

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 аналізою 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 гносеологічному 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 призмою 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 матеріялістичної 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 методу: вихідною позицією мусить бути твір, а не суспільне явище, бо з мови поезії треба робити переклад на мову соціології, а не навпаки.

Протилежну методу 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 методою (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 в 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 містечтвом 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 шабльоном, 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

Гадана аполітичність предмету 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 самій 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 мішанства, 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 аналізи 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.