне мовы і літаратуры, выхаваць крытычныя адносіны да літаратурнага матэрыялу, выклікаць спробы ўласнае літаратурнае творчасьці і, у паасобных выпадках, узбудзіць у гэтым кірунку вялікія здольнасьці.

У межах гэтага моманту магчымы вельмі рознастайныя практыкаваньні і працы па мове, мастацкім стылі, па вершаваных, бэлетрыстычных, публіцыстычных і іншых спробах; тут-жа знойдзе сваё шматбаковае прыстасаваньне лябараторны мэтад заняткаў моваю і літаратурай як у клясе, так і па-за клясай, г. зн. у клюбах, гуртках і іншых школьных арганізацыях. Мэтодыка гэтага боку літаратурнае асьветы знаходзіцца яшчэ ў процэсе шуканьняў і спроб; тым ня менш на ёй патрэбна спыніцца больш падрабязна ў адным з наступных разьдзелаў даных нарысаў.

У даданай да гэтага нарысу схэме № 1 даецца схэматычная зводка паасобных момантаў праблемы літаратурнае асьветы і іх праламленьня і разьвіцьця з пункту погляду асноўных прынцыпаў выкладаньня літаратуры.

Задача літературнае асьветы ў працоўнай школе

Схема № 1

АСНОЎНЫЯ ПРЫНЦЫПЫ ВЫКЛАДАНЬНЯ ЛІТАРАТУРЫ

Асноўныя моманты задачы літаратурнае асьветы	Пэдагогічнасьць	Навукагаднасьць	Працоўныя прынцып
Разьвіцьцё мовы вуснае і пісьмовае	Узбагачэньне слоўніка вучняў; разьвіцьцё іх лексыкі і фразалёгіі. Формаваньне індыўдуальнага і сацыялізуючага стылю	Знаёмства з элемэнтамі навукі аб мове (элемэнты гісторыі мовы, дыялекталёгіі, навуковае граматыкі, асновы літаратурнае мовы)	Навыкі ў самастойных укладаньнях, якія разьлічаны на выпрацоўку стылю дзелавога і ўласна літаратурнага
Літаратурная начытанасьць	Чытаньне твораў, якія маюць значэньне для выяўленьня індыўдуальнасьці вучня і для разьвіцьця ў ім пачуцьця сацыяльнасьці	Чытаньне твораў паводле сюжэльна-тэматычных цыклаў (проедзёўтычная частка) і паводле эпох і пісьменьнікаў (сыстэматычная частка)	Выпрацоўка навыкаў да самастойнага крытычнага чытаньня літаратурных твораў усіх паказаных у данай горызонталі катэгорыі
Тэорэтыка і гісторыка-літаратурны мінімум	Скарыстаньне эстэтычнага, этычнага і грамадзкага бакоў літаратурнае творчасьці, як фактараў індыўдуальнага і сацыяльнага разьвіцьця вучня	Усваеньне навукагаднага мэталёгічнага падыходу да літаратурнае творчасьці з соцыялёгічнага і формальна-мастацкага пункту гледжаньня	Практыкаваньні ў самастойных крытычных разборах літаратурных твораў з паказаных у горызонталі пунктаў гледжаньня
Літаратурна-мастацкая самадзейнасьць	Выхаваньне і разьвіцьцё, шляхам практыкаваньняў, навыкаў у вучняў у літаратурнай мове самастойна і ўсебакова выгудзіць свой сьветапогляд у працэсе яго складаньня	Навыкі ў самастойным пабудаваньні навукагадных гісторыка і тэорэтыка-літаратурных і крытычных зьлюдаў па літаратурны	Усе віды самастойнае літаратурна-мастацкае і літаратурна-крытычнае творчасьці, маючыя ў школьных умовах

РАЗЬДЗЕЛ ДРУГІ

Матэрыял выкладаньня літаратуры і яго праграмае групуваньне

1. Увязка літаратурнага матэрыялу з асноўнымі момантамі праблемы літаратурнае асьветы: Разьмеркаваньне літаратурнага матэрыялу ў практыцы дарэволюцыйнае школы. 2. Групуваньне літаратурнага матэрыялу ва ўмовах працоўнае школы. Літаратурны матэрыял прыстасавальна да першага моманту праблемы літаратурнае асьветы—да разьвіцьця літаратурнае мовы: увязка матэрыялу ў комплексную сыстэму; моўная і літаратурная яго распрацоўка ў межах комплексу; хрыстоматы і кнігі для чытаньня па разьвіцьці мовы; хрыстоматычная творчасць выкладчыкаў і вучняў. 3. Літаратурны матэрыял прыстасавальна да другога моманту праблемы літаратурнае асьветы—да літаратурнае начытанасьці: тры віды літаратурнае начытанасьці ў школьнай практыцы і сродкі да іх ажыцьцяўленьня; ацэнка адпаведных хрыстоматы і кніг для чытаньня; пералік магчымых школьных выданьняў, якія могуць дапамагчы літаратурнай начытанасьці; канечная патрэбнасьць ўзорных праграм па-за кляснага чытаньня. 4. Літаратурны матэрыял прыстасавальна да трэцяга моманту праблемы літаратурнае асьветы—да тэорэтыка-і гісторыка-літаратурнага мінімуму. Узорнае праграмае разьмеркаваньне матэрыялу выкладаньня тэорыі і гісторыі літаратуры. 5. Схэма групуваньня літаратурнага матэрыялу па трох асноўных момантах і па гадох навучаньня (схэма 2); прыстасаваньне схэмы да розных тыпаў школ БССР (схэма 3).

1

Праблема літаратурнае асьветы ў школе зводзіцца, як вышэй было ўстаноўлена (гл. разьдзел I), да наступных чатырох момантаў: 1) разьвіцьця літаратурнае мовы, 2) літаратурнае начытанасьці, 3) навуказгоднага высвятленьня літаратурнага матэрыялу і 4) літаратурна-творчай самадзейнасьці вучняў.

Для першых трох момантаў патрэбны пэўны падбор літаратурнага матэрыялу і яго групуваньне прыстасавальна да

школьных програм і асноўных прынцыпаў выкладання. Чацьверты момант, які зьяўляецца найвышэйшым момантам у літаратурным развіцьці вучня, грунтуецца на тым самым літаратурным матэрыяле, як і першыя тры, але разам з тым ён як бы ўжо зьяўляецца самастойнаю над імі надбудоваю.

Такім чынам, перад намі паўстае пытаньне аб тым, які ўласна літаратурны матэрыял і ў якім парадку выкарыстоўваць для першых трох момантаў праблемы літаратурнае асьветы ў школе.

Даўнейшая, дарэволюцыйная школа ў даным выпадку ішла двума шляхамі. Для малодшых 4-ох клясаў выбіраліся вершы, байкі, невялічкія аповесьці, апавяданьні, часам лёгкія па кампазыцыі драматычныя сцэны, — і ўвесь гэты матэрыял размяшчаўся па клясах згодна лёгкасьці ці труднасьці для чытаньня і ўсваеньня; некаторая частка яго прапрацоўвалася ў клясе, рэшта — па-за клясай. Групаваўся гэты матэрыял ці па прадметных тэмах (часы году, горад і вёска, жывёлы і расьліны і г. д.), ці па формальна-мастацкіх азнаках, гэта значыць па літаратурных жанрах — па ўзорах эпосу, лірыкі, драмы, па асобна па ўзорах былін, баляд, баек, элегій і інш. Другі шлях падбору літаратурнага матэрыялу выбіраўся для сярэдніх і старэйшых клясаў, дзе вывучэньне літаратуры ажыццяўлялася ў гістарычнай паступовасьці; літаратурныя творы выбіраліся тут для чытаньня і вывучэньня па гістарычных эпохах і аўтарах, пачынаючы з народнае і старажытнае літаратуры і канчаючы найноўшай, і ў даным пытаньні мэтодыстыя разыходзіліся толькі часткова ва ўстанаўленьні колькасьці твораў і іх характару (напр., уласна такія літаратурныя творы, як старажытныя аповесьці, легенды, іншы раз ставіліся вышэй, чым гістарычныя і публіцыстычныя творы). Узорныя пералікі і групуваньні літаратурнага матэрыялу ў гэтым кірунку сустракаюцца ў многіх мэтодыстых старое школы, як і ў некаторых гісторыкаў літаратуры; адно з ранейшых і добра распрацаваных групуваньняў належыць В. П. Острагорскаму⁸⁾. Агляд групуваньняў, якія даны іншымі мэтодыстымі, прыводзіць у сваёй кнізе Н. С. Державін⁹⁾.

2

Ва ўмовах працоўнае школы і ў прыстасаваньні да комплексных програм ГУС'а такія групуваньні літаратурнага матэрыялу ці зусім не павінны ўжывацца, ці ў кожным выпадку павінны быць грунтоўна перагледжаны.

Разгледзім гэтае перагрупуваньне матэрыялу ў сувязі з сучаснай праблемай літаратурнае асьветы наогул, а таксама і з асобнымі момантамі гэтае праблемы ў прыватнасьці.

Пачнем з першага моманту—разьвіцьця літаратурнае мовы. Грунтуючыся на схэме № 2 „Новых програм для адзінае працоўнае школы“ (вып. 1 дзярж. выд., 1923), літаратурны матэрыял трэба для гэтага моманту згрупаваць каля трох цэнтраў: „прырода і чалавек“, „праца“ і „грамадства“. Да першага цэнтру пры гэтым адыйдуць мастацка-літаратурныя творы (вершы, байкі, апавяданьні, адрывкі з романаў, повесьцяў і г. д.), якія ілюструюць часы году, сьвет расьлін і жывёл, прыроду мясцовага краю і прыроду іншых краін; да другога цэнтру адыйдуць творы аб працоўнай абстаноўцы ў сям’і, аб працоўным жыцьці вёскі і гораду, аб мясцовай гаспадарцы і аб гаспадарцы іншых краін; да трэцяга цэнтру—творы аб сям’і і школе, аб грамадзкім жыцьці гораду і вёскі, аб мінулым сваёй краіны і аб мінулым чалавецтва. Па ўсіх трох групах выкладчык павінен мець раней падшуканы літаратурны матэрыял.

З тэй прычыны, што гэтыя тры асноўныя тэмы („прырода і чалавек“, „праца“, „грамадства“) разьлічаны ў сэнсе сваёй школьнай прапрацоўкі на 4 гады навучаньня першай ступені і адпаведна гэтаму кожная з іх дэталізуецца і разьбіваецца ў паказанай схэме № 2 програм ГУС’а на падтэмы (напр., „прырода і чалавек“ = 1) часы году + 2) паветра, вада, глеба; культурныя расьліны і жывёлы, якія акружаюць чалавека + 3) прырода мясцовага краю + 4) географія СССР і іншых краін), дык і мастацка-літаратурны матэрыял, у залежнасьці ад гэтага падзелу асноўных тэм, павінен быць падбраны па ўсіх чатырох падтэмах паасобку для кожнага году, г. ё. для выкананьня схэмы № 2 з літаратурнага пункту погляду трэба, інакш кажучы, укласьці 12 невялікіх груп вершаў, апавяданьняў, адрывкаў з мастацка-літаратурных твораў, звязваюшы іх па зьместу між сабою як у межах паасобнае групы, так і ў межах асноўных тэм і ўсяе схэмы.

Школьны комплексны аналіз кожнай з гэтых груп літаратурнага матэрыялу пры гэтым павінен увязаць у сябе ня толькі прыродазнаўчую, працазнаўчую і грамадазнаўчую, але і моўную і літаратурную яго распрацоўку. Гэты бок комплекснай распрацоўкі літаратурнага матэрыялу зводзіцца ў даным

выпадку да трох паасобных задач: 1) элементарнай граматычнасці, 2) граматычнасці граматычнай і ортаграфічнай і 3) граматычнасці літаратурнай.

Першая задача мае на ўвазе правільнае і па магчымасці выразнае чытаньне, пісаньне бяз грубых скажэньняў слоў, практычнае знаёмства з больш простымі словазлучэньнямі, больш простыя назіраньні і навывкі ў галіне распазнаньня фонэтычных і морфолёгічных зьяў (слова, гук, літара, гукі галосныя і зычныя; назіраньні над групамі слоў, якія падобны па форме, як матэрыял для далейшага знаёмства з часьцінамі мовы). Другая задача мае на ўвазе практычнае ўсваеньне граматыкі (фонэтычных, морфолёгічных і сынтаксычных зьяў) і ортаграфіі і набыцьцё адпаведных навывкаў. Выкананьне трэцяе задачы павінна даць вучню некаторы пачатковы запас літаратурнае начытанасці і элементарны практычны падыход да літаратурнага твору з боку яго зместу і формы.

Літаратурны матэрыял гэтае першае катэгорыі, г. зн. матэрыял, які прынароўлены да разьвіцьця мовы, адшукваецца лёгка ў адпаведных кнігах для чытаньня, якія выданы для першай ступені навучаньня. Гэткія, напр., наступныя найбольш новыя (выд. 1924-26 г. г.) з школьных падручнікаў гэтага тыпу: Калашніков А. Г. „Новый путь“, 1-ая і 2-ая кнігі для чытаньня; Соколов К. Н. „Игра и Труд“, 1-ая 2-ая і 3-я кнігі для чытаньня; Соловьева Е. Е. і інш. „Зеленый шум“, хрыстоматыя для працоўнае школы, 4-часткі; Флёров В. „Ясное утро“, 1-ая, 2-ая і 3-я кнігі; „Смена“, 1-ая і 2-ая кнігі для чытаньня пад рэдакц. К. Свердловай; Блонскі П. „Красная Зорька“ 1-ая і 2-ая кнігі для чытаньня; Соловьева Е. Е. і інш. „Новая деревня“, 3 часткі; Лебедев А., Поляков В., Усцінов І. „Красная Новь“, хрыстоматыя для чытаньня ў старэйшых групах першай ступені і інш. Некаторыя з гэтых кніг прызначаны для гарадзкае школы, іншыя—як, напр., „Красная зорька“ Блонскага і „Новая деревня“ Соловьевай—для сельскае школы; „Новый путь“ Калашнікова прарадагаваны ў двух відах—і для гарадзкае і для сельскае школы. Беларускае школа таксама мае некалькі хрыстоматыў такога-ж тыпу ці блізкага да яго сваім складам. Гэтакія кнігі—„Роднае Слова“ пад рэд. С. Некрашэвіча (3 часткі), „Чырвоная Зьмена“, укладзеная А. Фёдасенка (2 часткі), „Чырвоная Беларусь“ І. Мазура і К. Шапялёвіча, „Наш Сьцяг“ Самковіча, Пратасэвіча і Гарбацэвіча.

Аднак, выкладчык роднае мовы, які працуе ў першай ступені, не павінен задавальняцца тэй ці іншай хрыстоматыяй. З мэтодычнага боку ўсякая такая хрыстоматыя, нават укладзеная на падставе вялікае пэдагогічнае практыкі і выдатнага мэтодычнага такту, мае звычайна наступныя хібы: 1) яна хутка прачытваецца дзяцьмі самастойна, у па-за клясныя гадзіны, і хутка пачынае надакучаць; 2) яна дае часта ня зусім скончаныя артыкулы і адрыўкі з мастацка-літаратурных твораў; 3) у ёй заўсёды ёсьць пропускі такога літаратурнага матэрыялу, які быў прапушчаны ўкладальнікам пры пераглядзе мастацкае літаратуры на данай роднай мове; 4) у ёй таксама бываюць недахопы і ў самым пляне і групуваньні матэрыялу. Таму ў даным выпадку мэтодыка павінна высунуць настойлівае пажаданьне, каб выкладчык, карыстаючыся найлепшымі кнігамі для кляснага чытаньня, у гэты самы час сам знаходзіўся ў процэсе бязупыннае ўласнае хрыстоматычнае творчасьці. Для гэтае творчасьці можна паказаць наступныя шляхі: 1) шлях уласнага стараннага перагляду мастацка-літаратурнага матэрыялу на роднай мове; такі перагляд па істоце яшчэ ня зроблены цалкам ні для расійскай, ні для беларускай літаратуры і заўсёды можа даць усё новы і новы матэрыял для кляснага чытаньня; 2) шлях уласнае слоўнае творчасьці ў хрыстоматычным жанры, не гаворачы ўжо аб вядомых хрыстоматычных мініатурах (апавяданьнях, байках, анекдотах) Л. Талстога, якія ўвайшлі ў кола дзіцячага чытаньня, у даным выпадку можна спаслацца і на некаторых сучасных укладальнікаў кніг для чытаньня, якія карыстаюцца часам для хрыстоматы ўласнымі апавяданьнямі, прыстасаванымі да тае ці іншае цыклявое тэмы; такая творчасць даступна кожнаму настаўніку, асабліва калі ён будзе карыстацца матэрыялам з наўкольнае прыроды і жыцьця, і яна можа ў значнай ступені папоўніць і асьвяжыць друкаваны хрыстоматычны матэрыял; 3) шлях запісваньня колектыўнае творчасьці шырокіх працоўных мас, г. зн. народных песень, казак, легенд, бытавых апавяданьняў, прыказак і г. д., што заўсёды магчыма зрабіць ня толькі самому настаўніку, але і вучням пад яго кіраўніцтвам; 4) шлях запісваньня дзіцячае літаратурнае творчасьці як сярод вучняў у школе, так і па-за ёю; уласныя апавяданьні дзяцей могуць ня толькі ўнесці сьвежы матэрыял у кнігу для чытаньня, але і перакінуць мост ад гатовай

кніжнай літаратуры да самастойнае жывое літаратурна-мастацкае творчасці. Зразумела, увесь гэты матэрыял, які дапаўняе хрыстаматыю, часта застаецца па-за друкам,—ён ня выходзіць з межаў данае школы і абслугоўвае, галоўным чынам, яе. Але ён усё-ж такі павінен запісвацца ў тым ці іншым выглядзе (у выглядзе поўнага запісу, у выглядзе пераліку тэм, у схэматычным групуваньні, у графічнай форме) і паступаць у школьныя кабінэты роднае мовы, асабліва ў кабінэты раённыя і цэнтральныя, бо, зрабіўшыся, такім чынам, уласнасьцю настаўніцтва і асабліва пачынаючых пэдагогаў, ён дапаможа ім выкарыстаць у даным выпадку шырокую калектыўную практыку і, у прыватнасьці, пасуне ўперад справу ўкладаньня ўзорнае кнігі для чытаньня.

У такім выглядзе мне прадстаўляецца падбор і групуваньне літаратурнага матэрыялу па лініі разьвіцьця мовы (першыя чатыры гады навучаньня) ва ўмовах сучаснае працоўнае школы. Пытаньне аб самым мэтодзе выкарыстаньня гэтага матэрыялу і ўвязкі ў ім усіх трох, паказаных вышэй, відаў граматычнасьці будзе разгледжана ніжэй (разьдз. V).

Зараз мы пераходзім да пытаньня аб падборы і групуваньні матэрыялу другое катэгорыі—па лініі літаратурнай начытанасьці. Карыстаньне гэтым матэрыялам у шырокім сэнсе слова пачынаецца, можна сказаць, з першага году навучаньня ў школе, але сыстэматычна ён уводзіцца ў школьнае выкладаньне праграмамі з 5-га году, а практыкай школы—з 4-га, а часам нават з 3-га году навучаньня і застаецца да канца сямігодкі ці дзевяцігодкі. Такім чынам, матэрыял другое катэгорыі ўваходзіць часткова у хрыстаматыйнае чытаньне трэцяга і асабліва чацьвертага году навучаньня, а з пятага году, як мы ўбачым ніжэй, праводзіцца ў школьную работу роўналежна з матэрыялам трэцяе катэгорыі, г. зн. з тэорыяй і гісторыяй літаратуры.

Літаратурная начытанасьць у школьнай практыцы зводзіцца да трох цэнтраў: 1) па лініі корэляцыі літаратуры з грамадазнаўствам яна зводзіцца да знаёмства з мастацкай літаратурай, разьмеркаванай па соцыяльных тэмах; такая начытанасьць звычайна паступова ажыцьцяўляецца ўжо з 3-га году навучаньня; 2) па лініі сыстэматычнага курсу літаратуры ў тэорыічным і гістарычным яе асьвятленьні яна зводзіцца да накапленьня знаёмства з мастацкай літаратурай па радок

і відах творчасці, па пісьменьніках і па эпохах; пры гэтым азнаямленьне з групамі літаратурных твораў па родах і відах творчасці магчыма пачынаць, у элементах, ужо з трэцяга году навучання, а знаёмства з творамі па пісьменьніках і эпохах—з 4-га; 3) урэшце, па лініі агульнае літаратурнае асветы яна павінна захапіць і ўзоры чужаземнае літаратуры, і літаратурную крытыку, і сучасную поэзію, і бэлетрыстыку; гэты від літаратурнае начытанасці магчыма ажыццявіць толькі ў (па-за клясных занятках літаратураю (гл. разьдзел IX).

Ажыццяўленьне першага віду літаратурнае начытанасці мае на мэце папярэдні адбор адпаведных літаратурных твораў і групуваньне іх па соцыяльных тэмах. Гэтая папярэдняя праца прароблена ў многіх хрыстоматыях, якія прыстасаваны, галоўным чынам, да сярэдніх гадоў навучання ў сямігоддзі ці дзевяцігоддзі. Нельга, аднак, лічыць усе гэтыя хрыстоматы аднолькава прыгоднымі для мэт літаратурнае начытанасці першага роду.

Навучальныя падручнікі гэтага роду ва ўмовах сучаснае нашае школы павінны задавальняць наступным вымаганьням: 1) Яны павінны ў сваім пляне вытрымліваць пэўны мэтодлёгічны падыход, які б адпавядаў програмным заданьням школы. Програмы ГУС'а разглядаюць літаратурны матэрыял, як ілюстрацыю грамадазнаўства, але разам з тым гавораць і аб патрэбнасці азнаямленьня вучняў з тымі мастацка-формальнымі сродкамі, якія мае літаратура ў сваім выяўленьні рэчаіснасці. Калі перавесць гэта на мову навуковае тэрмінолёгіі, дык можна сказаць, што праграмы паказваюць два мэтодчных падыходы да літаратуры ў школьнай практыцы—соцыолёгічны, і іменна соцыолёгічны ў марксыцкім яго разуменьні, і формальна-мастацкі. У прыстасаваньні да кнігі для чытаньня, якая мае сваёю задачай ажыццявіць першы від літаратурнае начытанасці, першы мэтод павінен быць рэалізаваны шляхам разьмяшчэньня мастацка-літаратурнага матэрыялу па тэматычных цыклях, якія маюць на мэце ілюстраваць паасобныя пытаньні грамадазнаўства (прыгонная вёска, вёска парэформеная, сучасная вёска, рабочая кляса, клясавое змаганьне і г. д.), і шляхам адпаведнага аналізу гэтага матэрыялу; другі мэтод павінен быць выяўлены ў папутным з чытаньнем мастацкіх твораў азнаямленьні вучняў з прыродай мастацкае творчасці і з элементамі тэорыі літаратуры, галоўным чынам поэтыкі.

2) Хрыстаматыі гэтага роду павінны зрабіць належны, абу-моўлены тымі-ж програмнымі данымі, адбор літаратурнага ма-тэрыялу з твораў аўтараў і даць адпаведнае тым-жа ўмовам разьмеркаваньне літаратурнага матэрыялу. Адбор павінен зья-віцца ў выніку стараннага тэкстуальнага перагляду данае лі-таратуры і такога-ж стараннага групуваньня адабраных твораў па соцыяльных тэмах. У адносінах да беларускае літаратуры гэтая чарнавая праца, мне думаецца, яшчэ ня зроблена і яе, рана ці позна, прыдзецца прарабіць пэдагогу-ўкладальніку хрыстомацыйнага зборніка. Першым этапам у гэтай рабоце зьяўляецца ўкладаньне падрабязнага паказальніка мастацкіх твораў на соцыяльныя тэмы. Патрэбнасьць у такіх паказаль-ніках вялікая, бо ніякая хрыстаматыя ня можа зьмясьціць усёй рознастайнасьці мастацка-літаратурных ілюстрацый да пытань-няў грамадазнаўства і, значыць, поўнасьцю ніколі не задаво-ліць запасаў выкладаньня. Паказальнікі такія ўжо існуюць, але яны яшчэ вельмі далёкі ад паўнаты і яснасьці ў падборы і групуваньні матэрыялу; такавы, напрыклад, „Паказальнік мас-тацкае літаратуры на соцыяльныя тэмы“, укладзены Н. Поляк (М. 1922). Выкладчыкам беларускае літаратуры належыць вы-канаць гэтую задачу ўкладаньня такога паказальніка па бела-рускай мастацкай літаратуры; на падставе гэтага паказаль-ніка лягчэй будзе складаць і адпаведныя хрыстаматыі. 3) Та-кія хрыстаматыі павінны быць, апроч таго, прыстасаваны да лябораторных заняткаў і наогул да больш ці менш самастой-ных прапрацовак літаратурнага матэрыялу. Для ажыцьцяў-леньня гэтае задачы хрыстаматыя павінна быць так укладзе-на, каб па кожным заданні вучань меў хоць-бы невялікі на-бор ня толькі літаратурна-мастацкага матэрыялу, але і арты-кулаў біографічнага, крытычнага і гісторыка-літаратурнага зьместу, узятых у адпаведных заданьню адрыўках. Пры гэтым самы падбор пытаньняў, якія схэматызуюць тое ці іншае за-даньне, не павінен быць выпадковым і стракатым, як гэта часта здараецца ў падобных хрыстомацыйных і інш. падруч-ніках, але павінен быць вытрыманы з боку навуказгоднасьці, г. зн. павінен падпарадкавацца вышэйпаказаным — соцыялё-гічнаму і формальна-мастацкаму — пунктам погляду. Калі выка-наць апошнюю ўмову, дык гэта прыдасць данаму віду лі-таратурнае начытанасьці, г. зн. начытанасьці па соцыяльных тэмах, поўнае навуковае аформленьне. Хрыстаматыі, якія больш

ці менш задавальняюць гэтым умовам, ёсць і на расійскай і на беларускай мовах. У якасці прыкладу можа паказаць на наступныя хрыстомацыйныя зборнікі: на расійскай мове— „Освобожденный труд“, „Красный сказ“ (укладальнікі Ефрэмін А. і Кочэтов С.) „Серп і молат“ ч. I і II (1925, уклад. А. Ефрэмін, Б. Ігнацьеў, С. Кочэтов і В. Фрэyman), „Город в произведениях художественной литературы“ (1925, укл. І. В. Владіслаўлев, О. С. Летнейккер, В. Е. Лук'яноўскі), „Крестьянин и рабочий в русской художественной литературе“ (укл. Л. Войтолоўскі), „Деревня и Октябрь. I Рабочий класс и Октябрь“ (1925, укл. Л. Мірскі і В. Цьветаев), „У станка“, кніга для чытаньня ў школах фабрычна-заводзкага вучнёўства ў старэйшых клясах першае ступені (1924, укл. В. В. Буш), „Гудкі“, хрыстоматыя для школ фабзавуча і рабочай моладзі (1925, пад. рэд. С. Д. Нікіфорова) і інш.; на беларускай мове— „Родныя шляхі. Літаратурныя выпісы для 5-ай і 6-ай клясы 7-мі гадовай беларускай школы“ (укл. Самковіч і Пратасэвіч), „Жыцьцё і праца“, для профтэхнічных школ, школ ФЗУ, школ рабочай моладзі, індустрыяльных тэхнікумаў, рабфакаў і інш. (укл. М. Некрашэвіч).

Літаратурная начытанасьць другога роду павінна быць накіравана па лініі сыстэматычнага курсу літаратуры ў тэорытычным і гістарычным яе асьвятленьні. У выніку такое начытанасьці вучань павінен сконцэнтравань у сваёй памяці пэўны набор літаратурных твораў, якія характэрызуюць віды літаратурнае творчасьці, некаторых пісьменьнікаў і нават паасобныя эпохі ў гісторыі данае літаратуры. Да гэтае мэты звычайна накіраваны хрыстомацыйныя зборнікі другога тыпу, іменна такія, якія даюць літаратурныя матэрыялы не па соцыяльных тэмах, а па рубрыках тэорытычнага і гістарычнага характару. Гэткімі іменна былі ў даўнейшай школе, напр., гісторыка-літаратурныя хрыстоматы Галахова А. („Историко-литературная хрестоматия нового периода русской словесности“, 2 томы, выданьне 18-е, М. 1912); Пакроўскага В. „Историческая хрестоматия“, 15 вып., ад народнае творчасьці да канца XVIII ст.); яго-ж „Сокращенная историческая хрестоматия“ (7 вып., ад народнае творчасьці да 40—60 гадоў XIX ст. уключна), Алфёрова А. і Грудзінскага А. (дзьве часткі: „Допетровская литература и народная поэзия“, М. 1912 і „Русская литера-

тура XVIII в.,“ М. 1912); Бродзкага Н. Л., Мэндэльсона М. М., Сідорова Н. П. (2 часткі: „Устная народная словесность, Древняя русская письменность XI—XVII“ в. М. 1916), Сіпоўскага В. В. („Историческая хрестоматия по истории русской словесности“, 3 т. у 12 вып.) і інш. У сучасны момант характар гісторыка-літаратурных хрыстоматый маюць наступныя зборнікі: „Наш мир“, гісторыка-літаратурная хрыстоматія, ч. I—V (укл. Бродзкі, Мэндэльсон, Сідораў), „Современные писатели в школе“ (пад рэд. Ефрэміна, Кубікова, Обрадовіча), „Хрестоматия избранных отрывков русской литературы 1917-1924 гг.“ (1925, укл. І. С. Мотылёў), „Книга для чтения по истории новейшей русской литературы“, ч. I-II (1925, укл. В. Львов-Рогачэўскі), „Художественные страницы по истории русской культуры“ пад рэд. Бродзкага і Сідорова і інш.

Для беларускае літаратуры значэньне такіх хрыстоматый да гэтага часу мелі зборнікі пад загалоўкам: „Выпісы з беларускае літаратуры“, ч. I (Вусная народная поэзія і старая літаратура. Укладальнікі—Гарэцкі, Чаржынскі, Каравай) і „Выпісы з беларускае літаратуры“, ч. 2-я. (Новы і найноўшы кругабегі. Укладзена спецыяльнай камісіяй пры выдавецтве „Савецкая Беларусь“). Да першага з памянёных зборнікаў зараз выйшла з друку другая частка. Укладальнік гэтага зборніку, Ул. Дзяржынскі, дае поўна і ўсебакова падабраны літаратурны матэрыял, які ілюструе беларускую літаратурную творчасць ад XVIII ст. да нашых дзён уключна, ад „Тараса на Парнасе“ да поэзіі і бэлэтрыстыкі „маладнякоўцаў“, творчасць якіх у зборніку прадстаўлена ў асобным разьдзеле. Літаратурны матэрыял разьмеркаваны па соцыяльна-культурных эпохах і ў межах кожнае эпохі па пісьменьніках і, апроч таго, прыстасаваны для лябораторных заняткаў тэорэтыка-гісторыка-літаратурнага характару. Як паказала пэдагогічная практыка мінулых гадоў, такія хрыстоматый, як „Выпісы“, апраўдалі сябе і, зразумела, могуць у некаторай ступені і цяпер дасягнуць сваёй мэты. Але нельга, аднак, абмежавацца толькі падручнікамі гэтага роду пры рэалізацыі другога віду літаратурнае начытанасьці. У гэтым выпадку больш, чым хрыстоматый, могуць прыйсьці на дапамогу настаўніку і вучню невялічкія зборнікі мастацка-літаратурных твораў, укладзеныя паводле дзвёх групавак: па відах літаратурнае творчасці і па асобных аўтарах,—асабліва, калі гэтыя зборнікі будуць

мець адпаведны, даступны школе, навуковы апарат, г. зн. невялічкія ўступныя нарысы і эцюды па поэтыцы і гісторыі літаратуры, а таксама артыкулы біографічнага і крытычнага зместу; некаторая знадворная прыгожасьць выданьня, некалькі ілюстрацый, канкрэтна і жыва напісаны камэнтары, які высьвятляе як змест, так і стыль твораў,—усё гэта можа павялічыць пэдагогічнае значэньне такіх выданьняў у сэнсе выхаваньня ў вучняў мастацкага густу і разуменьня літаратуры як з боку яе тэматыкі, так і з боку мастацкае тэхнікі ў больш вузкім сэнсе слова. Для беларускае мастацкае літаратуры, калі ўзяць яе ў межах школьнага выкладаньня, гэтка зборнікі асабліва пажаданы—папершае, таму, што тэорыя літаратуры, літаратурная крытыка і нават гісторыя літаратуры на беларускай мове ў друку пакуль што параўнальна мала прадстаўлены, і іх патрэбна разьвіваць хоць-бы шляхам выданьня паасобных нарысаў, эцюдаў, невялікіх монографій, кароткіх падручнікаў; падругое, таму, што творы беларускіх пісьменьнікаў ня толькі ранейшых эпох (XVIII-XIX ст.), але і нашай сучаснасьці мала даступны для масавага чытача за адсутнасьцю ў друку поўных збораў іх твораў, і выданьне іх у відзе невялікіх школьных зборнікаў, абстаўленых вышэй паказаным апаратам, вельмі дапамагло б школьнаму выкладаньню беларускае літаратуры, а таксама і наогул масаваму яе пашырэньню. Задача ўкладаньня гэтых зборнікаў магло б быць выканана ня толькі прадстаўнікамі беларускае літаратурнае крытыкі і гісторыі літаратуры, але і выкладчыкамі літаратурнікамі. Як на канкрэтныя прыклады, пакажу на наступныя віды такіх зборнікаў: 1) зборнікі выбраных твораў асобных пісьменьнікаў, як Я. Купала, Я. Колас, Ц. Гартны, Зьм. Бядуля і інш.; асобны зборнік выбраных твораў групы „Маладняк“; з поэтаў, цяпер ужо нябожчыкаў, гэтка зборнік, мне здаецца, больш за ўсё пажадана ажыцьцявіць у адносінах да М. Багдановіча—поэты, багатага тэматыкай і прыёмамі мастацкае тэхнікі; 2) зборнікі выбраных твораў беларускае літаратуры не па асобных пісьменьніках, а па літаратурных жанрах, якія былі прадстаўлены рознымі аўтарамі, г. зн. зборнікі лірыкі, мастацкае прозы, поэм, драматычных твораў і г. д.; 3) зборнікі артыкулаў па тэорыі і псіхалёгіі творчасці; 4) зборнікі крытычных артыкулаў, якія прысьвечаны як агульным аглядам беларускае літаратуры, так і асобным пісьменьнікам.

Літаратурная начытанасць трэцяга віду, г. зн. начытанасць у кірунку агульнае літаратурнае асветы, павінна быць таксама ўлічана школьнымі праграмамі і паасобна плянамі працы выкладчыка-літаратурніка. Межы і характар гэтае начытанасці іншы раз вызначаюцца сучаснымі педагогамі прыстасавальна да працоўнае школы¹⁰). Але данае пытаньне пакуль што яшчэ застаецца адкрытым. І калі зараз мы ўжо маем новыя спробы даць мэтодыку самаасветы шляхам іменна чытанья¹¹), дык новых, дэтална распрацаваных програм чытанья ў мэтах самаасветы пакуль што яшчэ няма. Гэтыя праграмы павінны распрацаваць педагогі і выкладчыкі паасобных прадметаў. У гэтых праграмах належнае месца зойме адзел мастацка-літаратурнага матэрыялу, які прызначаны да ўзмацнення агульнае літаратурнае начытанасці; у гэты адзел увойдуць пераважна ўзоры клясычнае чужаземнае літаратуры, сучасная літаратура як на роднай мове, таксама і на чужаземных мовах, літаратурная крытыка, артыкулы аб тэатры і інш. З тэй прычыны, што ажыцьцяўленьне гэтага роду начытанасці павінна быць аднесена, галоўным чынам, на па-за-клясную працу вучняў, дык да гэтага пытанья прыдзецца вярнуцца ў адпаведным разьдзеле, які будзе прысьвечаны мэтодыцы па-за-кляснага выкладанья літаратуры (гл. разьдз. IX).

4

Матэрыял выкладанья трэцяе катэгорыі, г. зн. па лініі навуказгоднага высвятленьня літаратурных твораў, зводзіцца да пэўнага мінімуму тэорыі і гісторыі літаратуры, магчымага ў школьных умовах. З галіны тэорыі вучні павінны атрымаць у даступнай для іх форме 1) агульныя весткі аб прыродзе мастацка-літаратурнае творчасці і 2) аб яе тэхніцы, г. зн. стылістыцы, мэтрыцы і тэматыцы, уключаючы у апошні адзел і знаёмства з літаратурнымі жанрамі (эпас, лірыка, драма). З гісторыі літаратуры трэба даць вучням агляд найноўшай і сучаснай літаратуры (XIX-XX ст.) па эпохах і па пісьменьніках. Практычнае азнаямленьне з тэорыяй літаратуры ў элементах (прозаічная і вершаваная мова, вобразная мова і інш.) можна пачынаць ужо і ў малодшых групах, але да навуказгодных гутарак па тэорэтычных пытаньях трэба пераходзіць не раней, як з 4-га году навучанья, а больш сыстэматычна можна праводзіць іх у 5-й і 6-й групах. Агляд літаратуры па

тэматычных цыклях павінны быць уведзены ў праграмы 5-га і 6-га гадоў, а гістарычныя агляды паасобных эпох і пісьменьнікаў можна праводзіць лекцыйным, лябараторным ці па-заклясным шляхам не раней 7-га году, пры чым у дзевяцігодках гэтакія агляды могуць зьяўляцца прадметам далейшае распрацоўкі таксама і на 8-ым і 9-ым гадох навучаньня. Прыкладам, праграму тэорыі і гісторыі літаратуры для 5-га, 6-га і 7-га гадоў навучаньня можна прадставіць у наступным выглядзе.

Пяты год навучаньня. А. Тэорыя літаратуры (формальна-мастацкі мінімум літаратурнае праграмы): Паняцьце аб творчасьці і творчым процэсе (на разборы літаратурных узораў). Мастацтва; вобразнае мысленне, як яго адзнака; віды мастацтваў. Поэзія і яе месца сярод іншых мастацтваў. Формальны бок слоўнае поэтычнае творчасьці. Элемэнты мастацкага стылю: мастацкая і практычная мова; поэтычная лексыка; поэтычны сьінтакс. Мова вершаваная; знаёмства з вершаванай мэтрыкай прыстасавальна да літаратуры на данай роднай мове. Б. Гісторыя літаратуры (соцыялёгічны мінімум літаратурнае праграмы). Тэматычныя цыклі ў данай мастацкай літаратуры (беларускай ці расійскай), як ілюстрацыя грамадазнаўства: сяляне—вёска прыгонная, вёска пасья прыгону, сучасная вёска; шляхецтва прыгоннага часу і буржуазія; рабочая кляса; дзеці і рабочыя падросьткі; жыцьцё гарадзкае беднаты.

Шосты год навучаньня. А. Тэорыя літаратуры (формальна-мастацкі мінімум літаратурнае праграмы). Знаёмства з тэматыкай у мастацкай слоўнай творчасьці (тэма, фабуля, сюжэт). Літаратурныя жанры: апавядальныя (эпос), лірычныя (лірыка), драматычныя (драма); розныя віды кожнага жанру, знаёмства з іх кампазыцыяй; высьсьненьне жанраў і іх розных відаў на ўзорах прачытаных твораў. Б. Гісторыя літаратуры (соцыялёгічны мінімум літаратурнае праграмы). Тэматычныя цыклі ў мастацкай літаратуры, як ілюстрацыя грамадазнаўства: клясавае змаганьне—памешчыкі і сялянства, буржуазія і пролетарыят; формы клясавага ўціску; вызваленчае змаганьне і рэвалюцыйны рух.

Роўналежнасьць заняткаў па тэорыі і гісторыі літаратуры, якая ўстанаўляецца ў даным разьдзеле мною для 5-ае і 6-ае груп, часткова ўжо праводзіцца новымі праграмамі ў практыку сямігадак БССР; параўн., напрыклад, „Праэкт праграмы

беларускай літаратуры для V, VI, VII кл. беларускай працоўнай сямігадовай школы“— „Асьвета“ 1926, № 5.

Сёмы год навучання (у 9-ці годках—7, 8 і 9 гады). Гісторыя літаратуры XIX-XX ст. (сыстэматычны курс). Ва ўмовах дзевяцігодкі курс літаратуры можа ахапіць некалькі гісторыка-літаратурных момантаў і ў межах іх даць аналіз некаторых паасобных пісьменьнікаў. Гэты агляд для беларускае літаратуры павінен ахапіць, галоўным чынам, найноўшы пэрыод, г. зн. літаратуру ад канца XIX ст. да нашых дзён уключна; вусная народная творчасць, старая літаратура і новая літаратура (XVIII-XIX) у паасобных эпізодах і узорах будучь зьяўляцца ў адносінах да асноўнага агляду сыстэматычным уступам, на які можа быць адведзены цэлы навучальны год. Для расійскае літаратуры гэтка курс будзе прадстаўляць сабою агляд па эпохах больш галоўных літаратурных твораў XIX-XX ст., уключаючы і літаратурную сучаснасьць.

Сыстэматычны курс беларускае літаратуры XIX-XX ст. можна даць, напрыклад, у наступным выглядзе:

Паняцьце аб гістарычным вывучэньні літаратуры. Асноўныя пытаньні ў гісторыка-літаратурным вывучэньні: пытаньне аб генэзісе (крыніцах) твору (увязка з соцыяльна-культурным момантам, з біяграфіяй аўтара, з яго клясавай пазыцыяй, уплывам на яго наўкольнага асяродзішча, кніжнымі ўплывамі і, паасобна, літаратурнымі); пытаньне аб мастацкай форме твору (літаратурны кірунак ці школа, тэматыка—тэма, фабуля і сюжэт, літаратурны жанр; мастацкі стыль—лексыка і сынтас; мэтрыка—вершаваны склад і вершаваная мова для твораў у вершах); пытаньне аб тыпізацыі жыцьця ў творы (адбітак рэчаіснасьці ў творчасці—тыповае прыроды, быту, грамадзкае псыхолёгіі і г. д.) і аб ідэолёгічным яе асьвятленьні. Соцыолёгічны і формальна-мастацкі разрэз асноўных гісторыка-літаратурных пытаньняў (гл. разьдз. IV, схэма № 5). Паняцьце аб схэме пабудовы гісторыі літаратуры за даны пэрыод.

Адсюль робіцца пераход да гістарычнага агляду беларускае літаратуры. Самы курс будзецца двума шляхамі: ці па пэрыодах літаратурнага разьвіцьця („старая літаратура“, „новая літаратура“, „найноўшая літаратура“) і ў межах іх па асобных помніках літаратуры і па пісьменьніках (такі плян

агляду ў кнізе М. Гарэцкага „Гісторыя беларускае літаратуры“, 1924), ці па сацыяльна-культурных момантах (беларуская літаратура эпохі прыгоннае гаспадаркі, эпохі распаду прыгоннае гаспадаркі, эпохі рэвалюцыі 1905 г. і нашаніўскае пары і, урэшце, эпохі Кастрычнікавае рэвалюцыі і нашых дзён. Гэты апошні плян ажыццяўляецца ўжо ў гісторыка-літаратурных працах, прысьвечаных беларускай літаратуры. Сацыяльна-культурныя моманты перад кожным перыодам літаратуры прымаюцца пад увагу таксама і ў памянёным мною хрыстаматычным зборніку Ёл. Дзяржынскага „Выпісы з беларускае літаратуры“.

У выпадку патрэбы звузіць такі курс, за недахватам часу ці па дапасаванні з узроўнем развіцця і працаздольнасці данае групы вучняў, праграму яго можна скараціць, напр., у наступным кірунку, пачаўшы агляд з сучаснае літаратуры і адвёўшы мінуламу беларускае літаратуры толькі некалькі лекцый-гутарак:

Беларуская мастацкая літаратура ў сучаснасці і выдатныя яе прадстаўнікі. Ёх тэматыка і асаблівасці мастацкага стылю. Усебеларускае аб'яднанне поэтаў і пісьменьнікаў „Маладняк“. М. Чарот. Лірыка. Поэма „Босыя на вогнішчы“. Беларуская літаратурна-мастацкае згуртаванне „Узвышша“.

Беларуская мастацкая літаратура ў мінулым. Яе сацыяльна-культурныя крыніцы і асноўныя кірункі. Сувязь яе з народным бытам і народна-поэтычнаю моваю. Значэнне ў яе развіцці беларускага адраджэння, рэвалюцыі 1905 г. і Кастрычнікавае рэвалюцыі.

Паасобныя прадстаўнікі найноўшай беларускай літаратуры. М. Багдановіч. Лірыка. Ліра-эпічныя творы. Мастацкая проза. Якуб Колас. Яго лірыка; поэмы „Сымон Музыка“, „Новая зямля“; апавяданні і повесці „Родныя зьявы“, „У палескай глушы“ і інш.

Янка Купала. Лірыка, поэмы і драмы: зборнікі „Жалейка“, „Гусляр“, „Шляхам жыцця“, „Спадчына“; паасобныя творы—„Адвечная песьня“, „Сон на кургане“, „Паўлінка“, „Раскіданае гняздо“.

Ц. Гартны. Лірыка. Зб. „Песні працы і змагання“, „Сокі цаліны“ і іншыя повесці і апавяданні.

Зм. Бядуля. Лірыка. Зб. „Пад родным небам“, повесці і апавяданні (зб. „На зачарованых гонях“).

Роўналежная праграма па расійскай літаратуры атрымае наступны схэматычны выгляд:

Мінулае расійскае літаратуры (да XIX ст.) у паасобных эпізодах і ўзорах (некалькі гутарак па звычайнай лекцыйнай сыстэме).

Расійская літаратура XIX-XX ст. у галоўных момантах. Літаратура часу прыгоннае гаспадаркі (галоўным чынам пачатку XIX ст.); соцыяльна-культурная яе аснова (гаспадарчае жыццё, політычнае становішча, грамадзкія кірункі); літаратурныя яе кірункі (сантымэнталізм, романтызм, мастацкі рэалізм). Пушкін, Гоголь, Лермонтов (выбраныя творы).

Літаратура эпохі распаду прыгоннае гаспадаркі (4080 гг.); соцыяльна-культурная яе аснова (гаспадарчае жыццё, політычнае становішча, грамадзкі і рэвалюцыйны рух); літаратурныя яе кірункі (мастацкі рэалізм, публіцыстычная і народніцкая бэлетрыстыка). Тургенев, Гончаров, Остроўскі, Достоеўскі, Л. Толстой (выбраныя творы); публіцыстычная і народніцкая літаратура ад 60 да 80 гг. (агульны нарыс).

Літаратура эпохі разьвіцця капіталізму (канец XIX і пачатак XX ст.); яе соцыяльна-культурная аснова (гаспадарчае жыццё, політычнае становішча, рост пролетарыяту, рабочы рух); літаратурныя яе кірункі (мастацкі рэалізм, сымбалізм, нэорэалізм). Чэхов, М. Горкі, Купрын, Бунін, поэты сымбалістыя (выбраныя творы).

Сучасная літаратура; яе ідэолёгічны і мастацкі бакі. Поэзія пролетарская і нова-сялянская (у сувязі з кароткім аглядам народнае вуснае творчасці). Галоўныя групуваньні сучаснае мастацкае прозы і іх прадстаўнікі.

Гэты агляд літаратуры разьлічан на дзевяцігодку. Для сямігодкі ён павінен быць абмежаваны ў адным з двух кірункаў: прыдзецца ці захаваць усе вышэй паказаныя эпохі, але скараціць унутры іх колькасць выбраных ілюстрацый (пісьменьнікаў і іх твораў), ці скараціць лік момантаў, якія падлягаюць разгляду, пакінуўшы толькі літаратуру канца XIX—пачатку XX ст. і сучасную, але затое ілюстравачь іх больш падрабязна, а літаратуру пачатку XIX ст. і 40-80-х гадоў ахарактарызаваць больш сьцісла*).

*) Упяршыню ў гэтым выглядзе праграма тэорыі і гісторыі літаратуры 5—7 (9) гадоў навучаньня была мною дакладзена на адной з канфэрэнцый выкладчыкаў беларускае і расійскае мовы ў Менску летам у 1924 г.; як відаць, яна была часткова прынята пад увагу і выкарыстана пры ўкладаньні адпаведных праграм для сямігодак БССР.

Літаратурны матэрыял у школьным выкладаньні больш сьцісла і паглыблена па сваіх катэгорыях укладваецца такім чынам у наступныя моманты: матэрыял па разьвіцьці мовы ў межах першых 4-х гадоў, матэрыял па літаратурнай начытанасьці ў сярэдніх і старэйшых гадох навучаньня, пачынаючы нават з 3-га году; матэрыял па тэорэтыка-і гісторыка-літаратурным мінімуме таксама ў сярэдніх і старэйшых гадох, але пачынаючы не раней 4-га году. Але пры гэтым усе тры моманты агульнае задачы школьнае літаратурнае асьветы працягваюцца без перапынку ва ўвесь час школьнага навучаньня, узаемна пераплятаюцца, падмацуюць адзін другога і гармонічна служаць агульнай мэце літаратурнае асьветы, а іменна: разьвіцьцё мовы, пабудаванае на літаратурным матэрыяле, галоўным чынам, першых 4-х гадоў, да канца школы ўвязваецца ва ўсе іншыя, больш складаныя заняткі па літаратуры ў сярэдніх і старэйшых гадох навучаньня; з другога боку, літаратурная начытанасьць і навуказгоднае высьвятленьне літаратуры, якое прымацована пераважна да сярэдніх і старэйшых гадоў, па крысе, практычна і элемэтарна, па магчымасьці пачынаюць ужо ажыцьцяўляцца з першых-жа гадоў школьных заняткаў, г. зн. як толькі школьнік атрымлівае ў сваё распараджэньне некаторы, хоць-бы пачатковы, літаратурна-мастацкі матэрыял.

Гэта сьцісла прыведзена ў схэме № 2, дзе асноўная канцэнтрацыя таго ці іншага матэрыялу (па трох, прынятых у даным нарысе, катэгорыях) апісана ў гарызонталях, а пачатковы падыход да матэрыялу 2-е і 3-е катэгорыі і далейшае разьвіцьцё і ўвязку ў сярэдніх і старэйшых групах літаратурных практыкаваньняў 1-е катэгорыі (разьвіцьцё мовы на літаратурным матэрыяле) азначаны вэртыкальна.

Групаваньне матэрыялу паводле схэмы № 2 зроблена прыстасавальна да сямігодкі і дзевяцігодкі. Каб устанавіць разьмеры прыстасаваньня гэтае схэмы да розных тыпаў школ БССР, перагледзім гэтыя тыпы па ўсіх трох асноўных лініях школьнае асьветы,—па лініі Соцвуху, па лініі Галоўпрофасьветы і па лініі Галоўполітасьветы. Пры гэтым трэба арыентавацца на схэму № 3, дзе графічна прадстаўлена сетка школ паводле ўсіх трох груп і кратка формулявана—прыстасаваль-

на да кожнага тыпу школы—праграма літаратурнае асьветы ў адпаведнасьці з схэмаю № 2. Як было ўжо вышэй паказана, па лініі Соцвыху нашае разьмеркаваньне матэрыялу прыстасавана да сямігодкі ў першым і другім яе канцэнтрах, прычым той матэрыял выкладаньня літаратуры, які аднесены намі да восьмага і дзевятага гадоў дзевяцігодкі, павінен быць аднесены і на спэцыяльныя (раней агульнаасьветныя) клясы, якія, у адносінах да сямігодкаў, зьяўляюцца дадаткам яе да 9-цігадовага курсу. Больш прымітыўная школа—чатырохгодка Соцвыху, якая абслугоўвае ня толькі горад і мястэчка, але і вёску, па лініі літаратурнае асьветы можа выканаць адпаведную частку праграмы сямігодкі толькі ў скарачаным, больш элемэтарным выглядзе: яна можа прапрацаваць праграму па разьвіцьці мовы і па літаратурнай начытанасьці за першыя 4 гады (гл. схэму № 2) і адмовіцца ад праграмы па тэорэтыка-і гісторыка-літаратурным мінімуме за тыя-ж гады, як больш труднай і спэцыяльнай. У школах сялянскай моладзі, якія па агульнай сваёй праграме часткова зьяўляюцца роўналежнасьцю з сямігодкай, але якія маюць спэцыяльны сельска-гаспадарчы ўхіл, нашу праграму літаратурнае асьветы цалкам выканаць немагчыма, і таму трэба абмежавацца толькі першымі дзвюма колэнкамі (разьвіцьцё мовы і літаратурная начытанасьць) і нават у скарачаным выглядзе; з трэцяе колэнкі можна ўвесьці ў выкладаньне толькі самыя патрэбныя элемэты тэорыі прозы і поэзіі.

Пяройдзем да тыпаў школы па лініі Галоўпрофасьветы. Тут мы маем, папершае, навучальна-практычныя майстэрні, якія зьяўляюцца часткова роўналежнасьцю з сямігодкай Соцвыху і з соцвыхаўскімі школамі сялянскай моладзі. Але гэтыя майстэрні маюць спэцыяльна-практычны ўхіл, які нямінуха звужае разьмеры агульнаасьветнае праграмы. Тут праграма літаратурнае асьветы павінна быць скарачана нават паранальна з школамі сялянскай моладзі, г. зн. тут можна прапрацаваць матэрыял першае колэнкі, з другое, узяць толькі тры першыя разьдзельчыкі,—значыць ня трэба ісьці далей знаёмства з некаторымі творамі па сацыяльна-тэматычных цыклях і амаль зусім трэба адмовіцца ад трэцяе колэнкі, узяўшы з яе для прапрацоўкі можа толькі першы, пачатковы разьдзельчык. Па другое, па лініі Галоўпрофасьветы знаходзім некалькі тыпаў профшкол (профшколы, фабзавучы, тэхнікумы,—у гэтым

ліку пэдтэхнікумы), якія ў агульнаасьветнай сваёй частцы павінны былі-б супасьці з спэцыяльнымі (агульна-асьветнымі) курсамі, але ў сапраўднасьці яны супадаюць толькі з апошнімі (6-7) гадамі сямігодкі; праграма літаратурнае асьветы ў іх можа быць параўнана з сямігодкаю, але, з прычыны іх профэсыянальнага ўхілу, павінна быць некалькі скарачана, а іменна ў яе павінна ўвайсьці цалкам толькі першая колёнка, а колёнкі другая і трэцяя—толькі ў першых трох разьдзельчыках, г. зн. бяз гісторыка-літаратурнага мінімуму. Выключэньнем зьяўляюцца толькі пэдтэхнікумы, у якіх праграма выкладаньня літаратуры павінна ня толькі выкарыстаць увесь матэрыял, які пажаданы для дзевяцігодкі, але нават можа быць некалькі паглыблена ў бок пропэдэўтыкі да праграм ВНУ (Пэдфаку).

Урэшце, па лініі Галоўполітасьветы мы маем чатырохгодкі, школы павышанага тыпу школы сялянскае і працоўнае моладзі. Яны па праграме літаратурнае асьветы адпаведна могуць быць параўнаны з содвыхаўскімі чатырохгодкамі і школамі сялянскае моладзі, але з яшчэ большым спрашчэньнем і скарачэньнем матэрыялу; школы павышанага тыпу могуць цалкам выканаць праграму першага канцэнтру сямігодкі. Што датычыць партшкол I і II ступені, якія, зьяўляючыся найбліжэйшаю ступеньню для пераходу ў Комвуз, займаюць у схэме сярэдняе месца між сямігодкамі, з аднаго боку, і агульнаасьветнымі курсамі і тэхнікумамі—з другога,—дык тут пажадана паставіць праграму літаратурнае асьветы, прынамсі, так, як у сямігодках, а калі гэта будзе немагчыма з прычыны недахопу часу ці з прычыны загрузанасьці школы іншымі прадметамі, дык патрэбна выканаць літаратурную праграму сямігодкі прынамсі ў першых дзвёх колёнках.

Праграмны мінімум літаратурнае асьветы для тыпаў школ, якія паказаны ў схэме № 3

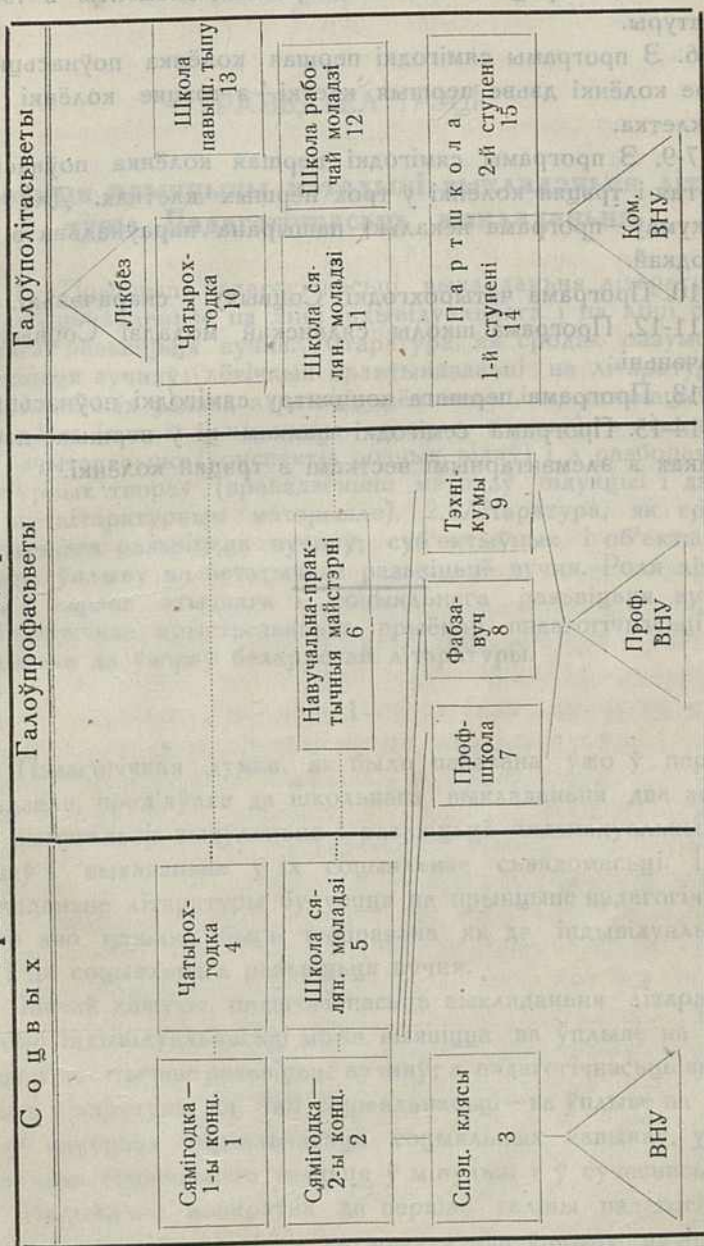
1. Поўная праграма па схэме № 2 за чатыры гады навучаньня.
2. Поўная праграма па схэме № 2 за сем гадоў навучаньня.
3. Праграма па схэме № 2 за 8-мы і 9-ты гады навучаньня.
4. Праграма па схэме № 2 за чатыры гады па дзвёх першых колёнках.

Схема 2.
Матэрыял выкладання літаратуры і яго групуванне.

Годы навучання	Разьвіцьцё мовы	Літаратурная нартаганасьць	Тэорэтыка і гісторыка-літаратурны мінімум
1	Мастацка-літаратурны матэрыял па комплексных тэмах. Падручнікі: пачатковыя хрыстаматы і паасобныя мастацка-літаратурны творы, падбраныя да комплексных тэм і падтэм. Увязка з чытаньнем мастацка-літаратурнага матэрыялу практыкаваньняў па граматычнай элемэнтарнай, граматычнай і літаратурнай.	Першыя панутныя з чытаньня і спробы і навякі адрозьненьня хрыстомай інайтататэрывау па аме-сту (тэма) і па форме (вершы, проза, апавяданьне).	Пачатковыя весткі паптна з чытаньнем араву—ав аэман-тах мовы дэа-вое і мастацка-літаратурнае, першапачатковыя навякі дэа-розыньчы аз-нак малуінаата і амаінаатага та атыно.
2			
3		Мастацка-літаратурны матэрыял па літаратурных жанрах і відах з першапачатковым высвятленьнем эпохі, асобы аўтара, сацыяльнае тэмы.	Мова практычная і мастацкая. Знаёмства з відамі прозы.
4			
5		Мастацка-літаратурныя творы па сацыяльна-тэматычных дыялях пераважна і больш пагабласна, чым у 3-4 групах.	Тэорэтыка-літаратурны мінімум - поэтыка: стылістыка, мэтрыка, тэматыка (літаратурны жанры).
6			
7		Мастацка-літаратурныя творы па асобных пісьменьніках і эпохах пераважна і больш пагабласна, чым у 3-4 групах.	Гісторыка-літаратурны мінімум: агляд літаратурных зьяў па эпохах і пісьменьніках.
8-9 у дзевяці годках			

Схема 3.

Прыстасаваньне схэмы 2 да розных тыпаў БССР.



Схэма тыпаў школ пабудавана не прыстасавальна да іх праграм, якія ўзяты ў цэлым, а толькі прыстасавальна да таго мінімуму літаратурнае асветы, які можна ў іх ажыццявіць.

5. Програма сямігодкі па дзвёх першых колёнках у скарачэньні; з трэцяе колёнкі—патрэбныя элементы з тэоры літаратуры.

6. З праграмы сямігодкі першая колёнка поўнасьцю + з другое колёнкі дзье першыя клеткі + з трэцяе колёнкі першая клетка.

7-9. З праграмы сямігодкі першая колёнка поўнасьцю, а другая і трэцяя колёнкі ў трох першых клетках. Для падтэхнікумаў—праграма некалькі пашырана параўнальна з дзевяцігодкай.

10. Програма чатырохгодкі Соцвуху ў скарачэньні.

11-12. Програма школы сялянскай моладзі Соцвуху ў скарачэньні.

13. Програма першага концентру сямігодкі поўнасьцю.

14-15. Програма семігодкі цалкам ці ў першых дзвёх колёнках з элемэтарнымі весткамі з трэцяй колёнкі.

РАЗЪДЗЕЛ ТРЭЦІ

Асноўныя прынцыпы мэтодыкі выкладання літаратуры. Пэдагогічнасьць выкладання.

1. Прынцып пэдагогічнасьці выкладання літаратуры і яго ажыццяўленьне па лініі індывідуальнага і па лініі соцыальнага разьвіцьця вучня. Літаратура, як сродак разумовага разьвіцьця вучняў: лэгічныя практыкаваньні на літаратурным матэрыяле і іх увязка з разьвіцьцём мовы і хрыстаматычным чытаньнем (пляны і пераказы паводле плянаў), з літаратурнай начытанасьцю (канспэкты розных відаў) і з разборам літаратурных твораў (правядзеньне мэтодаў індукцыі і дэдукцыі на літаратурным матэрыяле). 2. Літаратура, як сродак эстэтычнага разьвіцьця вучняў; суб'ектыўныя і аб'ектыўныя мэтоды ўплыву на эстэтычнае разьвіцьцё вучня. Роля літаратуры ў справе этычнага і соцыальнага разьвіцьця вучняў. 3. Практычнае прыстасаваньне прыёмаў пэдагогічнасьці выкладання да ўзораў беларускай літаратуры.

1

Пэдагогічная думка, як было паказана ўжо ў першым разьдзеле, прад'яўляе да школьнага выкладання два асноўныя вымаганьні: выяўленьне і разьвіцьцё індывідуальных сіл вучняў і выхаваньне ў іх соцыальнае сьвядомасьці. І калі выкладаньне літаратуры будзеца на прынцыпе пэдагогічнасьці, то яно павінна быць накіравана як да індывідуальнага, так і да соцыальнага разьвіцьця вучня.

Іначай кажучы, пэдагогічнасьць выкладання літаратуры па лініі індывідуальнасьці можа выявіцца ва ўплыве на разумовае і эстэтычнае разьвіцьцё вучняў; а пэдагогічнасьць выкладання літаратуры па лініі соцыальнасьці—ва ўплыве на разьвіцьцё пачуцьця соцыальнасьці, соцыальных навываў, усьведамленьня соцыальнага жыцьця ў мінулым і ў сучаснасьці.

Падыйдзем канкрэтна да першае галіны пэдагогічнага выкладання літаратурнага матэрыялу—да ўплыву на індывідуальнасьць вучня. Ці можа рабіць уплыў і, калі можа, дык

як іменна ўплывае літаратура на разумовае разьвіцьцё вучня на ўзмацненьне яго лёгічнага мысьленьня? Пытаньне гэта ўзьнімалася і ў мэтодыцы другое паловы XIX стал. В. Я. Стоюнін у кнізе „О преподавании русской литературы“ ў адным з дадатковых разьдзелаў¹²⁾ дае схэмы і ўзоры лёгічных практыкаваньняў, якія ўвязаны з укладаньнямі вучняў на літаратурныя і інш. тэмы. Пазьней мэтодыка настойліва паказвае на канечную патрэбнасьць увязваць такія практыкаваньні з разборам уласна літаратурна-мастацкага матэрыялу (параўн., напр., В. В. Данілов „Литература, как предмет преподавания“, М. 1917 г., гл. VIII „Литература, как средство образования и воспитания“).

Сапраўды, лёгічныя практыкаваньні ў шмат якіх выпадках вельмі сьцісла ўвязваюцца з работаю над мастацкаю літаратурай. Спачатку возьмем першы момант, г. ё. прапрацоўку літаратурнага матэрыялу ў першых гадох навучаньня, калі літаратура, узятая ў хрыстомацыйных дозах, служыць, галоўным чынам, для мэтаў разьвіцьця мовы. Тут лёгічныя практыкаваньні лепей за ўсё ажыцьцяўляюцца ў рабоце над плянам. Прачытаныя апавяданьні, байка, верш ці, урэшце, адрывак з якога-небудзь вялікага твору дзеляцца на малюнкi, моманты ці якія-небудзь іншыя часткі, якія, калі дапушчае матэрыял, падлягаюць далейшаму падзелу; асноўныя часткі і іх падразьдзелы атрымліваюць сваю назву—пры гэтым, ня ў цэлых сказах, а ў кароткай (калі магчыма) форме—і запісваюцца на дошцы і ў сшытках у складным схематычным відзе; паводле гэтых частак і іх падразьдзелаў матэрыял яшчэ раз пераказваецца,—інакш кажучы, рэконструецца, пры чым кожная пераказаная частка матэрыялу строга адпавядае сваёй частцы пляну, і ўсе часткі апавяданьня ці апісаньня ў той самы час зьвязваюцца паміж сабою паводле сэнсу. Выкладчыкі мовы і літаратуры добра ведаюць гэты від практыкаваньняў, і наўрад ці трэба іх пераконваць у тым, што гэтакія практыкаваньні дысцыплінуюць мысьленьне вучняў і спрыяюць іх формальнаму разумоваму разьвіцьцю. Калі пры гэтым прыняць пад увагу, што пры пабудове плянаў магчымы абодвы мэтоды—і сынтэтычны і аналітычны, г. ё. і ад паасобнага да агульнага і наадварот, то будзе зразумела, што лёгічная работа над плянам можа быць даволі цікавай і закончанай. Дзеля таго, што мэтодыка складаньня плянаў не

уваходзіць у задачу гэтых нарысаў, то тых чытачоў, хто цікавіцца гэтым пытаньнем, прыходзіцца адаслаць да падручнікаў па мэтодыцы мовы ¹³).

У прыстасаваньні да другога моманту літаратурнае асьветы, г. ё. да накапленьня літаратурнага матэрыялу шляхам чытаньня, гэтыя лёгічныя практыкаваньні таксама могуць быць выкарыстаны. Яны могуць заключацца ня толькі ў пабудове плянаў і схэм да прачытаных твораў, але і ў складаньні конспэктаў ці ў відзе тэзаў ці ў відзе кароткага ўкладаньня прачытанага. Для гэтага мэты вучням трэба мець спецыяльныя сшыткі, у якія і трэба заносіць конспэкты прачытанага мастацка-літаратурнага матэрыялу. Вучняў трэба навучыць складаць конспэкты ва ўсіх іх відах і зацікавіць гэтай работай: конспэктаваньне прачытанага гэта адзін з шляхоў да сыстэматычнага ўсваеньня ведаў, які можа быць прыгодным ня толькі ў школьным навучаньні, але і ў самаадукацыі. У мэтодычных падручніках адрозьніваюцца конспэкты некалькіх відаў,—напр., конспэкт-схэма, конспэкт-зьмест, конспэкт-укладаньне, конспэкт-тэзы ¹⁴). Усе гэтыя віды прыгодны для лёгічных практыкаваньняў па прачытаным матэрыяле, але, зразумела, конспэкт-схэма (плян) мае большую педагогічную каштоўнасьць, чым конспэкт-зьмест; таксама конспэкт-тэзы, задачаю якога зьяўляецца вылучэньне асноўных палажэньняў, мотываў, момантаў у даным літаратурным матэрыяле, значна больш падыходзіць для лёгічных практыкаваньняў, чым конспэкт-укладаньне, які заўсёды можа зьвязьціся да кароткага і ня зусім пасьядоўнага пераказу. У кожным выпадку, выкладчык-літаратурнік павінен зьвярнуць увагу на конспэктаваньне, якое ў школе, на жаль, пакуль што мае мала месца, як на лекцыях літаратуры, так і пры выкладаньні іншых прадметаў.

З літаратурнаю начытанасьцю ўвязваецца і рад іншых практыкаваньняў лёгічнага парадку, іменна такіх, якія ўваходзяць у склад аналізу мастацка-літаратурнага матэрыялу. Гэтыя лёгічныя практыкаваньні, аднак, бліжэй стаяць ня столькі да самога процэсу чытаньня літаратурных твораў колькі да іх прапрацоўкі з формальна мастацкага ці соцыолёгічнага пунктаў погляду. Усякі разбор мастацка-літаратурнага твору,—ці робіцца ён на лекцыі ці ў процэсе выкананьня лябораторнага заданьня пад кіраўніцтвам выкладчыка, ці выпрацоў-

ваецца самім вучнем паралельна з чытаньнем літаратурнага матэрыялу,—усё роўна нямінуча прымушае ўдзельніка такое работы „паўтараць—паводле выразу Д. Н. Оўсяніка-Кулікоўскага—процэс творчасьці ў спрощаным выглядзе“. Часьцей за ўсё пры гэтым праабляецца так званая „мастацкая індукцыя“, г. ё. шлях ад індывідуальнага вобразу к тыпу, ад тыпу к ідэі. Такім чынам, умела накіраваная работа вучня над літаратурным творам выявіцца ў назіраньні над матэрыялам шляхам індукцыі, якая ад паасобнага, г. ё. ад паасобных частак твору—малюнкаў, сцэн, вобразаў, выказаў і г. д., прывядзе назіральніка да агульнага—да тыповых абагульненьняў прыроды, быту, тыповых характараў, тыпізацыі грамадзкае псыхікі і г. д.; найбольш ужытны і выгодны від такіх практыкаваньняў зьвязваецца з характарыстыкай дзейных асоб у апавяданьні, романа, драме і г. д. Зразумела, на гэтым-жа літаратурным матэрыяле лёгка прарабіць правядзеньне і адваротнага лёгчнага мэтаду—дэдукцыі, бо, грунтуючыся на якім-небудзь тыповым абагульненьні малюнкаў прыроды, быту, грамадзкае псыхікі і г. д., заўсёды можна падшукваць да гэтага абагульненьня паасобныя факты, азнакі, рысы ў тым ці іншым апавяданьні, апісаньні, літаратурным гэроі, літаратурнай тэме; вызначыўшы, напрыклад, у агульных рысах форму клясавага ўціску ў часы прыгону, можна прапанаваць адшукаць паасобныя адзнакі і зьявы гэтага ўціску ў якім-небудзь літаратурным творы, хоць-бы ў „Запісках охотніка“ Тургенева, ці ў адной з вершаваных аповесьцяў Баршчэўскага (напр., „Рабункі мужыкоў“), Марцінкевіча (напр., „Шчароўскія дажынкi“), ці, урэшце, у балядзе Я. Купалы „Курган“ і г. д. Або высветліўшы, напрыклад, з соцыолёгічнага і мастацкага боку характар сучаснае пролетарскае поэзіі, можна падвесьці пад гэтую агульную характарыстыку групу вершаў аднаго ці некалькіх поэтаў, выходзячы з мотываў іх зьместу і прыёмаў іх мастацкае тэхнікі. Само сабою зразумела, што гэтым ня вычэрпваюцца лёгічныя практыкаваньні, зьвязаныя з літаратурай: усякая сыстэматызацыя літаратурнага матэрыялу, усякае асьмысьленьне яго—тэорытычнае (падвядзеньне пад той ці іншы жанр—эпос, лірыку, драму і іх рознавіднасьці) ці гістарычнае (увязваньне літаратурнага твору з эпохаю, з пісьменьнікам, з тым ці іншым кірункам),—накіроўванае ўмелаю рукою выкладчыка, дае штышок вялікай

рабеце мысьленьня і дапамагае разумоваму разьвіцьцю вучняў.

2

Яшчэ шчыльней зьвязваецца выкладаньне літаратуры з эстэтычным разьвіцьцём вучняў. Але тут вынікае пытаньне, якімі мэтодычнымі прыёмамі гэта дасягаецца. У асобных выпадках магчыма дапусьціць беспасрэдны ўплыў выкладчыка на пад'ём эстэтычнага пачуцьця сярод яго вучняў. Выкладчык з разьвітым мастацкім чужьцём і густам, які выразна чытае, які сам уладае мастацкім словам, а часамі не пазбаўлены ўласных спроб у літаратурна-мастацкай творчасьці,— выкладчык з такімі асабовымі задаткамі можа, зразумела, у процэсе выкладаньня перадаваць свае мастацкія настроі пэўнай групе вучняў.—так сказаць, заражаць іх эстэтычна і гэтым самым выхоўваць у іх мастацкія густы. Аднак, такі спосаб мастацкага выхаваньня заўсёды носіць суб'ектыўны характар г. ё. залежыць выключна ад асобы выкладчыка і ажыцьцяўляецца толькі на некаторай частцы вучняў, іменна на тых, якія па сваёй суб'ектыўнай прыродзе акажуцца найбольш даступнымі ўплыву на іх данага выкладчыка-мастака. Пры гэтым такі ўплыў заўсёды будзе рабіцца па лініі літаратурных ухілаў самога выкладчыка, г. ё. у бок яго асабістых літаратурных сымпатыў і захапленьняў. Іначай кажучы, калі ў старой школе выкладчык, які глыбока ўспрымаў клясычную літаратуру, мог узбудзіць у вучняў зацікаўленасьць ня толькі Пушкіным, але часамі і Дзержавіным і Озеровым, то зараз выкладчык, прыхільны да таго ці іншага літаратурнага групуваньня—імажынізму, футурызму і інш., можа стварыць у асяродзішчы вучняў пасьлядоўцаў тэй ці іншай школы ў сучаснай поэзіі. Гэта, зразумела, ніколькі не пашкодзіць агульнаму ходу літаратурнае асьветы вучняў і нават яе папоўніць і ажывіць. Але ня гэта вымагаецца для эстэтычнага разьвіцьця звычайнага вучня. Тут патрэбны прыёмы больш аб'ектыўныя і ўжытныя ў сэнсе ўплыву на вучняў у масавым маштабе.

Такімі аб'ектыўнымі прыёмамі трэба лічыць перш за ўсё тыя знадворныя ўмовы школьнага навучаньня, якія, незалежна ад выкладчыка, могуць выхоўваць эстэтычнае пачуцьцё. Элемэнты мастацкае творчасьці, больш дакладна—мастацкае тэхнікі, павінны ўваходзіць у самую абстаноўку школы, як фак-

тар вихаваньня. Эстэтычнае разьвіцьцё дасягаецца вихаваньнем пачуцьця характава на прадметах мастацтва, якія ўваходзяць у склад школьнага інвэнтару, на непасрэднай блізкасьці школы і вучня да малюнкаў прыроды, на ўсёй школьнай абстаноўцы, якая разьлічана на ўзмацненьне замілаваньня да чыстаты, ахайнасьці, сьвятла, прастору, гармоніі і прыгожасьці ліній, фарбаў і іншых дэталей знадворнага быту. У гэтым знадворна-эстэтычным баку школьнага жыцьця ёсьць пэўнае месца і для літаратуры: належным спосабам падабраная школьная бібліятэка мастацка-літаратурнага характару, габінэт роднае мовы і літаратуры, абстаўлены партрэтамі пісьменьнікаў, літаратурнымі альбомамі і наогул ілюстрацыямі да літаратурных твораў; літаратурныя вечары ці нават простыя драматызацыі і інсцэніроўкі на літаратурныя тэмы; экскурсіі ў наўкольнае жыцьцё і прыроду, якія б увязвалі ў сябе мастацка-літаратурны матэрыял, як ілюстрацыю тэй ці іншай экскурсійнай тэмы; урэшце, проста ўмелая дэклямацыя літаратурных твораў ці больш-менш выразнае іх чытаньне ў голас выкладчыкам—усё гэта можна разглядаць як аб'ектыўныя сродкі ўзбуджэньня і разьвіцьця эстэтычнага пачуцьця.

Але па меры таго, як літаратура становіцца прадметам школьнага разбору і коментарыя,—г. ё., галоўным чынам, з 4-га году навучаньня, а часткова і раней,—яна можа рабіць уплыў на эстэтычнае разьвіцьцё вучняў спэцыяльнымі сродкамі, якія ёй уласьцівы. У гэтым выпадку аб'ектыўны прыём выкладчыка, які выходзіць эстэтыку вучня, зводзіцца да таго, што ён проста падводзіць свайго слухача да тых ці іншых асаблівасьцяў мастацкае тэхнікі, констатуе іх і дае к ім даступныя для разуменьня вучняў тлумачэньні. Роля яго пры гэтым такая-ж, як роля практычнага кіраўніка экскурсіі, якая аглядае музэй ці карцінную галерэю: ён высвятляе мастацкія прыёмы ў стылі данага пісьменьніка ці твору таксама, як у карціннай галерэі кіраўнік высвятляе асаблівасьці школ малярства ці паасобных мастакоў. Цяжка раней улічыць, што іменна найбольш закране эстэтычнае пачуцьцё вучня-гледача і вучня-слухача—сакавіты пэндзаль голяндзкае школы ці нежны імпрэсіянісцкі пейзаж, вершы Фэта ці футура-поэза, на актуальную тэму нашага часу; але ён павінен быць азнаёмлены з тэю ці іншаю мастацкаю манераю настолькі, каб зрабіць між імі выбар і адшукаць тое, што найбольш адпавя-

дае яго ўласным эстэтычным імкненьням. Дзеля гэтага да мастацкага боку літаратурнага твору лепей за ўсё падыходзіць гістарычна, г. ё. пад пунктам гледжаньня соцыяльна-культурнага моманту, які азначае той ці іншы выгіб у эстэтыцы і поэтыцы. Зразумела, у школе нельга выкладаць гісторыю эстэтычных тэорый ці гістарычную поэтыку, але ўсё-ж такі можна разьясьняць розьніцу, напр., між рысаваньнем прыроды ў Гоголя і Тургенева, між бытавой драмай Остроўскага і сымбалічнай п'есай Л. Андрэева, між мастацкім стылем Пушкіна і Маякоўскага; між мастацка-рэальнай манерай апавяданьня ў поэме Я. Коласа „Новая зямля“ і романтичнай манерай у яго-ж поэме „Сымон Музыка“, між стылем бытавое комэды Я. Купалы „Паўлінка“ і сымбалічным стылем яго п'есы „Раскіданае гняздо“; канкрэтна школьнае тлумачэньне эстэтычнага боку творчасьці зводзіцца да ўсьведамленьня элемэнтаў тэматыкі, поэтычнае стылістыкі і мэтрыкі; але гэта павінна быць ня сухое азначэньне гэтых элемэнтаў, але іменна, ўсьведамленьне іх ролі, як фактараў, якія забясьпечваюць прыгожасьць твору—яго гарманічнасьць, яркасьць, маляўнічасьць, эмоцыянальнасьць і г. д. Практычна такое ўсьведамленьне можа быць дасягнута лепш за ўсё шляхам аналізу мастацкага боку ўзораў поэзіі і параўнаньня іх з узорами звычайнае дзелавое прозы; вялікае значэньне пры гэтым могуць мець і ўласныя спробы вучняў у мастацка-літаратурнай творчасьці (мастацкія апісаньні, апавяданьні, вершы, перайманьне твораў поэтаў і бэлэтрыстых і інш.).

Выхаваўчы ўплыў літаратуры па лініі этычнай трэба разумець ня ў сэнсе ўсваеньня вучнямі таго навучаньня моралі, якое выкладчык ці крытык адшукае ў даным творы. Калі нават такая мораль і знаходзіцца ў літаратурным матэрыяле, які падлягае школьнаму разбору, дык і тады яна можа быць констатавана толькі пад пунктам погляду тэй эпохі і таго асяродзішча, з якімі яна ўвязваецца. Об'ектыўны прыём выхаваўчага ўплыву на этыку вучня ў даным выпадку (таксама, як і пры ўплыве на яго эстэтычнае пачуцьцё) зводзіцца да таго, што выкладчык дае яму не абсалютную мораль і ня ўлюбёную мораль свайго ўласнага абыходку, але тую суму этычных поглядаў, якія звычайна зьвязаны з класавымі адносінамі і, паасобна, з кожнаю асобнаю класаю, і якія зьяўляюцца адноснымі, паколькі яны эвалюцыянуюць у сувязі з

эвалюцыйяй грамадзкага жыцця. Такое констатаванне клясавае этыкі і наогул, этыкі абумоўленай соцыяльна-культурным момантам, можа быць з выстарчаючым поспехам высветлена толькі ў сярэдніх і старэйшых групах. Што датычыць малодшых груп, дык тут могуць быць даступны для разуменьня вучняў, ва ўсякім выпадку, тыя шырокія гуманітарныя мотывы, якія наогул уласцівы і расійскай і беларускай літаратуры, а ў некаторых пісьменьнікаў (параўн. Караленка, Чэхов), можна сказаць, зьяўляюцца пераважнымі.

Пасля сказанага вышэй выхаваўчы ўплыў літаратуры па соцыяльнай лініі не патрабуе вялікіх тлумачэньняў. Об'ектыўны прыём выкладаньня і тут выявіцца ў азнаямленьні вучняў на літаратурным матэрыяле з грамадзкім жыццём і грамадзкаю думкаю розных культурных момантаў і соцыяльных груп. У даным выпадку літаратура будзе ўсебакова ілюстраваць даную грамадзкасьць у мінулым і ў сучаснасьці і тым самым дапаможа яе ўсьвядоміць у тых ці іншых адносінах. Гэты від выхаваўчага ўплыву літаратуры лепш за ўсё ўвязваецца з лекцыйным і лябараторным прыёмам і разбору літаратурных твораў,—аб чым будзе гаварыцца ніжэй, у 5, 7 і 8-м разьдзелах.

3

Такавы некаторыя тэзы і канкрэтныя прыёмы прыстасаваньня прынцыпу пэдагогічнасьці да выкладаньня літаратуры. Выкладчык-практык мае права, аднак, запытацца, як выкарыстоўваць іх дэтална на літаратурным матэрыяле, асабліва на матэрыяле беларускае літаратуры, пакуль яшчэ не ў выстарчаючай ступені дасьледаванай і ў навуковых і ў школьных адносінах.

Справа ідзе, адным словам, аб канкрэтных прыкладах выкарыстаньня прынцыпу пэдагогічнасьці. Да іх мы зараз і зьвернемся. Пачнем з практыкаваньняў лэгічнага парадку. У малодшых групах, пры чытаньні хрыстоматый першага, пачатковага, віду, вялікае пэдагогічнае значэньне маюць, як сказана ўжо вышэй, пляны. Патрэбна карыстацца ўсімі відамі плянаў, асабліва такімі, якія дапамагаюць рабоце формальнага мысьленьня. Дзеля гэтага, апроч ужо названых плянаў сынтэтычных (=называньне ў парадку чытаньня кожнае часткі

чытанага артыкулу і, потым, аб'яднаньне іх ў асноўныя моманты) і аналітычных (=азначэньне спачатку галоўных, а потым другарадных момантаў артыкулу), трэба паступова ўводзіць у школьныя практыкаваньні і так званыя складаныя пляны, г. зн. такія, пры якіх дапушчаецца ня толькі падзел галоўных частак на другарадных, але і далейшы падразьдзел другарадных частак. Плян, як вядома, прынята рысаваць трайка—у слоўнай форме, у форме малюнку і ў форме схэмы ці графічнага пляну, часам нават „нямое“ графікі, г. зн. схэмы бяз слоўных абазначэньняў. Для лёгічных практыкаваньняў маляўнічы плян мала цікавы, — больш важны слоўны і графічны плян, а лепей за ўсё іх злучэньне, г. зн. графічная схэма з адпаведнымі кароткімі назвамі. Пачатковыя беларускія хрыстаматыі даюць вялікі матэрыял для гэтых плянаў, паколькі ў іх пераважаюць апісальны і апавядальны жанры, і ў гэтых адносінах прыкладаў прыводзіць ня трэба. Але я лічу ня лішнім тут паказаць на тое, што некаторыя беларускія пісьменьнікі, як апавядальнікі, зьяўляюцца асабліва выгоднымі ў сэнсе ўкладаньня паводле іх твораў больш простых плянаў. Такім уласна пісьменьнікам трэба лічыць Я. Коласа, які пры высокай мастацкасьці стылю заўсёды клясычна просты ў кампазыцыі сваіх апавяданьняў і лёгка падаецца і сынтэтычнаму і аналітычнаму выдзяленьню частак у сваіх эпічных творах. Я не кажу ўжо аб яго невялічкіх апавяданьнях, але нават такая вялікая рэч, як поэма „Новая зямля“, сама сабою просіцца на ўтварэньне да яе конспэкт-схэмы ці нават конспэкт-выкладаньня па асобных разьдзелах і ў цэлым. Таксама зьяўляюцца даволі выгоднымі для разлажэньня на плян невялічкія апавяданьні Каганца, Ядвігіна Ш., Зьм. Бядулі. Апавяданьні Ц. Гартнага ў гэтых адносінах больш падыдуць да сярэдняга і старэйшага ўзростаў, бо патрабуюць разлажэньня на больш складаны плян. Пры ўважлівым пераглядзе можна знайсці выгоды для „плянаваньня“ матэрыял нават і ў тых беларускіх пісьменьнікаў, якія пераважна зьяўляюцца лірыкамі і параўнальна мала карыстаюцца чыста эпічным жанрам. Так у Я. Купалы шмат якія з яго поэм скомпанованы на падставе вельмі выразнага пляну—па разьдзелах і малюнках; такавыя творы „Адвечная песьня“, „Сон на кургане“, „Яна і Я“; але, зразумела, гэтыя творы могуць схэматызавацца і конспэктавацца толькі ў старэйшых групах. Затое ў другога лірыка,

М Багдановіча, можна знайсці такія эпічныя творы, якія ў сэнсе пляну могуць быць выкарыстаны ў розных групах: напр. „Мушка-Зелянушка“ выгодна нават у малодшых групах для разлажэння на плян і для ўкладання кароткага конспэкта-выкладання ці нават пераказу па асобных эпізодах; „Максім і Магдалена“—больш падыходзіць для сярэдніх груп, дзе літаратурныя ілюстрацыі ўвязваюцца з соцыяльнымі тэмамі; вельмі падыходзіць да гэтае класнае мэты некаторыя баляды М. Багдановіча, напр. „Паво“, „Агата“ і „Інгборг“, (Творы, I т., III-і разьдзел). З укладаньнем плянаў у малодшых групах шчыльна ўвязваюцца і пераказы. Звычайна пераказы разглядаюцца як адзін з відаў работы над дзіцячым стылем¹⁵). І гэта, пэўна, правільна. Але некаторыя віды пераказаў могуць быць выкарыстаны і як лёгкія практыкаваньні на літаратурным матэрыяле: гэта іменна тыя віды, якія даюць пры пераказе вядомае месца самастойнай рабоце вучняў; сюды адносіцца, напр., перадача данага артыкулу па пляну, але ў скарачаным выглядзе, ці, наадварот, перадача артыкулу па пляну, але ў больш пашыраным выглядзе; работа вучня заключаецца ў тым, каб апавяданьне (ці апісаньне) укласьці ў больш вузкую ці ў больш шырокую схэму, якая вырацоўваецца самім вучнем; сюды-ж адносіцца і так зв. „вылучэньне шкідлету прачытанага артыкулу“¹⁶), якое складаецца ў тым, што да артыкулу вырацоўваецца сьціслы плян і адпаведнае сьціслае яго выкладаньне. Усе гэтыя выглядны пераказаў у поўнай меры можна прылажыць і да толькі што паказанага матэрыялу з беларускае літаратуры.

Мы бачылі, што ў прыстасаваны да сярэдніх груп, калі шляхам чытаньня пачынае збірацца літаратурны матэрыял, ускладняюцца і лёгкія практыкаваньні на літаратурным матэрыяле: першапачатковыя пляны і схэмы пераходзяць ня толькі ў больш складанае схэматызаваньне артыкулу, але і ў складаньне конспэктаў-тэзаў і конспэктаў-выкладаньняў да прачытанага матэрыялу. Гэтыя віды конспэктаў, аб якіх вышэй ужо было сказана, можна праводзіць у класных ці хатніх практыкаваньнях наступным спосабам: чытаецца, напр., „Сымон Музыка“ Я. Коласа ці „Курган“ Я. Купалы, складаецца да іх плян-змест (сынтэтычным шляхам) ці больш складаны плян, пабудаваны і распрацаваны аналітычна; да гэтага пляну складаюцца адпаведныя кароткія сказы пасля-

доўна да кожнае часткі пляну як да асноўных частак, так і да другарадных; у выніку атрымліваецца больш прасты выгляд конспэкт-выкладаньня па пляну; для нагляднасьці пры гэтым лепей за ўсё прывучыць вучняў такія практыкаваньні выконваць у сшытках так, каб на адной старонцы разгарнутага на дзьве старонкі сшытку, іменна на левай, напісаны быў плян (плян-зьмест, плян-схэма і інш.), а на другой старонцы, на правай, адпавядаючы пляну конспэкт-выкладаньне. Калі гэтакім жа чынам расплянаваць і конспэктаваць артыкул, які мае характар разважаньня (напр., даклад, прамову і інш.) ці характарыстыкі, дык выйдзе конспэкт-тэзы, таму што ў кароткім выкладаньні прыдзецца пасьлядоўна прывесць асноўныя і другарадныя палажэньні артыкулу.

Гаворачы аб конспэктаваньні і наогул аб усякім больш ці менш сыстэматычным запісваньні прачытанага, трэба ўпамінуць яшчэ аб адным відзе практыкаваньняў, якія прадстаўляюць адзін з відаў сыстэматызацыі матэрыялу і маюць таксама лёгічную цікавасьць. Я маю на ўвазе кароткія справаздачы аб прачытаным ці кароткія агляды кніг, твораў, артыкулаў. Гэтыя справаздачы ці агляды ў пачатковай стадыі будуюцца паводле нескладанай схэмы, на ўзор наступнае: загаловак кнігі ці твору і аўтар, тэма твору (аб чым апавядаецца, што апісваецца і г. д.), дзе адбываецца дзея ці здарэньне, калі адбываецца (у якую эпоху), хто дзейныя асобы (гэроі), якое ўражаньне робіць кніга ці твор (падабаецца ці не падабаецца), ці ня можна з прачытанага зрабіць які-небудзь вывад і г. д. Ад гэтых простых па схэме аглядаў можна паступова пераходзіць да больш складаных справаздач аб прачытаным, якія да некаторай ступені будуць набліжацца да тыпу рэцэнзій і нават крытычных артыкулаў. Падобныя агляды могуць весьціся разам з выпісамі з твораў, цытатамі вершаў, пералікам паасобных выказаў, вобразаў, трапных слоў. Гэтакія агляды і выпісы маюць места асабліва пры занятках беларускай літаратурай, бо яны могуць ня толькі ўзбагаціць і паглыбіць начытанасьць вучняў, але і ўзмацніць іх веданьне беларускае літаратурнае мовы (лексыкі і фразэолёгіі), асабліва ў тых з іх, хто не ўладае моваю, як роднаю, і вывучае яе ў школе. Вельмі пажадана, каб для такіх сыстэматычных аглядаў вучні мелі некалькі сшыткаў і ўносілі ў адзін—агляды літаратурных твораў па пісьменьніках, у другі—па жанрах і г. д.; у выніку ў

іх могуць скласьціся сшыткі беларускае лірыкі, беларускае эпікі, сшыткі з твораў Я. Коласа, Я. Купалы, Ц. Гартнага і інш. пісьменьнікаў, сшыткі з кароткімі аглядамі крытычных артыкулаў па беларускай літаратуры, сшыткі з аглядам тэатральных прадстаўленьняў, якія былі праслуханы вучнямі ў Белдзяржтэатры, і іншых драматычных твораў і г. д.

Мэтодычныя прыёмы па лініі эстэтычнага разьвіцьця ў прыстасаваньні да беларускае літаратуры могуць ажыцьцяўляцца ў выстарчаючай паўнаце і дакладнасьці. Ня будзем гаварыць аб вышэйпамянёных суб'ектыўных прыёмах, што ў практыцы выкладчыка, які ведае і любіць беларускую літаратуру, могуць аказацца моцным пэдагогічным сродкам да ўзмацненьня сярод вучняў натуральнага імкненьня да мастацка-літаратурных твораў, напісаных на роднай мове. Зьвярнемся проста да аб'ектыўных прыёмаў і да канкрэтных сродкаў іх прыстасаваньня. У першыя гады навучаньня, апроч выразнага чытаньня і жыва скомпанаваных драматызацый на тэмы з даступнае дзецям аповядальнае літаратуры на беларускай мове (напр., па хрыстаматыях Я. Коласа „Першыя крокі“, Некрашэвіча „Роднае слова“), былі-б вельмі карысны практыкаваньні ў пабудове роўналежных (па тэме) аповяданьняў ці апісаньняў, падабраных з такім разьлікам, каб адны з іх былі вылажаны звычайнаю разгаворнаю моваю, а другія—моваю мастацкаю (з азнакамі маляўнічасьці і эмоцыянальнасьці). Для гэтае мэты трэба выходзіць ад якога-небудзь мастацкага матэрыялу (народная песьня, невялічкі лірычны ці, яшчэ лепей, ліра-эпічны твор—Я. Коласа, Я. Купалы, М. Багдановіча, Чарота і інш., невялічкае аповяданьне ці адрывак з аповяданьня—Я. Коласа, Ц. Гартнага, Зьм. Бядулі і інш.), у роўналежнасьць прачытанаму мастацкаму ўзору пабудавець на тую-ж тэму адпаведнае аповяданьне (апісаньне) на звычайнай прозаічнай мове і высветліць розьніцу ў мове і ва ўражаньні абедзьвюх параўнаных роўналежнасьцяў; пад кіраўніцтвам практычнага выкладчыка вучань павінен адчуць жывасьць, яркасьць і эмоцыянальнасьць першае роўналежнасьці. Гэткі першы момант практыкаваньня. У другім моманце тое-ж практыкаваньне праводзіцца адваротным шляхам: вучань, ужо знаёмы з некаторымі прыёмамі мастацкае мовы, сам пераходзіць ад простага прозаічнага аповяданьня (апісаньня) да мастацкага, г. зн. сам будзе на даную тэму мастацкую роўна-

лежнасьць да прозаічнага твору; зразумела, у гэтым выпадку, можа быць, неаднойчы прыдзецца самому выкладчыку спачатку зрабіць некалькі практыкаваньняў данага роду, каб заахваціць да іх вучняў. Пры накіпленні вестак і прыкладаў мастацкага стылю вучням можна даваць часам невялічкія задачы па поэтычнай стылістыцы, г. зн. прапанаваць, напр., у даным вершы адшукаць адзнакі маляўнічае ці эмоцыянальнае мовы і апісаць, якое на яго робяць уражаньне паасобныя месцы данага вершаванага ўзору, адзначаныя эпітэтамі, параўнаньнямі, сымболямі і г. д.

У сярэдніх і старэйшых групах аб'ектыўныя прыёмы педагогічнага ўплыву на эстэтычнае разьвіцьцё вучняў павінны атрымаць больш паглыблены і навуказгодны характар. Тут ужо выкладчык можа бліжэй падвесці вучняў непасрэдна да поэтычнае стылістыкі беларускіх пісьменьнікаў, да іх тэматыкі (жанраў) і да вэрсыфікацыі. Для гэтае мэты канкрэтна могуць быць прапрацаваны, напр., наступныя тэмы шляхам гутарак ці заданьняў: асаблівасьці мастацкае мовы ў даным творы, стылістычныя сродкі маляўнічаьці ці эмоцыянальнасьці ў данага пісьменьніка ці ў даным творы, асаблівасьці таго ці іншага жанру ў пісьменьніка, кампазыцыя данага твору, мэтрыка і строфіка ў пісьменьніка і г. д. Зразумела, выкладчык, які больш ці менш ведае тэорыю поэзіі, зможа належным спосабам паставіць тую ці іншую з паказаных тэм і зацікавіць вучняў іх распрацоўкай. Сапраўды, асаблівасьці мастацкае мовы можна з посьпехам высветліць на поэмах „Новая зямля“ ці „Сымон Музыка“, кампазыцыю поэмы ўстанавіць па адпаведных творах Я. Купалы, кампазыцыю роману—па роману „Сокі цаліны“ Ц. Гартнага, рознастаўнасьці лірычных жанраў устанавіць па творах М. Багдановіча; у яго-ж можна знайсці рознастайныя ўзоры мэтрыкі і строфікі; асаблівасьці бытавое і сымбалічнае драмы высветліць па п'есах Я. Купалы і г. д. Усе гэтыя тэмы, я думаю, ня ўтрудняць выкладчыка, які мае літаратурную падрыхтоўку. Але справа ня толькі ў тэмах і ня толькі ў іх навуказгоднай пастаноўцы. Справа ў тым, каб не зрабіць працу над гэтымі тэмамі мэханічным анатомаваньнем мастацкае тэхнікі пісьменьніка, а, наадварот, пры гэткай прапрацоўцы яшчэ і яшчэ раз зафіксаваць увагу вучня на тым мастацкім цэлым, якое атрымліваецца з гармонічнага злучэньня паасобных мастацкіх прыёмаў. Настаўнік увесь час павінен

мець на ўвазе гэтае цэлае, увесь час як-бы конструяваць яго перад мысленным поглядам вучня, бо толькі гэтакім шляхам аналіз мастацкае формы будзе мець уплыў на эстэтычнае разьвіцьцё.

Об'ектыўныя прыёмы пэдагогічнага ўплыву літаратуры на аэтычнае і соцыяльнае разьвіцьцё вучняў шмат прасьцей, чым тыя-ж прыёмы ў межах уплыву на разумовае і эстэтычнае выхаваньне. Этыка вядомае клясавае групы, яе соцыяльнае жыцьцё, яе клясавая псыхолёгія і ідэолёгія вельмі падрабязна раскрываецца амаль што ўва ўсіх творах беларускае літаратуры, якія ня маюць характару інтымнае лірыкі. Разумеецца, і тут трэба разьбірацца ў выбары матэрыялу: псыхіку дарэволюцыйнага сялянства трэба шукаць галоўным чынам у Я. Коласа і Я. Купалы, клясавае змаганьне таго ці іншага часу—у Ц. Гартнага, перадрэволюцыйныя настроі інтэлігенцыі—у М. Багдановіча, мотывы новае, пасьялкастрычнікавае, соцыяльнасьці—у маладнякоўцаў і іншых сучасных поэтаў. Але ўсё-ж такі беларуская літаратура, і ў мінулым, і ў сучаснасьці так багата соцыяльнымі мотывамі, што выкарыстоўваньне іх становіцца нямінучым у процэсе і звычайнага аб'ясняльнага чытаньня і ў процэсе лябораторных і іншых (напр., хатніх) заданьняў. Пэдагогічны ўплыў гэтых мотываў на адпаведнае разьвіцьцё вучня ажыцьцяўляецца амаль на ўсім працягу школьных работ над літаратурным матэрыялам.

Схэма № 4 сумуе ў кароткім выглядзе і разьмяркоўвае па групах той мінімум пэдагогічнасьці ў школьных практыкаваньнях на літаратурных узорах, які ўвязваецца з асобнымі момантамі задачы літаратурнае асьветы.

Схема 4.

Асноўныя прынцыпы выкладання літаратуры.

Педагогічнасьць выкладання:

Годы навучання на групы		П Э Д А Г О Г І Ч Н А С Ь Ц Ь В Ы К Л А Д А Н Ь Н Я Ў Я Е Ў П Л Ы В Е Н А			
		р а з у м о в а е	э с т э т ы ч н а е	э т ы ч н а е	соцыяльнае разьвіцьцё
Малодшыя групы	Пляны (аналітычныя і сынтэтычныя); іх пабудова, пераказ па пляну, усякія іншыя, даступныя ўзросту, віды сьстэматызаваных працыванага матэрыялу.	Выразнае чытаньне; драматызацыя; інсцэніроўка; ілюстрацыйныя вечары. Пачатковыя практыкаваньні ў мастацкай мове.	Паказаньне ў літаратурным творы на факты чалавечай псыхікі (пачуцьцяў, настрою, і інш.), якія выказаны ў паасобных вобразах, малюнках, эпізодах.	Выдзяленьне соцыяльнае тэмы ўтвора і высьвятленьне яго соцыяльнага значэньня.	
	Сьстэматычнае запісваньне працыванага; справаздачы аб працываным ці кароткія агляды працыванага. Конспекты працываных матэрыялаў і іх розныя віды.	Элемэнты поэтыкі на падставе разбору паасобных твораў.	Констатаваньне этычных поглядаў тае ці іншае грамадзкае групы (клясы) ва ўмовах данага соцыяльна-культурнага момэнту.	Констатаваньне фактаў соцыяльнага жыцьця данага эпохі і данага соцыяльнага асяродзіча, аналіз клясавых адносін, высьвятленьне клясавых ідэолягіі і іх узаемаадносін.	
Сярэднія групы					
Старэйшыя групы	Разборы літаратурнага матэрыялу паводле мэтодаў індукцыі і дэдукцыі.				

РАЗЪДЗЕЛ IV

Асноўныя прынцыпы мэтодыкі выкладаньня літаратуры. Навуказгоднасьць выкладаньня

1. Пытаньне аб навуказгоднасьці ў дарэволюцыйнай мэтодыцы выкладаньня літаратуры. Апарат навуказгоднасьці выкладаньня літаратуры і яго складаныя часткі: мэтодлёгія літаратуры, тэорыя літаратуры і гісторыя літаратуры. Сучасны стан літаратурнае мэтодлёгіі і яе прыстасаваньне да школьнай практыкі. 2. Сучаснае становішча тэорыі літаратуры; характар і разьмеры яе школьнага выкарыстаньня. 3. Сучасная структура аглядаў гісторыі літаратуры; асноўныя гісторыка-літаратурныя пытаньні (у формулёўцы аўтара даных нарысаў). Схэма навуказгоднага школьнага разбору літаратурнага матэрыялу (схэма 5).

I

Другі асноўны прынцып школьнага выкладаньня кожнага прадмету, у тым ліку і літаратуры, ёсьць навуказгоднасьць.

Навуказгоднасьць выкладаньня—гэта імкненьне ўнесці ў школьнае выкладаньне данага прадмету магчымы ў школьных умовах quantum навуковага зьместу. Іначай кажучы, навуказгоднае выкладаньне прадмету—гэта выкладаньне на падставе навуковых палажэньняў і вывадаў у мэтах магчымага набліжэньня вучняў да навуковых ведаў.

Офіцыяльныя праграмы мінулай, дарэволюцыйнай, школы ня рэдка парушалі гэты прынцып,—напр., тады, калі прадпісвалі ўнікаць усякіх гісторыка-літаратурных і іншых комэн-

тарыяў і разьбіраць творы мастацкае літаратуры пераважна з пункту погляду літаратурнае мовы, ці тады, калі вымагалі ўнясення ў тлумачэньне літаратурных твораў пэўных вузкіх тэндэнцый.

Больш выдатныя мэтодыстыя старога школы разумелі гэту памылку, і ўсе, пачынаючы з Буслаева, імкнуліся ўстанавіць навуказгоднасьць выкладаньня літаратуры, наколькі гэта дазвалялі ім тагочасная школьная практыка і стан літаратурнае навукі. На працягу больш поўсталецьця, ад 40-х гадоў XIX-га стал. да першых дзесяцілецьцяў XX стал., мэтодыка пабудавала цэлы рад формул. схэм, пытаньнікаў, прызначэньне якіх было ажыцьцявіць навуказгодны падыход да літаратурнае творчасьці ў даступнай для школы форме.

Для Стоюніна¹⁷⁾ гэтая формула зводзілася да знаёмства з канкрэтным ідэёвым бокам мастацкага твору, і таму ён прапанаваў ставіць пры разборы наступныя пытаньні: 1) якія думкі і як вылажаны ў творы, 2) якія бакі жыцьця малюе аўтар і як да іх адносіцца, 3) якія характары разьвівае і якую бачыць сувязь іх з рэчаіснасьцю і інш.

Пытаньнік Острагорскага¹⁸⁾ больш складаны па выглядзе, але па сутнасьці ставіць перад літаратурным разборам тыя ж самыя задачы з некаторым, аднак, ухілам у бок аналізу поэтыкі і, у прыватнасьці, мастацкае тэхнікі. Ён прапануе вырашаць наступныя пытаньні: як глядзеў poeta на свой поэтычны твор; як глядзеў на жыцьцё—як да яго адносіўся і якія яго бакі маляваў; што ён унёс у літаратуру сваёю дзейнасьцю—які кірунак, якія тыпы, маляваньне якіх зьяў жыцьця; якія асаблівасьці ў пабудове яго літаратурных твораў.

Проф. А. Незелёнов¹⁹⁾ разбор літаратурных твораў прыстасоўвае да псыхалёгічнага разбору характараў, якія разглядаюцца пры гэтым у гістарычным аспэктэ. Акад. В. Н. Перэтц²⁰⁾ бачыць задачу выкладаньня літаратуры 1) у перадачы фактаў разумовага жыцьця, паколькі разумовае жыцьцё данага народу адбілася ў літаратуры; 2) у разьвіцьці пачуцьця прыгожанага,—значыць, у аналізе формальна-мастацкага боку твору; 3) у разьвіцьці ў вучняў пытлівасьці духу, г. зн. прабуджэньня ў іх навукова-мастацкіх імкненьняў і навыкаў. Акад. В. М. Ёстрын²¹⁾ лічыць за канечна-патрэбнае ў школьным выкладаньні літаратуры ажыцьцявіць галоўным чынам грамадзка-гістарычны пункт погляду, г. зн. знаёміць вучняў на літаратурным

матэрыяле з жыццём грамадства гэі ці іншай эпохі, з інтарэсамі, якія гэтым грамадствам кіравалі, і з умовамі, сярод якіх гэтыя інтарэсы развіваліся.

Цэлы шэраг выкладчыкаў літаратуры, методыстых і радавых практыкаў школы неаднокраць рабілі, у сваю чаргу, спробы пабудавання формулы выкладання літаратуры, прычым большасць з іх, у інтарэсах прымірэння розных пунктаў погляду на школьнае выкладанне літаратуры, у свай чарод уносілі ў сваю формулу як гісторыка-культурную ацэнку літаратуры, так і ацэнкі—психолёгічную, эстэтычную і часта нават этычную, што стварала лішнюю складанасць у пастаноўцы пытанняў, якія кіравалі школьным разборам літаратурных твораў. Гэтая складанасць і разам з тым бясплянаваць пытаньняў характарызуе і адпаведныя рэзолюцыі зьездаў настаўнікаў пачатку ХХ стал. Так, напр., Тыфліскі зьезд 1904 году прызнаў пажаданым прыкладаць да літаратурных твораў восем відаў розных коментарыяў, у ліку якіх побач з коментарыем вэрбальным, граматычным, стылістычным і лёгічным, мы знаходзім біографічны, гісторыка-літаратурны, психолёгічны, этычны і эстэтычны. Аб'ясняльныя запіскі да офіцыйных праграм 1912 і 1915 гадоў таксама разумеюць навуказгоднае выкладанне літаратуры, як шырокае ўсебаковае культурна-гістарычнае высвятленьне літаратурнае творчасці, якое зьмяшчае ў сабе психолёгічны, эстэтычны і іншыя аналізы літаратурнае дзейнасці пісьменьніка²²).

З гэтага кароткага агляду можна заключыць, што ранейшыя спробы пабудаваць формулу навуказгоднага выкладання літаратуры ў школе—вельмі шматлікія і рознастайныя. Пры гэтым адны з памянёных аўтараў будуць сваю формулу на тых ці іншых вывадах гісторыка-літаратурнае методолёгіі; другія далёка стаяць ад методолёгічнае асновы і нават іншы раз супроць яе паграшаюць. Але большасць гэтых і да іх падобных формул ці пытанняў адзначаюцца такою складанасцю і „грамоздкасцю“, якія, бязумоўна, зацяжняюць навуковасць выкладання прадмету і наўрад ці могуць спрыяць педагогічнасці школьнага выкладання літаратуры.

Адсюль вынікае патрэба ў формуле прастай, яснай і па магчымасці блізкай да навуковага разуменьня літаратурнае творчасці. Задачай гэтага нарысу і зьяўляецца даць выкладчыку літаратуры гэтую формулу.

Выкладчык, які хоча паставіць навуказгодна выкладаньне прадмету літаратуры, павінен, наогул кажучы, карыстацца трыма родамі навуковых даведак: 1) па мэтодалёгіі літаратуры, 2) па тэорыі літаратуры і, галоўным чынам, па тэорыі поэзіі (поэтыка) і 3) па гісторыі літаратуры. У мэтодалёгіі выкладчык павінен адшукаць трывалую мэтодалёгічную аснову для сваіх тлумачэньняў літаратурнага матэрыялу; у галіне поэтыкі павінен мець пэўны погляд на прыроду мастацкае літаратурнае творчасьці і на яе прыёмы і сродкі; у гісторыі літаратуры павінен спыніцца на тэй ці іншай, простае і яснае схэме гісторыка-літаратурнага аналізу мастацкіх твораў па эпохах і пісьменьніках.

Такім чынам, увесь апарат навуказгоднасьці ў выкладаньні літаратуры складаецца з трох момантаў: вядомага мэтодалёгічнага падыходу да мастацка-літаратурных твораў, вызначэньня іх асноўных азнак і відаў і гісторыка-літаратурнае схэмы іх аналізу.

Пераходзім да першага моманту. Кожны выкладчык літаратуры, згодна з характарам сваёй асьветы і начытанасьці, можа быць знаёмы ў большай ці меншай ступені і з літаратурнай мэтодалёгіяй. Але як-бы ні было шырока і грунтоўна гэтае знаёмства, усё роўна для таго, каб належным спосабам паставіць бягучую работу ў школе, яму патрэбна перш за ўсё выразна разьбірацца ў тых мэтодах, якія ў цяперашні час зьяўляюцца пераважнымі і ў крытыцы і ў гісторыка-літаратурных аглядах, якія пападаюць, як падручнікі, і ў школьную практыку. Дзеля гэтага патрэбна даць дэведку аб сучасных кірунках у літаратурнай мэтодалёгіі.

Першы кірунак, які можна назваць, праўда, ня новым, але значна падноўленым і высветленым за годы рэвалюцыі,—гэта кірунак соцыялёгічны.

Рэвалюцыя выклікала патрэбу фіксаваць з асаблівай увагаю соцыяльна-культурную стыхію ў мастацкай творчасьці, і гэтым якраз тлумачыцца перавыданьне некаторых старых гісторыка-літаратурных прац агульнага характару, якія адказваюць гэтай патрэбе. Да гэтых прац належаць, напр., наступныя выданьні: Е. А. Соловьев (Андрэвіч)—„Опыт философии русской литературы“. Выданьне 3-яе. М. 1922; Г. В. Плеханов—„Очерки по истории русской общественной мысли XIX века“. Петр. 1923 (у склад гэтых аглядаў, між іншым, ува-

ходзяць артыкулы аб Бялінскім, Чарнышэўскім, Гэрцэне) Г. В. Плеханов— „Литература и критика“. Зборнік артыкулаў „Новая Москва“. 1922 (артыкулы аб Бялінскім, Некрасове, Кароніне, Г. Успенскім); Д. Н. Овсяніко-Кулікоўскі— „Собрание сочинений“, Дзярж Выд. Выд. 5-ае. Калі артыкулы Г. В. Плеханова, які палажыў грунт расійскаму матэрыялізму, перавыданы, як свайго роду ўзоры марксыцкага падыходу да расійскае грамадзкасці і літаратуры, дык перавыданьне твораў Д. Н. Овсяніко-Кулікоўскага, з яго грамадзка-псіхалёгічным тлумачэньнем расійскае мастацка-літаратурнае творчасці, гаворыць, зразумела, ня толькі аб неаслабным, але і аб яшчэ больш узмоцненым інтарэсе да соцыялэгічнага вывучэньня літаратуры, якое цяпер высунута на першае месца як у вышэйшай школе, гэтак і наогул у школьным выкладанні. Гэтым самым інтарэсам выклікана і перавыданьне некалькі ўжо пастарэлай кнігі Е. А. Соловьева, якая, як вядома, зьвядзіць „філёзофію расійскай літаратуры“ да аднай „пануючай ідэі“, іменна да „няўтомнага змаганьня за вызваленьне асобы і асабовага прынцыпу раней за ўсё“, але разам з гэтым выкрывае, хоць, можа, і ня зусім канкрэтна, соцыяльна-культурную стыхію расійскай літаратуры XIX стал. Перавыдана ў пераапрацованым выглядзе і другая кніга Е. А. Соловьева— „Очерки из истории русской литературы XIX ст.“ (выд. 4-ае. М. 1923 г.).

Больш пэўнае выяўленьне соцыялэгічны кірунак знайшоў сабе ў гісторыка-літаратурных аглядах прадстаўнікоў марксыцкае крытыкі. Такія, напр., агляды, даныя П. С. Коганам у „Очерках по истории новейшей русской литературе“ (тт. I і II, выданьне 4-ае, М. 1923) і В. Л. Рогачэўскім ў кнізе „Новейшая русская литература“ (выд. 2-ое, папраўленае і з новымі дадаткамі, М. 1924). У першым аглядзе характарызуецца расійская мастацкая літаратура ад 40-х гадоў XIX стал. да пачатку XX стал. уключна; у другім—галоўным чынам літаратура канца XIX і пачатку XX стал. Першы твор быў вядомы і дарэволюцыйнаму чытачу, як агульна-даступныя публіцыстычнага характару нарысы расійскай мастацкай літаратуры XIX—XX стал., якія ўстанаўляюць літаратурныя зьявы на падставе грамадзка-політычных адносін. Другі твор больш паказальны для марксыцкага падыходу да вивучэньня мастацкае літаратуры, бо ён дае ня толькі соцыяльна-эканамічную

базу для расійскае літаратуры, але і будзе адпаведную схэму зьмены літаратурна-грамадзкіх эпох ці момантаў.

Аўтар кнігі „Новейшая русская литература“ бачыць марксыцкі мэтод у вывучэньні літаратуры ва ўстанаўленьні сувязі пісьменьніка з соцыяльным асяродзішчам, якое ў сваіх зьменах залежыць ад гаспадарчых форм. Літаратура—надбудоўка над эканомікай, але толькі не беспасрэдна над ёю, а цераз пасрэдніцтва прамежных зьвеньняў. Схэма разьвіцьця літаратуры на соцыяльна-эканомічнай базе прадстаўляецца ў наступным выглядзе: „эканоміка—політычны лад—клясава-псыхолёгія—згустак клясавае псыхолёгіі, ідэалёгія—літаратура з яе змаганьнем настрою, змаганьнем на ідэалёгічным фронце“ (падкрэсьлена аўтарам кнігі, выняткі з якое тут прыводзім). У залежнасьці ад асноўнага пункту погляду аўтар устанаўляе чатыры пэрыоды ў разьвіцьці расійскае літаратуры XIX—XX стал. „Першы мае сувязь з прыгоннаю Расіяй, з дваранскай сядзібай, з дваранскай культураю, з пісьменьнікам і яго гэроем з дваранскага гнязда. Другі пэрыод зьвязан з пасьлярэформеннымі адносінамі, з гарадскою гарою („чердаком“) і падвалам, з сялянскаю хатаю, з пісьменьнікам-розначынцам і каючымся дваранінам, з гэроем, „отрицателем“ і з гэроем-народнікам. Абодва пэрыоды разгортваюцца на фоне вясковай Расіі, хоць у другі пэрыод ужо прыкметна расьце горад і соцыяльныя супярэчнасьці ў горадзе. Трэці і чацьверты пэрыоды—найноўшая расійская літаратура—намячаюцца на фоне гарадзкае Расіі. Яны зьвязаны ня з уладаю зямлі, а з уладаю капіталу. Галоўнымі дзеячамі зьяўляюцца пісьменьнікі гораду, а іх гэроямі—жыхары гораду“. Хронолёгічна першы пэрыод вызначаецца гадамі 1812—1855, другі—1855—1881, трэці і чацьверты—з 1881 г. да нашых дзён уключна.

Дадаткамі да гэтых агульных нарысаў расійскае літаратуры XIX—XX стал. могуць часткаю зьяўляцца некаторыя зборнікі публіцыстычных і крытычных артыкулаў, што належаць пярэ крытыкаў і публіцыстычных-марксыстых. Гэткая, напр., кніга Ю. М. Стеклова—„Борцы за социализм. Очерки из истории общественных и революционных движений в России“ (ч. I, выд. 2-ое, М. 1923); гэтакі самы зборнік артыкулаў В. Вороўскага „Русская интеллигенция и русская литература“ (Харкаў, 1923); у першай з гэтых кніг знаходзім ацэнку Добролюбова,

Гэрцэна, Чарнышэўскага і г. д; у другой — эцюды аб Базарове, аб „лішніх людзях“, аб найноўшым романа (Горкі, Купрын, Андрэев). Цэлы шэраг зарысаў аб расійскіх пісьменьніках XIX—XX стал. чытач знойдзе таксама ў зборніку артыкулаў А. В. Луначарскага пад назваю — „Эцюды. Сборник статей“ (М.—П. 1922) і „Литературные силуэты“ (М. 1923).

У гэтым самым мэтодологічным кірунку складзены і некаторыя агляды, прысьвечаныя сучаснай расійскай літаратуры; з гэтае групы новых прац можна назваць, напрыклад, кнігі Л. Троцкага — „Литература и революция“ (М. 1923), П. С. Когана — „Литература этих лет“ (1924), Г. Горбачева „Очерки современной русской литературы“ (М.—Лен. 1924), В. Львова-Рагачэўскага — „Поэзия новой России. Поэты полей и городских окраин“ (М. 1919), В. Фрычэ — „Пролетарская поэзия“ (М. 1919).

Апроч паказаных агульных аглядаў расійскай мастацкай літаратуры XIX—XX стал., марксыцкі мэтод у прыстасаванні да літаратуры праводзіцца і ў цэлым шэрагу артыкулаў, раскіданых па часопісах; гэтыя артыкулы прысьвечаны асобным пісьменьнікам і тым ці іншым літаратурным пытаньням. Для таго, каб карыстацца гэтай крытычнай літаратурай, чытачу дапаможа і адпаведны бібліографічны паказьнік; я маю на ўвазе складзены Р. С. Мандэльштамам (рэдакцыя Н. К. Піксанова) паказьнік пад назваю — „Художественная литература в оценке русской марксистской критики“ (выд. 2-ое, М. 1923).

Некаторыя з названых аўтараў, як і Львов-Рагачэўскі, даюць да сваіх нарысаў і аглядаў невялікі мэтодологічны коментары, г. зн. кратка вытлумачваюць істоту марксыцкага падыходу да мастацкае літаратуры. Так, напрыклад, В. М. Фрычэ ў першым выданні сваёй кнігі „Очерк развития западно-европейской литературы“ (М. 1908; кніга перавыдана. М. 1922) формулюе сваё разуменьне мэтоду вывучэньня літаратуры наступным спосабам: „Мы трымаемся таго погляду, што літаратурныя творы шчыльна звязаны з сацыяльна-эканамічным жыцьцём народаў, што яны пераводзяць гэтае сацыяльна-эканамічнае жыцьцё на мову асобных сымвалічных значкоў, г. зн. мастацкіх вобразаў. Такім чынам зьмена форм гаспадарчай дзейнасьці зьяўляецца „першым фактарам, з якім патрэбна лічыцца пры аб'ясненьні літаратурнае эвалюцыі“. Але „пры аб'ясненьні лі-

таратурных зьяў, апроч фактара эаэномічнага, г. зн. зьмены форм вытворчасьці, трэба яшчэ лічыцца і з фактарам соцыяльным, г. зн. з змаганьнем клясаў. Пры такім соцыялёгічным мэтадзе разгляду літаратуры апошняя робіцца складанаю часткаю больш шырокае навукі, а іменна—соцыяльна-эаэномічнай гісторыі чалавецтва“. Як у гэтым выпадку, так і ў некаторых іншых марксыцкі мэтад называецца соцыялёгічным і ўтоэсамліваецца з ім. Але, зразумела, пры вельмі блізкім суседстве гэтых мэтадаў, ёсьць між імі некаторая розьніца: соцыялёгічны мэтад уязвае, больш шырока і менш азначана, літаратурныя зьявы з соцыяльна-бытавым жыцьцём данага часу, а марксыцкі мэтад больш выразна і азначана ўстанаўляе сувязь літаратуры з клясавай псыхалёгіяй, абумоўленай у сваю чаргу эаэномікай тае ці іншае эпохі²³). Пытаньню аб марксыцкім вывучэньні літаратурнае творчасьці за апошнія гады крытыкамі і тэарэтыкамі літаратуры прысьвечана шмат артыкулаў і моааграфічных працаў, у якіх асноўная формула падыходу да літаратуры амаль нічым не адрозьніваецца ад толькі што прыведзеных формул Львова-Рагачэўскага і Фрычэ. Напр., Г. Лелевіч („О принципах марксистской литературной критики“. Л. 1925) дае наступную схэму ўвязкі літаратурнага твору з соцыяльным жыцьцём: „Мы атрымліваем, — гаворыць ён, — пэўны рад соцыяльных умоў: эаэноміку, на грунце гэтай эаэномікі—пэўную клясавую структуру грамадства, на грунце клясавае структуры грамадства—пэўную грамадскую псыхалёгію; гэта псыхалёгія дыктуе мастаку пэўныя думкі, пачуцьці, інтарэс да пэўных тэм, г. зн. выклікае зьмест, і, урэшце, соцыяльна-абумоўлены зьмест дыктуе пэўныя формальныя прыёмы і слоўны матэрыял, у выніку чаго мы, нарэшце, маем цэльнае адзінства—мастацкі твор“. Падабныя формулы і схэмы не выяўляюць, аднак, мэтад у канкрэтных яго сродках і прыёмах: і соцыялёгічны мэтад, у сваім шырокім разуменьні, і марксыцкі мэтад, як яго ўдакладненьне, патрабуюць большай дэталізацыі ў мэтах больш выразнага прыстасаваньня да літаратурнага матэрыялу. На гэтае пытаньне, як відаць, меў на ўвазе адказаць П. Н. Сакулін у сваёй кнізе „Социологический метод в литературоведении“ (М. 1925). Але яго кніга не задаволіла марксыцкую крытыку і выклікала шэраг прэрэчаньяў²⁴).

Пытаньне аб больш падрабязнай распрацоўцы марксыцкага мэтаду ў адносінах да літаратуры, такім чынам, усё

яшчэ застаецца на чарзе. Тым ня менш соцыолёгічны і марксыцкі мэтоды знайшлі ўжо сабе прыстасаваньне і ў школьных аглядах расійскае мастацкае літаратуры XIX—XX стал. За апошнія гады пытаньне аб мэтодзе школьнага выкладаньня літаратурнага матэрыялу вельмі жвава абгаварваецца на старонках пэдагогічных зборнікаў і часопісяй, напр., у зборніках „Родной язык в школе“ і „На путях к новой школе“ і інш. Гэтаму-ж пытаньню прысьвечаны шэраг брошур і кніг мэтодычнага зместу. Погляды розных аўтараў звычайна зыходзяцца на канечнай патрэбнасьці выкарыстоўваньня ў школьных аглядах літаратуры XIX—XX стал. соцыолёгічнага мэтоду, які звычайна ўтоесамліваецца з марксыцкім; часам соцыолёгічны мэтод сынтэзуецца з формальна-мастацкім (аб гэтым ніжэй). „Усякі слоўны твор зьяўляецца перш за ўсё фактам соцыяльным (падкрэсьлена аўтарам, з брошуры якога падаецца цытата). Яго зьмест і яго форма заўсёды абумоўліваюцца тымі знадворнымі фактарамі, якія выклікалі даны твор да жыцьця. Гэтую праблему ў мэтодалёгіі і мэтодыцы літаратуры вырашае марксыцкі ці соцыолёгічны мэтод. Галоўныя яго палажэньні зводзяцца да наступнага. Асноўнай базай для духоўнага жыцьця чалавека наогул і ў пасобку—мастацтва зьяўляецца эканомічная і соцыяльная структура грамадзянства. Гэта выяўлена ў вядомай форме: „бытие определяет сознание“. У сваю чаргу эканомічныя прадпасылкі данае гістарычнае эпохі вызначаюць панаваньне тэй ці іншай клясы, якая мае сваеасаблівую ідэолёгію і псыхолёгію. Апошнія беспасрэдна і надаюць мастацтву тое, што прынята называць „стылем“. І. П. Плотніков—„Родной язык в комплексе“ (Орел, 1924, стар. 18 і наст.). „Вывучэньне поэзіі ў органичнай сувязі з вытворчымі адносінамі, аналіз мастацкага процэсу і яго продукцыі ў беспасрэднай залежнасьці ад пэўных соцыяльных умоў, разгляд тэхнікі конструваньня твораў, якія вызначаюцца тымі самымі адносінамі і ўмовамі,—усё гэта канечна патрэбна ўнесці ў плян заняткаў ва ўстановах па падрыхтоўцы настаўнікаў“ (Анатоль Машкін—„Литература и язык в современной школе. Эскизы“. Дзярж. Выд. Укр. 1923 г., стар. 76). Настаўнік „прывучае чытача крытычна падыходзіць да пісьменьніка, выясьняць яго грамадзкі пункт гледжаньня, які адбівае заўсёды, хоць нават часамі ня зусім выразна, пункт гледжаньня тае самае клясы, да

якое належыць аўтар. Кожны мастак уносіць у свае творы нешта ад свае клясы, ад свайго роднага і блізкага яму быту... Задачай настаўніка зьяўляецца выясьніць на лепшых узорах характарыстыкі памешчыцкага, розначыннага, пролетарскага слова ў іх гістарычнай паступовасьці" (Фрычэ— „Літаратурная грамота. Курс літаратуры в школах грамоты“. Дзярж. Выд., 1920). Шэраг артыкулаў на тую-ж тэму аб мэтадзе (соцыолёгічным, марксыцкім, мэтодзе эканамічнага матэрыялізму—тэрмінолёгія і тут ня ў поўнай меры ўстанавілася) знаходзім у зборніках „Родной язык в школе“ (гл. бібліографію ў канцы нарысаў). Аднак і ў гэтых артыкулах дэталізацыі мэтоду пакуль не дана, і толькі ў некаторых эцюдах даюцца спробы прыстасаваньня яго да разбору літаратурных твораў.

Гэты мэтодычна-мэтодолёгічны пункт гледжаньня праводзіцца цяпер і ў школьных падручнікі-агляды літаратуры XIX—XX стал. У якасьці прыкладу можна назваць кнігу Я. А. Назарэнка пад назваю „История русской литературы XIX века“ (Дзярж. Выд., Л.—М. 1925, 3-я выданьне 1927 г.); кніга характарызуецца, як падсобнік для школы, у якім выкладаньне „вытрымана па марксыцкім мэтодзе“ і літаратурны матэрыял падабраны прыстасавальна да гісторыка-матэрыялістычнай схэмы разьвіцьця грамадзкіх форм і гаспадарчага быту“ („Правда“, 1924, № 158). Да гэтай-жа групы падручнікаў адносяцца нарысы Л. Войтолоўскага—„Русская художественная литература XIX и XX ст.“ (чч. 1 і 2; выйшла ч. 1-ая). Можна назваць у гэтай групе і кнігу В. Евгеньева-Максимова „Очерк истории новейшей русской литературы. Этюды и характеристики“, Дзярж. Выд., Л.—М. 1925), але з агаворкаю ў тым сэнсе, што вельмі вялікі матэрыял і невялікі памер кнігі не даюць аўтару магчымасьці выразна разгарнуць мэтодолёгічны бок сваіх нарысаў.

Другі кірунак, які жыва адчуваецца ў сучаснай гісторыяграфіі расійскай літаратуры XIX—XX стал.,—гэта формальна-мастацкі, г. зн. той, які, як-бы ў процілегласьць соцыолёгічнаму, высоўвае на першы плян не ідэа-соцыяльнае, а мастацка-тэхнічнае значэньне літаратуры. Кіруючыся лёзунгам „Опояза“ („Общество изучения поэтического языка“): „мастацтва ёсьць сума прыёмаў“, „формалістыя“ даюць за апошнія гады цэлы шэраг зарысаў і досьледаў па выву-

чэньню мастацкіх форм—стылю, вершу, кампазыцыі літаратурных твораў і г. д. У сучасны момант вызначылася і тая група гісторыкаў літаратуры і крытыкаў, якая ў пераважнасьці ажыццяўляе ў сваіх навуковых працах формальна-мастацкі мэтод, гэта Б. М. Эйхэнбаум, В. М. Жырмунскі, Б. В. Томашэўскі, Ю. Н. Тынянов, Л. П. Гроссман і інш. Зацікаўленасьць да гэтага кірунку ў гісторыяграфіі літаратуры падтрымліваецца ня толькі яго сталай навуковай вытрыманасьцю, але і пэўнай жыцьцёвасьцю, паколькі сучаснае культурнае будаўніцтва надае вялікае значэньне мастацкай тэхніцы як у жыцьці наогул, гэтак і ў школьнай практыцы паасобку.

У прыстасаваньні да расійскае літаратуры XIX—XX стал. формальна-мастацкі кірунак выявіўся ў цэлым шэрагу спроб дэталёвага дасьледваньня мастацкай манеры таго ці іншага пісьменьніка і нават асобных літаратурных школ. Сюды трэба аднесьці такія, напр., артыкулы і кнігі, як—Жырмунскі—„Пушкін і Байрон“ (Л. 1924); А. Слонімскі—„Техніка комическаго у Гоголя“ (П. 1923); В. Гіппіус—„О композиции Тургеневских романов“ (збор. „Венок Тургеневу“, Од. 1919); С. Шувалов—„К поэтике Некрасова. Сравнения“ (Альм. „Свиток“ І. М. 1922); Ю. Тынянов—„Стиховые формы Некрасова“ („Летопись Дома Литераторов“, 1921, № 4), ён-жа—„Достоевский и Гоголь. К теории пародии“) „Сборник по теории поэтического языка“, П. 1921); Л. Гроссман „Искусство романа у Достоевского“ (Альм. „Свиток“, І. М. 1922); у прыстасаваньні да Дастаеўскага і часткаю Тургенева і Некрасова формальна-мастацкае вывучэньне атрымала за апошнія часы асабліва значнае разьвіцьцё. Апрача гэтага, шэраг монографій, выданых „формалістамі“, ня мае дачынення спэцыяльна да аднаго якога-небудзь пісьменьніка, а праходзяць, „скрозь літаратуру“ наогул, з пункту погляду яе тэхнікі. Такавы, напр., кнігі Тамашэўскага—„Русское стихосложение“ (П. 1923), Б. Эйхэнбаума—„Сквозь литературу“, зборнік артыкулаў (Л. 1924), Жырмунскага—„Рифма, ее история и теория“ (П. 1923), Ю. Тынянова—„Проблемы стихотворного языка“ (Л. 1924) і іншыя.

Формальна-мастацкі кірунак таксама, як і соцыолёгічны, за апошнія часы праектуе сябе і ў галіне школьнай практыкі. Як прыклад, пакажам кнігу Б. Тамашэўскага пад назваю

„Теорія літаратуры“ (Л. 1925). У сьпісе новых школьных падручнікаў кніга была рэкомэндавана, як „падручнік па тэорыі поэзіі і мастацкае прозы, які прымае пад увагу найноўшыя дасягненьні ў галіне поэтыкі і вывучэньня зьяў мовы“ („Правда“ 1924, № 158). Пакуль гэтая кніга—адзіны навуковы падручнік па тэорыі літаратуры, які падсумоўвае ў даступнай да масавага чытача форме найбольш сьвежыя вышуканьні і вывады ў галіне поэтыкі.

Трэці кірунак, які, паміж іншым, прадстаўлены значна слабей за два першыя, гэта кірунак псыха-аналітычны, які выяўляецца ў працах, напісаных пад уплывам школы Фрэйда. Пасьлядоўцы проф. Фрэйда, лекцыі і наогул навуковыя працы якога надрукаваны (М. 1922-23) у расійскім перакладзе ў зборніках пад агульнаю назваю—„Психологическая и психоаналитическая библиотека под редакцией проф. И. Д. Ермакова“, ставяць сабе задачай даць прыстасаваньне псыхоаналізу да розных галін творчасьці, у тым ліку і творчасьці літаратурна-мастацкай. Таму тэмамі іх прац зьяўляецца псыхоаналіз слова, народнае творчасьці (міты, сагі, казкі) і індывідуальнай мастацка-літаратурнай дзейнасьці таго ці іншага аўтара.

Трэба ўсё-ткі заўважыць, што расійскія паслядоўцы Фрэйда выходзяць у сваім псыхоаналізе, галоўным чынам, на адну тэму, іменна на тэму аб сэксуальных крыніцах творчасьці данага пісьменьніка. Такавы, напрыклад, монографіі проф. І. Д. Ермакова „Очерки по анализу творчества Н. В. Гоголя“ (М.—Л. 1924) і А. Кашынай-Еврэіновай „Подполье гения. Сексуальные источники творчества Достоевского“ (П. 1923). Але ў дапасаваньні да Пушкіна проф. І. Д. Ермаков выконвае той-жа псыхоаналітычны падыход значна шырэй. У кнізе пад назваю „Этюды по психологии творчества А. С. Пушкина“ (М.—П. 1923) ён формулюе так сваю задачу: „Адшукваючы ў творах Пушкіна ня тое, што зьяўляецца характэрным для яго эпохі, для яго асяродзішча, я раблю спробы адказаць на пытаньне аб тым, што даў Пушкін у сваіх трагедыях, што мае агульналюдзкае значэньне і знаёміць нас са складанымі процэсамі ўнутранага жыцьця чалавека“ (стар. 8). Разгляд некаторых твораў Пушкіна сапраўды дае цэлы шэраг цікавых вывадаў у даным кірунку.

У пэўнай сувязі з псыхоаналітычным вывучэннем літаратурнае творчасці стаяць і некаторыя спробы падыйсці да творчага процэсу з пункту погляду рэфлексолёгіі. Назавем для прыкладу артыкул В. Савіча пад назваю „Попытка уяснення процэса творчэства с точки зрэння рэфлекторнага акта“ („Красная Новь“ 1922, № 4). Больш-менш шырокага прыстававання гэтага пункту погляду да расійскае літаратуры XIX—XX стал. мы яшчэ ня маем.

Першыя два з паказаных кірункаў выразна выяўляюцца і ў гісторыка-літаратурных досьледах беларускае мастацкае літаратуры і ў беларускай літаратурнай крытыцы. Соцыолёгічна-марксыцкае вывучэнне распачынаецца цэлым шэрагам літаратурных артыкулаў і аглядаў З. Х. Жылуновіча і разьвіваецца ў крытычных і гісторыка-літаратурных нарысах У. М. Ігнатоўскага, М. М. Піотуховіча, У. В. Дзяржынскага і інш. Проф. І. І. Замоціну належыць таксама некалькі гісторыка-літаратурных эцюдаў соцыолёгічнага характару, прысьвечаных беларускім мастакам слова—Я. Коласу, Я. Купале, М. Багдановічу. У апошні час ажыўляецца інтарэс да навуковага дасьледваньня формальна-мастацкага боку беларускае літаратурнае творчасці; да прац гэтай катэгорыі трэба аднесьці эцюды А. М. Вазьнясенскага „Поэтыка М. Багдановіча“ (Коўна, 1926), Ю. Бярозкі „Сымон Музыка“ (морфолёгічны нарыс) у зборн. „Літаратурная творчасць К. М. Міцкевіча (Я. Коласа) М. 1927); тут-жа трэба ўпамянуць невялікую монографію А. І. Барычэўскага „Тэорыя сонэту“ (Менск, 1927), у якой ёсьць разьдзел, прысьвечаны беларускаму сонэту.

Такавы тры найбольш значныя мэтодолёгічныя шляхі, якія накіроўваюць сучасную літаратурную думку ў крытыцы і ў гісторыі літаратуры. Хоць усе гэтыя мэтоды прэтэндуюць на поўную незалежнасьць адзін ад другога, аднак нельга сказаць, што яны ня могуць быць сынтэзаваны ў інтарэсах найбольш поўнага асьвятленьня літаратурных фактаў. Праўда, ня так даўно прадстаўнікі марксыцкага мэтоду ў літаратуры гораха полемізавалі з „формалістымі“, і, здавалася, у гэтай полеміцы няма месца ніякім кампромісам. Зараз мы, наадварот, заўважаем у тых і іншых некаторую тэндэнцыю да збліжэньня. Марксыстыя, зразумела, згаджаюцца з тым, што формальны аналіз патрэбен таксама і для марксыцкага падыходу да літаратуры; у сваю чаргу „формалістыя“ не адмаўляюцца пры-

знаць, што даная сума мастацкіх прыёмаў, узятая з якога-небудзь мастацкага твору, мае пэўную гістарычную сувязь з адпавядаючым ёй соцыяльна-культурным момантам. Адсюль— патрэбнасьць сынтэзу абодвух мэтодаў. Апрача таго, за апошні час і ў літаратурнай крытыцы і ў гісторыі літаратуры цэнтр цяжкасьці значна перасунуўся ад грамадазнаўчага аналізу літаратуры ў бок стылістычнага яе аналізу; літаратурныя творы разглядаюцца перш за ўсё, як факты мастацтва, якія, зразумела, тлумачацца пэўным соцыяльным момантам, але самі ня маюць сваёй задачай толькі ілюстраваць ці тлумачыць гэты соцыяльны момант. Гэтым тлумачыцца зварот і марксыцкага мэтоду да аналізу іменна літаратурных зьяў, аналізу, зразумела, соцыолёгічнага, але які мае сваёю мэтай не высвятленьне эпохі ілюстрацыйнымі сродкамі літаратурнага матэрыялу, а высвятленьне фактаў літаратурнае эвалюцыі ўмовам і эпохі. У адным з апошніх нарысаў, прысьвечаных марксыцкаму мэтоду ў літаратуры, чытаем наступнае²⁵): „Проблема прыроды і істоты мастацкае літаратуры, як продукту клясавае ідэолёгіі, проблема формы і зьместу—гэтыя праблемы зьяўляюцца самымі галоўнымі; на іх і павінна будавацца літаратуразнаўства. Дасьледваньне і інтэрпрэтацыя літаратурнага твору павінны заключацца:

1) у вывучэньні слоўнага матэрыялу, у лінгвістычным аналізе, які павінен прадстаўляць наступныя даныя: а) аналіз слова, назіраньне над афарбоўкаю слова, разьлічанаю на пэўны ўплыў, і б) спосабы і прыёмы арганізацыі слова, словазлучэньня;

2) у вывучэньні стылю пісьменьніка, яго прыроды, гэнэзісу, эвалюцыі: вывучэньне стылю твору ці групы (твораў) павінна быць сапастаўлена з агульным стылістычным комплексам эпохі, і, шляхам параўнаўчага аналізу вывучанага літаратурнага твору з шэрагам іншых ня толькі мастацкіх, але і немастацкіх твораў, павінна быць высветлена клясавае прырода стылю, псыхолёгія і ідэолёгія мастака“... „У істоце гісторыка-літаратурнае дасьледаваньне павінна абмежавацца вывучэньнем стылю твораў у шырокім сэнсе слова: лінгвістычны аналіз складзе толькі частку агульнага стылістычнага аналізу. Праца над літаратурным творам ідзе ад вядомага—самога літаратурнага твору, пэўнага слоўнага комплексу, ад вывучэньня стылю, да невядомага—да адшук-

ваньня ў мастацкім творы выяўленьня пэўнай псыхікі і ідэолёгіі мастака, які зьяўляецца членам клясавага грамадства—значыць, які фіксуе ідэолёгію клясы ў пэўную эпоху, да эканамічнай структуры, якая ўрэшце стварае клясавую ідэолёгію“... „Концэпцыя дасьледваньня мастацкага твору павінна быць наступная:

Мастацтва — клясавая ідэолёгія, грамадзкая психолёгія.

Соцыяльна-політычны лад.

Эканамічная структура.

Вывучэньне літаратурнага твору павінна ісьці ад індывідуальных асаблівасьцяў мастака, манеры, стылю, прыёмаў—да агульных, аб'ектыўных умоў жыцьця, грамадзкага асяродзішча ў пэўную эпоху“.

Аб такім-жа збліжэньні соцыолёгічнага методу з задачамі формальна-мастацкага дасьледваньня гавораць і многія методычныя артыкулы, якія прысьвечаны школьнаму выкладаньню літаратуры. Гэты-ж ухіл пачынае адчувацца і ў працы над школьнымі праграмамі, дзе ілюстрацыйнае выкарыстаньне літаратуры прызнаецца няўдалым і замяняецца дасьледчым аналізам і соцыолёгічнай клясыфікацыйнай і групоўкаю літаратурных зьяў. (Параўн. „Родной язык в школе“, кн. 11—12, М. 1926: „В процессе работы над новыми программами по литературе“).

Я пераходжу да вывадаў з толькі што паданых даведак аб сучасным становішчы літаратурнае методолёгіі, г. зн. да пытання аб тым, якія іменна выразныя палажэньні па методолёгіі павінен уявіць выкладчык для сваёй практыкі выкладаньня літаратуры. Я формулюю гэтыя вывады наступным спосабам:

1) Выкладчыку трэба больш ці менш канкрэтна азнаёміцца з прыстасаваньнем да літаратуры соцыолёгічнага (у яго марксыцкім удасканаленьні) і формальна-мастацкага методаў і для гэтае мэты перачытаць некалькі навуковых прац (аглядаў, монографій, эцюдаў), характэрных для таго ці іншага пункту погляду; гэтыя працы часткова паказаны вышэй у даным разьдзеле; методычныя артыкулы на тэму аб соцыолёгічным і формальным падыходзе да выкладаньня літаратуры гл. ў канцы нарысаў, у бібліографічным пераліку. Па беларускай літаратуры лепей чытаць артыкулы прыведзеных вышэй аўта-

раў, чым існуючыя агульныя навучальныя агляды, таму што гэтыя агляды ні таго, ні іншага мэтодлёгічнага пункту погляду ў поўнай меры ня вытрымліваюць.

2) У аснову сваіх школьных разбораў літаратурнага матэрыялу выкладчык павінен пакласьці соцыолёгічна-марксыцкі мэтод, але ня ў тым яго разуменьні, якое, уязваючы літаратуру—„надстройку“ з соцыяльна-экономічнай эпохай—„базай“, разглядае літаратурны матэрыял толькі, як ілюстрацыю данае эпохі, але ў тым яго выглядзе, па якім марксыцкі мэтод дае соцыолёгічны аналіз літаратурнага матэрыялу—тэматыкі, кампазыцыі, стылю і наогул усяе мастацкае тэхнікі, роўна як і асобы самога пісьменьніка—і асмьсяляе гэты матэрыял, як соцыяльную зьяву.

3) Формальна-мастацкі мэтод уязваецца пры гэтым з соцыолёгічным, як сума прыёмаў, якія прарабляюць папярэдняю працу раскрыцьця мастацка-тэхнічнага боку твору,—працу, якая палягчае соцыолёгічны аналіз.

4) Псыха-аналітычны мэтод павінен прарабіць аналёгічную папярэдняю працу ў галіне раскрыцьця псыхікі аўтара і ўвязкі яе з яго творчасьцю; але гэты мэтод пакуль што належным спосабам ня можа быць улічан у практыцы выкладчыка-літаратурніка, паколькі ён наогул яшчэ мала выяўвіўся ў літаратурнай крытыцы і ў гісторыі літаратуры.

5) Асноўная формула прыстасаваньня літаратуры марксыцкага мэтоду выражаецца, як мы бачылі, у двух выглядках: адно яе пабудаваньне ідзе ад эпохі з яе эканомікай і політычным ладам—цераз клясавую псхолёгію і ідэолёгію—да літаратуры, як надстройкі (напрыклад, гл. вышэй формулу Львова-Рагачэўскага, Лелевіча); другое пабудаваньне ідзе ад аналізу творчасьці данага мастака слова да агульных умоў жыцьця данае эпохі, якая соцыяльна гэтую творчасць паясьняе. Абедзьве формулёўкі могуць быць выкарыстаны ў школьнай практыцы; больш пажадана, аднак, каб ужывалася другая формулёўка, якая дае прастору актыўнай працы вучня і схэматычна адпавядае школьным разборам літаратурнага матэрыялу паводле мэтоду індукцыі; але таму, што выкладчыку і на лекцыях і на ўступных гутарках да лябараторных заданьяў вельмі часта прыходзіцца зыходзіць з агульнага нарысу эпохі і накіроўваць далейшую працу вучняў (якія падводзяць пад агульныя ўмовы эпохі пясобныя літаратурныя зьявы)

шляхам дэдукцыі,—дык, зразумела, і першая формулёўка часта можа быць пакладзена ў аснову прапрацоўкі тае ці іншае тэмы па літаратуры.

б) Што датычыцца больш дэталёвага прыстасавання марксысцкага мэтаду да распрацоўкі літаратуры (напр., да тэматыкі пісьменьніка, да яго стылю і г. д.), якога тыя, хто вывучае і выкладае літаратуру, маюць права, зразумела, чакаць ад прадстаўнікоў марксысцкага мэтаду, дык прыкладаў такога канкрэтнага і дэталёвага выкарыстоўвання гэтага мэтаду мы, на жаль, паказаць ня можам з тае прычыны, што сучасныя агляды літаратуры, якія стаяць на марксысцкім пункце гледжання, звычайна амаль не даюць новага перагляду літаратурнага матэрыялу дарэволюцыйнага часу (XIX стал. і пач. XX) і ў значнай ступені грунтуюцца на ранейшых гісторыка-літаратурных працах, толькі высвятляючы іх новымі прадпасылкамі і абагульненнямі. І толькі ў некаторых сучасных гісторыкаў літаратуры—марксыстых, можам знайсці гэтую дэталізацыю марксысцкага разбору літаратурных твораў; прыклад—гісторыка-літаратурныя працы В. Ф. Переверзева (асабліва аб Гогалі). Таму аўтар даных нарысаў прапануе ніжэй сваю схэму пытанняў для пабудавання гісторыка-літаратурнага аналізу данага літаратурнага матэрыялу.

2

З высвятленьем мэтадолёгічнага моманту ў апарце навуказгоднасьці, які зьяўляецца патрэбным для выкладчыка-літаратурніка, астатнія два моманты гэтага апарату—тэорэтыка і гісторыка-літаратурны мінімум, таксама канечна патрэбныя ў практыцы выкладання літаратуры, вызначаюцца лёгка.

Зьвернемся да тэорэтыка-літаратурнага мінімуму. Перш за ўсё выкладчыку трэба, у сувязі з мэтадолёгічным момантам (соцыолёгічны і формальна-мастацкі пункты гледжання) устанавіць пэўны погляд на мастацтва і, паасобна, на поэзію і выпрацаваць больш ці менш выразнае азначэньне поэтычнае творчасці, як аднаго з відаў мастацтва. Для таго, каб шчыльна падыйсці да гэтага азначэньня, патрэбна зрабіць адпаведную гістарычную даведку па даным пытанні.

Поэтыка ў сваім гістарычным разьвіцьці, пры нямногіх параўнальна асноўных плынях у навуцы аб поэзіі, мае, як вядома, вельмі вялікі набор самых рознастайных поглядаў на

стоту і задачы поэтычнае творчасьці,—поглядаў часам нават процілеглых. Разам з тым таксама вядома, што ня толькі кожны літаратурны кірунак ці літаратурная школа, але і кожны літаратурны гурток і нават паасобны колькі-небудзь значны мастак слова звычайна імкнуцца выпрацаваць сваю поэтыку і, такім чынам, могуць мець свае погляды аб поэтычнай творчасьці, яе задачах і прыёмах.

Зразумела, даваць школе гэткую рознастайнасьць поглядаў, хоць-бы ў вельмі скарочаным і добра схэматызаваным выглядзе, фактычна не прадстаўляецца магчымым і пэдагогічна-асмысьленым. Таксама наўрад ці пэдагогічна дапушчальна, каб кожны выкладчык прапаноўваў клясе свае індывідуальныя погляды аб поэзіі, як-бы яны ні былі багаты зьместам і сваеасаблівы. Ясна, такім чынам, што выкладчык павінен опэраваць перад клясаю такімі агульнымі палажэньнямі па тэорыі поэзіі, якія найбольш навукова-ўстойлівы і, так сказаць, найбольш нэўтральны ў сэнсе сваёй бясспрэчнасьці.

Першае з такіх палажэньняў датычыць асноўных азнак поэзіі, як мастацтва. На працягу мінулага, дзевятнаццатага, сталецьця ў нашай эстэтыцы і літаратурнай крытыцы пад уплывам заходня-эўропэйскае думкі ўстанавіліся два роўналежных погляды на істоту поэтычнае творчасьці. Адзін погляд вёў свой пачатак ад ідэалістычнае філёзофіі эпохі нямецкага романтизму (Шэллінг, Гегель) і паводле традыцый плятонізму, які надаваў поэзіі звышпачуцьцёвае пахаджэньне, разглядаў усякае мастацтва, у тым ліку і мастацкую літаратурную творчасьць, як выяўленьне бесканцовага ў канцовым; гэты погляд цераз пасярэдніцтва А. І. Галіча („Опыт науки об изящном“, 1825), С. П. Шевырова („Теория поэзии“) і іншых тэорэтыкаў і крытыкаў увайшоў у нашыя падручнікі тэорыі літаратуры з 20-х год XIX стал. і пратрымаўся аж да пачатку XX ст. Другі погляд зьвязан з паваротам ад філёзофскага дуалізму да матэрыялістычнага монізму, і ў нашай эстэтыцы і крытыцы выявіўся ў гады яе пераходу ад Гегеля да Фэйербаха; уяршыню гэты погляд на мастацтва, як на сурогат рэчаіснасьці, як на перайманьне прыроды і яе рэпрадукцыю, выразна быў вылажаны Н. Г. Чарнышэўскім у яго вядомай дысэртацыі „Эстетические отношения искусства к действительности“ і сваё далейшае разьвіцьцё атрымаў у крытыцы расійскіх матэрыялістых канца 50-х—пачатку 60-х гадоў, асабліва Пісарева;

вялікаю заслугаю прадстаўнікоў гэтага погляду ў 60-х—70-х гадох мінулага стагоддзя было выясьненне сувязі мастацтва, у паасобнасці поэзіі, з жывым грамадзкім жыццём і—нават больш таго—прызнанне за мастацтвам шырокага сацыялёгічнага значэння. Аднак гэтае другое, моністычнае, высвятленне поэзіі па добра вядомых і зразумелых прычынах не атрымала доступу ў падручнікі і ў практыку выкладання старога школы, а ў тэй частцы літаратурнай гісторыяграфіі і крытыкі, якая жыла традыцыямі романтичнага поэтыкі, было адкінута, як выключны утылітарызм і вузка-тэндэнцыйная публіцыстыка. Пры сучаснай ідэалягічнай пазыцыі нашае школы другі асноўны погляд на мастацтва, які грунтуецца на матэрыялістычным монізме, зразумела, павінен атрымаць цвёрдае прыстасаванне ў школьнай практыцы. Але выкладаць у школе якую-б то ні было філэзофскую базу мастацтва з першых-жа крокаў знаёмства вучня з мастацка-літаратурнаю творчасцю, зразумела, немагчыма. Выясненне моністычнага погляду на мастацтва паступова прыдзе пазней, на старэйшых ступенях навучання, разам з выкладаннем гісторыі культуры і таго школьнага натуральна-гістарычнага мінімуму, які будзеца школьнымі праграмамі на тэй-жа базе матэрыялістычнага монізму. Тым ня менш сам выкладчык літаратуры павінен грунтавацца на нейкім выразным азначэнні мастацтва і, паасобна, поэзіі, асновам на гэтай моністычнай базе.

У нашай крытыцы гэтае азначэнне таксама ідзе ад Чарнышэўскага і ў некаторай варыяцыі аднаўляецца і сучаснымі крытыкамі-марксыстамі. Чарнышэўскі пад „прекрасным“ разумеў жыццё, мастацтва азначаў, як аднаўленне „прекраснага“, г. зн. аднаўленне жыцця і, галоўным чынам, жыцця чалавека, а мэту мастацтва бачыў у пэўным пазнанні жыцця. Мастацтва, такім чынам, ёсць сурогат, замена рэчаіснасці і, як такое, служыць для нас як-бы навучальнаю кнігаю жыцця, асабліва ў тых выпадках, калі непасрэднае назіранне над жыццём нам недаступна. Адсюль—прызначэнне шмат якіх твораў мастацтва аднаўляць рэчаіснасць для тых людзей, якія яе ня могуць бачыць і, значыць, ня могуць „наслаждацца“ яе характам²⁶). Ад гэтага азначэння мастацтва, данага Чарнышэўскім, можна правесці простую лінію да марксыскае крытыкі нашых дзён, якая вызначае мастацтва паводле тае-ж формулы: „Мастацтва ёсць пазнанне жыцця

ў форме пачуцьцёвага, вобразнага нагляданьня яе". „Мастацтва, як і навука, пазнае жыцьцё. У мастацтва, як і ў навукі, адзін і той-жа прадмет: жыцьцё, рэчаіснасьць. Але навука аналізуе, мастацтва сынтэзуе; навука адцягнена, мастацтва канкрэтна; навука зьвернута да розуму чалавека, мастацтва— да пачуцьцёвае прыроды яго. Навука пазнае жыцьцё з дапамогаю паняцьцяў, мастацтва— з дапамогаю вобразаў“... Я прыводжу цытаты з артыкула А. Варонскага²⁷). Між формулай Чарнышэўскага і формулай нашых дзён стаіць азначэньне мастацтва ў Г. В. Плеханова, таксама пабудаванае на тым-жа тэзісе, г. зн. на пазнаньні рэчаіснасьці шляхам вобразнага нагляданьня: „Мастацтва— гаворыць Плеханов— пачынаецца тады, калі чалавек выклікае ў сабе пачуцьцё і думкі, перажытыя ім пад уплывам наўкольнае рэчаіснасьці, і прыдае ім пэўнае вобразнае выяўленьне“²⁸). Грунтуючыся на гэтым агульным азначэньні мастацтва, мастацка-літаратурную творчасць азначаюць як „эмоцыянальнае выяўленьне клясаве ідэолёгіі праз словавобраз“²⁸). Але, зразумела, гэтай удакладненай формуле не супярэчыць і больш шырокае азначэньне поэзіі, як слоўнага мастацтва, якое пазнае і выяўляе жыцьцё сродкамі мастацкае мовы. Такім чынам, выкладчыку-літаратурніку патрэбна, усвоіўшы гэтую формулу, практычна і пакрысе, на разборы прыкладаў, вытлумачыць вучням два асноўных палажэньні: 1) поэзія, як мастацтва, пазнае і малюе жыцьцё і 2) яна робіць гэта сродкамі вобразнае мастацкае мовы,— г. зн. трэба вытлумачыць, што пазнае поэзія і як пазнае. Каб адказаць на пытаньне, што пазнае поэзія, трэба шляхам разбору зьместу мастацка-літаратурнага матэрыялу давесці вучняў да ўсьведамленьня, што поэтычныя творы, у сапраўднасьці, даюць нам пэўныя веды аб жыцьці (маляваньне прыроды, быту, людзкіх характараў, кірункаў думкі, настройў, перажываньняў і г. д.) і пры тым дапамагаюць пазнаць жыцьцё іменна з тых бакоў, якія не зьяўляюцца аб'ектам вышуканьня для дакладных навук (напр., прырода ў поэзіі і прырода ў ботаніцы, чалавек у поэзіі і чалавек у анатоміі і фізыялёгіі). Кожная літаратура на роднай мове дае для гэтае мэты вялікі матэрыял; у беларускай літаратуры лепш за ўсё для гэтага могуць быць выкарыстаны апісальныя часткі эпічных твораў Коласа, Купалы, Ц. Гартнага і інш. Гэткім-жа практычным шляхам трэба выясьніць і другое

палажэньне, г. зн. як поэзія пазнае жыцьцё. Для гэтага патрэбна разабраць шэраг роўналежных, прозаічных і поэтычных, апісаньняў і апавяданьняў (прыклады ёсьць у кожнай тэорыі літаратуры); пажадана таксама якое-небудзь навуковае апісаньне пачуцьця (напр., па падручніку псыхалёгіі) параўнаць з адпавядаючым поэтычным выяўленьнем таго самага псыхічнага перажываньня ў якім-небудзь лірычным творы. Для першых гадоў працы над літаратурным матэрыялам у поўнай меры выстарчыць гэтай простаай формулы высвятленьня адзнак поэзіі і яе значэньня. Мы ведаем, аднак, што формула „мастацтва ёсьць жыцьцяпазнаньне“ сустракае прэрэчаньне з боку тых, хто стаіць за формулу „мастацтва ёсьць жыцьцябудова“²⁹). Пэўна, нельга за мастацтвам, якое пазнае жыцьцё, не прызнаваць творчага, арганізуючага,—значыць, „жыцьцябудуючага“ значэньня; але гэтае далейшае тлумачэньне прыроды і мастацтва і поэзіі прыдзецца зрабіць ужо не раней, як у сярэдніх і старэйшых гадох школьнага навучаньня. Таксама не раней, як у тых-жа групах, можна будзе ўдакладніць азначэньне поэзіі, зьвязаўшы кожны літаратурны твор з тым клясамым асяродзішчам, якое ён выяўляе ў вобразна-слоўнай форме. У кожным выпадку і першая, больш шырокая формула (поэзія—пазнаньне рэчаіснасьці шляхам слоўна-вобразнага яе выяўленьня), і другая, больш удакладненая (поэзія—слоўна-вобразнае выяўленьне клясавых псыхалёгіі і ідэалёгіі), паставяць школьнае выкладаньне літаратуры ў роўніцу сацыялёгічнага яе вытлумачэньня. Першую формулу можна прыкласьці пры пачатковых занятках над літаратурным матэрыялам, другую—у сярэдніх і старэйшых групах, калі літаратурны матэрыял увязваецца з грамадазнаўствам ці наогул разьбіраецца ў гістарычным аспэкте, як зьява сацыяльнага парадку.

Апрача агульнага азначэньня поэзіі ў яе асноўных адзнаках (зьмест, які пазнае жыцьцё, і слоўна-вобразная форма), у тэорэтыка-літаратурны мінімум выкладаньня павінны ўвайсьці элемэнт з тэорыі поэзіі. Сучасная поэтыка, якая атрымала значнае паглыбленьне і ўдакладненьне, дзякуючы працам „формалістых“, разглядае тэорыю поэзіі паводле трох галоўных пытаньняў: поэтычная стылістыка, мэтрыка і тэматыка. З галіны стылістыкі для школьнага ўжытку патрэбны найбольш ужываныя зьявы поэтычнае лексыкі—у прыватнасьці зьявы

поэтычнае сэмантыкі (г. зн. мэтафора, эпітэт, алегорыя, мэтанімія і г. д.) і зьявы т. зван. „адбору слоў рознага моўнага асяродзішча“³⁰ (г. зн., напрыклад, барбарызмы, архаізмы, нэолёгізмы і г. д.)—і некаторыя зьявы поэтычнага сынтаксу (напр., асаблівасьці дапасаваньня і выпадкі т. зв. сынтаксычнае „інвэрсіі“); што датычыць эўфоніі (гукавога складу поэтычнае мовы), якая таксама ўваходзіць у склад поэтычнае стылістыкі, дык паасобныя выпадкі мілагучнасьці (напр., мілагучнасьці рытмічнае, акустычнае, артыкуляцыйнае) могуць часамі поруч уваходзіць у разбор поэтычнага стылю данага твору, калі дазваляе час, склад клясы і наогул даная школьная абстаноўка. З тэорыі мэтрыкі ў практыку школьнага выкладаньня трэба ўвесці знаёмства з сыстэмамі вэрсыфікацыі, галоўным чынам з тонічнаю сыстэмаю, а з вершаваных разьмераў—з тымі іменна, якія найбольш пашыраны ў данай роднай літаратуры. Для беларускае літаратуры гэтыя разьмеры лягчэй за ўсё выясьніць на прыкладах з Я. Коласа і Я. Купалы; калі ўмовы выкладаньня ў тэй ці іншай школе дазваляюць больш падрабязна спыніцца на вершаваных сыстэмах і разьмерах, можна выкарыстаць для гэтае мэты досыць рознастайную вэрсыфікацыю М. Багдановіча; сучасныя ўхілы ў галіне вершаскладаньня, у тым ліку і т. зв. акцэнтныя разьмеры, можна знайсці ў поэтаў групы „Маладняка“ і групы „Узвышша“. Урэшце, з галіны тэматыкі ў тэорэтыка-літаратурны мінімум школьнага выкладаньня павінна ўвайсьці высвятленьне на літаратурным матэрыяле такіх паняцьцяў, як тэма, фабула, сюжэт; апрача таго, тут жа на ўзорах выясьняюцца і літаратурныя жанры, пры чым патрэбна для асноўных жанравых груп (эпос, лірыка, драма) даць, як і наогул для поэзіі, дэьве азнакі—адзначальную азнаку па зьместу і адзначальную азнаку па форме (стыль, кампазыцыя і г. д.). Не датыкаючыся пакуль што мэтодычных прыёмаў, пры дапамозе якіх можна практычна правесці ў школьным выкладаньні распрацоўку паказаных элемэнтаў тэорыі поэзіі (аб гэтым гл. разьдзел VI; там жа і аб выкладаньні тэорыі прозы), патрэбна зараз, у разьдзеле, аб навуказгоднасьці выкладаньня, паказаць у кожным разе на характар агульнай увязкі тэорэтыка-літаратурных вестак з соцыолёгічным мэтодам. Увязка павінна выявіцца ў тым, каб па магчымасьці ўсе зьявы тэорыі поэзіі атрымалі пэўнае тлумачэньне ў роўніцы соцыяльнага жыцьця; гэта лягчэй зра-

біць у адносінах да некаторых жанраў, якія гістарычна абу-
моўлены пэўнаю эпохай і тым ці іншым грамадзкім асяродзі-
шчам; да некаторай ступені гэта можна зрабіць і ў адносінах
да мэтрыкі, устанавіўшы адпаведнасьць паасобных вершава-
ных разьмераў з пэўным зьместам, які падказан соцыяльным
жыцьцём; цяжэй, зразумела, устанавіць сувязь між зьявамі по-
этычнае стылістыкі і соцыяльнымі эпохамі, якія параджаюць
той ці іншы стыль, але ў паасобных выпадках магчыма і гэта
(гл. разьдзел VI). Як падручнік для выкладчыка, які мае жа-
даньне зрабіць падбор патрэбных вестак па тэорыі поэзіі,
трэба паказаць на ўжо памянёную вышэй кнігу Б. Тамашэў-
скага „Тэорыя літаратуры“. З ранейшых кніг па тэорыі літа-
ратуры трэба мець на ўвазе падручнік пад тэй-жа назваю
Шалыгіна, дзе даецца добры набор прыкладаў, асабліва па
стылістыцы і мэтрыцы. Соцыялёгічны падыход да літаратур-
ных жанраў можна, у паасобных выпадках, знайсці ў кнізе
Аўг. І. Барычэўскага „Поэтыка літаратурных жанраў“.

3

Трэці момант у апарате навуказгоднасьці—гісторыка-лі-
таратурны. Як цяпер звычайна будуюцца схэма гісторыка-літа-
ратурных аглядаў і як яе трэба будаваць прыстасавальна да
школьнага выкладаньня, маючы пры гэтым на ўвазе вышэй-
паказаную мэтодалёгічную базу? Для гісторыка-літаратурных
аглядаў шырокага абхвату ўжо даўно, таму назад 15—20 га-
доў, склалася схэма, у аснову якое паложаны быў соцыялёгіч-
ны пункт гледжаньня. Гэтая схэма выразна прадстаўлена, напр.,
у вядомай колектыўнай працы „История русской литературы
XIX в.“, выд. т-ва „Мир“. Яна вызначаецца ў прадмове да
выданьня ў наступных словах: „Наш шлях ідзе ад гістарыч-
нага абрысу соцыяльна-політычнага асяродзішча да апісаньня
разумовага жыцьця грамадства ў даную эпоху, а адтуль—да
выяўленьня літаратурных зьяў (кірункаў, школ, пытаньняў,
прыёмаў) у іх гістарычным разьвіцьці, як асаблівай сфэры
разумовае працы і супрацоўніцтва,—сфэры, з якое мы потым
выдзяляем паасобныя, найбольш важныя ці характэрныя для
эпохі, асобы пісьменьнікаў, якім і прысьвячаем асобныя харак-
тарыстыкі. Гэта—шлях соцыялёгічны, але мэта шляху—гісто-
рыка-літаратурная: выяўленьне літаратурнага супрацоўніцтва
ў яго разьвіцьці і вывучэньне творчае індывідуальнасьці пісь-

меньніка“. Такім чынам, схэма агляду ў даным выпадку складаецца з наступных момантаў: гістарычны нарыс эпохі (у яе соцыяльна-эканамічным і політычным зьмесьце), нарыс разумовых плыняў данае эпохі (філёзофскія кірункі, грамадзкія ідэі, ідэолёгіі) і, урэшце, літаратурныя кірункі і школы эпохі ў іх гістарычнай пэрспэктыве; за гэтымі трыма нарысамі ідзе шэраг характарыстык, прысьвечаных паасобным пісьменьнікам. („Ист. р. лит. XIX ст.“, т. I, стар. 1—4). Гэтая схэма, якая звычайна ў асноўных рысах вытрымліваецца амаль ва ўсіх сучасных нарысах гісторыі расійскае літаратуры, з некаторымі зьменамі і спрашчэньнямі (аб іх ніжэй) можа быць выкарыстана і ў школьнай практыцы. Некалькі іначай стаіць справа з аглядам асобнага пісьменьніка. Пісьменьніка аналізуюць і апісваюць рознымі спосабамі: творы пісьменьніка разглядаюцца ў сувязі з момантамі яго жыцьця і дзейнасьці (шлях біографічны), разглядаюцца і паводле паасобных відаў ці жанраў, г. зн., напрыклад, паасобна разьбіраюцца эпічныя творы данага пісьменьніка, паасобна-лірычныя, драматычныя (шлях формальны, жанравы); разглядаюцца ў сувязі з эвалюцыяй яго псыхікі (шлях псыхолёгічны) ці ў сувязі з эвалюцыяй яго ідэолёгіі (шлях ідэолёгічны) і г. д. За апошні час устанавіўся яшчэ адзін *modus*: пісьменьнік вывучаецца і апісваецца цалкам з пункту погляду яго „творчага шляху“, г. зн. з пункту погляду асноўных момантаў разьвіцьця яго літаратурнае творчасьці, увязанай з псыхолёгіяй і ідэолёгіяй пісьменьніка, а тым самым і з усім асяродзішчам, у якім складвалася яго чалавечае і пісьменьніцкае аблічча; гісторыя „творчага шляху“ часамі скарачана называецца „творчай гісторыяй“ і прыкладваецца ня толькі да пісьменьніка ў цэлым, але і да паасобных яго твораў („творчая гісторыя“ таго ці іншага роману, драмы, і г. д.). У марксыцкай крытыцы і ў аглядах таго ці іншага пісьменьніка, пабудаваных на марксыцкім мэтодзе, часьцей за ўсё аглядальнік адпраўляецца ад клясавых ідэалаў данае эпохі і клясавых ідэалаў данага пісьменьніка, а потым ускрывае адбітак у пісьменьніка розных бакоў данае эпохі з пункту погляду яго клясавае ідэолёгіі. Яшчэ рознастайней будуецца разбор паасобных твораў: тут рознавіднасьці аглядаў хістаюцца між вытрыманым соцыолёгічным і формальна-мастацкім аналізам, з аднаго боку, і лёгкім імпрэсіюніцкім эцюдам—з другога; урэшце, вельмі часта не даецца

ні таго ні іншага, а прапануецца чытачу які-небудзь саматужны выраб самачыннае крытыкі, які лёгка падыходзіць пад агульны тып літаратурных практыкаванняў, што носяць агульную назву: „погляд і штосьці“ („взгляд и нечто“).

Такім чынам, калі для агульных аглядаў эпохі мы маем даволі выразную і ў поўнай меры навуказгодную схэму, дык для паасобных пісьменьнікаў і твораў гэтыя схэмы вельмі рознастайны, між сабой не дапасаваны, а часам нават вельмі прымітыўны, саматужны, як усякія выпадковыя „пытальнікі“, якія ня маюць пад сабою навуковае базы. Адсюль канечная патрэба ў якойсьці больш выразнай і навуказгоднай схэме для разбору пісьменьніка і твору. Гэтую схэму я й прапаную ніжэй. Яна склалася ў мяне ўжо даўно і праводзілася мною і ў практыку універсытэцкага выкладання і ў практыку тых сярэдніх школ, дзе мне прыходзілася працаваць. У сэнсе выразнасці і выгоднасці ў прыстасаванні да літаратурнага матэрыялу яна сябе ў поўнай меры апраўдала. Я яе выдрукаваў першы раз у 1917 г. ў аднэй з справаздач аб сваіх сёмінарскіх занятках (І. І. Замоцін „Семинарий по истории новой русской литературы. 1915—1916 и 1916—1917 уч. годы“. Растоў-на-Доне, 1917). У прыстасаванні да паасобных пісьменьнікаў і твораў тая-ж схэма зьявілася ў друку некалькі пазней, у паасобных маіх нарысах, прысьвечаных некаторым расійскім і беларускім пісьменьнікам (параўн., напрыклад, „Некрасов-художник. К истории демократизации русского художественного слова“—„Працы Белар. Дзярж. Універсытэту“, 1923, № № 4—5; „Пуціны беларускай літаратуры“—„Полымя“ 1924 г., № 1—9; „Вечно-юное в поэзии Пушкина“—„Працы Бел. Дзярж. Універсытэту“ 1925, № 6—7 і інш.).

Станоўчыя бакі гэтае схэмы, якую я прыкладаю да разбору літаратурнага матэрыялу, заключаюцца, папершае, у тым, што яна лёгка ўвязваецца з соцыолёгічным і марксыцкім метадам і вывучэння літаратуры і з тым азначэннем поэтычнае творчасці, якое імі абумоўлена, а падругое, у тым, што яна разам з тым дае магчымасць пабудавання нескладаных навуказгодных аглядаў літаратуры ў гістарычным аспэкце.

У пабудаванні гэтае схэмы я грунтоўся на асноўных азнаках мастацка-літаратурнае творчасці, якія ўстаноўлены пад вуглом соцыолёгічнага пункту гледжання. Гэтыя

азнакі: 1) слоўна-вобразная форма і 2) змест, які адбівае і пазнае жыцьцё. Першая азнака гаворыць аб процэсе творчасьці, аб манэры тварыць, другая—аб выніках творчасьці, якая дае закончаныя вобразы рэчаіснасьці; першая—адказвае на пытаньне, як поэта тварыць; другая—на пытаньне, што ён тварыць. Дэталізуючы першае пытаньне (як?), мы павінны прызнаць, што гісторыя літаратуры (якая ня можа ўзяць на сябе вырашэньня задач псыхолёгіі творчасьці) канкрэтна мае магчымасьць у гэтым першым пытаньні выясьніць толькі два моманты, а іменна: 1) на падставе чаго тварыць поэта, што служыць яму матэрыялам ці крыніцаю творчасьці, у чым канкрэтна заключаецца гэнэзіс яго творчасьці, і 2) у якую мастацка-тэхнічную форму ўкладвае ён свой матэрыял, як ён „аформляе“ свае крыніцы творчасьці, у чым яго літаратурная манера, яго поэтыка, яго літаратурная пазыцыя. Гэта ўсё, што падлягае ў школьных рамках навуказгоднаму гісторыка-літаратурнаму дасьледваньню ў галіне процэсу творчасьці. Таксама па другому пытаньню (што дае поэта ў выніку сваёй працы?) мы можам у роўніцы гісторыі літаратуры выясьняць, толькі два моманты: 1) адбітак жыцьця ў творчасьці поэты (яго тэматыка, тыповыя абагульненьні рэчаіснасьці ў яго творах) і 2) адбітак яго асобы (яго перажываньні, яго сьветапагляд, ідэолёгія). Разьмяшчаючы ў рад паказаныя моманты гісторыка-літаратурнага аналізу, мы атрымаем усяго чатыры пытаньні, з якіх два ўвязаны з процэсам творчасьці (як?) і два—з вынікамі творчасьці (што?). Гэтыя чатыры пытаньні могуць быць формуляваны наступным спосабам:

Прочэс творчасьці (як?)		Вынікі творчасьці (што?)	
1	2	3	4
Крыніцы (гэнэзіс) творчасьці	Формы (кірунак, школа, поэтыка) творчасьці	Тыповыя абагульненьні жыцьця (тэматыка і тыпізацыя)	Мастацкі адбітак індывідуальнасьці аўтара (яго сьветапагляд, ідэолёгія)

У прыватнасьці пад крыніцамі творчасьці трэба разумець як умовы жыцьця тае соцыяльна-культурнае эпохі, да якога належыць аўтар, так і ўмовы звязанага з эпохаю яго асабовага жыцьця (соцыяльная і психо-фізіямолёгічная спадчыннасьць, уражаньні дзяцінства, гады навучаньня, кніжныя ўплывы, грамадзкія і літаратурныя сувязі і г. д.). Пад агуль-

нае паняцьце форм творчасці трэба аднесці і літаратурны кірунак (школу), да якой мог належаць аўтар, і тыя літаратурныя ўплывы, пад якімі складалася яго літаратурная манера, і яго эстэтыку, калі яна выявілася, як штосьці сваеасаблівае, і яго поэтыку ва ўсіх яе момантах, у прыватнасці яго мастацкую мову, яго ўхіл да пэўных літаратурных жанраў, характар яго сюжэтаў, асаблівасці іх кампазіцыі і г. д. У шырокае паняцьце тыповага (тыповых абагуленьняў, тыпізацыі, — тэматыкі, распрацаванай у тыповых вобразах і зарысоўках) увойдуць і тыповыя малюнкi прыроды, і тыповыя малюнкi быту, і тыповыя абагульненні ў галіне грамадзкае психолёгіі, і тыповыя зарысоўкі людзкіх характараў, настрояў, перажываньняў і г. д. Урэшце, пад паняцьце індывідуальнага (свэтапагляду аўтара, яго ідэолёгіі, паасобных ідэолёгічных мотываў) падыйдзе тое асьвятленьне, звычайна ідэолёгічнае асьвятленьне, выяўленага аўтарам жыцця, якое азначаецца клясавай пазыцыяй аўтара, г. зн. яго сувяззю з эпохаю і тымі ці іншымі адносінамі да яе. Гэтыя чатыры пытаньні ў агульным выглядзе вычэрпваюць тыя галоўныя заданьні, якія можа перад сабою паставіць гісторыя літаратуры ў сучасным яе стане, і, зразумела, яны ў поўнай меры пакрываюць сабою ўсе запысы школьнае літаратурнае асьветы ў гісторыка-літаратурнай яе частцы. Разам з тым гэтыя чатыры пытаньні лёгка і зусім плянамерна ўв'язваюцца з устаноўленым вышэй мэтодалёгічным падыходам да літаратуры (мэтоды соцыолёгічны і марксыцкі) і з асноўнымі знакамі мастацка-літаратурнае творчасці, якія азначаюцца гэтай мэтодалёгічнай базай. Да гэтай увязкі я зараз і пераходжу, каб у цэлым выглядзе даць сваю схэму навукагоднай прапрацоўкі літаратурнага матэрыялу.

Гэтая схэма (прадстаўленая ніжэй графічна, — схэма 5) будзецца мною наступным спосабам. У аснову яе пакладзены іменна той шэраг гісторыка-культурных момантаў (коордынат), які ў марксыцкай крытыцы вызначае сабою плян разбору кожнага літаратурнага твору. Гэты рад, які быў ужо вышэй прыведзены, складаецца так: 1) эканоміка, політычны лад—2) клясавыя адносіны, клясавая психолёгія—3) ідэолёгічныя пабудаваньні эпохі, абумоўленья клясавае психолёгіяй—4) літаратурныя плыні, школы, іх стылі і тэматыка. Гэты рад займае верхнюю горызонталь схэмы. Непасрэдна пад

ім падпісаны другі рад—рад гісторыка-літаратурных момантаў (коордынаты), г. зн. 1) крыніцы данага твору—2) тыповыя выяўленьне ў ім жыцьця—3) ідэолёгічнае асьвятленьне таго, што выяўляецца,—4) формальна-мастацкі бок твору*). Гэты шэраг складае другую горызонталь схэмы; ён увязваецца з першым і, так сказаць, яму падпарадкаецца. Увязка ці падпарадкаваньне ўстанаўляецца такім чынам: крыніцы твору (падпісаньня пад эканомікай і політычным ладам эпохі) разумеюцца ў сэнсе самае эпохі, ва ўмовах якой складаецца даная творчасць, і асабовага жыцьця пісьменьніка, зьвязанага з эпохаю; тыповае ў даным творы (падпісанае пад клясавай псыхалёгіяй) разумеецца як мастацкае (слоўна-вобразнае) выяўленьне клясавых адносін і клясавае псыхалёгіі ў малюнках, сцэнах, тыпах і іншых зарысоўках; ідэолёгічнае ў даным творы (падпісанае пад клясавымі ідэолёгіямі эпохі) разумеецца як аўтарскае асьвятленьне выяўленых грамадзкіх адносін, абумоўленае належнасьцю аўтара да тэй ці іншай грамадзкай групы; урэшце, формальна-мастацкі бок твору (падпісаны пад літаратурнымі плынямі эпохі) разумеецца як злучнасьць мастацка-тэхнічных прыёмаў у даным творы (асаблівасьці поэтычнае стылістыкі, жанры, вэрсыфікацыя і г. д.), часткова падказаных літаратурнымі кірункамі эпохі, часткова надбудаваных аўтарам над літаратурнымі традыцыямі, якія ўстанавіліся да яго і ў яго час. Гэтыя чатыры гісторыка-літаратурныя пытаньні (коордынаты) падлягаюць у далейшым падвойнаму аналізу ці, прынамсі, прагляду—1) з соцыолёгічнага пункту гледжаньня і 2) з формальна-мастацкага; формулёўка таго і другога аналізу складае змест трэцяе і чацьвертае горызонталі схэмы. Пры гэтым патрэбна адзначыць, што асноўным аналізам зьяўляецца першы, г. зн. соцыолёгічны; формальна-мастацкі аналіз займае службовае становішча: як мэтад дапаможны, ён дае магчымасьць шчыль-

*) Парадак асноўных гісторыка-літаратурных пытаньняў некалькі зьменены: за крыніцамі непасрэдна ідуць пытаньні аб тыповым і аб ідэолёгічным, а формальна-мастацкі бок займае чацьвертае месца замест другога. Зроблена гэта, папершае, для ўвязкі гісторыка-літаратурных координат з гісторыка-культурнымі, а падругое, і ў інтарсах выкладаньня, бо пасля высьвятленьня крыніц твою выкладчыку лягчэй перайсьці да яго тэм, тыповых зарысоўкаў і ідэолёгічнага боку, пакінуўшы на канец формальна-мастацкія асаблівасьці, якія лягчэй будзе зразумець пасля разбору зместу прачытанага літаратурнага матэрыялу.

ней падыйсьці да мастацкага боку твору, але ўсе свае вывады ўвязвае ўсё такі з асноўнымі гісторыка-культурнымі момантамі і, значыць, разглядае зьявы мастацкае формы пад кутом зьяў соцыяльнага парадку. Па 4-х асноўных пытаннях схэма дае чатыры формулы аналізу з соцыолёгічнага пункту гледжання і чатыры формулы з формальна-мастацкага пункту гледжання,— усяго восем формул, якія зьяўляюцца тэмамі для паасобных заданьяў па вывучэньні літаратурных твораў. Пры вывучэньні данага аўтара ці данага твору ў цэлым магчымы наступныя віды гісторыка-літаратурных разбораў: 1) даны матэрыял разьбіраецца паводле ўсіх чатырох пытанняў (па вэртыкальных колёнах) з соцыолёгічнага пункту гледжання (трэцяя горызонталь); 2) даны матэрыял разьбіраецца паводле ўсіх 4-х пытанняў з формальна-мастацкага пункту гледжання (4-ая горызонталь); 3) даны матэрыял разьбіраецца пад кутом аднаго з чатырох пытанняў (аднае вэртыкалі), але і з соцыолёгічнага і з формальна-мастацкага пунктаў гледжання; чатыры такіх роўналежных разборы (паводле чатырох вэртыкаляў) складуць усебаковае дасьледваньне данага матэрыялу; 4) магчымы, зразумела, і паасобныя заданьні паводле кожнай з 8-мі клетчак схэмы, але гэта будзе мець сэнс усё-ж такі толькі тады, калі шляхам рэфэратаў, гутарак ці лябораторных практыкаваньняў даны матэрыял будзе нарэшце прапрацаван паводле ўсіх вэртыкаляў і горызонталяў схэмы.

Схэму, якую я прапаную, лічу магчымым прыстасоўваць да ўсякага роду літаратурных аглядаў: да агляду літаратурнае эпохі, да агляду пісьменьніка ў цэлым, да агляду паасобных твораў. У першым выпадку даецца: 1) эпоха (у яе політычных і гаспадарчых адносінах, у яе грамадзкіх і разумовых пlynях), як сума крыніц літаратурнае творчасьці данага часу; 2) літаратурныя кірункі эпохі, як сума яе формальна-мастацкіх сродкаў; 3) тэматыка літаратурнае эпохі ў асноўных групуваньнях і ва ўвязцы з грамадзкім жыцьцём данага часу і 4) ідэолёгічныя пабудаваньні яе, абумоўленыя таксама грамадзкасьцю вывучанае эпохі і атрымаўшыя сваё выяўленьне ў яе літаратурнай творчасьці. Прыстасаваньне гэтае схэмы да пісьменьніка і да паасобных твораў, пасля прыведзенага вышэй апісаньня схэмы, не патрабуе далейшых тлумачэньняў; але, зразумела, у школьнай практыцы гэтая

схэма больш паглыблена можа быць прыкладзена толькі да паасобнага твору; у прыстасаваньні да пісьменьніка яна можа даць толькі агульны і даволі кароткі агляд данае творчасьці ў цэлым,—агляд, які можа быць прароблены да таго ж ня вучнямі, а выкладчыкам у форме кляснае лекцыі, уступнае да заданьня гутаркі, лекцыі ў па-заклясных занятках літаратурай і г. д. Конкрэтныя прыклады прыстасаваньня схэмы ў паасобных выпадках гл. ў разьдзеле VII.

Асноўныя прыпышкі мэтодыкі выкладаньня літаратуры. Навуказгоднасьць выкладаньня.

Схема 5.

Гісторыка-культурныя координаты.	Экономіка. Палітычны лад.	Клясавыя адносіны. Клясавая псыхолёгія.	Клясавыя ідэолёгіі данае эпохі.	Літаратурныя кірункі і школы данае эпохі; асаблівасьці іх стылістыкі, мэтрыкі, жанраў
Гісторыка-літаратурныя координаты.	Крыніцы данае творчасьці наогул ці данага твору ў пасобку.	Тыпізацыя ў ім жыцьця — бытавога і грамадзка-псыхолёгічнага	Ідэолёгічнае асьвятленьне жыцьця ў данай творчасьці ці ў даным творы.	Формы данае творчасьці; формальна-мастацкі бок у даным творы.
А. Соцыялятычны пункт гледжаньня.	Соцыяльна-экономічныя і палітычныя ўмовы жыцьця данае эпохі і іх сувязь з творчасцю пісьменьніка, які вывучаецца. Асабнае жыцьцё пісьменьніка, у сувязі з эпохай; наўкольная сьрода, грамадзкія і літаратурныя сувязі, кніжныя ўплывы — як крыніцы творчасьці.	Соцыяльныя тэмы твораў данага пісьменьніка, тыпізацыя ў іх быту, клясавых адносін, клясавых псыхолёгіі — як ілюстрацыя соцыяльна-культурнага жыцьця данае эпохі.	Соцыяльна-палітычная аснова ідэолёгіі аўтара. Эвалюцыя яго ідэолёгіі ў сувязі з соцыяльна-культурнымі ўмовамі яго эпохі і з разьвіцьцём яго грамадзкае і літаратурнае дзейнасьці.	Соцыяльна-культурныя асновы поэтыкі данага аўтара; асаблівасьці яго стылістыкі, мэтрыкі, жанраў у сувязі з соцыяльным жыцьцём яго эпохі.
Б. Формальна-мастацкі пункт гледжаньня.	Літаратурныя кірункі (літаратурныя стылі) данае эпохі і залежнасьць ад іх літаратурных прымёмаў аўтара, які вывучаецца.	Формальна-мастацкі бок тыпізацыі жыцьця ў данага пісьменьніка; характар яго тэм і кампазіцыя іх апрацоўкі; кампазіцыя і зарысуемая тыповых асоб, сцэн і малюнкаў, якія адбіваюць жыцьцё.	Мастацкае аформленьне ідэолёгіі аўтара; эвалюцыя яго поэтыкі (стылю) у сувязі з разьвіцьцём яго грамадзкае і літаратурнае дзейнасьці і яго ідэолёгіі.	Поэтыка данага аўтара ў асноўных яе элемэнтах: стылістыка, мэтрыка (у вершаванай поэзіі), жанры.

МЭТОДЛЭГІЧНЫ АПАРАТ

РАЗЪДЗЕЛ ПЯТЫ

Агульныя мэтадычныя прыёмы школьнага выкладання літаратуры: літаратура ў лекцыйнай сыстэме, у комплексе і ў лябораторным пляне.

1. Сучасныя мэтадычныя прыёмы выкладання літаратурнага матэрыялу. Літаратура ў лекцыйнай сыстэме. Кляснае чытаньне мастацка-літаратурных твораў; схема лекцыі кляснага чытаньня; роля папярэдняе гутаркі і выразнага чытаньня; клясныя коментары літаратурнага матэрыялу. Лекцыі тэорыі і гісторыі літаратуры; іх рознавіды і пабудаваньне. 2. Літаратура ў комплекснай сыстэме; залежнасьць ад комплекснае тэмы; уязка літаратурнага матэрыялу з практыкаваньнямі ортаграфічнымі і граматычнымі. Літаратура ў лябораторным пляне; пабудаваньне лябораторных заданьяў; асноўныя моманты ў іх прапрацоўцы і іх правядзеньне ў школьнай практыцы.

1

Матэрыял выкладання літаратуры, узяты ці ў выглядзе тэксту літаратурных твораў, ці ў выглядзе тэорытычных і гістарычных вестак, 1) можа быць прапанаван вучням клясным шляхам у форме звычайнае лекцыі і 2) можа быць укладзен у комплексную сыстэму ці ў так званы лябораторны плян.

Такім чынам, агульнымі прыёмамі кляснага азнаямленьня з літаратурным матэрыялам, яго распрацоўкі і ўсваеньня трэба лічыць лекцыю, уязку літаратуры ў комплексе і лябораторную прапрацоўку літаратурных тэм.

Зварочваемся да першага прыёму, г. зн. да лекцыйнае сыстэмы. Старая школа карысталася лекцыйнай, як амаль адзіным прыёмам выкладання ўсякіх школьных прадметаў, у тым ліку і літаратуры. У цяперашні час лекцыі ў ранейшым іх выглядзе ўсё больш і больш выцясяняюцца новымі прыёмамі, з якіх комплекс і лябораторны плян (часам і дальтон-плян у больш чыстым выглядзе) займаюць зараз значнае месца. Але адсюль нельга, зразумела, рабіць вываду, што лекцыі, як прыём выкладання, перасталі існаваць. Перш за ўсё, ёсць школы, дзе лекцыйная сыстэма трымаецца па вымаганьнях тых ці іншых мясцовых умоў данае навучальнае ўстановы. Апроч таго, лекцыі, як прыём выкладання, уваходзяць канечна патрэбнаю складанаю часткаю і ў комплекс і ў лябораторны плян: у комплекс яны ўваходзяць у выглядзе паасобных гутарак на тую ці іншую падтэму асноўнае комплекснае тэмы, і ў гэтым выпадку часта бываюць запоўнены іменна літаратурным матэрыялам, які даную тэму ілюструе; у лябораторны плян яны ўваходзяць у выглядзе ўступных і заключных канфэрэнцый, якія прадстаўляюць, уласна кажучы, тыя-ж лекцыі-гутаркі, але толькі больш складаныя па сваёй кампазіцыі.

У лекцыйную сыстэму выкладання літаратуры можа ўкладвацца дваяка: папершае, на лекцыях можна чытаць і разбіраць мастацка-літаратурны матэрыял; падругое, на лекцыях можна даваць у больш ці менш сыстэматызаваным выглядзе весткі па тэорыі і гісторыі літаратуры. У першым выпадку лекцыя пераходзіць у кляснае чытаньне мастацка-літаратурнага твору; у другім—у лекцыю-гутарку на тую ці іншую тэорэтыка-ці гісторыка-літаратурную тэму; першая лекцыя будзе насіць пераважна лябораторны характар, другая—пераважна характар догматычны, таму што выкладчык у другім выпадку будзе, замест аналізу сырога матэрыялу (што мае месца пры клясным чытаньні), даваць ў гатовым выглядзе той набор вестак, які падлягае ўсваеньню.

Пабудуем у канкрэтным выглядзе схэму лекцыі першага роду. Усякі мэтодычны прыём, у інтарэсах нормальнага ажыццяўленьня ў школьнай практыцы, павінен мець пад сабою пэўны психолёгічны грунт. Такім грунтам для кляснага чытанья зьяўляецца ўзбуджэньне яго сьвядомасьці; сьвядомым-жа чытаньне становіцца тады, калі ў адносінах да ма-

тэрыялу, які чытаецца, раней выклікаецца пэўная ўвага і інтарэс; пры ўмове ўвагі і інтарэсу, а таксама папярэднія падрыхтоўкі вучняў да ўсьведамленьня найбольш складаных і цяжкіх месцаў (вобразаў, панядзьцяў, тэрмінаў і г. д.) з таго артыкулу, які належыць прачытаць клясным шляхам, — пры ўмове гэтай псыхолёгічнай абстаноўкі чытаньне можа быць пастаўлена нормальна, г. зн. сьвядома. Мэтодычным момантам, які забясьпечвае гэтую сьвядомасьць, трэба лічыць папярэдняю гутарку. Папярэдняя гутарка, зразумела, не заўсёды абавязкова пры клясным чытаньні: у некаторых выпадках, асабліва пры чытаньні дзелавых артыкулаў, выкладчык можа абыйсьціся і без яе; але яна канечна патрэбна пры клясным чытаньні мастацка-літаратурнага матэрыялу. У гэтым выпадку роля яе вельмі вялікая: яна выяўляе тое мастацкае цэлае, што ляжыць у аснове данага літаратурнага твору; яна выклікае той патрэбны настрой у вучняў, які дапамагае добра зразумець найбольш маляўнічыя і эмацыянальныя месцы чытанага матэрыялу; яна ўводзіць вучняў у найбольш важныя мотывы зьместу таго, што належыць прачытаць; яна, урэшце, дае магчымасьць зараней сконцэнтраваць увагу вучняў на тых асаблівасьцях мастацкага стылю, якія прыдзецца адшукаць і адзначыць у даным матэрыяле. Дакладна рэглямантаваць плян і зьмест папярэдняя гутаркі нельга: выкладчык у пабудаваньні гэтае гутаркі сам зьяўляецца мастаком і можа шырока і рознастайна выявіць сваю асабовую творчасць пэдагога, крытыка, гісторыка-грамадазнаўцы і нават, калі ўгодна, поэты і бэлэтрыстага. У гэтых адносінах ён свабодны і не падлягае суровай мэтодычнай рэгляментацыі. Аднак ён павінен адно добра ўлічваць, што і ў папярэдній гутарцы, як-бы мастацка і сваеасабліва яна ў яго не складалася, прынцыпы пэдагогічнасьці і навуказгоднасьці павінны быць ім вытрыманы, г. зн., што папярэдняя гутарка, паводле свайго зьместу і кампазыцыі, павінна, папершае, зрабіць выхаваўчы ўплыў на разумовае, эстэтычнае і соцыяльныя разьвіцьцё вучня і, падругое, перадаць яму ў даступнай форме шэраг навуказгодных вестак аб даным літаратурным матэрыяле як з соцыолёгічнага, так і з формальна-мастацкага пунктаў гледжаньня. Канкрэтна гэта зводзіцца да таго, што папярэдняя гутарка будуюцца прыстасоўна да аднае з наступных тэм: высьвятляецца гэнэзіс данага твору ў сувязі з эпохаю і біо-

графіяй аўтара; накідваецца ў агульных рысах, але яскрава і жвава, соцыяльны змест таго, што павінна быць прачытана; абрысоўваецца аўтар, яго ідэолёгічная пазыцыя і адносіны яго да тых падзей і асоб, аб якіх ён расказвае; характарызуецца мастацкая тэхніка данае літаратурнае школы, літаратурнага групуваньня ці проста данага аўтара, твор якога будзе чытацца; ствараецца той настрой, які зьвязаны з прыродаю, бытам, перажываньнямі аўтара і які вучні пры чытаньні спаткаюць у даным лірычным ці іншым творы і г. д. Калі перавесці гэта на пэўныя літаратурныя ўзоры, можна, напрыклад, вызначыць шэраг такіх папярэдніх гутарак. Чытаньню п'есы М. Горкага „На дне“ можа быць прадпаслана гутарка на біяграфічную і соцыяльную тэму (раньні пэрыод біяграфіі Горкага, яго вандроўніцтва і назіраньне над жыцьцём Lumpenproletariat'a, соцыяльна эканомічныя прычыны разьвіцьця расійскага Lumpenproletariat'a ў канцы XIX стагодзьдзя). Аповесці Горкага „Мать“ можа прадпасаць невялікі нарыс адпаведнага моманту з гісторыі працоўнага руху. Уводзінамі да апавяданьня Чэхова „В овраге“ і „Мужыкі“ можа служыць характарыстыка парэформеннай расійскай вёскі (раслаеньне, пролетарызацыя) у канцы XIX ст.; да п'есы Чэхова „Вишнёвый сад“ можа зрабіць увядзеньнем нарыс парэформеннага распаду дваранска-памешчычага быту. Да „Железного потока“ Серафімовіча ці да „Недели“ Лебедзінскага падыйдзе невялікі нарыс адпаведнага моманту грамадзянскае вайны. Калі з аднаго таго-ж аўтара (напр., Чэхова, Горкага, Сэйфулінай) чытаюцца некалькі твораў, дык папярэдняя гутарка для аднаго твору можа быць пабудавана на соцыяльную тэму, для другога—на формальна-мастацкую, каб выклікаць інтарэс і да мастацкае тэхнікі пісьменьніка, напрыклад, да яго маляўнічага ці эмоцыянальнага стылю. Так „Песне о соколе“ ці „Песне о буревестнике“ можа прадпасаць гутарку аб сымболіцы раньніх твораў Горкага; „Вишневаму саду“ Чэхова—гутарку аб кампазыцыі „драмы настрою“; вершам Маякоўскага—аб поэтыцы (стылістыка, мэтрыка, тэматыка) футурызму; вершам Есеніна—аб імажынізьме, які пад пяром Есеніна робіць паварот да мастацкага рэалізму. Беларуская мастацкая літаратура ў адносінах кампазыцыі папярэдніх гутарак таксама дае шмат прастору для творчасці выкладчыка. „Новая зямля“ Я. Коласа, у адпаведнасьці з праграмай, якую выконвае выкладчык,

мога даць матэрыял і для гутаркі біографічнага характару (увязка біяграфіі аўтара з падзеямі, якія ён малюе), і для гутаркі на соцыяльную тэму (сялянства на Беларусі ў канцы XIX стагоддзя), і для гутаркі на тэму аб беларускім быццё і прыродзе, і, урэшце, для гутарак аб мастацкім стыле поэмы (маляўнічым і эмацыянальным) і аб яго ўвязцы з народна-поэтычнай лексыкай і фразеалёгіяй; такія-ж гутаркі на соцыяльныя і формальна-мастацкія тэмы лёгка падбярэ выкладчык і для поэмы „Сымон Музыка“; для аповесці „У палескай глушы“ соцыяльна-бытавыя тэмы для папярэдніх гутарак (у залежнасці ад таго, якая іменная частка аповесці чытаецца) яшчэ больш рознастайны: быт Палесся, прырода Палесся, сяляне-паляшукі, сялянская інтэлігенцыя, дзеці, школа дарэвалюцыйнага часу і г. д.; для гутарак формальна-мастацкага характару тэмаю можа служыць сюжэт і кампазіцыя аповесці ў цэлым ці мотывы і кампазіцыя паасобных яе эпізодаў, якія можна разглядаць як невялікія апавядальныя мініяцюры. Творы Я. Купалы ўсе даюць вельмі багаты матэрыял для папярэдніх гутарак на мотывы нацыянальнага і соцыяльнага характару; разам з тым узорам яго лірыкі, эпосу і драматургіі могуць быць прадпасланы папярэднія весткі аб кампазіцыі паасобных разнавідаў яго лірычных вершаў, поэм і драм; тэкстуальнае вывучэнне яго стылю ў сувязі з народна-поэтычнаю моваю таксама можа быць пачата з гутаркі адпаведнага зместу. Лірыка Ц. Гартнага, асабліва яго песьні, прысьвечаныя працоўнай клясе („Песьні працы і змаганьня“), таксама могуць выклікаць багатую зместам папярэднюю гутарку і на адпаведную соцыяльную тэму і на тэму аб формальна-мастацкім баку пролетарскае лірычнае поэзіі; яго роману „Сокі цаліны“ можа быць прадпаслана гутарка і бытавога зместу на тэму аб соцыяльных адносінах у жыцці мяшчан-зямляробаў, аб змаганьні беднаты і кулакоў у іх асяродзішчы ў дарэвалюцыйны час (першая частка роману) і гутарка формальна-мастацкага характару аб сюжэце, пляне і стылі соцыяльнага роману, як літаратурнага жанру. Паасобныя творы шмат якіх іншых беларускіх мастакоў слова вельмі добра ўкладваюцца ў папярэднюю гутарку. Гэта асабліва прыстасоўна да вершаў і невялікіх поэм М. Багдановіча; так, напрыклад, яго поэма „Максім і Магдалена“ і нават невялікая вершаваная п’еска „Слудкія ткачыкі“ раскрываюць шырокія гіста-

рычныя пэрспэктывы старога сацыяльнасьці эпохі прыгону і разам з тым даюць яркія прыклады мастацкага фольклёрызму, г. зн. літаратурнай апрацоўкі народна-поэтычных сюжэтаў, мотываў і стылевых прыёмаў народнае творчасьці, што асабліва датычыць першага з названых вершаў; той і другі матэрыял, г. зн. і сацыяльны і мастацкі бок гэтых твораў, з посьпехам можа быць выкарыстаны для папярэдняе гутаркі.

Наступны, другі, момант у нормальнай схэме кляснага чытаньня мастацка-літаратурнага матэрыялу—гэта прачытваньне ўголас данага літаратурнага твору ці адрывку. Пэдагогічнасьць пастаноўкі гэтага моманту вымагае, каб абраны твор быў прачытаны ці самым выкладчыкам, ці такім вучнем, які ўладае ня толькі элемэтарнай тэхнікай чытаньня, але і пэўнай яго выразнасьцю. Даны твор чытаецца цалкам адным чытачом, калі гэты твор невялікі сваімі разьмерамі; калі разьмеры яго значныя, дык можа чытацца і некалькімі чытачамі, але не па выпадковых адрывках, а па закончаных частках (момантах, малюнках) твору. Суцэльнае і па магчымасьці выразнае чытаньне зьяўляецца адной з умоў ажыцьцяўленьня як пэдагогічнасьці, так і навуказгоднасьці ўсваеньня вучнямі літаратурнага матэрыялу: пры такім чытаньні лягчэй схватваецца слухачамі мастацкае цэлае чытанага поэтычнага апавяданьня, лірычнага вершу, драматычнае сцэны і г. д.; больш выразна вызначаюцца яркія па сваёй маляўнічасьці і вытрыманьня па лірызму і эмоцыянальнасьці месцы; больш яскрава выступае на першы плян даная сацыяльная тэма, ясьней вырысоўваюцца ў прадстаўленьні слухачоў тыповыя асобы і падзеі, якія ілюструюць гэтую тэму; урэшце, у такім чытаньні мімаволі падкрэсьліваюцца тыя месцы, дзе адчуваецца сам аўтар з яго ідэалёгіяй, якая выказана ці непасрэдна—у паасобных разважаньнях ці лірычных мясцох—ці праз дзеячых асоб апавяданьня, роману, драмы і г. д.

Такім чынам, выразнасьць павінна абавязкова ўвайсьці ў гэты другі момант схэмы кляснага чытаньня. Гэта значыць, што выкладчык, які чытае ў клясе ўголас літаратурны твор, а таксама і вучні, якім ён знаходзіць магчымым даручыць гэтае чытаньне ўголас, павінны ўладаць гэтаю выразнасьцю ў тэй ступені, якая даступна ўсім, нават асобам без дэкламатарскіх здольнасьцяй. Гэты ўсім даступны мінімум прыёмаў выразнасьці павінен улічваць, як вядома, тры бакі чытаньня—

тэхнічы, лёгічны і псыхолёгічны. Першы вымагае чытаньня правільнага, яснага і досыць моцнага; выкладчык павінен для гэтага ўладаць агульнапрынятым вымаўленьнем, якое ўласьціва літаратурнай мове, выпрацаваць сабе дакладную артыкуляцыю і навучыцца кіраваць сваім голасам. Лёгічны і псыхолёгічны бакі чытаньня забяспечваюць да пэўнай ступені яго мастацкасьць. Лёгічны бок зводзіцца, галоўным чынам, да пастаноўкі лёгічных націскаў, якія дапамагаюць больш дакладна выяўляць зьмест чытанага твору, асабліва ў ідэявых яго адносінах. Псыхолёгічны момант заключаецца ў выяўленьні эмоцыянальнае часткі чытанага—тых перажываньняў і настройў, якія чытач павінен перадаць рознымі адценьнямі тэмбру свайго голасу. Зразумела, уменьне пастацку чытаць выпрацоўваецца не ва ўсіх і залежыць ня толькі ад практыкаваньняў, але і ад адпаведных прыродных здольнасьцяў: але азбука выразнасьці можа быць успрынята кожным выкладчыкам і значнаю большасьцю вучняў.

Трэці момант у клясым чытаньні мастацка-літаратурнага матэрыялу—гэта момант яго інтэрпрэтацыі, г. зн. момант так званага „аб'ясьняльнага чытаньня“. Пытаньне аб „аб'ясьняльным чытаньні“ мае вялікую мэтодычную літаратуру і ў дапасаваньні да мастацка-літаратурнага матэрыялу выклікала ў мэтодыстых шмат спрэчак; спрачаліся, галоўным чынам, аб тым, ці патрэбна наогул аб'ясьняць мастацкі твор і, калі патрэбна, дык які аб'ём і зьмест гэтага аб'ясьненьня. На першае пытаньне мы павінны даць станоўчы адказ, але з агаворкай: аб'ясьняць трэба, бо гэтага патрабуе і пэдагогічнасьць і навуказгоднасьць выкладаньня, але аб'ясьняць трэба так, каб не парушаць таго мастацкага цэлага, якое чытач успрымае ад таго ці іншага літаратурнага твору. Мастацкае цэлае ўспрымаецца дзякуючы ўмела пастаўленай папярэдняй гутарцы і выразнаму,—па магчымасьці, мастацкаму,—чытаньню данага матэрыялу выкладчыкам ці вучнямі; каб не парушыць гэтага ўражаньня, а, наадварот, каб яго ўзмацніць, трэба аб'ясьненьне сконцэнтраваць іменна каля гэтага мастацкага цэлага, г. зн. каля асноўнага зьместу твору і яго слоўна-вобразнага аформленьня. Такім чынам, само-сабой мы падыходзім да адказу на другое пытаньне—аб аб'ёме і зьмесьце аб'ясьненьняў. Ясна, што аб'ём аб'ясьненьняў не павінен перагружаць увагу вучня залішнімі дэталямі і дадатковымі весткамі. Вядома, што некаторыя мэтодыстыя ўмудраліся для аб'



яснення невялікага вершыку ў 8—10 радкоў ставіць некалькі дзесяткаў пытанняў, прызначэнне якіх было ўзбагаціць вучняў весткамі з розных галін ведаў, якія быццам былі закрануты так ці іначэй даным вершам. Клясычны прыклад гэтай гіпэртрофіі аб'ясняльнага чытаньня мы знаходзім, напр., у „Мэтодыцы“ Тіхомірова, дзе давасьмі радкоў вершыку Пушкіна „Румяной зарею покрылся восток“ прапануецца каля 40 пытанняў, у якіх прадугледжваецца і пахаджэнне расы на палёх, і вобраз жыцця дзікіх гусей, якія ажыўляюць малюнак рانیцы, і г. д. Калі ісьці па сьлядох падобных прыкладаў, дык з шмат якіх вершаў Я. Коласа, Я. Купалы і іншых беларускіх поэтаў можна зрабіць лекцыю на тэму аб сельскай гаспадарцы Беларусі, аб яе фауне і флёры, аб клімаце, аб асадках і аб чым хочаш; таксама з працоўных песень Ц. Гартнага лёгка можна перайсьці да гутаркі на тэмы аб відах працы і вытворчасці. Але, зразумела, гэтага не патрабуецца ў даным выпадку ад выкладчыка, які займаецца інтэрпрэтацыяй мастацка-літаратурнага твору.) З усяе рознастайнасьці школьных коментароў, якія прапануюцца для аб'ясняльнага чытаньня, выкладчык павінен выбраць тое, што зьяўляецца самым патрэбным і што найбольш адказвае простае задачы літаратурнае асьветы.

Гэта патрэбнае, па маёй думцы, зводзіцца да трох відаў аб'яснення мастацка-літаратурнага матэрыялу: 1) коментару вэрбальнага, 2) коментару лёгічнага і 3) коментару літаратурнага. Першы коментар зводзіцца да тлумачэння незразумелых ці цяжкіх для разуменьня слоў і выказаў; частка гэтых слоў і выказаў, найбольш патрэбных для ўспрыманьня мастацкага цэлага, павінна быць поруч высветлена ў пяярэдняй гутарцы; рэшта — пасля прачытаньня данага артыкулу ці данага твору, калі вучні ўжо і самі могуць паказаць, што іменна для іх засталася ня зусім зразумелым. Другі коментар, маючы на ўвазе практыкаваньне лёгічнага парадку, дае некаторую сыстэматызацыю прачытанага матэрыялу, шляхам выдзяленьня галоўных частак і другарадных і пабудаваньня пляну-схэмы ў слоўна-графічнай форме; самы плян канчаткова аформляецца і запісваецца потым (гл. ніжэй 4-ты момант чытаньня), а пакуль што да яго падрыхтоўваецца толькі матэрыял пры дапамозе вуснае гутаркі. Трэці коментар літаратурны — можа мець, наогул кажучы, вельмі рознастайны

характар і дае таму вялікі прастор творчасьці выкладчыка. Але калі выкладчык стане на навуказгодны грунт (гл. вышэй разьдзел IV) у сваіх разборах літаратурнага матэрыялу, дык і гэты коментары павінен атрымаць у школьнай практыцы пэўнае мэтазгоднае прызначэньне і навукова-акрэсьленую форму. Навуказгодная аснова—гэта мэтод соцыолёгічны, які ўвязвае ў сабе і формальна-мастацкі аналіз твору. Адсюль усякі літаратурны коментары ў школе па магчымасьці павінен складацца каля двух цэнтраў—аналізу соцыолёгічнага і аналізу формальна-мастацкага. Гэта ня значыць, што гэты коментары заўсёды будзе пабудаваны па аднаму шаблёну і заўсёды будзе мець некалькі сухі навукова-схэматычны характар. Не: гэта значыць, што наконт кожнага літаратурнага твору, хоць бы ён чытаўся і разбіраўся нават у малодшых групах, выкладчык усё-ткі будзе ставіць пытаньні ў роўніцы соцыолёгічнага і формальнага разуменьня данага літаратурнага матэрыялу, але гэтыя пытаньні могуць давацца ў некалькіх варыяцыйных і дапасоўвацца да данага ўзросту і ўзроўню разьвіцьця вучняў. Толькі важна, каб выкладчык-літаратурнік у сваім коментары заўсёды трымаў курс на два асноўных пытаньні: што адбывае і пазнае даны твор? і як ён ажыцьцяўляе гэтае жыцьцязнаваньне? У першым выпадку няўхільна прыдзецца гаварыць аб увязцы зьместу твору з соцыяльным жыцьцём моманту наогул ці з жыцьцём аўтара, зьвязаным у сваю чаргу з даным момантам; у другім—аб слоўна-вобразнай форме данага твору, якая звычайна адказвае соцыяльнаму яго зьместу і, значыць, таксама можа быць вытлумачана соцыяльна. Такі коментары пашыраецца ня толькі на літаратурны матэрыял апавядальнага і апісальнага характару, але і на лірычныя творы (лірыку асабовага пачуцьця, лірыку пачуцьця прыроды і г. д.), паколькі і асабовыя перажываньні поэты і малюнкі прыроды, зарысаваныя ім з пункту погляду яго ўспрыманьня, могуць зацікавіць вучня ня толькі эмоцыянальным бокам сваёй формы, але і ўвязкай свайго зьместу з жыцьцём поэты, з тымі зьявамі жыцьця і прыроды, якія давалі яму натхненьне,—з данай мясцовасьцю, даным бытам, з даным ландшафтам, якія атрымалі ў яго поэзіі сваеасаблівае праламленьне. Конкрэтных прыкладаў такой інтэрпрэтацыі літаратурнага матэрыялу вельмі шмат: амаль кожны верш поэты—ня толькі эпічнага ці ліра-эпічнага характару, але нават і лірычны верш бяз пры-

месі эпікі—можна паставіць у роўніцу канкрэтнага вытлумачэння.

З школьнае практыкі добра вядома, што вучні малодшых і сярэдніх груп вельмі добра і лёгка ўспрыймаюць рэальны (біяграфічны, бытавы, сацыяльна-культурны і г. д.) коментары; яны гэты від коментара ўважаюць за лепшае перад усякім іншым тлумачэннем літаратурнага твору, бо рэальны коментары больш адпавядае іх узросту. А таму, калі ў старой школе прыходзілася аб'ясняць, напрыклад, элегію Пушкіна „Опять на родине“ („Вновь я посетил тот уголок земли“...), дык вучні з цікавасцю слухалі аб тым, як паэта жыў у сяле Міхайлаўскім у суседзтве з сваёй старой нянькаю, якая знаёміла яго з народнаю творчасцю, і як ён праз дзесяць гадоў зноў прыехаў да сябе ў сядзібу, але ўжо не застаў там старой нянькі ў жывых. Таксама, калі чыталіся такія вершы Лермонтова, як „Спор“ ці „Три пальмы“,—найвялікшую цікавасць выклікалі коментары гістарычнага, этнографічнага, бытавога характару. Ясна, што любы верш Я. Коласа, Я. Купалы, Ц. Гартнага, Э. Бядулі ці маладых сучасных паэтаў заўсёды дасць досыць матэрыялу для канкрэтных тлумачэнняў і ў біяграфічным і ў сацыяльна-культурным кірунку; так, напрыклад, верш Я. Коласа „Гусі“ („Зоры далёкія, зоры бліскучыя“) выклікае даведку і з біяграфіяй паэты і з эпохай політычнае рэакцыі, калі паэта знаходзіўся ў турме; „Песня грабара“ Ц. Гартнага („Я ўсё жыццё сваё, дзень у дзень, год у год, землю цяжкай лапатай капаю, як крот“) увяжацца з бытам беларусаў-грабароў і з усёю абстаноўкаю гэтае цяжкае працы; вершы Я. Купалы „Пчолы“, „Званы“ і інш. (зборн. „Спадчына“) таксама запатрабуюць і бытавога і ацыянальна-сацыяльнага коментара і г. д. Формальна-мастацкае вытлумачэнне літаратурнага матэрыялу ў малодшых і нават сярэдніх групах лепей за ўсё даваць пасля рэальнага (соцыялёгічнага) коментара; пры гэтым трэба выходзіць з таго ўражання жвавасці, маляўнічасці, эмоцыянальнасці, якое робіць на вучняў даны літаратурны матэрыял, і на паасобных мясцох тэксту выясніць, якімі мастацка-тэхнічнымі прыёмамі дасягаецца ў даным выпадку маляўнічасць, эмоцыянальнасць, яскравасць, жвавасць у абрысоўцы вобразаў. Само сабою разумеецца, што з разьвіццём заняткаў па літаратуры пашыраецца і літаратурны коментары,

і ў групах сярэдніх і асабліва старэйшых соцыолёгічнае і формальна-мастацкае вытлумачэньне літаратурнага ўзору павінна будавацца ўжо паводле пэўнай навуказгоднай схэмы (гл. схэму 5). Больш дэталёва аб такім паглыбленым коментары будзе сказана ў разьдзелах VII і VIII.

Чацьверты момант у клясным чытаньні літаратурнага матэрыялу—гэта паўторнае выразнае чытаньне данага ўзору ці адрыўку ў цэлым ці часткамі, калі ўзор ці адрываек дапушчаюць дзяленьне на часткі паводле малюнкаў ці момантаў. Прызначэньне паўторнага чытаньня: 1) нанова выклікаць яшчэ раз у вучняў тое мастацкае цэлае, якое імі атрымана было ў процэсе папярэдняе гутаркі і першага чытаньня данага ўзору, і 2) узмацніць і паглыбіць гэтае мастацкае цэлае шляхам выразнага прачытаньня таго матэрыялу, які толькі што быў высветлены ў адносінах і зьместу і мастацкае формы. Каб гэта апошняе мэта была дасягнута, патрэбна ў часе літаратурнага аб'ясненьня прачытанага паказваць на тыя месцы—малюнкi, вобразы, паасобныя выразы і г. д.—у тэксьце, якія даюць найбольш значны і яркі матэрыял для выразнага і мастацкага чытаньня; не залішнім бывае пры гэтым нават адзначыць, у якіх выпадках трэба паставіць лёгічны націск, вытрымаць паузу, прыдаць асаблівую экспрэсію вымаўленьню і г. д. Зразумела, паўторнае чытаньне магчыма не заўсёды, а толькі ў тых выпадках, калі прачытаны ўзор невялікі разьмерам і калі ў распараджэньні выкладчыка ёсьць даволі часу, каб цалкам правесці ў працягу аднае ці дзвюх гадзін усю схэму кляснага чытаньня.

Пяты момант у клясным чытаньні трэба разглядаць як канчатковую сыстэматызацыю прачытанага і разабранага матэрыялу. У малодшых групах гэта можна зрабіць шляхам пляну, які зараз ужо запісваецца на дошцы ў слоўнай ці графічнай форме (можна і ў слоўна-графічнай); у сярэдніх і старэйшых групах магчымы тыя ці іншыя віды конспэктаў, аб прачытаным матэрыяле ці кароткая справаздача аб прачытаным паводле данага выкладчыкам пляну, ці нават (гэта ўжо ў старэйшых групах) утварэньне невялічкага эцюду аб прачытаным—у форме крытычнага разбору ці крытычнай ацэнкі ўзору з таго ці іншага боку.

Да пятага моманту адносяцца наогул усякія вусныя і пісоўныя практыкаваньні, зьвязаныя з прачытаным матэрыя-

лам і якія зьяўляюцца як-бы надбудоваю над клясным чытаньнем. Але выкананьне гэтых практыкаваньняў, у роўнай ступені як правядзеньне самога пятага моманту, уласна выходзіць за рамкі кляснага чытаньня і звычайна пераносіцца на па-заклясную, хатнюю працу вучняў; іншы раз гэтыя практыкаваньні выконваюцца лябораторна-клясным шляхам.

Апрача кляснага чытаньня літаратурных твораў, у лекцыйную сыстэму ўкладаюцца і іншыя моманты выкладаньня літаратуры, г. зн. заняткі па тэорыі і па гісторыі літаратуры. Гэта—лекцыі слоўнасьці ў большь сьціслым сэнсе слова. Звычайныя тыпы такіх лекцый, якія ўжо ўстанавіліся ў мэтадыцы дарэволюцыйнае школы, зводзяцца да двух асноўных відаў: догматычнага і зўрыстычнага. Першы від, як вядома, заключаецца ў тым, што вучню даецца для ўсваеньня гатовы матэрыял ці ў выглядзе некалькіх старонак з падручніка, ці ў выглядзе вуснага выкладаньня выкладчыкам таго, што трэба вывучыць; матэрыял вывучаецца вучнямі па кніжцы ці па запісах (конспэкту), якія вядуцца іншы раз вучнямі самастойна, а часам пад дыктоўку настаўніка. Старэйшы від догматычнага выкладаньня—гэта проста адкрэсьліваньне ў падручніку таго, што задаецца на наступны раз; больш новы, так сказаць, больш удасканалены від,—гэта лекцыя выкладчыка на тэму заданьня да наступнага разу; гэты лекцыйны спосаб выкладаньня данае тэмы па істоце сваёй ёсьць таксама спосаб догматычны, але толькі больш дапасаваны да прыёмаў і здольнасьці лектара і да інтарэсаў вучняў, якімі жывое слова лепей успрыймаецца, чым кніга. Між гэтымі двума крайнімі па сваім становішчы відамі догматычнага пабудаваньня лекцыі ёсьць сярэднія, напр., чытаньне ўголас падручніка вучнямі і комэнтываньне яго настаўнікам ці зачытваньне ў клясе настаўнікам некаторых месцаў з іншых падручнікаў і падсобнікаў, якія могуць папоўніць, паглыбіць ці, у кожным разе, ілюстравать прыкладамі падручнік, які быў прынят для данага прадмету і данае клясы. Другі від пабудаваньня лекцыі—зўрыстычны. Ёстота яго ў тым, што выкладчык шляхам чытаньняў, пастаўленых у пэўнай сыстэме і ў форме, якая не прадрашае адказаў, але толькі наводзіць на іх, развучае з вучнямі даную лекцыю і прыходзіць разам з імі да пэўных вынікаў, якія падагульняюць даную тэму. Прыстасавальна да выкладаньня літаратуры гэты спосаб пабудаваньня лекцыі

можа мець таксама некалькі рознавідаў: ён можа складацца проста з пытанняў і адказаў, пры чым адказы могуць давацца ці коратка, ці больш пашырана, у форме невялікіх вусных укладаньняў; потым эўрыстычна пабудаваная лекцыя можа перайсьці ў так званую літаратурную гутарку (больш падрабязна ў разьдзеле IX); апрача таго, яна можа перайсьці і ў рэфэратную сыстэму пабудаваньня і вывучэньня данага літаратурнага курсу (гл. разьдзел IX).

Абодвы віды пабудаваньня лекцыі—і догматычны (іменна лекцыйны) і эўрыстычны прыгодны для заняткаў тэорыяй і гісторыяй літаратуры. Выбар іх, як і ўсякіх іншых прыёмаў выкладаньня, залежыць перш за ўсё ад матэрыялу выкладаньня; гэта адно з прынцыповых палажэньняў мэтодыкі. У курсах тэорыі і гісторыі літаратуры заўсёды знойдуцца такія тэмы, якія не даступны эўрыстычнай распрацоўцы і, наадварот, лёгка ўкладваюцца ў форму лекцыі выкладчыка. Конкрэтна адначым наступныя выпадкі: нарыс эпохі, з якой увязваецца даная літаратурная зьява, характарыстыка літаратурнага кірунку ці літаратурнае школы, біографія аўтара, ацэнка данага пісьменьніка ў цэлым, паходжэньне мастацтва ў яго розных галінах, кароткая гісторыя таго ці іншага літаратурнага жанру (роману, драмы, розных відаў лірыкі і інш.)—усё гэта можа быць прадметам кляснае лекцыі, і ў даных выпадках догматычная перадача вучням тых ці іншых вестак найбольш выгодна і нават іншы раз толькі яна іменна і зьяўляецца выключна магчымай. Наадварот, калі справа ідзе аб разборы тэксту таго ці іншага літаратурнага твору,—усё роўна аб разборы соцыолёгічным ці формальна-мастацкім,—найбольш педагогічным зьяўляецца эўрыстычнае пабудаваньне лекцыі. Па пытаньні аб ужываньні як гэтых, так наогул і ўсякіх прыёмаў выкладаньня ў мэтодыцы даўно ўжо выпрацавалася яшчэ адно прынцыповае палажэньне, якое можа быць ужыта і ў даным выпадку. Яно формулюецца так: кожны мэтод дасягае сваёй мэты, паколькі ён адказвае асабістым уласьці-васьцям (складу розуму, характару, здольнасьцям) данага выкладчыка. З гэтае прычыны лекцыйны мэтод выкладаньня літаратуры можа быць выкарыстан і больш пашырана (г. зн. ня толькі ў вышэйпаказаных выпадках), калі ў выкладчыка добра праходзяць яго лекцыі і робяць у працэсе кляснае працы ўражаньне, якое дапамагае педагогічнаму і навуказгоднаму ўсваеньню прадмета. Наадварот, лекцыямі карыстацца

трэба як можна радзей, а эўрыстычным метадам—як можна часцей, калі ў выкладчыка добра праходзяць іменна лекцый-гутаркі, пабудаваныя на пытаннях і адказах ³¹).

2

Лекцыйнае выкладаньне (г. зн. кляснае чытаньне і лекцый слоўнасьці) у дапасаваньні да літаратурнага матэрыялу давала і дае, наогул кажучы, добрыя вынікі, таму што практыка такога выкладаньня вельмі вялікая, і метадыка яго дэталёва распрацавана. Але за апошнія гады, у адшуканьні новых метадычных шляхоў, высунуты былі і іншыя спосабы перадачы, распрацоўкі і ўсваеньня мастацкае літаратуры і зьвязанага з ёю тэорэтыка-і гісторыка-літаратурнага мінімуму. Я маю на ўвазе т. зв. „комплекс“ і „лябораторны плян“. Такім чынам патрэбна ўстанавіць у агульных рысах межы і спосабы выкарыстоўваньня гэтых новых пабудаваньняў школьнага выкладаньня ў адносінах да задачы літаратурнае асьветы.

Зразумела, комплекс не зьяўляецца метадам, а толькі сьстэмаю выкладаньня, якая карыстаецца ў сваю чаргу метадамі, якія ўжо ўстанавіліся, у тэй ці іншай іх камбінацыі. Такім чынам гаварыць аб літаратуры ў комплексе—г. зн. гаварыць не аб новым метады выкладаньня літаратуры, а аб тым, як 1) увязаць выкладаньне літаратуры з комплекснай сьстэмай і як 2) выкарыстоўваць у комплекснай абстаноўцы звычайныя метады літаратурнае асьветы.

Зьвернемся да першага пытання. Увязка літаратурнага матэрыялу з комплекснай сьстэмай робіцца звычайна, як вядома, наступным спосабам: для данае комплекснае тэмы ці падтэмы падбіраецца адпаведны літаратурны матэрыял і прыцягваецца для прапрацоўкі (шляхам чытаньня і тлумачэньня) у якасьці ілюстрацыі данае тэмы. Прыклад: тэма—праца зямляроба; падтэмы—наша вёска і яе ваколіцы, асеньнія работы ў вёсцы, зямельныя ўжытоўнасьці данае акругі, насельніцтва сяла ці вёскі, бытавыя асаблівасьці сялянскага насельніцтва і г. д., і г. д.; для кожнае падтэмы даецца адпаведны літаратурны матэрыял з поэтаў і пісьменьнікаў, з публіцыстых, з папулярных нарысаў па розных галінах тэхнікі і народнае гаспадаркі і г. д.; такім-жа чынам да ўсіх падтэм падбіраюцца і адпаведныя практыкаваньні, якія маюць сваёю мэтай набыць па роднай мове ³²). Яшчэ прыклад (з практыкі т. зв. прадметных лекцый, аналёгічных па конструкцыі

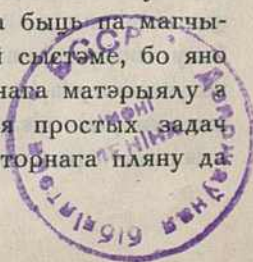
з комплексам): тэма—яблыка; з ёю ўвязаны рознастайныя віды заняткаў ад чытаньня, пісаньня і вылічэньня да ручноў працы і рухавых гульніў уключна; з чытаньнем, пісаньнем, сьпевамі і слуханьнем музыкі ўвязаны літаратурныя прыклады, якія да гэтага падыходзяць (апісаньні, апавяданьні, вершы, сьпевы, прысьвечаныя яблыні і яблыку)³³). Вось такая агульная схэма прыцягненьня да комплексу літаратурнага матэрыялу. Самая ўвязка яго з комплекснай тэмай, як мне здаецца, павінна адбывацца, галоўным чынам, у наступных момантах. Калі выкладчык праводзіць лекцыю, на якой павінен зачытвацца і разьбірацца даны—падабраны да комплекснай тэмы—літаратурны матэрыял, дык ён увязвае гэты матэрыял з агульнай комплекснай прапрацоўкай два разы—у момант папярэдняе гутаркі і ў момант аб'ясненьня літаратурнага ўзору; у даным выпадку бывае патрэбна, зразумела, некалькі адыйсьці ад простае задачы кляснага чытаньня і патраціць некаторы час на тое, каб здабыць з прачытанага матэрыялу яго ілюстрацыйную частку, якая асьвятляе тое пытаньне комплексу, якое распрацоўваецца. Калі выкладчык праводзіць лябораторнае заданьне, дык тое-ж самае ён прапрабляе на ўступнай і на заключнай гутарках да данага заданьня. Калі, урэшце, літаратурны матэрыял павінен быць увязаны з аднаю з экскурсіў, якія ўваходзяць у агульную схэму данага комплексу, дык літаратурныя творы, якія ілюструюць тэму экскурсіі, могуць быць зачытаны і разабраны ў розны час—і перад пачаткам экскурсіі (уступная частка), і ў часе самае экскурсіі (галоўная частка) для ілюстрацыі паасобных момантаў яе, і ў канцы экскурсіі (заключная частка), калі надводзяцца вынікі экскурсіі і падагульняюцца атрыманыя ўражаньні і назіраньні, для якіх тыя ці іншыя літаратурныя ўзоры могуць даць слоўна-вобразнае аформленьне. Ва ўсіх гэтых выпадках увязка літаратурнага матэрыялу сама па сабе ня мае труднасьцяў, бо глеба для яе падрыхтоўваецца ўжо ўсёю папярэдняю распрацоўкаю данага комплексу, якая базуецца на вывучэньні адпаведных комплекснай тэме зьяўжыцьця і прыроды. Да таго-ж гэтую ўвязку можна зрабіць як і ў процэсе самога чытаньня і коментыраваньня літаратурнага ўзору, так і ў процэсе тых вусных і пісьмовых практыкаваньняў (пабудаваньне плянаў, пераказаў, стылістычных прац на тэму, аналёгічную з прачытаным узорам, і г. д.), якія звы-

чайна органічна выцякаюць з класнага чытаньня. Найбольш адказная задача выкладчыка-літаратурніка, які ўвязвае літаратурны матэрыял у комплексную тэму, заключаецца ня столькі ў тым, як увязаць літаратурны ўзор з комплексам,—бо, паўтараю, гэтая ўвязка мэтодычна вельмі нескладаная і звычайна бывае вырашана раней папярэдняю класнаю працаю па таму-ж комплексу,—колькі ў тым, каб не зрабіць даны літаратурны ўзор выключна ілюстрацыяю комплекснае тэмы, а захаваць і яго мастацкі твар як па зьместу, так і па форме, г. зн. даць гэтаму ўзору па магчымасьці ня толькі соцыолёгічнае, але і формальна-мастацкае вытлумачэньне. Выкананьне гэтае задачы залежыць ужо ад тых мэтодычных прыёмаў, якімі будзе карыстацца выкладчык пры правядзеньні комплекснае сыстэмы выкладаньня. Зараз і пяройдем да гэтага другога пытаньня.

Дык якія-ж мэтодычныя прыёмы павінны быць выкарыстаны пры комплексным выкладаньні? Каб правільна адказаць на гэтае пытаньне, трэба прыняць пад увагу, што комплексная сыстэма выкладаньня ў адносінах да роднае мовы прэтэндуе на ўвязку з комплекснымі тэмамі ня толькі чытаньня і разбору літаратурных узораў, але і наогул усіх момантаў разьвіцьця мовы вуснае і пісьмовае. Як вышэй ужо было паказана (разьдз. I), пры комплекснай прапрацоўцы данае тэмы ў малодшых групах павінны быць прыняты пад увагу тры віды граматычнасьці—граматычнасьць элемэтарная, граматычнасьць граматычная (ортографічная) і граматычнасьць літаратурная. Такім чынам, выкладчык, які вядзе выкладаньне ў малодшых групах па комплекснай сыстэме, павінен умела зьвязаць з данай комплекснай тэмай практыкаваньні па першапачатковаму (бегламу, правільнаму, выразнаму) чытаньню і пісаньню (г. зн. па тэхніцы пісаньня), па ортографічных навыхах, па граматыцы (фонэтыцы, морфолёгіі і сынтаксу) і па элемэтарным разборы літаратурных узораў. Такім чынам, у комплексную сыстэму трэба ў малодшых групах увесці мэтодычныя прыёмы навучаньня чытаньню і пісаньню, мэтодычныя прыёмы навучаньня ортографіі, граматыцы і некаторыя мэтодычныя сродкі першапачатковага азнаяменьня з літаратурай ва ўзорах, якія даступны ўзросту. Таксама, калі комплексная сыстэма ў данай школе абхапляе і сярэднія групы, то з комплексным выкладаньнем у гэтых групах трэба ўвязаць і мэтодыку знаёмства з літаратурай па тэматычных цыклях, і

мэтодыку выкладання тэоры літаратуры, і шэраг мэтодычных прыёмаў для таго, каб стварыць стылістычныя навукі ў вучняў шляхам адпаведных пісьмовых практыкаваньняў. Вось такое норматыўнае і ўсебаковае правядзеньне комплекснага выкладання ў адносінах мовы і літаратуры. Само сабою зразумела, што на практыцы яно ў такім норматыўным выглядзе не праводзіцца, ці праводзіцца рэдка, бо сконцэнтраваньне каля комплексных тэм усе задачы і ўсе прыёмы выкладання мовы і літаратуры трудна. Таму звычайна назіраецца, што некаторыя моманты заняткаў па роднай мове школа па канечнай патрэбе адрывае ад комплексу і прарабляе іх на асобных лекцыях, якія прысьвечаны то спэцыяльна тэхніцы пісьманьня, то ортографіі, то граматычным назіраньням, то выразнаму чытаньню і г. д. З тае-ж прычыны і некаторыя віды заняткаў літаратураю (напр., разбор паасобных твораў, знаёмства з пісьменьнікам у цэлым, характарыстыка літаратурных кірункаў, практычнае ўсваеньне элемэнтаў тэоры літаратуры і г. д.) нярэдка запаўняюць цэлыя лекцыі бяз простае сувязі з комплексам і нават бяз простае корэляцыі з іншымі прадметамі школьнае праграмы, а іншы раз нават пераносіцца на па-заклясны час, г. зн. робяцца тэмай для літаратурных гутарак, рэфэратаў, дыспутаў і г. д.

Ня глядзячы, аднак, на гэтую фактычную няўвязку ў цэлым розных мэтодычных прыёмаў выкладання літаратуры (у роўнай меры, як і мовы) з комплекснай сыстэмай, трэба прызнаць, што некаторыя мэтодычныя прыёмы выкладання літаратуры могуць добра ўвязацца з комплексам і павінны быць выкарыстаны пры комплекснай сыстэме. Гэтыя прыёмы наступныя: 1) мэтодычная схэма кляснага чытаньня ў тым выглядзе, як яна вышэй паказана; 2) лябораторны плян, ці, лепей сказаць, мэтодычная пастаноўка лябораторных заданьняў па літаратуры, дапасаваная да комплексных тэм, і 3) некаторыя віды пісьмовых практыкаваньняў, якія абхапляюць кола пытаньняў і вестак, якія ўвайшлі ў даючую комплексную прапрацоўку. Першы прыём, г. зн. мэтодычна пастаўленае кляснае чытаньне, па маёй думцы, павінна быць па магчымасьці цалкам выкарыстана ў комплекснай сыстэме, бо яно дае ня толькі магчымасьць увязкі літаратурнага матэрыялу з комплексам, але і магчымасьць выкананьня простых задач літаратурнае асьветы. Аб адносінах лябораторнага пляну да



комплексу будзе сказана ніжэй, у гэтым-жа разьдзеле. Што датычыць пісьмовых практыкаваньняў, дык пад імі я разумею складаньне рознага роду плянаў, пераказы з пэўным ухілам у бок актыўнасьці апавядальніка і рознастайныя віды самастойных стылістычных прац, звязаных з матэрыялам чытаньня, назіраньняў, вынікаў экскурсій і прагулак і г. д. Больш падрабязна аб пісьмовых практыкаваньнях гл. ў разьдз. Х.

Другая сыстэма выкладаньня, якая толькі што атрымала пашырэньне ў нашай школе і якая таксама мае простыя адносіны да выкладаньня літаратуры, гэта т. зв. лябораторны плян. Я называю яго сыстэмаю, бо ён толькі ў сярэдняй сваёй частцы дае асобны мэтад, а ў частках уступнай і заключнай карыстаецца мэтадамі, якія прыняты на лекцыях, г. зн. лекцыйным і эўрыстычным. Лябораторны плян, як сыстэма выкладаньня, вышаў з дальтон-пляну шляхам дапасаваньня гэтага апошняга да ўмоў нашае школы. І сапраўды, дальтон-плян ажыцьцяўляецца ў нас поўнасьцю ў даволі рэдкіх выпадках; часьцей за ўсё практуецца іменна т. зв. лябораторны плян, як скарачэньне і спрашчэньне дальтон-пляну; пры чым гэтае спрашчэньне і скарачэньне праводзіцца ў розных варыяцыях—пачынаючы ад звычайных клясных заданьняў, якія разьлічаны на 2—3 гадзіны самастойнае працы, і канчаючы 2-тыднёвымі (часам 3-тыднёвымі і больш) заданьнямі, якія выконваюцца ў спецыяльных лябораторыях. Але, як-бы там ні было, наш спрошчаны дальтон-плян амаль заўсёды складаецца з трох паслядоўных частак: уступнае конфэрэнцыі, прапрацоўкі заданьня і заключнае конфэрэнцыі. Якімі мэтодычнымі прыёмамі прыходзіцца карыстацца ў правядзеньні гэтых трох момантаў лябораторнага пляну? Уступная конфэрэнцыя, узятая ў сваёй мэтодычнай форме, ёсьць ні што іншае, як папярэдняя гутарка на тэму аб даным заданьні. Калі заданьнем служыць разбор якога-небудзь літаратурнага твору, дык на ўступнай конфэрэнцыі можна даць нарыс эпохі, з якою звязаны даны пісьменьнік і даны твор, перадаць біографію аўтара, ахарактарызаваць яго творчасць у цэлым і г. д.; калі заданьнем зьяўляецца аналіз мастацкага боку твору ці нават яго мовы (лексыкі, сьінтаксу і г. д.), дык уступная гутарка можа быць прысьвечана адпаведным пытаньням тэорыі літаратуры ці нават разбору адпаведных стылістычных прыкладаў і ўзораў. У абодвух выпадках уступная

конфэрэнцыя пераходзіць у лекцыю, якая ў сваю чаргу іншы раз пераходзіць у гутарку. Калі гэткая конфэрэнцыя праводзіцца ў адной з такіх груп, як трэцяя ці чацьвертая, дзе лябораторны плян ажыццяўляецца толькі часткова (у відзе заданьня на 2—3 гадзіны), і калі літаратурны матэрыял, прызначаны для прапрацоўкі, колькасна вельмі невялікі,—дык уступная конфэрэнцыя можа нават перайсьці ў звычайную лекцыю кляснага чытаньня, якую трэба правесці па паказанай вышэй схэме; пры чым для лябораторнага заданьня даецца якое-небудзь практыкаваньне ў сэнсе далейшай прапрацоўкі прачытанага матэрыялу ці самастойны аналіз матэрыялу, аналёгічнага па характары з толькі што разабраным на ўступнай конфэрэнцыі. Што датычыць заключнае конфэрэнцыі, дык яна амаль заўсёды складаецца ў форме лекцыі-гутаркі, якая падводзіць агулы па прапрацованаму заданьню шляхам пытаньняў-адказаў; пры гэтым выкладчык павінен арыентавацца на тры задачы—падагульніць вынікі лябораторнае працы вучняў па асноўных пытаньнях заданьня, паглыбіць прапрацоўку заданьня ў асобных момантах, вытлумачыць тое, што засталася няясным ці нядобра прапрацаваным.

Сярэдняя частка лябораторнага пляну прадстаўляе сабою па мэтодычнай сваёй прыродзе нешта асобнае ад звычайных лекцыяў, бо яна разьлічана на самастойную працу вучня, які атрымлівае ад выкладчыка толькі агульнае кіраўніцтва і напрамак. Праўда, і гэтая частка часам зьбіваецца на звычайную клясную пісьмовую працу, толькі больш доўгую і больш складаную па тэме; але ад выкладчыка заўсёды залежыць прыдаць лябораторнаму заданьню больш актыўны, дасьледчы і крытычны характар. Асноўны мэтодычны прыём, які забясьпечвае за заданьнем пэўную актыўнасьць прапрацоўкі, заключаецца іменна ў пэдагогічнай і навуказгоднай пастаноўцы пытаньняў, па якіх выконваецца заданьне. Зразумела, у малодшых групах (у тых выпадках, калі там магчымы лябораторныя заданьні) такія пытаньні не патрабуюць асобнай схэматызацыі і ставяцца толькі для таго, каб вучань у выстарчаючай ступені і паўнацэ прарабіў тое ці іншае практыкаваньне граматычнага, стылістычнага ці элемэтарна-літаратурнага (плян, пераказ, самастойнае ўкладаньне на даную тэму) характару. Але ў сярэдніх і старэйшых групах лябораторныя заданьні павінны падпарадкавацца прынцыпу навука-

згоднасьці і будавацца на тым мэтодычным грунце, які быў устаноўлены ў папярэднім разьдзеле; гэта датычыць і заданьняў па тэорыі літаратуры і заданьняў гісторыка-літаратурнага характару. З гэтае прычыны трэба рашуча прэчыць супроць тых „пытальнікаў“, якія часта зьмяшчаюцца ў хрыстаматыях пад літаратурнымі ўзорамі і нярэдка маюць у сабе выпадковы набор пытанняў, якія ня зьвязаны ніякай больш ці менш выразнай мэтодалёгічнай схэмай.

Пакідаючы канкрэтныя прыклады па складаньню лябораторных заданьняў да наступных разьдзелаў, дзе прыняповая частка мэтодыкі літаратуры павінна атрымаць практычнае прыстасаваньне, я даю ў гэтым разьдзеле сваю схэму (6) пабудаваньня лябораторнага заданьня па літаратуры. У аснову схэмы пакладзены чатыры асноўных гісторыка-літаратурных пытаньні (гл. разьдз. IV) у соцыолёгічным і формальна-мастацкім разрэзе. Гэтыя чатыры пытаньні зьяўляюцца орыентывочнымі ў прапрацоўцы заданьня (першая вэртыкаль); да кожнага з іх даецца шэраг разьясьняючых пытаньняў, што ідуць поруч з чытаньнем літаратурнага матэрыялу і дапамагаюць паглыбіць аналіз яго па асноўных орыентывочных момантах (другая вэртыкаль); у трэцяй вэртыкалі даюцца адпавядаючыя кожнаму асноўнаму моманту паказаньні на тэхніку самой працы вучняў над тэкстам твору; у чацьвертай вэртыкалі паказаны некаторыя віды прац, якія выцякаюць з прапрацаванага заданьня і якія маюць сваёю мэтай падагульненьне ў той ці іншай форме лябораторнага аналізу кожнага з орыентывочных пытаньняў. Такім чынам, схэма ўвязвае ў сябе і навуказгоднае пабудаваньне заданьня і пэдагогічнасьць яго прапрацоўкі ў сэнсе магчымай актыўнасьці і паглыбленасьці працы вучня.

Лябораторнае заданьне ў цэлым сваім выглядзе і ў пасьпэўных частках можа быць лёгка ўведзена ў агульную сыстэму комплексных заняткаў і, такім чынам, стаць адным з прыёмаў для прапрацоўкі комплексных тэм ці падтэм.

Асноўныя (арыентыровачныя) пытанні для прапрацоўкі.	Дапаможныя пытанні (што ідуць поруч з чытаннем і прапрацоўкай).
<p>I. (Крыніцы твору). Якая эпоха (ці паасобныя яе зьявы і моманты) зьяўляецца крыніцаю зместу данага твору?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Біяграфічныя весткі аб аўтары. Якія акалічнасьці асабістага жыцця аўтара маглі даць яму матэрыял для яго твораў? 2. Калі напісаны даны твор? Да якіх гадоў адносіцца яго змест? 3. Якія падзеі і зьявы гэтых гадоў ён выяўляе? 4. Якая эпоха ў цэлым (ці які соцыяльна-культурны момант) адбіваецца ў даным творы?
<p>II. (Тыпізацыя ў ім жыцця). Як тыпова выяўляюцца ў даным творы паасобныя падзеі і асобы гэтай эпохі?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Якія тэмы распрацоўвае аўтар у даным творы? 2. Якія дае малюнкi быту? 3. Як малое класавыя адносіны, псыхалёгію і ідэалёгію паасобных клас? 4. Якіх малое тыповых прадстаўнікоў паасобных класавых груп?
<p>III. (Ідэалёгічнае асьвятленьне ў ім жыцця). Якое ідэалёгічнае асьвятленьне дае аўтар падзеям і асобам, якіх малое?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Як адносіцца аўтар да падзей і асоб, якіх малое? 2. Каму і чаму іменна ён спакувае? 3. Якім асноўным настроем прасякнуты даны твор у цэлым? 4. Як выяўляе аўтар гэты настрой (шляхам аўтарскіх уваг і лірычных адступаньняў, цераз пасрэдніцтва дзеячых у творы асоб, сродкамі эмоцыянальнага стылю і г. д.)?
<p>VI. (Мастацкая форма твору). Якія асаблівасьці мастацкае формы можна адзначыць у даным творы?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фабула і сюжэт твору. 2. Композыцыя твору ў цэлым і ў частках. 3. Статычныя і дынамічныя моманты ў кампозыцыі. 4. Характар зарысоўкі асоб, сцэн, малюнкаў. 5. Стыль твору ў сувязі з зместам: мова аўтара і мова дзеячых асоб; мясцовы колёр у стылі. 6. Недахопы ў пабудаваньні твору і ў яго стылі (расьцягнутасьць, залішнія эпизоды, бледнасьць зарысавак і г. д.).

Тэхніка працы над тэкстам чытанага матэрыялу (шляхам кароткіх выпісак і нататак у сшытку).

Пытаньні і тэмы вынікавага характару (для справаздач аб прапрацоўцы, для дакладаў, укладаньняў і г. д.)

Пазнаёміцца з біяграфіяй аўтара і яго літаратурнай дзейнасьцю. Пры чытаньні твору каротка выпісаць з тэксту тэя даныя, якія ўвязваюцца з біяграфіяй аўтара і з яго эпохай. Зазначыць тэя месцы тэксту, у якіх даюцца некаторыя паказаньні, калі і дзе адбываецца дзея роману, апавяданьня ці іншага твору.

1. Пераказ паасобных эпізодаў твору.
2. Кароткая перадача яго зместу ў цэлым.
3. Справаздача (даклад) аб увязцы зместу твору з данаю эпохай.

У процэсе чытаньня каротка запісваць тэмы твору (па меры таго, як яны разгортваюцца), найбольш яркія малюнкi, найбольш жывыя сцэны і г. д., дзеючых асоб запісваць па тых групах, да якіх яны належаць; рабіць пры гэтым кароткія выпіскі найбольш яркіх фраз, выказаў, вобразаў і г. д., якія характарызуюць тую ці іншую асобу.

1. Соцыяльная тэма (соцыяльныя тэмы) у даным творы і яе (іх) разьвіцьцё.
2. Бытавыя зарысоўкі ў даным творы.
3. Характарыстыка паасобных грамадзкіх груп і іх прадстаўнікоў.
4. Рысы данае эпохі ў творы.

Запісаць месцы тэксту, дзе аўтар выказваецца беспасрэдна ад сябе (калі гэтае выказваньне ёсьць у творы). Зазначыць месцы тэксту, дзе аўтар (па думцы чытача) гаворыць праз некаторых дзеючых асоб. Выпісаць з тэксту тэя месцы, дзе аўтар выказвае свой настрой сродкамі эмоцыянальнае мовы.

1. Ідэалёгія аўтара і якая адбываецца ў даным творы.
2. Асноўная ідэя твору (абумоўленая ідэалёгія аўтара).

Формуляваць фэбулу твору. Даць кароткую перадачу сюжэту. Пабудаваць плян твору ў цэлым ці яго частак. Паказаць месцы ў творы, характэрныя для статычных ці дынамічных момантаў. Прывесць прыклады яркіх зарысавак асоб, падзей і г. д. Прывесць прыклады маляўнічага і эмоцыянальнага стылю ў творы, прыклады мовы паасобных дзеючых асоб. Недахопы ў формальна-мастацкім баку твору пералічыць.

1. Формальна-мастацкі бок данага твору (у цэлым).
2. Асобна: кампазыцыя твору, сродкі мастацкае мовы ў творы (мова маляўнічая і эмоцыянальная), характар тыповых зарысавак і г. д.

У В А Г І

- 1 **В. Я. Стоюнин.** „О преподавании русской литературы“. Спб. 1864. (Выд. 8-е—1913 г.).
- 2 **В. П. Острогорский.** „Беседы о преподавании словесности“. Спб. 1885. (Выд. 4-е—1913 г.).
- 3 **Маюцца на увазе працы А. Незеленова, В. Н. Перетца, А. С. Архангельскага, В. М. Ёстрына, В. В. Сіпоўскага і інш.; аб іх глядзі: Н. С. Державин.** „Основы методики преподавания р. яз. и лит-ры“, Петрогр. 1917, разьдз. V.
- 4 **Первый всероссийский съезд преподавателей р. яз. средней школы в Москве 27 дек. 1916 г.—4 янв. 1917 г.** М. 1917, стар. 11.
- 5 **В. Львов-Рогачевский.** „Новейшая русская литература“. М. 1919, стар. 135.
- 6 **Дадатак да № 10-га часоп. „Вестник просвещения, издаваемый Моно“,** сьнежань 1922 г.
- 7 **Новые программы для единой трудовой школы,** вып. 1, 1923, стар. 76.
- 8 **В. П. Острогорский.** „Беседы о преподавании словесности“. Выд. 4-е, 1913, разьдз. V, X, XI і XII.
- 9 **Н. С. Державин.** „Основы методики преподавания р. яз. и лит.“ разьдз. V.
- 10 **Параўн. П. П. Блонский.** Трудовая школа, ч. II, М. 1919, стар. 43. Даецца падбор і групоўка твораў мастацкае літаратуры (каля 300 назваў) для чытаньня падручкаў.
- 11 **Параўн. проф. А. В. Миртов.** „Методика самообразования“. Дз. Выд. Украіны, 1925.
- 12 **В. Я. Стоюнин.** „О преподавании р. лит-ры“. Выд. 8-е, 1913 г., стар. 413 і наступн.
- 13 **Між іншым, гэтак пытаньне добра распрацавана ў кнізе Н. Н. Соколов і Г. Г. Тумим „На уроках родного языка“,** Петроград, 1917, разьдзел „Развитие устной и письменной речи“, VII.
- 14 **Гл. проф. А. В. Миртов.** „Методика самообразования“, ст. 110 і наст.
- 15 **Параўн. Н. Н. Соколов і Г. Г. Тумим.** „На уроках родного языка“, разьдзел: „Развитие устной и письменной речи“, VIII.
- 16 **Н. Н. Соколов. і Г. Г. Тумим,** там-жа, стар. 346.
- 17 **В. Я. Стоюнин.** „О преподавании р. литературы“, выд. 8-е, 1913 г.
- 18 **В. П. Острогорский.** „Беседы о преподавании словесности“, выд. 4-е, 1913 г.
- 19 **А. Незеленов.** „О преподавании русской словесности“, 1880.

- 20 **В. Н. Перетц.** „Несколько мыслей об историческом преподавании словесности в средней школе“ — „Педагогическая Мысль“, Киев, 1904, вып. 1.
- 21 **В. М. Истрин.** „Новая программа курса русской словесности в средних учебных заведениях“ — „Журн. Мин. Нар. Просв.“ 1906—7 г.г.
- 22 **Больш падрабязна аб гэтых спробах навуказгоднага пабудавання схэмы выкладання літаратуры гл. Н. С. Державин.** „Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе“, П. 1917, разьдз. V і VI.
- 23 **А. Н. Вознесенский.** „Классификация методов историко-литературной науки“ — „Працы Белар. Дзярж. Унів.“. 1925, № 6—7, стар. 78.
- 24 **Параўн. В. Полянский.** „Социологический метод проф. Сакулина“ „Воинствующий материалист“, кн. 5, М. 1925. **Я. А. Назаренко.** „Проблемы литературоведения в свете марксизма“. Л. 1926 г. (Отд. отд. из сборника „Проблемы социологии искусства“).
- 25 **Я. А. Назаренко.** „Проблемы литературоведения в свете марксизма“ стр. 84—85.
- 26 **Параўн. В. Н. Мочульский.** „Н. Г. Чернышевский і А. Н. Толстой об искусстве“, отд. отд. „Р. Фил. Вестника“ 1909 г., стар. 3—6.
- 27 **А. Воронский.** „Искусство и жизнь. Сборн. статей. М.—П. 1924. Статья „Искусство, как познание жизни, и современность“, стар. 10, 11.
- 28 **Я. А. Назаренко.** „Проблемы литературоведения“..., стар. 77.
- 29 **А. Воронский.** „Искусство и жизнь“, стар. 14 і наступн.
- 30 **Б. Томашевский.** „Теория литературы“. Л. 1925 г., стар. 13, 14 і наст.
- 31 **Аб мэтодычных рознавідах лекцый слоўнасьці гл. А. К. Дорожкевич.** „Опыт методического построения урока словесности“, Петр.—Киев 1917 г.
- 32 **Ленинградский Губполитпросвет.** Труд земледельца. Схема типового комплекса для сельских школ малограмотных (Ред. Е. Я. Голант) Л., 1924 г. стар. 16 і наст.
- 33 **Н. К. Удовиченко.** Предметные уроки. М. 1924 г., стар. 17 і наст.

3 бібліографії мѣтодыкі літаратуры

I. Задача літаратурнае асьветы ў прадоўнай школе

- Алексинский.** О преподавании русской литературы на II ступ. труд. школы.—„На путях к новой школе“, 1923 г., № 3, стр. 36—43.
- А. Я.** О преподавании русской литературы—„Школьный работник“, 1923 г., № 2, стр. 5—7.
- Базилевич. Л. И.** Родной язык и художественная литература на I году II ступени—Изд-во „Новая Москва“, 1926 г.
- Буш В. В.** Преподавание литературы в школах фабр.-заводск. ученичества—„Родн. яз. в школе“, кн. 6, стр. 137.
- Веселовский Ю.** Революция и преподавание родной словесности в средней школе.—„Вестн. Воспит.“ 1917, № 6—7, стр. 103—135.
- Габо В. С.** К вопросу о преподавании современной художественной литературы.—„Родн. яз. в школе“, кн. 10, стр. 70.
- Григорьев М. С.** О литературном образовании.—„Родн. яз. в школе“, кн. 1-я, стр. 60.
- Данилов В.** Литература в кругу учебных предметов.—„Педагогич. Мысль“, 1924 г., № 1, стр. 1—10.
- Замотин И. И.** Проблема литературного образования в трудовой школе.—„Асьвета“, 1924 г., № 3, стр. 52—66.
- Золотарев С.** Литература в обстановке трудовой школы.—„Просвещение“ педагогич. сборн., Птр., 1922 г., стр. 3—12.
- Комиссия по слову и театру при Научно-Педагогической Секции ГУС'а.** В процессе работы над новыми программами по литературе.—„Родн. яз. в школе“, 1926 г., кн. 11—12, стр. 99.
- Машкин А.** Литература и язык в современной школе. Гос. Изд. Украины, 1923. Рецензия: „Родн. яз. в школе“, кн. 6, стр. 231.
- Петрович А. Д.** Место народной поэзии в трудовой школе (Опыт проработки былинного материала путем сравнительно-материалистического анализа).—„Родн. яз. в школе“, кн. 7 стр. 85.
- Рыбникова М. А., ред.** Теория и практика словесника. Сборник статей.

II. Навуказгоднасьць у школьным выкладанні літаратуры

- Вартинский П.** О наглядном преподавании словесности.—Сборн. „Изучение литерат. в школе“, М.—П., 1923 г., стр. 57—60.
- Ветухов А. В.** К вопросу о социологическом методе изучения литературных произведений.—„Родн. яз. в школе“, кн. 5, стр. 12.

- Ветухов А. В.** Первые шаги по пути создания науки о литературе и ее истории.—„Родной яз. в школе“, кн. 8, стр. 19.
- Вознесенский А. Н.** Классификация методов историко-литературной науки.—„Працы Белар. Дзярж. Універсітэту“, 1925 г., № 6—7, стр. 52—84.
- Вознесенский А. Н.** Проблема „описания“ и „объяснения“ в науке о литературе.—„Родн. яз. в школе“, 1926 г., № 11—12.
- Григорьев М. С.** Психоанализ Фрейда в применении к изучению художественного произведения.—„Родн. яз. в школе“, кн. 6, стр. 44.
- Данилов В. В.** К вопросу о социальной обусловленности литературной формы.—„Родн. язык в школе“, кн. 4, стр. 35.
- Ермаков И. Д.** Этюды по психологии творчества, А. С. Пушкин. М.—П., 1923. Рецензия: „Родн. язык в школе“, кн. 6, стр. 232.
- Золотарев С. А.** История, нация и класс в методологии литературы.—„Родной яз. в школе“, кн. 6, стр. 49.
- Стоппнер и Юшкевич**—составители. Искусство и литература в марксистском освещении. Изд. „Мир“, 1924 г. Рецензия: „Печать и революция“, 1926 г., ч. 11, стр. 210.
- Келтуяла В. А.** Основы историко-материалистического подхода к изучению литературного произведения.—„Родн. яз. в школе“, кн. 6, стр. 3.
- Лойко Л. П.** О методе преподавания литературы в старших группах II ступени и школах взрослых повышенного типа.—„Родн. яз. в школе“, кн. 3-я, стр. 18.
- Мандельштам.** Художественная литература в оценке русской марксистской критики. Изд. 2-е. М.—П., 1923 г. (Библиогр. указатель).
- Митягин К. С.** Метод экономического материализма и его применение в истории литературы.—„Родн. яз. в школе“, кн. 3-я, стр. 12.
- Наваренко Я. А.** К вопросу о литературной методологии.—„Родной язык в школе“, кн. 6, стр. 18.
- Наваренко Я. А.** Проблемы литературоведения в свете марксизма. Л., 1926. Отд. отт. из сборника „Проблемы социологии искусства“.
- Перетц В. Н.**, акад. Краткий очерк методологии истории русской литературы. Пособие и справочник для преподавателей, студентов и самообразования. Изд. „Академия“. П., 1922 г. Рец.: „Родн. яз. в школе“, кн. 1, 1919—1922 г., стр. 165.
- Плеханов Г. В.** Искусство и общественная жизнь. Изд. Моск. Института журналистики, М. 1922 г. Рец.: „Родн. яз. в школе“, кн. 1, 1919—22 г., стр. 164.
- Пиксанов Н. К.** Новый путь литературной науки. Оттиск из журн. „Искусство“, 1923 г., изд. Рос. Акад. худ. наук. Рец.: „Родн. яз. в школе“ кн. 3, 1923 г., стр. 119.
- Сакулин П. Н.** Социологический метод в литературоведении. Москва, 1925 г.
- Сотрудник.** Формальный метод и марксизм (по статьям О. М. Брика, А. Цейтлина, Л. Троцкого).—„Родн. яз. в школе“, кн. 4, стр. 25.
- Сперанский В.** Марксистский метод исследования художественных произведений. Изд. „Мир“. М., 1925 г.

- Уманский А. Г.** Марксизм в изучении литературы.—„Родн. яз. в школе“, кн. 8, стр. 17.
- Фишер В.** Об эстетическом изучении литературы. (Краткое изложение доклада на 1-м Всерос. съезде словесников в Москве в январе 1917 г.). Сборн. „Изучение литературы в школе“, стр. 19—20.
- Цейтлин А.** Проблема современного литературоведения.—„Родной язык в школе“, кн. 8, стр. 3.
- Эйхенбаум В., Володарский В., Павлов Д.** О новых принципах изучения литературы в школе и новом типе учебника.—Сборн. „Изучение литературы в школе“, стр. 30—36.
- Яковлев М. А.** Плеханов как методолог литературы.—„Родн. яз. в школе“ кн. 10, стр. 3.

III. Літаратура ў лекцыйнай сыстэме (кляснае чытаньне)

- Абакумов С.** Еще несколько слов о методе творческого чтения.—„Вестник Просв.“ Казань, 1922 г., № 1—2, стр. 35—42.
- Абакумов С.** Творческое чтение на младшей ступени трудовой школы.—„Родн. яз. в школе“, кн. 2-я, стр. 39.
- Абакумов С.** О методе чтения художественных произведений в школах начального типа.—„Педаг. Мысль“, 1921 г., № 1—4, стр. 32—49.
- Абакумов С.** Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Изд. Брокгауз-Ефрон, 1925 г. Рецензия: „Родн. яз. в школе“, 1926 г., кн. 11—12, стр. 314.
- Ауслендер С.** Чтение художественных произведений в школе I ступ.—„На путях к новой школе“, 1926 г., № 2, стр. 33—41.
- Барсов А.** Живое слово. Метод русского яз. в рассказах и объяснениях по литературным образцам. Курсы I, II, III, IV кл Тифлис, 1906—1910 гг.
- Голубев В.** Из методики род. языка. Объяснительное чтение художественных произведений. Ч. I. Методы объяснит. чтения художественных произведений. Киев, 1912 г.
- Голубков В.** Современная беллетристика для школы.—„Просвещение на транспорте“, 1925 г., № 1.
- Данилов В.** Восприятие художественной речи учащимися младшего возраста, М., 1917 г.
- Жохов Д.** Об эстетическом восприятии произведений поэзии.—„Вестник Просвещения“, М., 1922 г., № 7, стр. 39—42.
- Калмыкова А.** Что дают русским детям современные писатели-художники и чего дети вправе ждать от них.—„Педаг. Мысль“, 1920 г., № 10—12, стр. 60—72.
- Ковоночкин Н. П.** Современность и сказка (принципы отбора).—„Родной язык в школе“, кн. 9, стр. 12.
- Крупская Н.** Об учебнике и детской книге для I ступени.—„На путях к новой школе“, 1926 г., № 7—8, стр. 3—13.
- Лебедев А. М.** Искусство чтения в школе. Систематический подробный указатель литературы вопроса с вводной статьей. Для учителей рус-

- ского языка на всех ступенях обучения.— „Библиотека учителя родного языка“, М., 1918, Изд. Т-ва В. В. Думнова.
- Мельников И.** Уроки чтения художественных произведений.— „Для народного учителя“, 1917, № 10, стр. 13—14.
- Мурзаев В.** Современные методы объяснительного чтения, М., 1915 г.
- Невский В.** Революция и школьная хрестоматия (материал для хрестоматийного чтения на уроках родного языка)— „Народный Учитель“ 1918, № 3, стр. 14—15.
- Плотников И. П.** Уроки классного чтения в школах взрослых.— „Родной язык в школе“, кн. 3-я, стр. 81.
- Померанцев А.** К вопросу о чтении художественных произведений в школе— „Просвещение на транспорте“, 1926 г., № 2, стр. 27—34.
- Роде Н. Н.** Иллюстрирование учащимися литературно-художественных произведений на уроках родного языка.— „Родной язык в школе“, книга 2-я, стр. 43.
- Румянцев Н.** Волшебная сказка в детской и школе (сказка, как средство воспитания и материал для рассказывания).
- Сейдев А.** Новый прием заучивания наизусть художественных произведений.— „Родной язык в школе“, кн. 3-я, стр. 94.
- Стратев В.** Творческое чтение.— „Родн. яз. в школе“, кн. 5, стр. 104.
- Смирнов А. М.** Методы школьного чтения.— „Родн. яз. в школе“, кн. 6 и 7.
- Тростников М.** Методика русского литературного языка. Ч. I. Методика сознательного, правильного и выразительного чтения в связи с обучением устной речи. Юрьев, 1912 г.
- Тумим Г. Г.** Уроки объяснительного чтения, Петроград, 1915 г.
- Тумим Г. Г.** Классные и литературные чтения и беседы на уроках русского языка в младших классах средних учебных заведений.
- Шульгин В.** Какая книга нужна школе.— „На путях к новой школе“, 1925 г., № 2, стр. 28—32

IV. Література ў лекцыйнай сыстэме (дапаможныя сродкі класнага чытанья—выразнае чытанье, ілюстраванье прачытанага, драматызацыя, інсцэніроўка)

- Всеволодский В., Гернгросс.** Теория русской речевой интонации, Петроград, 1923 г. Рецензия: „Родн. яз. в школе“, кн. 3, стр. 114.
- Вопросы художеств. чтения. Сборн.** Музыка слова (Сережников В. К.). Ясность речи (Суренский В. В.). Правильность речи (Суренский В. В.). Звук и стих (Артюшков). Рецензия: „Родной язык в школе“, книга 5, стр. 129—132.
- Горовой И. С.** Выразительная речь в курсе русского языка современной школы.— „Родн. яз. в школе“, кн. 2-я, стр. 53.
- Долинов А. И.** Практическое руководство к художественному чтению. Петроград, 1917 г.

- Др. Н.** Выразительное чтение. (О необходимости изучения учащимися искусства выразительного чтения).— „Наш труд“, 1924 г., № 5.
- Лебедев А. М.** Чтение и выразительное слово на младшей ступени школы. Итоги методических изысканий и учительского опыта с подробным указателем литературы вопроса, как общей, так и журнальной. Изд. 2-е, М., 1923, Изд. Т-ва В. В. Думнов.
- Линдельфельд А.** Выразительное чтение. (Необходимость особого урока выразительного чтения и его значение). „Вестн. Культ. Просв. Учреждений Николаевской жел. дор.“, П., 1919, № 2, стр. 43—45.
- Острогорский В.** Выразительное чтение. Пособие для учащихся и учащихся. Изд. Сытина. М., 1916.
- Пашков Н. А.** Декламационная хрестоматия. Изд. т-ва Думнова, М., 1924 г. Рецензия: „Родн. яз. в школе“, кн. 7.
- Сабанеев Л.** Музыка речи. Эстетическое исследование. Изд. „Работ. Просвещ.“, М., 1923 г. Рецензия: „Родн. яз. в школе“, кн. 7, стр. 184.
- Серезников В. К.** Коллективная декламация.— „Родн. яз. в школе“, кн. 3-я стр. 61.
- Балалон В.** О рассказывании и чтении в школе.— „Нар. Учит.“, 1917. № 27—28, стр. 7—11.
- Б. Н.** Рассказывание. (Очерк истории искусства рассказывания). Сбор. „Игра“, ч. 1, № 1, 1918 г., стр. 5—10.
- Глаголева Н. М.** Техника рассказывания, М., 1925 г.
- Горбов П.** Детский театр.— „Просвещение“, Педагог. сборник. Петроград, 1922 г. стр. 108—111.
- Игра-драматизация в школе.** Составил кружок работников опытно-показат. учреждений школы А. А. Луначарского, Госиздат 1924 г. Рецензия: „Родн. яз. в школе“, кн. 7, стр. 189.
- Игра-драматизация в школе.** Сборник под ред. Соловьевой.
- Иорданская Е.** Техника художественного рассказывания (Схема лекций, прочитанных на курсах художественного рассказывания).—Сбор. „Художественное рассказывание детям“, 1918 г., стр. 3—11.
- Колосов П. И.** Литературно-драматическая работа в школе II ступени.— „Родн. яз. в школе“, кн. 4, стр. 107.
- Мурзаев В. С.** Теневой театр и драматизация в трудовой школе.
- Парtridge Э. и Дж.** Что и как рассказывать детям в школе и дома. (Американский метод творческого рассказывания).
- Петров Л.** Инсценировки и постановки на деревенской сцене. Моск. Политико-Просветит. Институт. Серия пособий для совпартшкол и самообразования, под ред. Д. Элькиной. М.,—Л., Гиз., 1926 г.
- Румянцев Н.** О рассказывании детям сказок.— „Нар. Учит.“. 1917, № 31—32 стр. 11—13.
- Румянцев Н.** Часы рассказа, как средство эстетического воспитания детей и народа.—Сборн. „Худож. рассказ. детям“. 1918, стр. 5—11.

- Румянцев Н. ред.** Сборник статей членов кружка рассказчиков в Петрограде. П. 1918, Изд. Культурно-Пролетар. Т-ва „Начатки знания“.
- Сапожникова А. С.** Художественное рассказывание в школах взрослых— „Родн. яз. в школе“, кн. 2-я, стр. 30.
- С. Н.** Петербургский кружок рассказов. (О вечере художествен. педагогического рассказывания 30 декабря 1922 г. в зале Центр. детской библиотеки Васильевск. Острова).— „Педаг. Мысль“. 1923 г., № 2, Педагогическая хроника, стр. 86—88.
- Светлаков А. А.** Опыт инсценировки народной словесности в казанских школах II ступени.— „Родн. яз. в школе“, кн. 6, стр. 192.
- Хавкина Л. Б. и Соловьева Е. Е.** Часы творческого рассказа.— Сбор. „Развитие речи“, 1923 г., стр. 33—37.
- Яковская, Панченко, Рабинович, Мартинова.** Что рассказывать детям? Центр. Опытн.-Педагогич. станц., Гиз Украины, 1925 г.

V. Літатура ў комплексе

- Афанасьев П. О.** Русский язык в комплексной форме преподавания, М., 1924 г.
- Базилевич Л. И.** Родной язык и художественная литература на 1-м году II-й ступени. 1926.
- Богоявленский Л. П.** Комплексный метод обучения и родной язык.— „Родн. яз. в школе“, кн. 3, стр. 27.
- Богоявленский Л. П.** Комплексный метод преподавания.— „Родной яз. в школе“, кн. 4, стр. 130.
- Богоявленский Л. П.** Родной язык в комплексе.— „Просвещ. на транспорте“, 1925 г., № 1, 7—8.
- Малаховский В. С.** Родной язык в комплексной системе преподавания.— „Родн. язык в школе“, кн. 9, стр. 80.
- Мощанский П. Д.** Литературные занятия в школе II ступени при комплексной системе преподавания.— „Родн. яз. в школе“, кн. 7, стр. 118.
- Никитина В.** Опыт преподавания русского языка в связи с обществоведением.— Сборник „Первый камень“, 1922 г., стр. 50—54 и 76—77.
- Печатников А. К.** К вопросу об увязке навыков по языку и математике с комплексами в школе I ступени.— „На путях к новой школе“, 1925 г., № 5, стр. 92—96.
- Плотников И. П.** Комплексное изучение родного языка и литературы в I группе II ступени.— „Родн. яз. в школе“, кн. 9, стр. 149.
- Плотников И. П.** Родной язык в комплексе. Изд-во „Красная книга“, Орел, 1924 г.
- Плотников И. П.** Родной язык в комплексной системе преподавания.— „Родн. яз. в школе“, кн. 5, стр. 98.
- Померанцева А.** Родной язык в комплексе „рынок“ в шестой группе семилетки.— „Просвещение на транспорте“, 1925 г., № 10.

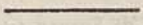
- Практика комплексного преподавания.** Опыт работы по новым программам ГУС'а. Третий год обучения. Сборн. статей. Изд. „Сеятель“, 1925 г. Статья — „Особенности постановки родного яз. в классе В“.
- Родников В. В.** Из работ по русскому языку Киевской филии Украинского Научно-Педагогического Комитета. (К вопросу о комплексном преподавании). — „Родн. яз. в школе“, кн. 6, стр. 150.
- Никифоров С., ред.** Родной язык и худож. литература в комплексном преподавании. Сборн. статей. М., 1925 г. Рецензия: „Родн. яз. в школе“, кн. 10, стр. 119.
- Русанов Н.** Родной язык в связи с обследованием и изучением производства. — „Просвещение на транспорте“, 1925 г., № 11.
- Стратен В.** Литература в комплексе Из ст. „Комплекс, лабораторный метод и литература“. — „Родн. яз. в школе“, 1926 г., кн. 11—12, стр. 205.
- Фатов Н. Н.** О краеведческом изучении истории литературы. — „Родной язык в школе“, кн. 9, стр. 21.

VI. Літатура ў лабораторным плане выкладання

- Байкова, Дернова, Дьяконов.** Литература на II ступени трудовой школы. Задания и их проработка 98-й Ленинградской школы. 1925—26 уч. г.
- Баранов С. Ф.** Лабораторный план и занятия литературой в школах взрослых повышенного типа. — „Родн. яз. в школе“, кн. 8, стр. 146.
- Богоявленский Л. П.** Метод анкеты в занятиях литературой и коллективное сочинение в условиях лабораторной системы. — „Родн. яз. в школе“ кн. 8, стр. 152.
- Дорошкевич А. К.** Образец школьного изучения Гоголя по лабораторному плану. — Сборн. „Изуч. литерат. в школе“, стр. 68—72.
- Дорошкевич А. К.** Опыт методического построения урока словесности. Петр.—Киев. 1917.
- Желобов, Розанов, Сперанский.** Год занятий по литературе. Задания (Группы VI, VII, VIII и IX). Изд. „Мир“, 1925.
- Колесников М. И.** Лабораторный метод на уроках родного языка. — „Родн. яз. в школе“, кн. 7, стр. 129.
- Никольский С.** Лабораторный метод преподавания литературы (Из практики в школе II ст. при Педагог. Факультете Ярославского Ун-та). — „Наш труд“, 1924 г., № 2, стр. 39—44, № 3, 37—42.
- Павлович А. И.** Лаборатория или класс? (К вопросу о применении Дальтонского плана занятий в изучении родного языка). — „Родн. яз. в школе“, кн. 3-я, стр. 1.
- Павлович А. И.** Опытная система работ по наблюдению над языком по лабораторному методу. — „Родн. яз. школе“, кн. 6, стр. 154.
- Палей И.** Лабораторные занятия по родному языку в школах взрослых повышенного типа. — „Просвещение на транспорте“ 1926 г., № 6, стр. 77—81, № 7, стр. 81—84.

- Плотников И. П.** Революционная литература. (Из опыта примен. Дальтон-плана). Изд. Брокгауз-Ефрон. 1924 г. Рецензия: „Родн. яз. в школе“ кн. 8, стр. 209.
- Пратасевич І.** Беларуская літаратура і мова пры Дальтон-плане ў дасядачай школе Менску.—„Асвєта“, 1925 г., № 2 (5), стр. 33.
- Программы Наркомпроса за 1918 г.** Лабораторный метод преподавания литературы.—Сборн. „Изучение литературы в школе“, стр. 42—45.
- Рыбникова А.** Вопросник по литературе XIX и XX вв.—„Родн. яз. в школе“, кн. 10, стр. 99.
- Рудик П. А.** Принципы построения заданий в Дальтоновском плане. Изд-во „Новая мысль“, М., 1926 г.
- Симонов Н. С. и Чехов Н. В., ред.** Дальтон-план в русской школе. Вып. II ст. „Литература“, стр. 153.
- Сотрудник.** Опыты применения Дальтон-плана на уроках родного языка.—„Родн. яз. в школе“, кн. 7, стр. 136.
- Стратен В.** Комплекс, лабораторный метод и литература. Два слова о Дальтон-плане и методе проектов. Социологический и формальный метод. Система плановых заданий.—„Родн. яз. в школе“, 1926 г., кн. 11—12 стр. 207.
- Стремнини А.** Программа для самостоятельных занятий по Дальтонскому плану.—„Родн. яз. в школе“, кн. 4, стр. 104.
- Яковлев М. А.** Опыт применения лабораторного метода к преподаванию истории литературы.—„Родн. яз. в школе“, кн. 3-я, стр. 89.

	<u>Стар.</u>
Прадіова	3
РАЗЬДЗЕЛ ПЕРШЫ	
Задача літаратурнае асьветы ў працоўнай школе	5
РАЗЬДЗЕЛ ДРУГІ	
Матэрыял выкладаньня літаратуры і яго програмнае групуваньне	25
РАЗЬДЗЕЛ ТРЭЦІ	
Асноўныя прыныпы мэтодыкі выкладаньня літаратуры. Пэдагогічнасьць выкладаньня	47
РАЗЬДЗЕЛ ЧАЦЬВЕРТЫ	
Асноўныя прыныпы мэтодыкі выкладаньня літаратуры. Навука-згоднасьць выкладаньня	62
РАЗЬДЗЕЛ ПЯТЫ	
Агульныя мэтодычныя прыёмы школьнага выкладаньня літаратуры: літаратура ў лекцыйнай сыстэме, у комплексе і ў лябараторным пляне	93
Увагі	116
бібліяграфіі мэтодыкі літаратуры	118



3 прац таго-ж аўтара:

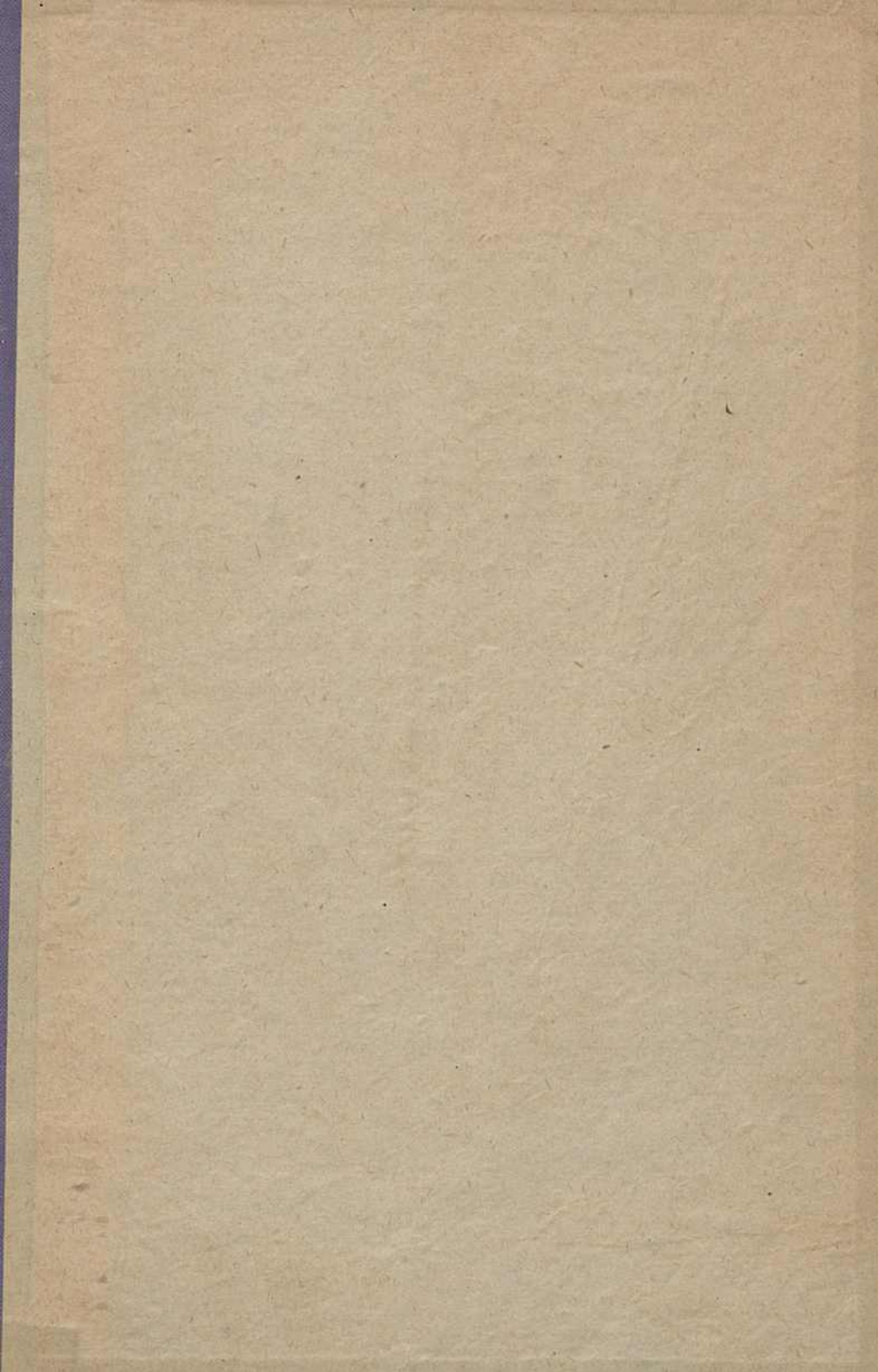
- Ранние романтические веяния в русской литературе.** Стр. 115. Варшава 1900. (Из „Русск. Филол. Вестн.“).
- Предание о Вадиме Новгородском в русской литературе.** Стр. 112. Воронеж. 1901. (Из „Филол. Запис.“).
- Три романтических мотива в произведениях Гоголя.** Стр. 24. Варшава. 1902. (Из „Записок О-ва истории филол. и права при Варш. Унив.“).
- Романтизм двадцатых годов XIX стол. в русской литературе** Т. I. Стр. VIII+377+XXV1. Варшава. 1903. (Вышло 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 стол. 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, ч. II, гл. III).
- 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-х 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 стол. 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.“).
- Нарысы па бел. літарат.** У час. „Полымя“ 1924—1927 г.г. і ў час. „Узвышша“ 1927 г.
- Нарысы па метод. выклад мовы і літ.**—у час. „Асьвета“ 1924-1925 г.г.



Бел. аддзёл
1994 г.

1964 г.





80000003 1 14837