

АН. МАШКІН

578797

8(177)

Выд. в ч/з 4

М-38

М-38 и

МЕТОДИКА ЛІТЕРАТУРИ

33461

ДВОУ

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО
„РАДЯНСЬКА ШКОЛА“

АН. МАШКИН

34

8(074)
M-38m

ПЕРЕВІРЕНО
1937 р.

МЕТОДИКА ЛІТЕРАТУРИ

Державний Науково-Методологічний
Комітет Наркомосвіти УСРР ухвалив
до вжитку як посібник для інститутів
профосвіти (Віза ч 873 від 28-VII—
1930 р.)

ЦЕНТРАЛЬНА НАУКОВА
БІБЛІОТЕКА УЛ
Виз. №



ДВОУ

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО „РАДЯНСЬКА ШКОЛА“

ХАРКІВ — 1931

59

88

8581

586971

54845

Бібліографічний опис цього
видання вміщено в „Літописі
Укр. Друку“, „Картковому ре-
пертуарі“ та інш. покажчиках
Української Книжков. Палати.

ДРУКАРНЯ КНИГОСПІЛКИ
Харків, Нет. наб., 14. А₅ 8¹/₈ ар.
Укрголовліт 1667/Д 7/IX-1930 р.
Зам. № 1739 Тираж 10.000

ВІД АВТОРА

„Методика літератури“ являє з себе ряд окремих лекцій, які читав автор студентам та вчителям, що працюють в масових школах: у другому концентрі семирічки, в профшколах та школах учеництва. Ці лекції в свій час були застенографовані й деякі з них увійшли в „методику літератури“. З огляду на епізодичність лекцій ця методика являє з себе не систематичний курс, а низку ескізів з методики, об'єднаних, проте, єдністю педагогічного процесу, зв'язаного з викладанням літератури в школі. Автор гадає, що й ці ескізи можуть бути корисні для практичних робітників, тим більше, що на книжковому ринку ще зовсім нема ніяких *методик літератури*. Запропоновані увазі читачів ескізи мають такі заголовки: Соціальна природа та функції літератури. Методологічний критерій літературної аналізи. Об'єкт літературної аналізи. Практикум шкільного розбору. Планування курсу. Варіант програми. Система методичних способів. Позашкільна праця з літератури.

Автор

СОЦІАЛЬНА ПРИРОДА ТА ФУНКЦІЇ ЛІТЕРАТУРИ

ЗАВДАННЯ: Орієнтація в соціології освітніх систем, роля в них шкільних дисциплін—мови та літератури; їхня соціальна настанова та методи викладання.

ЗМІСТ: Суспільні функції радянської школи: комуністичне виховання, політехнізм.

Соціальні функції методології й методики предмету, соціальна природа, класові функції.

Функції мови та літератури в соціалістичній школі: в добу громадянської війни, в добу відбудови, в добу соціалістичної реконструкції.

Головна проблема викладання мови й літератури: система навчання суспільних дисциплін, політехнізм та суспільствознавчий цикл предметів, структура програмового матеріалу з мови та літератури.

Суспільні функції радянської школи

Комуністичне виховання

У добу суспільних струсів з історичною неминучістю перебудовуються як виробничі відносини, так і суспільно-політичний лад. Проте, перебудова ця не обмежується тільки соціально-економічними буттями, вона відбувається й на фронті культурному. Тут також з історичною неминучістю змінюють свою цільову настанову і наука і мистецтво; перебудовуються методи дослідної роботи, перебудовується вся система шкільної та позашкільної освіти. Однак, ця перебудова в своїм русі переходить цілий ряд окремих періодів, до того кожний з них умовлений не тільки вимогами політичного характеру, але й мірою розвитку культури в даному часі. Адже на культурному фронті не можна так швидко посуватися наперед, як на фронті політичному, бо тут чималим гальмом є традиції культурного порядку переможеної класи, а також і брак розвитку елементів нової культури—культури класи-переможця.

Це явище вже в післяжовтневі дні не могло не відбитися й на шкільному будівництві, зокрема на системі навчання, на цілеспрямованості предметів та на методах викладання. Проте, цей процес перебудови школи ще не закінчився. І тепер, на 13-му році революції в шкільній *практиці* триває далі боротьба трьох

освітніх систем. Перша з них своєю природою феодално-дворянська, проводить в школі своєрідний універсалізм, побудований виключно на словесному, вербальному матеріалі. При тому, цей універсалізм пройнятий авторитарністю; звичайно, ця ж таки авторитарність проймає й методу шкільного викладання. В цій системі відсутня аналіза, немає ніякої самодіяльності в роботі учнів, слово викладача—закон. Поруч подібним універсалізмом існує й друга система, цілком протилежна першій, що диктує замість універсалізму вузький ремісничий професіоналізм. Ця система найяскравіше оформилася в буржуазній Німеччині в теоріях Кершенштайнера, і з традиції має ще застосування в ряді шкіл Радянського Союзу.

Поруч цих двох систем уже набула права громадянства й система радянської соціалістичної освіти, яку висунула диктатура пролетаріату. Ця пролетарська система розгортається в боротьбі з універсалізмом та вузьким професіоналізмом. Ця пролетарська система ставить перед собою завдання створити таку школу, яка була б „за знаряддя цілковитого знищення розподілу суспільства на класи, за знаряддя комуністичного переродження суспільства“ (з партійної програми). Таким чином, основна цілеспрямованість школи досить чітко поставлена, її комуністичні функції яскраво визначені й вона, звичайно, ворожа і схоластичному універсалізові дворянської школи, і вузькому професіоналізові — ремісництву школи буржуазної.

Яке ж основне завдання ставить система освіти радянського Союзу перед масовою школою? Партійна програма говорить, що „школа мусить бути не тільки за провідника принципів комунізму взагалі, але й за провідника ідейного, організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські й непролетарські шари трудящих мас, маючи на меті виховати покоління, здатне остаточно запровадити комунізм“.

Отже, перед школою стоїть завдання не лише виховати в підлітках комуністичний світогляд, але й бути за провідника цього комуністичного світогляду, перевиховуючи маси в дусі комунізму. Це основна мета школи, її треба пам'ятати завжди, коли говориться про будівництво навчального плану й програм нашої школи. Володимир Ільїч яскраво підкреслив це завдання в своїх примітках до тез Крупської 21 року. Він казав, що треба „скласти програму за роками комунізму, історії взагалі, історії революції, історії революції 1917 р., географії, літератури і т. інш.“. Що це значить? Це значить, що Володимир Ільїч насамперед в програмі школи хотів бачити такі дисципліни, які говорили б про виховання комуністичного світогляду й не одного лише світогляду, але й комуністичного світостворення, щобто комуністичного впливу на маси. Це особливо треба пам'ятати, плянуючи програми і методи навчання того чи того курсу, а зокрема такого курсу, яким є курс літератури й мови. В другому місці

Володимир Ільч писав, що „завдання шкіл II ступеня (12—17 років) дати цілком свідомого своєї справи, цілком здатного стати за майстра і замінити практично підготованого до цього:

столяра,
тесляра,
слюсаря тощо,

але на тих умовах, щоб цей „ремісник“ мав широку загальну освіту (знав мінімум основ ось таких і таких наук — зазначити точно яких саме);

був комуністом (зазначити точно, що він повинен знати);

мав політехнічний світогляд і початкові основи політехнічної освіти...”

В цій примітці треба підкреслити, що Володимир Ільч особливо відзначав такі функції школи — виховати комуніста, прищепити підліткові комуністичний світогляд і, звичайно, не підліткові тільки, а й навколишній людині.

Політехнізм

Поруч з комуністичним вихованням програма партії і Ленін в своїх примітках до тез Крупської підкреслюють, що школа повинна бути політехнічною. Кілька рядків вище ми зазначали, що Ленін обстоював, що підліток повинен мати „політехнічний світогляд і початкові основи політехнічної освіти“. Що це значить мати політехнічний світогляд і основи політехнічної освіти? Це значить, як про це говорить ухвала партійної конференції в справах освіти, що відбулася в квітні 1930 р., що „школа повинна дати молодому поколінню розуміння єдиного господарського плану, зв'язку й взаємозалежності між різними галузями господарства, загально-трудова культура, що озброює учнів умінням застосовувати технічні й агрономічні знання в найрізноманітніших випадках практики“ (з постанови Наркомосу РСФРР, ЦК ВЛКСМ, Цекосу від 19 квітня 1930 р.). Постанова партійної конференції в справах освіти лише поглиблює й поширює зазначену тут настанову. Вона говорить, що під політехнічною освітою треба розуміти не лише обізнаність з єдиним господарським процесом, але й участь у цьому господарському процесі. Ця участь може бути здійснювана застосуванням технічних та агрономічних знань учнів у різних практичних галузях виробничої пропаганди школи, і ця пропаганда повинна бути не лише словесною, але й перетворюватися в життя в дійсності.

Поруч з виробничою пропагандою повинна мати місце й пропаганда суспільних знань, повинні мати місце й навички цієї масової суспільної праці, які так потрібні в теперішній час на фронті боротьби з безкультурністю, що негативно відбивається на соціалістичному будівництві й гальмує великий процес соціалістичного будування. Таким чином, ми бачимо, що поруч комуністичного виховання, мусить мати місце й політехнічне вихо-

вання. Політехнізм, як і комунізм, це основа шкільної політики, і все життя школи, всі шкільні дисципліни, всі методи викладання повинні бути підпорядковані цим двом основним принципам комуністичної педагогіки. Цим принципам підлягає й методологічна настанова предмету, що повинна дивитися на світ не лише, щоб його з'ясувати, але й щоб його перебудувати в напрямі соціалістичної реконструкції для майбутнього комуністичного суспільства. Така політична настанова, яку висувають перебіг історичного процесу, програма партії та радянська громадськість, вимагає ґрунтовно розірвати з академізмом, вимагає революціонізувати саму структуру дисципліни, а разом з тим революціонізувати програму навчання й методи його проведення. Під цими двома оглядами треба розглядати й методику та методологію окремих шкільних дисциплін, а зокрема методологію й методику літератури й мови.

Соціальні функції методології й методики предмету

Соціальна природа методології й методики предмету

Від принципів системи народної освіти перейдемо до методології й методики окремих шкільних предметів. Та насамперед нам треба точніше встановити те поняття, яке ми вкладаємо в щойно названі терміни. Під методологією ми розуміємо такий науковий світогляд, що немов би стрижнем пронизує усю програмову структуру окремих шкільних предметів. Під методикою ми розуміємо технічні способи передавати учням знання й навички з даного предмету. Отже, методологія — це внутрішній процес структури того чи іншого курсу, а методика — це процес чисто зовнішній, що говорить про способи викладання. Цілком природньо, що кожний викладач мусить добре орієнтуватися не лише в методиці свого предмету, але й в методології цього предмету. Звичайно, методологію й методику утворюють не окремі особи, а суспільні формації — класи. Кожна класа творить методологію предмету на свій зразок і подобу, вона зумовлює цю методологію всією системою свого світогляду. Ця ж таки система зумовлює й методику предмету. Так, наприклад, за часів феодално-дворянської доби світогляд панівної класи ґрунтувався на авторитарності думання, на своєрідній догматиці, позбавленій критичного ставлення до неї, і природньо, ось ці саме догматичні авторитарні засновки системи думання і, насамперед філософії, зазначеної суспільної формації безпосередньо визначили собою і програмову структуру різних шкільних предметів. І не одну лише структуру, але й способи передавати учням потрібні знання. За часів доби розквіту буржуазії класа — домінанта, звичайно, мала цілком відмінну

систему думання. Тут не було вже колишньої фєвдально-дворянської авторитарности й догматики. На місце тих засад нова панівна кляса висунула ідею дужої особи й самодіяльности. Поруч з тим, звичайно, з'явилося й критичне ставлення до поданих фактів. Такий світогляд, протилежний до шойно зазначеної системи поглядів дворянства, говорив про цілком відмінну настанову шкільних предметів; програмовий матеріал цих предметів вже подавалося не догматично, але до нього намагалися приточити критичне ставлення, критичне розроблення окремих явищ програмового курсу. Разом з тим і методичні засоби мали зовсім інший характер, були побудовані на самодіяльності учнів, на їхньому критичному ставленні до засвоюваного матеріалу. В наші дні, за часів диктатури пролетаріату, цілком природньо, система поглядів будується на зовсім інших принципах. В основі кладеться не особа, хоч би й дужа, а колектив, кляса, що будує соціалістичне господарство, соціалістичну культуру, кляса — колектив, що визволяє пригноблені шари людськості від рабської покори й водночас творить національну культуру, що формою — національна, а пролетарськи-інтернаціональна змістом. Природньо, що кляса, яка приходить до влади, не обмежується лише одним світоглядом, вона говорить ввесь час про світовпливання, про перетворення змісту умов соціального буття на найвищу форму цього буття — комуністичну. Природньо, що вся система поглядів пролетаріату, його господарські та політичні функції визначають собою й нове становище у царині науки, в царині філософії та методології й методики предмету.

Отже, різні кляси, в залежності від своїх господарсько-політичних функцій, виробляють певну систему поглядів, певні філософські концепції, якими в свою чергу зумовлюють питання методології й методики. За часів панування одної суспільної формації, основним стрижнем шкільного предмету є догматика, авторитарність; за часів панування іншої кляси — критицизм та самодіяльність; за часів диктатури пролетаріату — предмет глядить вже не об'єктивно, а очима революції, в наш період — очима соціалістичної реконструкції.

В залежності від різної соціальної природи питань методології та методики, різні й соціальні функції педагогічного процесу, зв'язаного з шойно названими явищами. Щоб яскравіше можна було виявити ці соціальні функції в сучасній педагогіці в галузі мови та літератури, коротко зупинімося на соціальних функціях методології та методики предмету тих суспільних формацій, що в свої часи були клясами панівними.

З початку поговоримо про фєвдальне дворянство. Раніш ми вже відзначили, що позиція дворянства ґрунтувалася на авторитарності й догматизмі, і це яскраво виявилось в тому предметі шкільного вжитку, що був тоді абеткою поведінки підданця.

Мова йде про закон божий. Авторитарність у цьому предметі була розвинена у високій мірі—покірність та слухняність цареві небесному диктувалося дуже рішуче й за відхилення від цих властивостей передбачалися карі не тільки небесні, але й земні. Поруч цього предмету природньо, такими ж засадами були пройняті й інші предмети, зокрема література та мова. З початку про літературу. Тут поетичне надхнення розглядалося як божий дар, якого мистець повинен використовувати лише для добра своїх співгромадян, для добра своєї батьківщини. Отже, воля художника до певної міри споріднювалася з волею божества, а творчість письменника розглядали так само, як родовід февдальних дворян. Якщо в родоводі цікавилися не лише предками, але й прапредками, так і родоводі письменників цікавилися не лише життям самого письменника, але й життям батька й матери, а також всієї родини — діда, прадіда і т. д., а потім на цьому тлі розглядали окремі поетичні „вчинки“ письменників і, звичайно, лише ті з них, які служили на добро февдальної батьківщини. Так, наприклад, з творів Пушкіна не розглядали такі як „Дубровский“, „Борис Годунов“, а головну увагу зосереджували на „Капитанской Дочке“, взагалі на таких творах, які вполювали почуття „глибокої любови до батьківщини“. Насамперед, вивчали високо-патріотичні твори, такі, як „Клеветникам России“. Щодо літератури інших національностей, то вона зовсім не підлягала розглядові. В мові так само процвітав догматизм та своєрідна авторитарність. Перш за все, треба відзначити, що поруч з російською мовою вивчалася мову церковно-слов'янську, а національні мови зовсім не вивчалися, так само як і літератури. Центром уваги в мові була граматики з її схоластичним граматичним розбором, в якому члени речення поділялися на головні, другорядні, ба навіть третьорядні. В цьому розборі зустрічалися і підпорядкування і співпідпорядкування, тут були речення особові й безособові. І ось ці саме безособові речення, ці підпорядковані й співпідпорядковані та головні члени речення, безумовно, виходили з тої ж авторитарности, яку диктував родовід февдального дворянства.

В методиці предмету панував принцип „від цієї пори—до цієї“. Цей принцип, звичайно, значив, що основним і єдиним матеріалом для вивчання були своєрідні молитовники—підручники, за якими викладач пропонував без критичного ставлення до матеріалу „визубрити“ до певного терміну ряд абзаців, відзначаючи олівцем або нігтем—від цих рядків до цих рядків. Викладач був представником авторитарної єрархії в класі, а учень був безособовий.

Методологічна структура та методичні способи за часів панування буржуазії, звичайно, були цілком відмінні. Буржуазія, що створювала господарство, потребувала дужої особи, яка могла б критично ставитись до навколишніх явищ, боротися зі своїми конкурентами, керувати тою чи тою галуззю господарства. При-

родньо, це явище, якого зумовило господарське життя кляси, диктувало інші методологічні засновки, інші методичні способи. В галузі літератури письменник не залежав вже виключно від свого родоводу. Він був вже „сином свого віку“, волю якого визначувало суспільство: воно зумовлювало напрям цієї волі й підказувало її соціальні функції. Дворянство спиралося на авторитарність, на панівні персони, а для буржуазії принцип догматизму не пасував і тому вона його відкинула. Для буржуазії творчість художників визначувалася не лише особою художника, але й навколишнім оточенням, психо-ідеологією цього оточення. Природньо, нова кляса, здобувши владу, примушувала й наслідки поетичної творчості—художні твори служити своїй клясі. Поруч з „Капитанскою дочкою“ на шкільному фронті з'явилися і „Дубровский“ і „Борис Годунов“. Поруч із Пушкіном появилися і Чехов, і Салтиков—Щедрін і Гліб Успенський. Проте, до національної не-російської літератури й тепер ставлення було зневажливе. Цікавилися лише тими художниками, що були деструкторами патріархально-дворянського життєвого укладу. Це примушувало знайомитися з творчістю Шевченка. В царині граматики послабився інтерес до граматичних вправ, до вирізнення граматичних догм. Граматичні відомості намагалися підпорядкувати орфографічним навичкам та мовній структурі, а разом з тими граматичними вправами поволі розвивалася нова дисципліна — „розвиток мови“. Щодо методичних способів, учнів вже не позбавляли особистості, напакі, їм рекомендували критичне ставлення до засвоюваного матеріалу, їм рекомендували застосовувати евристичну методу — самостійно знаходити те чи інше правило в наслідок спостереження виучуваних явищ. Ось цю методу самостійності особливо підкреслювали в буржуазній школі.

Тепер, за часів пролетарської диктатури, цілком природньо, і методологія і методика предмету мусіли бути рішуче змінитися. Філософські позиції пролетаріату, в основі яких лежить марксизм-ленінізм, вимагали створити таку наукову структуру предмету, яка зумовила б не лише соціальну клясову генезу того чи того явища шкільного курсу, але й показала б соціальні функції даного курсу в застосуванні цих функцій до соціалістичного будівництва. Через те в царині літератури клясифікація літературних явищ йде не за ознакою авторової біографії, а за ознакою літературного стилю тої чи тої кляси. Цей клясовий стрижень у царині літератури підкреслюється дуже яскраво. Особа автора в значній мірі зійшла з кону, а на її місце вийшла кляса, що визначає творчість своїх художників слова. В галузі граматики відбулися радикальні зміни—функції синтакси вже підпорядковані культурі соціально найпотрібніших мовних актів, культурі протоколу, тез, конспектів, культурі доповіді, праці над газетними розвідками та книгами. Отже, уся структура предмету, яку ми шойно розглянули, вся його філософська

концепція, набуває тепер зовсім іншого забарвлення, ніж те, що було в школах феодалного дворянства, або в школах буржуазії. Пролетаріят і на даній ділянці фронту соціалістичної реконструкції перебудовує методологію та методику, бо способи передавати теоретичні відомості й практичні навички тепер зовсім не подібні до колишніх. Ці способи мають вже лабораторний характер, вони не обмежуються самою школою, класом, вони починають виноситися зі школи в навколишнє суспільне оточення, насамперед, на фабрики, заводи, радгоспи та колгоспи, підшефні школи.

Функції мови та літератури в соціалістичній школі : в добу громадянської війни, в добу відбудови, в добу соціалістичної реконструкції

Доба громадянської війни Не відразу після пролетарської революції перебудувалася методологія наших предметів та методика їхнього викладання. В цій перебудові ми можемо розрізнити певні періоди, які були зумовлені періодами господарсько-політичного буття пролетаріату. В добу громадянської боротьби, природньо, пролетарська громадськість зосереджувала всю увагу в галузі шкільного будівництва на моментах політично-освітньої праці, на моментах агітації та пропаганди. Через те, в масовій школі стрижневим суспільствознавчим предметом була політграмота, якій цілком підпорядковувалася література. Література втратила свій самостійний характер і була лише ілюстративним матеріалом для викладачів, коли вони змальовували окремі явища з історії класової боротьби. Поруч суспільствознавства та літератури була й граматики, але її терпіли як „неминуче зло“, на неї звертали надто мало уваги, вона підлягала переважно функціям орфографічного порядку. Зрозуміло, що ця бурхлива доба, коли на порядку денному стояли багнет і кулемет, диктувала й своєрідний комплекс у системі навчання, в якому окремими елементами були і література, і мова, і суспільствознавство, а останнє було стрижневим елементом. Методи навчання були перенесені в школу з партійної роботи, де групова метода пророблення того чи того матеріалу була головною. Ця метода в школі відома була під назвою „ланкового пророблення“.

Проте, такий комплекс у той період суспільного життя пролетаріату поволи почав викликати цілу низку нарікань. Вони зводилися до того, що літературні твори не завжди можуть бути ілюстрацією до суспільних явищ. Так, наприклад, з „Капітанської Дочки“ або з творів Бориса Грінченка не можна міркувати про кріпацьке пригноблене становище селян у тій історичній добі. Бо у всякому творі крізь призму певної класи, оповісником якої є художник, освітлюються ті соціальні явища,

що їх подає в своїх творах письменник. Отже, ілюстрації досить приблизні, бо об'єктивного художнього сприймання в природі не існує. Ось що перш за все примусило поволі відмовитися використовувати літературні явища як ілюстративний матеріал. „Неминуче зло“ теж поволі перестає бути „злом“; воно набуває так само свої самостійні функції, підпорядковані ортографії та стилістиці. Але цей розклад комплексу відбувається в другому періоді соціального буття — в періоді відбудови.

Такий комплекс, як ми оце розглядали, справді був явищем патологічним і скоро всеросійський з'їзд викладачів мови та літератури разом з представниками викладачів відповідних предметів союзних республік оформив розпад цього комплексу. З'їзд сказав, що і література, і мова, і суспільствознавство це самостійні предмети, що підлягають лише цільовій настанові даної школи. Через те в школі виникло три предмета й це явище відбилося в програмі директивних органів. Наркомосівські вказівки говорили лише про розподіл годин між цими предметами, про кількісне співвідношення між ними. Література підлягала все ж історичному перебігові побудування програми суспільствознавства, зокрема історії класової боротьби, сприйняла в свою структуру історичний стрижень, і почала розглядати літературу феодалної доби, доби торговельного капіталу, промислового капіталу, фінансового капіталу, пролетарської революції. При цьому виявляли насамперед соціальну природу, соціальну генезу літературних явищ. Мало звертали увагу на соціальні функції літератури. Література з значній мірі обмежувалася шкільним викладанням. Ще більш академічний характер почало мати викладання граматики. Набувши самостійних функцій, граматика особливу увагу школярів звертала на фонетику, потім на морфологію, і найменше на синтаксис. Поруч цієї граматики утворився новий предмет — стилістика, що розглядала найтипівіші суспільно-цінні мовні жанри: від протоколу до доповіді, від хронікальних заміток до фельєтонів включно. Кінець-кінцем, поволі утворився своєрідний комплекс: граматика — стилістика — ортографія.

В добу відбудови головною метою роботи в школі був Долтонплян, додеякої міри націоналізований. Коли порівняти становище літератури й мови в даному періоді з становищем тих самих предметів у період громадянської війни, то легко побачити значну різницю: другий період характеризується не лише одним розпадом своєрідного комплексу й вирізненням окремих самостійних предметів — відновленням предметності, але ще й послабленням суспільних функцій цих предметів. Політичний стрижень послабився й на його місце поволі почав висуватися своєрідний академізм, обмеження предметів лише знаннями з цих предметів і лише в межах школи. Цілком відмінну картину спостерігаємо в добу соціалістичної перебудови.

**Доба соціалі-
стичної рекон-
струкції**

Тут цікаві для нас предмети набувають зовсім іншої структури, зовсім іншого напрямку. На цій ділянці фронту відбувається реконструкція, і при тому реконструкція справді соціалістична. Так, в царині літератури, замість колишнього історичного розташування матеріалу, за ознаками соціально-економічними, встановлюється класифікація літературного стилю тої чи тої класи, показується діалектичний розвиток цього стилю, боротьба не тільки стилів окремих формацій, але й та боротьба окремих елементів, що відбувається всередині літературних стилів певної класи. Цілком природно, що вся ця літературна діалектика проходить під кутом зору політики партії в царині літератури. Розташування літературного матеріалу цілком підпорядковане тим суспільним завданням, які висуває реконструктивна епоха. Цього підпорядкування рішуче вимагають літературні прояви ідеологічних спрямовань не лише пролетаріату, але й ворожих йому суспільних формацій. Через те, поруч пролетарської літератури слід проробляти й літературний стиль буржуазії та буржуазної інтелігенції, аналізуючи класову функцію цього стилю.

Отже, плянування матеріалу, його композицію ми ставимо в безпосередню залежність від тих соціально-економічних та політичних проблем, які висуває реконструктивна доба й увесь перебіг великого соціалістичного будівництва. Тут звертаємо увагу не лише на зміст твору, не лише на тематичні компоненти літературного стилю, але й на компоненти технічні, які часто звуть формальними, не зовсім правильно відрізняючи їх від змістових компонентів твору. Літературне пророблення окремих явищ виноситься за мури школи й відбувається в літературних судах, читальних конференціях, в цехах, або в читальнях колгоспів. Таким чином, література відмовляється від свого академізму відбудовної доби й починає виконувати свої справді соціальні функції, функції класи, що керує сучасним життям.

Питання, зв'язані з граматикою, з надзвичайними зусиллями поволі, але невпинно, хоч і з великими перешкодами, починають підпорядковуватися тому новому предметові, який ще у відбудовний період був названий „технікою мови“ — культурою найтипівіших мовних жанрів. Граматичні відомості, підпорядковуючись цій культурі, так само поволі починають втрачати свій академізм, свої самостійні завдання та обмежуються службовими функціями стилістичного характеру та виховання мови.

Коли розглянути на цьому фронті педагогічного процесу окремі його явища, то кожне з цих явищ підлягає певним соціальним класовим функціям. Так, наприклад, тут вже нема схоластичних граматичних вправ; письмові роботи, в зв'язку з цим, не мають абстрактного характеру, вони підпорядковані загальному соціальному спрямуванню предмету, вони в свою чергу самі по собі соціально значні. Замість творів на довільну

тему, або переповідань, з'являються реферати окремих соціально-цінних статей, невеличкі інформаційні доповіді, зв'язані так само з окремими соціально-цінними явищами. Так письмові праці по-волі привчають учня бути корисним для оточення, корисним для суспільства. Всі вони будуються саме в такому розрізі, а не в розрізі чистого академізму.

Раніш ми вже відзначали, що поруч шкільних робіт починають широко розвиватися й роботи позашкільні. Ці позашкільні роботи поглиблюють той Долтон-план, що використовується в наших школах. Пророблення окремих питань виходить поза межі школи, робить школу вогнищем пролетарської культури, що впливає не лише на шкільний колектив, але й на значні кадри позашкільного дитинства.

Такі основні тенденції, які подиктувала літературі та мові, як окремим шкільним предметам, диктатура пролетаріату за часів соціалістичної реконструкції.

Головна проблема викладання мови й літератури: система навчання суспільних дисциплін, політехнізм та суспільствознавчий цикл предметів, структура програмового матеріалу з мови та літератури

Конкретніше підходячи до програмового матеріалу та до метод його реалізації по суспільствознавчому циклу, треба підкреслити ті вихідні становища, що зумовлюють побудову цього циклу. Попереду ми вже відзначили, що політичні завдання школи це комуністичне виховання, що дає змогу прищепити школярам світогляд кляси-будівника. Зрозуміло, що цим світоглядом повинні бути пройняті всі предмети суспільствознавчого циклу. Окремі предмети цього циклу, скеровуючи всю структуру своїх занять в інтересах реалізації даної цільової настанови, діють кожний за своєю метою. Якщо суспільствознавство говорить безпосередньо про розвиток господарства, а на тлі цього розвитку — про боротьбу клас, історію революцій, історію Жовтневої революції і, нарешті, про будівництво соціалізму в країні, оточеній імперіялістичними державами, то література розглядає художній стиль кляси й в першу чергу пролетаріату, а разом з тим, і літературні стилі інших клас. Отже, тут ми маємо два окремі процеси: один, що говорить про діалектику в царині суспільно-економічного буття та другий — про діалектику в царині ідеологічної надбудови, що оформлюється в художній творчості, в даному випадку в літературі. Щоправда, цю ідеологічну надбудову в свою чергу зумовлюють і виробничі взаємини і соціально-економічне буття, але в центрі уваги все ж стоїть література, як ідеологічна над-

Система навчання з суспільствознавчого циклу

будова над відповідною базою. Отже, один предмет розглядає діалектичний процес у царині життя, а другий розглядає діалектичний процес в ідеологічній надбудові літератури й комплексування цих двох предметів та ще й при тому протягом дуже незначного часу, відведеного за навчальним планом, неможливе, бо ми маємо діло з різним програмовим матеріалом і з різними методами аналізу цих програмових матеріалів.

Щодо мови, то цілком зрозуміло, що вона не може бути якимсь відокремленим предметом, вона лише знаряддя взаємин, знаряддя пропаганди, знаряддя культурної революції та соціалістичного будівництва. Через те, цей предмет не можна розглядати як щось відокремлене, бо він входить своїми поодинокими елементами і в суспільствознавство, і в літературу, і в культуру усної та письмової мови. Предмет, якого ми тут розглядаємо, має основну настанову—бути засобом взаємин, засобом пропаганди й через те він не становить ніякої єдиної цілості, а розпорошується між окремими предметами. Так, наприклад, культура тез, конспекту, доповіді водночас може мати місце й на лекціях суспільствознавства й на лекціях літератури; праця над газетною розвідкою чи книгою може одночасно мати місце й на лекціях суспільствознавства й на лекціях літератури. Отже, тут не може бути специфічного комплексу всіх цих трьох предметів. Перед нами вже не комплексова система навчання, а предметова система, але, щоб заощадити час і не розпорошувати увагу по різних предметах на техніку мови, в наших шкільних програмах виключено з дидактичних міркувань, знаряддя взаємин—мову виділено в певний комплекс явищ, об'єднаних в шкільній дисципліні—техніка мови. Отже, ми маємо пред собою фактично три предмети: *суспільствознавство, мову та літературу* й кожний з цих предметів виконує певні суспільні функції, кожний з них допомагає виховувати підлітків у комуністичному світогляді й поширювати цей світогляд на навколишнє суспільство. Ці предмети, кожний зокрема, підпорядковані тій меті, про яку ми щойно оце говорили, а саме—вихованню комунізму. Методами праці вони до певної міри відокремлені, але це не значить, що література й суспільствознавство повинні бути цілком відірвані одне від одного—безумовно, між ними повинен бути найщільніший контакт; про характер цього контакту говоритимемо далі. Система вивчення окремих предметів повинна бути побудована на такій методі, що дає змогу так поставити працю учнів, щоб вони на аналізі відповідних явищ самостійно „доходили б“ до своїх власних висновків. Отже, тут потрібна велика активність учнів і якнайменше авторитарності викладача. В цій методі—методі активній, безумовно, цілком можна застосувати й ті явища, що в нашій суспільній житті стають найвидатнішими підйомами руху робітничої класи за якість продукції—самокритику й соціалістичне змагання.

**Політехнізм та
суспільствознав-
чий цикл**

Поруч з комуністичним вихованням стоїть і політехнічна освіта, разом складаючи моністичний процес педагогічного впливу. Питання про застосування політехнізму до галузі предметів з суспільствознавчого циклу в теперішній час найменше розроблене, а через те тут треба зупинити особливу увагу на даній проблемі. Коли ми говоримо про політехнічну освіту та виховання, то, звичайно, маємо на увазі ту політехнічну школу, що дає „розуміння єдиного господарського пляну, зв'язку та взаємозалежності між різними галузями господарства, загально-трудова культуру, що озброює учнів умінням застосовувати технічні й агрономічні знання в найрізноманітніших випадках практики“. Так говорить постанова Наркомосу РСФРР, ЦК ВЛКСМ та Цекосу від 19 квітня 1930 року. В цій цитаті говориться про застосування технічних та агрономічних знань у найрізноманітніших випадках практики. Але, окрім цих знань у загальний комплекс явиш. що становлять політехнічну освіту й виховання, безумовно, входять знання з суспільствознавчих дисциплін, що так само, як і технічні та агрономічні знання, учні приносять в маси трудящої людності й застосовують для різноманітніших потреб нашої культурної революції. В першу чергу ці знання з суспільствознавчих дисциплін можна застосовувати в різних культпоходах на ліквідацію неписьменности, або малописьменности, в робітничих клубах та в клубах радгоспів і колгоспів. Ці знання можна використати на читачьких конференціях та на літературних вечірках. Отже, поруч з технічними та агрономічними знаннями, безумовно, однакове право громадянства повинні мати й знання з суспільствознавчого циклу, що підносять культуру навколишньої людности. Ось саме на цю ділянку праці треба нашій школі звернути серйозну увагу. Конче треба вийти за мури шкільного будинку, треба розпочати „виробничу пропаганду“ на даній суспільній ділянці нашого культурного фронту. Набуті в школі знання з суспільствознавства, з літератури, навички в царині мови, поруч з агрономічними й технічними знаннями, становлять неодмінний елемент політехнізму й цілком відповідають всім тим суспільним функціям, що їх включають у собі політехнічна освіта та виховання. Поруч з навичками зі сфери техніки та агрономічного виробництва підлітки набувають у школі ще й навички в царині культроботи й ці навички мають таке ж саме значіння, як і ті навички, що їх дає агромінімум, або мінімум технічних знань та навичок. В цій площині треба розглядати політехнізм, застосовуючи його до суспільствознавчого циклу, а зокрема до викладання літератури й мови.

**Програмовий
матеріал.**

Увесь програмовий матеріал, так само як метода реалізації цього матеріалу, повинні підпорядковуватися цим основним настановам шкільної праці. Але поруч з цією настановою планування, програмовий

ЦЕНТРАЛЬНА НАУКОВА
БІБЛІОТЕКА АДУ

33461 47

матеріал підлягає й загальному дидактичному принципові, який говорить, що насамперед треба в семиріччі вести учнів до певних чітких висновків індуктивним шляхом, а подруге, що треба переходити від явищ легших до зрозуміння, до явищ складніших, трудніших.

Отже, планування програми з літератури й мови підпорядковується цьому принципіві. Яким же саме чином треба планувати програму з мови й літератури? Та перш за все кілька слів про обсяг цієї програми.

а) Обсяг

Педагогічний процес в галузі літератури йде двома річищами. Одне у формі систематичного навчання дає поняття про літературний стиль кляси, викриває соціальну природу боротьби літературних стилів, показує найхарактерніші художні особливості цих стилів і, нарешті, з'ясовує соціальні функції як стилю в його цілості, так і окремих його елементів зокрема. Отже, в основі педагогічного процесу лежать літературні стилі кляс в їхній взаємодії — діалектиці їх. В цій діалектиці — перше місце — літературі пролетаріату. Поруч з систематичним вивченням літературного стилю, що кінчиться на вивченні політики партії в царині художньої літератури, йде друге річище, що розподіляє літературні твори за окремими темами. Так, наприклад, можуть бути такі теми: Жовтень в художній літературі, Дніпробуд в творах наших письменників, клясова боротьба на селі в творчості пролетарських та буржуазних письменників і багато інших подібних тем. Така клясифікація, за темами окремих літературних творів, тісно сполучається з позашкільною працею. Цей „тематичний“ літературний процес так само щорічно планується поруч з систематичним курсом, а при тому стрижнем такого планування з'являються теми суспільствознавчого характеру, що їх висуває на порядок денний розвиток народного господарства та будівництво соціалізму в нашій країні. Основний попередній матеріал для аналізу літературних творів, що групуються навколо тем зазначеного типу, дає, безумовно, систематичний курс, але тим не менше, певне планування художніх творів, певна метода „показувати“ ці твори, щоб вони давали якнайбільший соціальний ефект, серед навколишнього суспільства, вимагає специфічних знань і специфічних навичок у школі. Ці знання й навички повинен дати викладач літератури. Ці два процеси — систематичний і тематичний, зумовлюють один одного. Так само вони зумовлені й в школі професійного характеру й насамперед в школі фабрично-заводського учеництва. Технологія предмету зв'язується безпосередньо з виробничим навчанням; технологія дає потрібні знання про властивості предмету. Систематичний курс літератури дає так само потрібні відомості про соціальну природу літературного стилю певної кляси та про соціальні функції цього стилю, а також про окремі його елементи, що їх застосовується до „виробничої пропаганди“.

Окремі елементи цього систематичного курсу літератури, застосовані до виробничої пропаганди, зумовлені політехнізмом у школі, дають саме таке тематичне розташування матеріалу, про якого ми щойно говорили.

Щодо мови, то ми мусимо собі усвідомити, що треба рішуче боротися з академічним засвоєнням граматики, в центрі якої стоїть фонетика, а потім морфологія та лише до деякої міри синтакса. Коли основна цілеспрямованість школи говорить, що мова повинна бути підпорядкована вихованню суспільно-потрібних мовних жанрів, то центром уваги, стрижнем всього того предмету повинні бути мовні жанри, але не граматика мови. Граматика це лише допоміжний матеріал, що дає змогу правильно усно й письмовно вживати ці мовні жанри, свідомо читати й сприймати книжний матеріал і робити його власністю суспільства.

Правда, звичайно, трапляється, що не заперечують потреби даного стрижня, але говорять про потрібність детального й самостійного вивчення фонетики й морфології, що допомагають поправно писати, і в середній школі. Але за програмами Наркомосу і в середній школі мається вже такий контингент учнів, що повинен посідати навички поправного писання. Коли ж на практиці ця письменність сумнівна, то доводиться говорити про епізодичні заняття з ортографії, що відбувалися в старій школі, а в теперішній час у школах інших держав, де ортографічне тренування досягає максимуму щодо високої якості продукції.

Говорячи про мовні жанри, треба перш за все підкреслити такі типові акти мови, що їх конче потрібно культивувати у підлітків. Насамперед плян конспект-тезу, потім хронікальні замітки—дописи, невеличкі статті до газети і нарешті культура читання; записки, виписки з книг та культура незначних, переважно інформаційних, доповідей.

Ось такий обсяг знань з мови та літератури, передбачений програмою другого концентру семирічки та фабзавуча, якого можна вкласти в кількість годин, подану навчальним пляном цього концентру.

б) Розподіл матеріалу

Навівши обсяг програмового матеріалу з предмету, що нас цікавить, слід підкреслити й спосіб розподілу його протягом трьох років навчання. Звичайно, розподіляючи матеріал, мають на увазі його концентричне розташування та технічний розподіл. Спостереження інститутів метод шкільної роботи свідчить, що циклічний розподіл має значні переваги проти концентричного. Ці спостереження показують що при концентричному розподілі матеріалу, коли перший концентр цілком елементарний, другий складніший, третій ще складніше, і на кожному з цих концентрів повторюються знання з попередніх концентрів в поширеному й поглибленому вигляді. Таке побудовання надзвичайно не вигідне для

наших шкіл, де предметів приділено дуже мало часу. При такому розподілі матеріялу учень марно витрачає досить багато часу на повторювання вже засвоєного раніше матеріялу. Це ми повинні мати на увазі насамперед. А, поперше, при такому повторенні учень гадає, що мова йде про предмет вже знайомий і не завжди уважно ставиться до поглиблення й поширення засвоюваного матеріялу. Часом школярі засвоюють собі поверхове ставлення до подаваних фактів, своєрідний дилетантизм, а психологічну настанову учня нам завжди треба мати на увазі. Щоб уникнути двох зазначених хиб, інститути рекомендують циклічний розподіл матеріялу.

Застосовуючи цей принцип, можна було б говорити, що весь програмовий матеріял треба поділити на два цикли, з яких перший охоплює п'ятий та шостий роки навчання, а другий — сьомий рік навчання. Перший цикл знайомить учня з поняттям літературного стилю кляси, з його соціальною природою, з елементами цього стилю та його соціальними функціями. Матеріял розташований індуктивним способом з таким розрахунком, щоб у п'ятій групі підліток мав повне й досить докладне поняття про тематику твору, про літературні персонажі, коментарії автора твору, сюжет твору. В шостій групі увага підлітка зосереджується на мові художнього твору, на його жанрі та композиції. В другій половині шостого року навчання відбувається синтеза перелічених компонентів літературного стилю. При цій синтезі компоненти стилю розподіляються на дві категорії: на базові — тематичні (літературні персонажі, авторські ремарки, сюжет) та похідні — технологічні (мова, жанри й композиція). В такій синтезі надто докладно треба подати практичну аналізу ряду літературних творів різних соціальних груп, особливо підкреслити класову природу літературного стилю, його класову психо-ідеологію, відбиту в „показові“ персонажів, в ставленні автора до цих персонажів, в його ремарках та в сюжетному тлі, на якому ці персонажі „діють“. Крім того, треба чітко з'ясувати, яким саме чином від психо-ідеології реального автора — кляси залежать соціальні функції та компоненти технологічного характеру. Сьомий рік навчання дає змогу познайомитися з основним стилем нашої епохи, а головним чином, звичайно, зі стилем пролетарського художнього слова в його розвитку: в добу громадянської боротьби, у відбудовний період та тепер за часи соціалістичної реконструкції.

На якому ж матеріялі треба здійснити це ознайомлення з літературним стилем кляси? Цю знайомість з ідеологією кляси в її художньому оформленні можна було б порекомендувати почати з пролетарської літератури післяжовтневої доби, а після того перейти до творів, що характеризують стиль провінціального дворянства й народництва, а далі розглянути просвітянство — стиль сільської буржуазної інтелігенції та модернізм — стиль місь-

кої європеїзованої буржуазної інтелігенції. Ці стилі різко контрастують між собою й через те з таких творів з однаковою тематикою можна ясно уявити собі суть класової диференціації цих стилів та їхні класові функції. Наприклад, розглядаючи стиль просвітянства хоча б у творі Бориса Грінченка „О, прийде“, треба з'ясувати не лише психо-ідеологію реального автора цього твору, але й конче треба викрити його принцип поділу суспільства на класи, на підставі етичної, а не соціально-економічної природи класи, треба простежити (це вже зробить сам викладач), яким чином цей просвітянський стиль живе до нашого часу, як він відбився у процесі СВУ. Отже, аналізуючи стиль, треба завжди підкреслювати його соціальну природу, його соціальні функції й це становитиме неодмінну ланку комуністичного виховання молодого покоління.

Звернімося до мови. Тут плянування йде виключно за дидактичним принципом. Спочатку можна було б запропонувати працю над пляном, виписки з книги, або розвідок, протоколювання, реферати, далі — працю над конспектом, хронікальними замітками, дописами та елементарними доповідями і, нарешті, — роботу над тезами доповідями, газетою. Культура читання розподілена по всіх трьох роках навчання.

Який же повинен бути матеріал для „техніки мови“? Цей матеріал має місце і на лекціях суспільствознавства, і на лекціях літератури. В даному випадкові і суспільствознавці і викладачі літератури беруть активну участь у культурі мовних жанрів. Тут контакт між двома викладачами, тут комплексация культури мовних жанрів істотно потрібна.

Позашкільні роботи потрібні, щоб ліквідувати безкультурність, про що ми вже попереду говорили досить багато. Тут нам треба тільки згадати про ті форми, в яких може здійснитися це позашкільництво. Ми вже говорили раніше, що основним способом підготувати учнів до позашкільної праці, окрім систематичного навчання, є справи епізодичні, що готують потрібний матеріал і групують його навколо тої чи іншої життєвої теми. Ці епізодичні роботи такі самі шкільні справи, як і систематична праця, але форми, в які виливається продукція цих робіт, цілком своєрідні. Тут перш за все нам треба підзначити культпоходи, сполучені з ліквідацією неписьменности, або з окремими політичними кампаніями, з книжковими виставками чи з так званими розумними розвагами. Окрім культпоходів треба відкреслити розгорнення в теперішній час форми літературних судів, літературних конференцій та літературних вечірок. Це все основні форми масової праці. Ось на цій ділянці культфронту учні повинні брати діяльну участь. Школа повинна їх до цього підготувати, дати потрібний матеріал, а попереду разом з ними ґрунтовно проробити. Школа повинна дати методи цієї суспільної масової роботи. Цього вимагає й програма партії і радянська громадськість.

Говорячи про окремі типи масової роботи, слід підкреслити, що готування до неї в школі плянується теж за дидактичним принципом: від елементарних форм позашкільної праці до складніших форм, від культпоходів з окремих вузьких питань та літературних судів, до книжкових виставок, читацьких конференцій. Школа, поруч з систематичними курсами, мусить плянувати свою позашкільну роботу й це плянування повинен здійснювати весь колектив викладачів, бо в культпоходах бере участь не лише „літератор“, але й суспільствознавець, математик, природознавець. Максимум спільних зусиль дасть змогу якнайкраще сплянувати й підготувати виконання спеціальних функцій „виробничої пропаганди“ школи, і через те позашкільну форму роботи треба особливо рекомендувати педагогічному колективові.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КРИТЕРІЙ ЛІТЕРАТУРНОЇ АНАЛІЗИ

ЗАВДАННЯ: Познайомити з методологічними настановами, що зустрічаються в практиці шкільного розбору літературних творів.

ЗМІСТ: Орієнтація в літературному процесі, виховання світогляду.

Методологічні настанови: ідеалістична, матеріалістична; марксистський критерій.

Критична оцінка літературних творів; критерій оцінки, її форми та застосування.

Лінія партії в художній літературі; гадана аполітичність предмету, партійні директиви щодо педагогічного процесу.

Орієнтація в літературному процесі, виховання світогляду

Орієнтація в літературному процесі

Коли раніше в одних школах знайомили переважно зі змістом літературних творів і трактували цей зміст у зв'язку з авторовою особою та його оточенням, коли раніше в інших школах окремі літературні твори оцінювали з погляду естетичної цінності, то в тому чи іншому випадкові намагалися підкреслити цінність окремого твору, при чому досягали, звичайно, певних літературних знань і ставили у велику заслугу окремим учням їхню літературну читаність. Принаймні, під кінець курсу свого навчання школяр мусів знати найвидатніших письменників, мусів знати їхні окремі найвидатніші твори й, нарешті, розумів їхню естетичну цінність, але йому не давали ніякої орієнтації в загальному поступі розвитку літератури. Сучасна школа, будучи одною з ділянок соціалістичного будівництва, готуючи потрібні для нього кадри, повинна в першу чергу дбати не про догматичне набуття тих чи тих знань, але про цілком свідому орієнтацію в історичних процесах, а зокрема в даному випадкові в літературному процесі.

Через те треба поставити завдання—дати не так певну суму знань, як прищепити вміння самостійно орієнтуватися, як в літературних процесах, так і окремих художньо—цінніших і соціально-прозоріших літературних творах. Ось це саме вміння в протилежність до знань, або точніше поруч з цими знаннями, повинно бути основним завданням викладання літератури в школі. При тому навички аналізувати слід скеровувати не лише в один бік: або вміти аналізувати зміст твору, або його форму. Ці навички повинні бути скеровані так, щоб школяр зміг охопити в процесі літературного розбору всі якості художнього твору, всі його дані разом з базовими й технічними компонентами, при чому школяр мусить поставити в причинову залежність стиль того чи іншого твору не лише від його творця, але й від тих суспільно—економічних чинників, що насправді з'ясовують поетичну творчість того чи іншого письменника. Вміння встановити відповідні взаємовідношення між суспільною формацією та одною з її функцій, в даному випадку функцією літературною, це головна мета шкільної аналізу літературних творів.

Виховання світ- огляду

Встановлюючи щойно зазначені тут взаємозалежності, школяр виховує в собі певний марксистський світогляд, що дає йому можливість правильніше розцінювати не лише літературні факти, але й факти суспільно-історичних процесів. Цей розгляд може бути глибоким лише тоді, коли літературна аналіза буде контактована з аналізом суспільних явищ, яку подається головню на лекціях суспільствознавства. Отже, сполучення способів літературної аналізу та загальної аналізу суспільних явищ лише поглибить світогляд учня. Проте, таке сполучення не повинно мати того характеру, який воно досі ще часто в нашій школі має. Звичайно, літературні твори, як і раніше, втрачають своє самостійне значення й з'являються тільки ілюстрацією того чи іншого явища, що вивчається на лекціях суспільствознавства. Така втрата самостійності дуже шкідлива для літературознавства й, безумовно, вона не може поглибити пролетарський світогляд учня, а скоріш його заплутає. Тоді бо учень муситиме звертатися переважно до змісту літературного твору, розглядати цей зміст з погляду „відбивання“ в даному творі суспільних явищ, що, безумовно, заплутає класові ознаки художніх явищ, художнього розвитку. Отож принцип підпорядкування літератури суспільним дисциплінам призводить не до розгортання та поглиблення класового світогляду, а скоріше прищеплює ідеалістичне розуміння художньо-творчого процесу. Замість підпорядкування треба говорити про співвідпорядкування цих двох предметів загальній цільовій настанові школи, а зокрема предметам суспільствознавчого циклу. Саме ці останні предмети повинні відігравати в школі роль одного з чинників, що формують свідомість шкільної аудиторії. Це формування може відбуватися різними способами: один спосіб

полягає в аналізі літературних процесів, а другий—в аналізі суспільних явищ. Проте, обидва ці способи, кінець-кінцем, зливаються в один і ведуть до одної мети - виховати у школяра окреслений класовий світогляд, з погляду якого він розглядатиме всі явища суспільного характеру.

Методологічні настанови: ідеалістична, матеріалістична; марксистський критерій

Ідеалістичні концепції

Від цільової настанови літературного курсу в системі шкільного навчання перейдімо до аналізу тої концепції, з погляду якої розглядатимуться відповідні художні явища, що вивчаються в школі. Концепція ця повинна виходити з тої засади, що література це один з факторів, що організують світогляд школяра. Через те цілком природньо, що тут розглядаються літературні твори з погляду пролетарського світогляду. Якщо ми звернемося до аналізу методологічних концепцій, що на теперішній час фактично існують в шкільній практиці, то переконаємося, що певної, єдиної позиції в школах зовсім нема. В одних школах художні явища розглядають виключно з боку їхнього змісту та соціальної цінності даного твору, а в других—викладач намагається переважну увагу віддати аналізу окремих естетичних цінностей пророблюваних художніх явищ, у третіх—вияснюють виключно генезу того чи іншого літературного явища. Взагалі відчувається значне методологічне безладдя; щоб допомогти його усунути, треба в дальшому викладі розглянути ті позиції, що домінують у сучасній шкільній практиці, оцінити ці позиції з погляду марксизму і, нарешті, розгорнути марксистську методологічну настанову.

Коли ми найрізноманітніші методи, вживані в аналізі літературних творів, почнемо класифікувати, то матимемо дві головні настанови: одна з них пройнята ідеалістичною філософією, а друга стає на погляд філософії матеріалістичної. До першої належать ті методологічні способи, що насамперед намагаються розглядати літературні твори, як ілюстрації до явищ суспільного життя, а подруге, багато викладачів зупиняють увагу учнів лише на аналізі змісту художнього твору, при чому в цій аналізі вияснюють лише міру відповідності виведених в художніх творах фактів до реальної дійсності. Нарешті, в третіх, викладачі розглядають лише естетичну цінність тих чи інших літературних явищ, точніше їхні морфологічні особливості: мову твору, його композицію, жанр, сюжет. В протилежність до цієї ідеалістичної спрямованості, ми спостерігаємо й спрямованість матеріалістичну, що намагається з'ясувати генезу літературного твору. При тому деякі викладачі цю зумовленість художніх явищ виводять лише з біографії того чи іншого письменника, а другі, використовуючи

біографічні дані, головну увагу звертають на те, щоб з'ясувати взаємозалежність між твором та соціальним оточенням, аналізують передусім ті суспільно-психологічні соціальні категорії, що промовляють устами письменників. Нарешті, третя методологічна настанова — марксистська; досі вона дуже рідко зустрічається по наших масових школах.

Звернімося до аналізу цих настанов ідеалістичного характеру. Спочатку розглянемо широко розповсюджені способи аналізувати літературні твори, ті способи, що цікавляться найбільше змістом твору, його темою, центральними персонажами та тлом, на якому ці персонажі діють. Ідеалістична настанова насамперед виходить з того твердження, що література, як окремий предмет викладання, цілком автономна дисципліна, не зв'язана ні з якими іншими предметами й не підпорядкована загальним цільовим завданням школи. Що правда, таке ставлення до окремих предметів шкільного вжитку було трафаретне в передреволюційні часи, коли кожний викладач вважав, що його предмет основний і плянував свою навчальну працю, виходячи зі своєрідної логіки свого предмету. В даному разі логічним стрижнем такого розгортання літератури був зміст. Подібна традиція передреволюційних часів залишилася майже без ніяких змін у значній частині шкіл і до наших часів. На 13-му році Жовтневої революції такі погляди заперечують і оминають всі ті досягнення, що їх нам дала літературна наука. Питання, зв'язані з технічними компонентами літературного стилю, як і загальне поняття про літературний стиль, прихильники цих поглядів замовчують. Викладачі говорять лише про міру ілюзорності твору, або, іншими словами, намагаються встановити співвідношення між тими фактами, що „відбиті“ в літературному творі, та відповідними фактами з царини „реальної дійсності“. Викладачі базуються на тому ґносеологічному критерії, що мистець може перевтілюватися й цілком об'єктивно сприймати суспільні явища та „відбивати“ їх в продукції своєї художньої творчості. Кінець-кінцем, ми одержуємо своєрідне конспектування художнього твору, переповідання його змісту, характеристику дієвих осіб та тих явищ, на фоні яких розгортається дія цих літературних персонажів. Слід відзначити, що така настанова обмежує матеріал викладання лише тими літературними фактами, в основі яких лежить реалістичне розуміння дійсності, переважно соціально-побутового характеру. Коли мова йде про порівняння побуту відтвореного письменником, з побутом реального життя, то викладач використовує критерії виключно свої особисті, він і не думає розглядати це відношення з погляду певної класи й, вважаючи, що класова позиція це позиція політична, а література, як і всяка інша дисципліна у школі, повинна бути аполітична. Насправді ж ця аполітичність є ніщо інше, як замасковане проведення поглядів дрібно - буржуазної суспільної формації. І з цих дрібно - буржуазних

поглядів представники цієї формації розглядають зі шкільної катедри й факти художньої літератури, і факти дійсності, і їхні взаємовідносини. Про генезу твору, про творчі процеси, про ролі автора, а точніше кляси, що продиктувала той чи інший твір, безумовно, не говориться ні слова.

Чи може в теперішній час мати права громадянства така концепція? Безумовно, ні. За часів диктатури пролетаріату треба всі літературні твори розглядати крізь призму пролетарського світогляду й з цього погляду розцінювати не лише базові компоненти літературних явищ, але й компоненти технічні, обумовлені класовим змістом твору. Згаданий принцип, або правильніше, — „безпринципність“ не враховує ні досягнень науки, ні соціального підходу до художньої творчості, а розглядає лише окремих письменників різних епох розвитку суспільних формацій. Щодо класових позицій письменників в ці епохи, то такі викладачі, безумовно, знайти їх не зможуть, бо література, на їхню думку, це явище позакласового, загально-людського характеру.

Так само треба відкинути й іншу позицію, що

6) Ілюстративна
метода була дуже популярна за часів громадянської війни. Ця позиція розглядає літературні твори, як

окремі ілюстрації до курсу „суспільствознавства“. Тут менш за все розглядають художню цінність того чи іншого твору, говорять про соціально-класову прозорість його, тут найбільше використовують факти, подані в певному літературному творі, як ілюстрацію, на базі якої викладач суспільствознавства може робити спеціальну аналізу відповідного суспільного явища. Викладачеві літератури залишається лише одне — подати ці факти, як матеріал для суспільствознавства. В наслідок такого сполучення, безумовно, не можна й говорити про яке б то ні було співвідпорядкування, бо тут стверджується пряме підпорядкування одного предмету іншому. Література втрачає свої безпосередні функції. І що ж тоді стається? Обирають для зазначеної мети твори, не завжди художньо цінні, школяр не набуває навичок аналізувати літературні твори, він ставиться до них поверхово, міркує лише про зміст, і цей зміст вважає за дійсність, за реальність, незалежно від того, яке освітлення надавав той чи інший автор у своєму художньому творі фактам суспільного життя. В даному разі класова природа літератури цілком затирається й учень засвоює собі погляд, що література нібито справді „відбиває“ літературні явища, ніби це відбиття об'єктивне й незабарвлене класовою призмю поетових поглядів. В такому ж фалшивому стані перебуває й суспільствознавство. Посилаючись на ті чи інші літературні явища, як на певні факти, воно так само втрачає класову позицію. Наприклад, характеризуючи пригноблене життя та побут селян, за творами Стефаника, що не бачить ніякого виходу з темної безвиглядності селянського життя й не подає широких проблем, що стоять перед письменником і які він через свою класову вузькість

розв'язати ніяк не може, або говорячи про становище селянства за перших років так званих великих реформ, скасування кріпацтва й посилюючись на загально-відомий роман Панаса Мирного „Хіба ревуть воли, як ясла повні“, суспільствознавець разом з літературознавцем, вважає, що стан селянства, художньо поданий в цьому романі, точно відповідає тодішній реальній дійсності. Тут знову ж таки потрібні класові перспективи й разом з тим перспективи історичні. Треба, безумовно, визволитися від цієї хибної методи ілюструвати літературними явищами суспільствознавчі факти, визволитися від підпорядкованого стану літератури, бо від такого сполучення літературознавства з суспільствознавством, обидві дисципліни втрачають всю свою цінність і класову витриманість.

**в) Формальна
метода**

Щойно названі настанови в літературі в значній мірі вже відмирають у теперішній час і на їхнє місце приходить зовсім протилежний критерій, що розглядає художні твори вилучно з погляду їхніх формальних моментів, при чому ці формальні моменти подаються в абстрактній формі, не виявляється їхня класова природа й зовсім хибно з'ясовується динаміка літературних явищ, їхня залежність від суспільного життя та взаємозалежність одного від одного. Викладачі, що вживають цю методу, розглядають літературні явища цілком незалежно від явищ суспільного характеру. Вже це одне свідчить, що така метода непотрібна й що в школі застосувати її не можна, бо вона суперечить цільовим завданням нашої школи. При такій методі викладання, література позбувається своїх суспільних функцій, які вона повинна мати в кожному навчальному закладі, а насамперед у семирічці та в масовій школі професійної освіти. Разом з тим, з'ясування літератури лише з формального погляду зовсім ненаукове. Тут скоріше псевдонаука, бо художні явища вона трактує не з погляду їхнього відношення до дійсності, а з погляду їхнього автономного розвитку, незалежного від розвитку суспільних формацій та боротьби цих формацій. Природньо, при такій літературній аналізі школяр засвоює собі зовсім хибний погляд, він може міркувати, що існують дві якихось відокремлені одна від одної культури: одна—матеріальна, суспільна, класова, а друга—відірвана від цього суспільства, позакласова. І ось подібне трактування літературних явищ проводиться замість матеріалістичної філософії, замість марксистської діалектики. Ці погляди можуть бути властиві лише переможений буржуазії, якої ідеалістичні погляди суперечать суспільному устроєві, в даному разі устроєві соціалістичному. Замість того, щоб кликати своїх вихованців до названих досягнень, замість того, щоб бути організатором соціалістичного поступу, дивитися на всі явища суспільного життя „очима революції“, замість всього того формалістична настанова вивчати літературу тягне школяра у зовсім протилежний бік і стає в наші дні настановою безперечно реакційною.

Матеріалістичні концепції

Від ідеологічних концепцій перейдімо до концепцій матеріалістичного характеру, що з'ясовують переважно генезу літературних творів. Попереду ми вже відзначали, що основна метода з'ясовувати літературні факти була біографічна. Тут викладач намагається з'ясувати своїм учням, що художній твір це не відокремлене явище, а воно саме, його зміст і форма залежать від автора, що створив цей твір. Через те викладач намагається констатувати залежність між автором та його твором і цією залежністю з'ясувати, чому саме розглядувані літературні явища мають ті чи інші естетичні властивості. Перш за все при цьому намагаються з'ясувати психічне обличчя письменника, його родовід, відзначити окремі спадкові риси, що їх одідижив автор, від своїх предків. Далі розглядають побутовий бік його життя—дитинство, хлоп'яцтво, юнацтво, життя авторове за дорослого віку. Переважну увагу звертають при тому на оформлення авторового світогляду, з'ясовують, виходячи з усіх попередніх даних, чому той чи інший письменник зацікавився питанням, що художньо оформлене в його творі й, нарешті, констатують способи праці автора даного твору. Таку біографічну методу в теперішній час практикують багато шкіл. Разом з тим, треба відзначити, що ця практика загострює увагу не на аналізі літературного твору, а на обізнаності учнів з біографіями найвидатніших корифеїв художнього слова. Далі деякі з цих творів наводять як ілюстрацію, що характеризує діяльність даного корифея. За такою методологічною настановою йде інша настанова, що звертає найбільше уваги не так на життя окремих авторів творів, яких вивчають у школі, як на те суспільне оточення, що його своєрідним відгуком була творчість даного письменника. Щоправда, ця концепція так само має справу з родоводом письменника, але тут цей родовід зумовлений соціальним оточенням, що формувало світогляд письменника. При цьому центр ваги лежить не на біографії письменника, а на його соціальному середовищі. Тут викладачі намагаються розкрити перед школярем психологію поетичної творчості, з'ясувати цю психологію окремими соціально-етичними, або соціально-психологічними категоріями, що породили цього письменника. З'ясовуючи ці категорії, звичайно, беруть до уваги й ті умови, що в свою чергу зумовили відповідний світогляд та побутові властивості певного суспільного оточення. Прихильники цієї концепції намагаються взяти суспільне середовище в його історичному русі, в його розвитку, при чому особливу увагу віддають культурній стороні історичного процесу, яку раніш звали цивілізацією. Вони вважають, що ця цивілізація лежала в основі суспільних рухів, суспільної психо-ідеології, що її відбивав той чи інший письменник. Аналізуючи суспільну психологію, викладачі намагалися спертися на точні наукові дані. Недарма цей напрямок належить до категорії

позитивістичної, а шкільною мовою його найчастіше звуть, в протилежність до біографічної, культурно-історичною школою.

Чи ж можна такою методологічною настановою виховати пролетарський світогляд учня? Чи примусить вона його розглядати літературні твори з класового погляду? Безумовно, ні. Перш за все треба підкреслити, що обидві ці позитивістичні методи розглядають переважно генезу літературного твору, цебто авторову працю над цим твором. Обидві ці методи, коріння яких у науці буржуазії, що будує своє буття, занадто мало уваги звертають на художню вартість певного літературного явища, бо вони найбільше говорять про зміст твору й випускають з поля зору його художню вартість. Разом з тим слід відзначити, що тут нема мови також і про соціальну цінність певного літературного твору. Таким чином, художній твір залишається майже зовсім не розібраний, а в центрі уваги школяра стоїть або автор, або культурний стан суспільства в той чи інший історичний період розвитку людської культури. Безперечно, про класовий поділ суспільства за соціально-політичними ознаками тут не може бути й мови. Цілком природньо через те, що основні принципи, які лежать в основі зазначених тут літературних напрямів, не знайомлять ні з твором, ні з поділенням на класи суспільством. Іншими словами, школяреві прищеплюються зовсім хибні погляди, в нього виробляється цілком неправильне розуміння історичних процесів, а зокрема літературних явищ і, крім того, повз його уваги проходить художня література, як один з проявів психо-ідеології певної класи. Разом з тим слід відзначити ще одне цілком небажане явище, яке можна спостерігати при такій аналізі літературних явищ. Автори його виходять з біографії поета, або від суспільного середовища й доходять до твору, а не навпаки. Літературна наука висуває цілком протилежну методику: вихідною позицією мусить бути твір, а не суспільне явище, бо з мови поезії треба робити переклад на мову соціології, а не навпаки.

Протилежну методику використовує історична наука, з'ясовуючи певні явища, маючи вихідною базою соціально-економічні чинники, а, кінець-кінцем, розвиток витворчих сил.

Марксистський критерій літературної аналізи

Попереду ми вже відзначили, що ідеалістична методологія (ілюстративна метода, соціальноетична, морфологічна) прищеплює школяреві зовсім хибні, ба, навіть можна сказати шкідливі погляди, виховує шкідливий світогляд, що зовсім не відповідає ні історичним процесам, ні сучасним досягненням науки. Те саме можна сказати й про ролі виховання світогляду школяра позитивістичною методикою (біографічна та культурно-історична). Отже, цілком природньо, що таких методологічних настанов не можна використовувати, аналізуючи ті чи інші художні явища. В шкільній практиці слід користуватися методологією

марксистською. В чому ж полягає марксистська літературознавча концепція? Перш за все, вона розглядає не окремі літературні твори, а літературний стиль певної суспільної формації в її історичному розвитку. Аналіза творів зосереджується не лише на змісті, але й на естетичних засобах, за допомогою яких оформлений зміст твору. Ці естетичні цінності з погляду цієї настанови виконують не самостійну роль, як у морфологістів, а службову. Отже, ці естетичні цінності таким чином виконують своєрідні суспільні функції й перебувають у безпосередній залежності від ідейно-класового трактування, що художньо оформлює авторову тему. Для ілюстрації слід відзначити, що, аналізуючи, приміром, літературний твір „Брати“, треба вказати, що автор художньо оформив намагання селянина з дрібним господарством перерости наміцного господаря. При тому, окрім цієї влади землі, в даному творі оформлюється інша ідея — влада колективу, фабрики. Нарешті, тут показується, яким чином світогляд носія влади землі, що ворожо ставився раніше до міста, заводу змінився. Та викладач не може обмежитися лише таким трактуванням даної теми. Йому доводиться говорити й про портрети, принаймні, центральних персонажів, виведених у творі. Викладач мусить говорити й про розвиток сюжету цього твору, про мову його, при чому ці останні елементи художніх явищ (портрети, композиція, мова) повинні виконувати службову роль щодо ідейно-класового трактування тематики всього твору й виконувати таким чином класові функції. Ось така аналіза літературного стилю — це об'єкт для шкільного пророблення того чи іншого типового для даної класи, у відповідний період його розвитку, твору. Аналіза цього твору повинна проходити такі етапи. Вихідною позицією є не суспільно-класова природа, що продиктувала своєму художникові слова той чи інший твір, а самий твір, його текст. Недарма класик-літературознавець Плеханов казав, що треба робити переклад з мови поезії на мову соціології. Іншими словами, в основу аналізу літературного стилю треба покласти художній текст і з нього ж таки треба виходити, визначаючи соціальну природу цього стилю. Таким чином, в даному разі марксистська методологія протиставляє себе методології позитивізму, що використовує протилежну методу для встановлення генези літературного твору.

Далі слід зосередити увагу на способах аналізувати розглядуваний художній текст і при тому рекомендується звернути особливу увагу на ідейно-класову настанову твору, або на спосіб, яким трактує автор цю тему, а вже після того, говорити про художнє оформлення даного твору. Деякі викладачі тут вбачають два автономні моменти в літературній аналізі: спочатку говорять про потребу зробити соціологічну аналізу, а потім формальну, щоб казати, що спочатку треба розглянути ідейно-класову суть твору, а потім його естетичні цінності. При тому такі викладачі дуже часто відокремлюють ці обидва акти один

від одного, вважаючи, що вони цілком автономні. Практика такої аналізи зовсім неправильна, бо ми щойно зазначили, що естетичні елементи літературного твору відіграють службову роль щодо елементів ідейно-класових. Отже, цілком природньо, що тут не може бути двох відокремлених актів. Лише з технічних міркувань треба спочатку розглядати зміст, а потім форму. І Плеханов, на якого викладачі часто посилаються, говорить про ці два акти так: спочатку треба простежити ідею художнього твору й лише після того можна зробити правильну оцінку його естетичних властивостей. Але Плеханов у тому ж місці, звідки взято цю цитату (передмова до третього видання збірки „За 20 років“) говорить, що „перший акт матеріалістичної критики не те, що не усуває другого акту, а передбачає його, як свій конечний додаток. Тут цілком ясно Плеханов установлює органічний зв'язок між цими двома актами й їхнє відокремлення говорить лише про хибне розуміння відповідної методологічної настанови Плеханова.

Далі, після аналізу літературного стилю окремого типового твору в його статичному розрізі, треба говорити й про аналіз у історичному розрізі. Іншими словами, треба підкреслити, до якого періоду історичного розвитку класи, що її літературний стиль розглядається, належить даний художній твір. Наприклад, проробляючи у школі лірико-епічний нарис Хвильового „Кіт у чоботях“, треба не лише виявити художню вартість цього твору, але разом з тим, насамперед, показати, який саме період розвитку пролетаріату подиктував Хвильовому оду „Товаришеві Жучкові“. Цілком природньо, що після статичної та динамічної історичної аналізи доводиться зробити висновок з перекладу мови поезії на мову соціології, доводиться встановити соціологічний еквівалент, що відповідає даному художньому творові. Соціологічний еквівалент має на увазі встановити ту суспільну формацію, для якої розглянений літературний стиль є типовий в певний період її розвитку. Тут треба підкреслити, що було б великою помилкою в літературній аналізі завжди звертатися тільки до факторів економічного характеру. Той самий Плеханов, на якого ми вище посилалися, з достатньою ясністю підкреслює, що, встановлюючи соціальну природу літературних явищ, не завжди можна викрити ті економічні причини, що подиктували саме такий стиль, а не інший тій чи тій суспільній формації. Треба ще, як казав він, урахувати окрім явищ соціально-економічних та суспільно-психологічних, ще ряд моментів, зв'язаних з окремими ідеологіями, що належать до певного історичного періоду, а крім того з літературними традиціями. Отже, в аналізі треба найбільшу увагу звертати на чітке з'ясування взаємодії між окремими художніми творами з процесами ідеологічного характеру, що їх подиктувала суспільна психологія певної класової формації, або середкласової категорії. Щоправда, коли

ми говоримо про сучасні твори, то найлегше з'ясувати собі окрім суспільної психології та соціально-політичних чинників, чинники економічні, що спираються кінець-кінцем, на розвиток витворчих сил. Але це не завжди вдає ся зробити, аналізуючи твори так званих попутників. Крім того, окрім з'ясування зазначеного ряду фактів, доводиться говорити й про особу письменника, що створив той чи інший літературний твір, але говорити не так, як прихильники біографічної методи. Вони виводили художній твір з авторового життя, а марксизм говорить про детермінованість того чи іншого літературного стилю розвитком соціально-політичних умов і, насамперед, економічною еволюцією окремих суспільних формацій. Біографічні відомості можна наводити для того, щоб краще з'ясувати ті чи інші літературні явища. Наприклад, в тому ж творі „Брати“ автор накреслює портрет робітника дуже схематично. Це можна пояснити й ствердити тим, що автор твору походить з селянської родини, що він споріднений з селом, яке він знає й досить вдало художньо оформлює, а з робітництвом він органічно не зв'язаний, і через те, цілком природньо, що портрети робітників у нього хибують на певний схематизм. Ось такі біографічні міркування, безумовно слід подавати при літературній аналізі в концепції марксизму. Подібна аналіза дає школярам яскраве поняття про співвідношення між містетством та дійсністю, між базою та надбудовою, вона привчає школяра історично розуміти певне явище, розглядати його в історичному аспекті й знаходити завжди причини цих явищ, при чому, все це думання буде пройняте певним клясово-пролетарським світоглядом. Таким чином, методологічна концепція природньо допоможе школяреві оформити його клясово-пролетарську ідеологію. Проте, помилково було б, коли б ці засоби літературної аналізи викладачі вважали б за обов'язкові для себе при шкільному проробленні певного твору. Попереду ми вже відзначали, що твір повинен бути типовий для тої чи іншої кляси в її історичному розвитку, мусить бути художньо-цінний і соціально-прозорий. А тепер нам слід відзначити, ще й іншу частину дидактичних властивостей літературної аналізи—треба школяра весь час привчати до праці з художніми явищами. Можливо, що спочатку доведеться зупинити його увагу тільки на аналізі тематики твору, на носіях цієї тематики—центральных літературних персонажах, далі звернути його увагу на авторові коментарії, що яскраво викривають соціальну суть літературних персонажів, а потім, на авторове ставлення до „героїв“, на участь автора в його художньому творі. Іншими словами, треба визначити роль автора, його соціальну природу. А після того треба зробити аналіз поетичної мови, розподілу поетичних барв між окремими літературними персонажами, при чому треба простежити соціальні функції цієї мови—бо одним героям автор надає певні епітетичні порів-

нення, а до інших він застосовує ці епітети дуже рідко, або надає їм характеристику соціально-ворожу.

Слідом за мовою доводиться зупинитися й на сюжеті твору, на жанрах та композиції. Отже, в розвитку літературної аналізи треба додержуватися певної послідовності, черговості, що встановлюється, безумовно, міркуваннями дидактичного характеру. Лише наприкінці навчального курсу можна говорити про суцільний розбір стилю літературного твору, або літературного стилю певної класи в той чи інший історичний період її розвитку. Така аналіза, що зветься синтетичною, в протилежність до вказаної раніше аналітичної, повинна бути закінченням шкільної праці над художнім твором. Можна подумати, що марксистська концепція, говорячи про аналізу літературного стилю, зовсім обминає соціальні функції літературних явищ. Але таке припущення було б зовсім хибне, бо в розгляді літературного стилю завжди викривається його класова суть і через те як викладач, так і учні повинні вказати, проти якої саме класи скерований даний твір. Так, наприклад, аналізуючи твори підмогильного „Місто“ або „Третя революція“, звичайно, доведеться з'ясувати учням своєрідну куркульську романтику цих творів, а в аналізі цієї куркульської романтики конче доведеться викрити й з'ясувати основну соціальну тенденцію автора, скеровану проти міста, проти робітників, отже, кінець-кінцем, проти диктатури пролетаріату, за диктатуру села над містом і при тому за диктатуру села куркульського. Ось така аналіза соціальної суті сама собою говорить і про соціальні функції літературного стилю певної класи, або окремих представників, окремих авторів чи їхніх окремих творів. Спеціально ж говорити про факти, наведені в творі, це значило б приєднуватися до представників соціально-етичної школи, що говорить не про художній твір, а лише з приводу цього художнього твору, чи точніше з приводу тих суспільних явищ, які письменник оформлює в своєму творі. Ось про такі функції аналізи чисто літературного публіцистичного характеру, не може бути мови: аналіза повинна бути „об'єктивна“, але її слід робити з погляду суспільних функцій пролетаріату, бо література це один із „гвинтиків“ одне з „коліщаток“ суспільного розвитку класи. Так казав Ленін. Ленін нам дав ще інший заповіт: „література це функція класи“, і ось цю саме функцію треба виявити в літературній аналізі.

Критична оцінка літературних творів; критерій оцінки її форми та застосування

Критерій оцінки Можна було б не говорити про критичну оцінку окремих творів, бо вона, безумовно, входить у склад тих способів літературної аналізи, про які ми щойно говорили.

Це було б правильно тільки в тому разі, коли б вивчення літератури обмежити лише призначеним на це шкільним годи-

нами. Але в теперішній час Радянська школа має й суспільні функції. Підлітки беруть участь у клубному житті, вони бувають на конференціях, книжкових виставках, беруть участь у праці червоних кутків, на лікпунктах, в стінних газетах тощо. Все це свідчить про позшкільні функції літератури. Іншими словами, школяр не тільки асам повинен вивчити окремі літературні стилі, але мусить брати активну участь в поширенні цих знань мусить рекомендувати книги широкій масі читачів. Форми цієї рекомендації можуть бути різноманітні, про них ми говоритимемо в спеціальному розділі, а тепер ми хочемо зупинити увагу на тому критерії, з погляду якого учень повинен розцінювати окремі художні твори й рекомендувати ці твори для читання іншим. Риродно, що база цього критерія така ж, як і та, що має місце у методологічній настанові шкільного предмету. Проте, ця методологічна настанова всебічно розглядає літературні стилі тої чи іншої класи, вона намагається орієнтувати учня в літературному процесі, сам учень повинен рекомендувати іншим окремі твори. Зрозуміло, що коло його діяльності значно звужується, він мусить звернути увагу лише на основні моменти художнього твору, що найбільше цікавлять читача. Ці моменти зводяться ось до чого. Перш за все доводиться говорити про соціальну цінність книги, про її суспільну корисність, а носієм цієї корисності є, насамперед, трактування автором теми. Далі—основні літературні персонажі, сюжет твору й роля автора. Всі ці елементи, звичайно, проходять крізь певну соціальну призму—марксистський світогляд. Таким чином, основним критерієм оцінки літературних творів є той же самий соціологічний принцип. Якісної зміни ніякої в цьому принципі нема. Відбувається лише кількісне звуження об'єктів соціологічної аналізи. Маса читачів тепер ще не може всебічно зрозуміти суть літературного стилю. Було б великою помилкою побудувати цей критерій виключно на аналізі змісту літературного твору, залишаючи без уваги автора, або мову твору. Було б, звичайно, так само хибно, коли б при критичній аналізі того чи іншого твору ми говорили про об'єктивне сприймання автором певних суспільних явищ та про таке саме об'єктивне художнє оформлення цих явищ. Треба викрити перед масою читачів соціальну суть твору, його природу, треба зробити правильний переклад з мови поезії на мову соціології. Разом з тим, в такій аналізі треба весь час підкреслювати ясність самого сюжету твору, розгортання дії, цікавість книги, бо завдяки цьому вона може знайти більший попит. Ось таку саме книгу треба висувати, а інші літературні твори, що не мають суспільної цінності, доводиться оминати мовчанкою й лише тоді, коли вони значно поширюються, слід давати докладні рецензії, що з'ясовують соціальну суть тих книг та їхній шкідливий вплив на читача. Треба завжди пам'ятати, що критик це своєрідний посередник між автором та читацькою масою, треба завжди пам'ятати, що

критик повинен з'ясовувати літературні твори, робити їх зрозумілими, приступними для маси, рекомендувати їх цій масі. Природньо, що в такому разі критик, хоча б шкільного віку, виконує функції суспільного працівника й ось ці самі функції треба в ньому культивувати, а не лише виробляти з нього людину, що може застосовувати соціологічну аналізу до літературних творів. Треба підкреслити, що окрім цієї академічної аналізи, треба культивувати й функції суспільно-критичного характеру, тим більше, що в теперішній час критерієм оцінки того чи іншого твору є лірична аналіза. Іншими словами, ця аналіза виявляє погляду, почуття, враження окремих читачів від прочитаних ними літературних творів і ці погляди передає масі читачів, треба додати ще одне, а саме—при критичній оцінці не слід говорити про генезу літературного твору, треба обмежитися лише соціальними функціями літературного твору, з'ясувати ролі цього твору на культурно-ідеологічному фронті, показати місце його на цьому фронті.

Форми критичної оцінки В яких формах звичайно роблять ці вказівки? У позашкільному житті учнів ми можемо зустрінути його як бесідника в клубній бібліотеці як одного з активістів на зборах читачів, на літературній виставці, а іноді й як культпрацівника в цеху. На цьому культурно-освітньому фронті критичну аналізу літературних творів можна застосовувати перш за все в окремих рецензіях на прочитану книгу, або в бібліотеці, або в статтях, вміщених в стінній газеті, чи на книжковій виставці. Отже, рецензія це одна з найпопулярніших форм критичної оцінки книги й тому школяр повинен до рецензії ставитися дуже уважно, просуюючи її в широкі маси читачів. Можна було б говорити про окремі стандартні рецензії, але ці стандартні рецензії звичайно пристосовані для рецензентів, що обслуговують художній сектор того чи іншого видавництва. Проте, і з цих стандартів можна все ж вибрати потрібні зауваження дидактичного характеру, за якими скерувати рецензію школяра щодо рекомендованої для читання книги. В цих рецензіях перш за все звичайно звертають увагу на назву книги, на прізвище автора книги, на число сторінок у ній і на окремі її розділи. Далі, коротко наводиться її зміст, відзначаються позитивні та негативні її властивості. Особливо чітко слід підкреслити значення рекомендованої книги з художнього й політичного погляду. Окрім того, в кожній рецензії слід показати, які саме ще є твори на цю тему й де їх можна дістати. Нарешті треба зазначити, на кого саме цю книгу розраховано, який рівень розумового розвитку повинен мати читач тої книги.

Після рецензії одною з форм критичної аналізи може бути невеличкий критичний нарис у газеті. Цей критичний нарис, звичайно, розглядає певне явище суспільного життя й відбиток цього явища в художній літературі. В практиці позашкільної праці можна зустріти нариси на такі теми: „Лірика нашої

школи". „Комсомол у побуті та в літературі“, „Людина — будівник“, „Література фашизму“ та інші подібні. Ці критичні нариси так само будуються за певним стандартом, якого, в нашому житті звать шаблоном, трафаретом. Трафарет цей на перше місце висуває, звичайно, опис того суспільного явища, що є стрижнем даної теми. Далі мова йде про оцінку цього явища, чи вона позитивна, чи негативна, а потім про соціально-різне трактування цього явища в художній літературі. Нарешті — висновки, що підсумовують пророблене й рекомендують для читання той чи інший твір красного письменства, або літературно-критичну статтю в літературному журналі, газеті, або невеличку брошурку.

Після критичного нарису слід застосовувати оцінку окремих літературних творів і в процесі висловлення на конференціях читачів, бо ці конференції ставлять на порядок дня питання про соціальну цінність сучасної літератури, про рентабельність певного твору. Ці конференції дають ряд вказівок, які саме книги треба прочитати й з'ясовують, чому саме ці книги треба читати, а не якінебудь інші. Ось у процесі висловлення з приводу найцікавіших для маси читачів питань, школярі повинні брати найактивнішу участь, використовуючи всі літературні засоби критичної оцінки літературних творів, які вони набули в шкільних заняттях з художньої літератури. Таким чином, критика, що є складовою частиною літературної методології, робить цю методологію активнішою, діяльнішою, надає їй ширші соціальні функції, хоча вони в значній мірі містяться у розгляненій вище методологічній настанові соціального характеру.

Лінія партії в художній літературі; гадана аполітичність предмету, партійні директиви щодо педагогічного процесу

Методологічні настанови, як і критерій критичної аналізи літературних творів в аспекті поданого вище трактування, безумовно, свідчить про наукові досягнення літературознавства. Але в теперішній час вони повинні відбивати в собі політичне трактування, або підкреслювати його соціальні функції. Природно, що в обидвох випадках літературна аналіза поволі перетворюється на аналіз партійного характеру й проти такої партизації шкільних дисциплін заперечувати, звичайно, не доводиться, бо вся школа, як і кожна її дисципліна, повинні дивитися очима соціалістичної революції й сприяти кожній на своєму місці соціалістичному будівництву. Проте, ще досить багато викладачів уникають такої „більшовизації“ шкільного життя, досить багато викладачів намагаються довести, що школа по своїй природі мусить бути аполітична й що аполітичні мусять бути й окремі ділянки її життя, в тому числі й література, як предмет викладання. Ось

ці саме „аполітичні“ викладачі часом, пристаючи навіть на соціологічну методу аналізу, оскільки вона містить в собі найновіші досягнення літературної науки, все продовжують говорити, що партійні директиви на літературно-художньому фронті повинні йти поза життям школи, бо ці директиви розв'язують суперечки між окремими літературними групуваннями й накреслюють шляхи розвитку художньої творчості цих групувань. Так думають досить значні кадри викладачів, а на практиці свого педагогічного життя ці кадри мимоволі, безумовно, обстоюють політичну лінію дрібно-буржуазного міщанства, що маскує свою реакційну суть своєрідною аполітичністю. Бо викладачі з певного табору, всякий по-своєму, трактують художні явища. Часами в цьому трактуванні дається відчуття одна з вищезазначених ідеалістичних течій. В значній мірі тут вже пробиваються течії матеріялістичного характеру, але, проте, й така матеріялістична оцінка окремих художніх творів вводить у блуд школяра, коли він намагається зрозуміти художні процеси, що розглядаються в школі. Мало того, вона прищеплює зовсім хибний світогляд і цілком неправильно орієнтує в художніх процесах наших днів. Природньо, що така аполітичність призводить до викривлення соціологічної аналізу й цілком хибно дає переклад з мови поезії на мову соціології. У всіх цих випадках такі викладачі зовсім не викривають соціальну природу літературних творів та їхню класову функцію. Коли мова йде про соціальну природу літературних явищ, то треба розглядати їх з погляду філософії певної класи, в даному разі з погляду марксизму — ідеології революційного пролетаріату. Радянська школа виживає такий аполітизм, але на жаль партійні директиви проходять в школу надто повільним темпом, значно повільнішим, ніж відбувається вижиття аполітичних поглядів. Своєрідна партизація відбувається хоча й повільно, але все ж неухильно й поволі в шкільному літературному розборі створюється така тріада: методологія — засоби аналізу літературних творів, критика — суспільна оцінка їх, партійні директиви в галузі художньої літератури — вказівка на класу, диференціація сучасного літературного фронту в процесі його розвитку і, нарешті, яскраво підкреслюється роль художньої літератури в національно-культурному будівництві. Партійні директиви показують шляхи, якими мусить йти вивчення літературного фронту, методологічні способи вияснюють трактування цього вивчення, а критична оцінка — рекомендує продукцію, що постає в наслідок шкільної праці над художніми творами.

Партійні директиви щодо педагогічного процесу Щойно зазначена партійна платформа ви-
значає собою напрями шкільного вивчення об'єк-
тів з художньої літератури. З особливою чіткістю
тепер треба проробляти в школі питання, зв'язані з національно-
культурним будівництвом і не тільки в процесі шкільної праці, але

й в літературних, гуртках, де можна взяти на пророблення окрему тему, зв'язану з національно-культурним будівництвом. Тут можна було б розглянути пророблення подібної теми, а наслідки цього пророблення перенести до клубної аудиторії, або навіть до червоного кутка того чи іншого цеху. Треба тільки якнайчіткіше проробити окремі твори національно-художньої літератури, відзначивши, що одні з них дійсно пролетарські своїм змістом і національні тільки формою, а інші, що формою належать до національної літератури, своєю істотою тісно зв'язані з світоглядом не пролетарської класи, а сільського куркуля, непмана, або фашиста. Разом з тим, партійні директиви примушують нас уважніше ставитися до національної літератури. Застосовуючи ці директиви, можна вижити ту передвзятість, що деколи ще й тепер трапляється по наших школах, коли вважають деякі літератури за додатки до інших літератур. Водночас під впливом партійних директив можна вижити ще інші негативні явища — надто зневажливе ставлення до класиків, яких всіх загалом без винятку обвинувачують у „февдално-дворянському ухилі“, або в „буржуазному ухилі“, а через те їх по багатьох школах і зовсім не вивчають. Партійні директиви говорять, що треба боротися з такими лівими фразами й безумовно викорінити „ліву практику“ шкільного життя. Крім того, партійні директиви рекомендують якнайуважливіше вивчати сучасні літературні процеси, оскільки в теперішній час класова боротьба на фронті суспільно-політичному загострюється, отже, не може не статися певного загострення боротьби й на літературному фронті. І на цьому фронті теж є і вороги і друзі пролетаріату, є попутники, є дрібно-буржуазні міщани, що занурюються переважно у твори сексуального характеру. Диференціюючи наш літературний фронт, треба його ретельно вивчити й пересунути центр уваги від колишньої передреволюційної літератури до сучасної літератури післяжовтневих днів. Цілком природньо, що всі ці вказівки, ці директиви даються не лише для окремих письменницьких груп, вони мають чималу цінність і для шкільного життя, для шкільної практики, бо вони дають напрямки, дають вказівки на шляхи, якими повинно розгортатися вивчення літературних явищ. Безумовно, таким чином аполітичність зовсім виключається й місце її заступає більшовизація літератури, як і інших дисциплін школи. На місце аполітичності в школу проходить політика й лише той викладач зможе правильно налагодити справу вивчення літературного стилю класи, лише той зможе правильно орієнтувати своїх учнів в літературно-художніх процесах, який буде озброєний соціологічною методологією, суспільно-критичною аналізою та політичними директивами від партії Леніна.