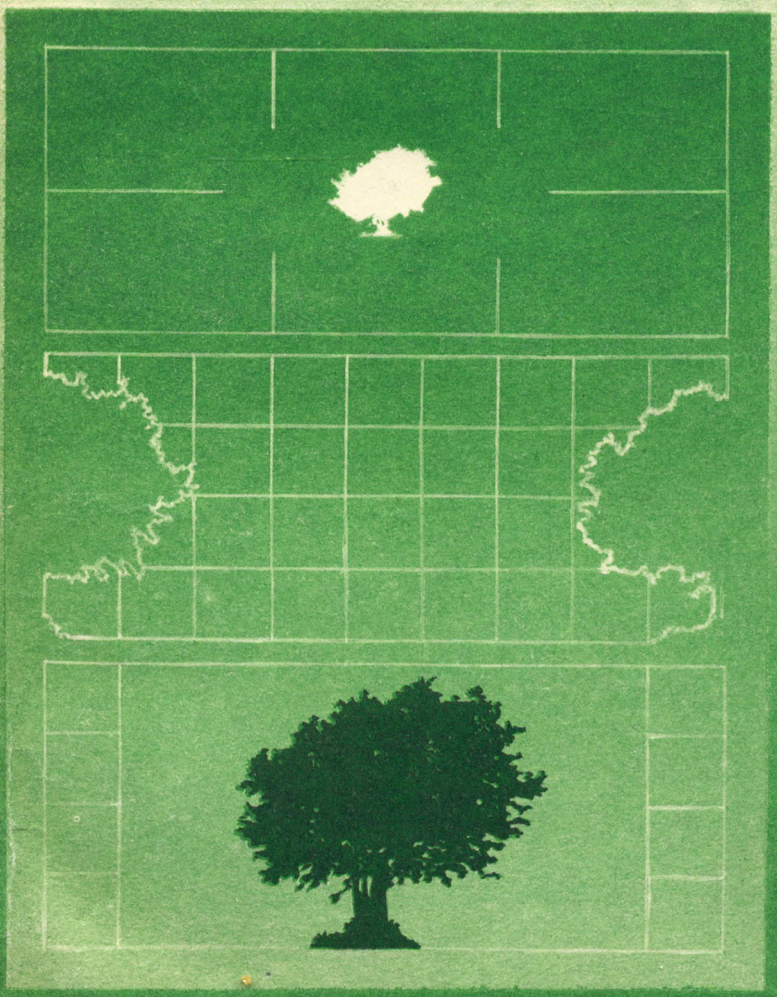
М.А. ЛАЗАРУК

НАВУЧАННЕ І ВЫХАВАННЕ ТВОРЧАСЦЮ



М.А. ЛАЗАРУК

НАВУЧАННЕ І ВЫХАВАННЕ ТВОРЧАСЦЮ

Педагагічныя роздумы і пошукі

Рэкамендавана
Навукова-метадычным Цэнтрам
вучэбнай кнігі і сродкаў навучання
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

29557

МІНСК
„НАРОДНАЯ АСВЕТА" 1994

ББК 74.268.1 Беи
Л 17
УДК. 372.888.26

Лазарук М. А.

Л 17 Навучанне і выхаванне творчасцю: Педагагічныя роздумы і пошукі. – Мн.: Нар. асвета, 1994. – 200 с.

ISBN 985-03-0055-8.

Змест кнігі складаюць актуальныя пытанні літаратурнага навучання, накірункі яго перабудовы, абнаўлення школьных праграм і падручнікаў на аснове новай канцэпцыі. Галоўны клопат аўтара – творчы патэнцыял прадмета беларускай літаратуры ў школе.

Адрасуецца настаўнікам, студэнтам, метадыстам.

3720888026–165
Л М 303(03)–94 6–94

ББК 74.268.1 Беи

ISBN 985–03–0055–8

© М. А. Лазарук, 1994

Ад аўтара

Кніга гэта пісалася не ў адначассе. Склалася яна з матэрыялаў, што ўзніклі з рознай нагоды, часцей за ўсё як выступленні перад настаўніцкай, студэнцкай ці іншай (навуковай, пісьменніцкай) аўдыторыяй або як артыкулы па пытаннях літаратурнага навучання, што змяшчаліся ў рэспубліканскім друку.

Гэта акалічнасць, натуральна, адбіваецца і на змесце кнігі, у якой можна сустрэць і вельмі асабістыя роздумы, і праблемныя развагі, і палемічныя нататкі, і водгукі на розныя актуальныя тэмы, што абмяркоўваліся ў літаратурна-педагагічным асяроддзі.

Сувязь са сваім часам (а матэрыялы кнігі ахопліваюць каля двух дзесяткаў гадоў) тут несумненна прысутнічае. Аднак, на што хочацца звярнуць увагу, яна, гэтая сувязь, выяўляецца не ў знешніх прывязках матэрыялу да пэўных дат ці падзей. Яна ў характары размовы, у яе настроенасці на пэўны, звычайна крытычны, пошукавы лад, у занепакоенасці станам школьнай літаратурнай адукацыі, якая, безумоўна, мела рэальныя жыццёвыя падставы.

Вядома, выказаныя ў свой час ідэі і меркаванні сёння сфармуляваліся б, відаць, у асобных выпадках трохі па-іншаму. Аднак, выбіраючы з напісанага матэрыялы для публікацыі ў кнізе, аўтар кіраваўся не проста жаданнем яшчэ раз узнавіць асабістыя роздумы аб школьнай літаратуры (хоць, перакананы, аддаўшы амаль паўвека гэтай справе, мае права і на гэта), а прадставіць найбольш тое, што адлюстроўвае агульныя турботы школы, характэрныя супярэчнасці развіцця метадычнай думкі ў той перыяд, тым болей, што прадстаўленыя ў кнізе выступленні прыпадаюць на часы, калі ў методыцы асабліва адчувальна выяўляліся крызісныя тэндэнцыі, паглыбляліся супярэчнасці, і з боку метадыстаў, натуральна, прадпрымаліся намаганні знайсці выйсце са складанай сітуацыі.

Тым у першую чаргу і могуць быць карыснымі матэрыялы кнігі, што яны яшчэ і яшчэ раз звяртаюць увагу на гэтыя спадарожныя крызісу з'явы, слабасці, няўдачы,

папярэджваючы іх паўтарэнне. Я ўжо не кажу пра тое, што змест кнігі можа быць цікавы і для гісторыкаў літаратурнай адукацыі. У артыкулах кнігі, што асабліва важна на погляд аўтара, утрымліваецца інфармацыя аб галоўных „болевых пунктах" нашай ранейшай навуковай і практычнай методыкі, аб дэфармаванасці яе галоўных, метадалагічных пастулатаў у выніку нястрымнай і грубай палітызацыі школьнага навучання і выхавання.

Але не толькі ў гэтым сэнсе матэрыялы кнігі могуць быць карысныя для сённяшняга чытача. Калі прыгледзецца да зместу артыкулаў, то ў іх можна ўбачыць і аналіз недахопаў, і канструктыўныя намаганні аўтара ў пошуках больш эфектыўнай сістэмы літаратурнага навучання. Артыкулы ў кнізе размяшчаюцца паводле сваіх храналагічных адзнак, часу напісання, але не таму, што аўтар не знайшоў іншага прынцыпу арганізацыі зместу кнігі. У такой падачы матэрыялу ёсць пэўная **навуковая** логіка, а менавіта магчымасць прасачыць шляхі пошукаў адказаў на складаныя пытанні літаратурнага навучання школьнікаў.

Найбольш скандэнсавана гэтыя намаганні прадстаўлены ў цыкле артыкулаў пад назвай „Накірункі абнаўлення. У пошуках сістэмы", у якім прапануецца адметны, свой падыход да вырашэння важнейшых праблем літаратурнага навучання. Але гэтая канцэпцыя з'явілася не ў выніку нейкага раптоўнага „азарэння", яна нарадзілася з пакутлівых пошукаў аўтара ў працэсе практычнага выкладання літаратуры (яно ахоплівае больш за трыццаць гадоў), напружаных навуковых роздумаў, асабліва ў апошнія 15–20 гадоў, калі пісаліся артыкулы кнігі.

Тыя асновы, да якіх прыйшоў аўтар, намячаліся пункцірна (але не спантанна) ужо ў самых першых выступленнях, складваліся, праўда, не без палемічных завастрэнняў, часам не без наступнай карэкціроўкі асобных ранейшых выказванняў. Артыкулам кнігі ўвогуле ўласцівы такі публіцыстычна акцэптаваны спосаб выкладання думкі. І ў гэтым не трэба бачыць адзнак „няпэўнасці" аўтарскай пазіцыі або адсутнасці вядучых арыенціраў. Наадварот: у тых умовах, у якіх пісаліся артыкулы, калі трэба было актывізаваць пошукі новых адрозных ад дамінаваўшых у тыя часы спосабаў выкладання літаратуры, процістаяць дагматычным тэндэнцыям методыкі, такая форма размовы была, бадай, адзінай магчымасцю прыцягнуць увагу да складаных супярэчнасцей школьнай методыкі, скіраваць метадычную думку да нестандартнага асэнсавання школьных

праблем літаратурнага навучання. Гэта з аднаго боку. А з другога, што асабліва істотна, у матэрыялах, уключаных у кнігу, ёсць свая пэўная магістральная лінія пошукаў, стрыжнявая тэма. Знаёмячыся з кнігай, чытач без цяжкасці заўважыць гэту скразную яе ідэю, якую можна абагульнена абазначыць як узмацненне творчага патэнцыялу прадмета, успрыманне літаратурнага навучання як творчага працэсу. „Навучанне літаратуры як творчасць" – так называўся адзін з першых артыкулаў аўтара, напісаны ў 1983 годзе. І ён меў у пэўным сэнсе праграмны характар, найбольш адэкватна выяўляў галоўны напрамак аўтарскіх пошукаў. Важна тое, што такі агульны накірунак быў выбраны і выбраны, думаю, правільна, што пацвярджае не толькі яго сугучнасць з дамінуючым пафасам сённяшніх выступленняў па праблемах літаратурнай адукацыі, які сцвярджае менавіта творчы падыход да літаратурнага навучання як вядучую, галоўную яго якасць на этапе нашага духоўнага адраджэння, але і на тыя часы быў, бадай, адзіна плённым у процістаянні дагматычнай, рэцэптурнай методыцы.

Самай трывожнай з'явай, што ўзнікла ў тыя часы на стыку метадычнай навукі і школьнай практыкі ў літаратурным навучанні (ды, уласна, і ў іншых прадметах), была крайняя дэфармацыя іх сувязі. Пэўная частка настаўніцтва (гэта не пераадолена і зараз) была настроена на чыста „спажывецкія" адносіны да методыкі. Каб у метадычных распрацоўках, дапаможніках, што ідуць у школу, было ўсё да дробязей распісана: што за чым падаваць пры тлумачэнні новага матэрыялу вучням, якія пытанні ставіць, якіх адказаў чакаць і як апошнія ацэньваць, і г. д. Настаўнікі (паўтараю: не ўсе, у нейкай сваёй частцы) былі адлучаны ад педагагічнай і метадычнай творчасці, страцілі густ да тэарэтычных праблем методыкі. Гэта не магло не прыцягваць увагі даследчыкаў школьнага выкладання літаратуры.

Кніга „Навучанне і выхаванне творчасцю" не мае сваёй мэтай даць сістэматычны выклад прынцыпаў сучаснай методыкі, тым больш яна не змяшчае ў сабе канкрэтных паўрочных ці тэматычных распрацовак-рэкамендацый. Яе скіраванасць у іншым – у тым, каб абуджаць цікавасць да творчага роздуму і пошуку ў галіне методыкі літаратурнага навучання, падказаць чытачу, найперш настаўніку, студэнту, у якім накірунку такія пошукі мэтазгодна весці, на якія вынікі можна спадзявацца. Пры гэтым разважанні, меркаванні, прапановы, якія чытач сустрэне ў кнізе, не выдаюцца за бяс-

спрэчныя. З імі можна згаджацца або не згаджацца, прымаць іх цалкам або ў нейкіх асобных момантах, шукаць ім свае альтэрнатывы. Безальтэрнатыўным у матэрыялах кнігі з'яўляецца хіба толькі адзін погляд – погляд на методыку літаратуры як на з'яву жывую, зменлівую, залежную ад многіх жыццёвых акалічнасцей і, безумоўна, творчую, як і сама мастацкая літаратура.

Вядома ж, у кнізе закранаюцца далёка не ўсе, нават найважнейшыя праблемы гэтай сферы школьнага навучання і выхавання. Замысел аўтара болей сціплы. Але вельмі хацелася б, каб кніга была ўспрынята як супольніца ў роздумах аб паляпшэнні нашай агульнай справы, у пошуках самастойных рашэнняў тых задач, якія штодзень ставіць жыццёвая практыка.

ШКОЛА, ЛІТАРАТУРА, ПІСЬМЕННІК

Школа і літаратура... Канкрэтнае, здавалася б, пытанне для размовы пра тое, якую ролю адыгрывае мастацкая літаратура ў падрыхтоўцы чалавека да жыцця, выхаванні грамадзяніна, асобы. На самай справе – выключна складаная, многааспектная праблема. Тут ніяк нельга абысці пытанняў: што дала і што дае сучасная літаратура школе, як яна забяспечвае патрэбы ідэйна-эстэтычнага і мастацкага выхавання школьнай моладзі, наколькі поўна і эфектыўна гэта ідэйна-эстэтычнае багацце народа школа выкарыстоўвае, як выкладаецца літаратура, як самі пісьменнікі дапамагаюць школе прапагандаваць лепшыя здабыткі літаратуры, нарэшце, як адлюстроўваецца жыццё школы і праца настаўніка ў творах сучаснай літаратуры?

Гэта асноўныя, а колькі іншых, не менш цікавых пытанняў можа паўстаць і паўстае перад намі! І натуральна, таму што ўзаемадачыненні паміж літаратурай і школай – шырокая размова пра літаратуру, пра яе ідэйна-мастацкія вартасці, сацыяльна-педагагічную, эстэтычна- і маральна-выхаваўчую ролю, пра яе суадносіны з чытачом, прычым суадносіны самыя актыўныя, абавязковыя (бо маецца на ўвазе перш за ўсё літаратура, якая прадугледжана для вывучэння школьнай праграмай).

Асабліва важнае для выхавання маладога пакалення значэнне роднай літаратуры. Яно абумоўлена тым, што жыццёвыя з'явы, падзеі, пра якія расказваецца ў творах нашых пісьменнікаў, вельмі блізкія асабістаму вопыту вучняў. Да таго ж, усё гэта яны пазнаюць праз родную мову, пра што так цудоўна ў свой час гаварыў К. Д. Ушынскі: „... у ёй ператвараецца творчай сілай народнага духу ў думку неба айчыны, яе паветра, яе фізічныя з'явы, яе клімат, яе палі, горы і даліны, яе лясы і рэкі, яе буры і навальніцы – увесь той глыбокі, поўны думак і пачуцця голас роднай прыроды, які гаворыць так зычна ў любві чалавека да Радзімы".

Вялікая культурная каштоўнасць роднай літаратуры, і ў прыватнасці нашай, беларускай, у тым, што яна ўяўляе сабой неацэннае і нічым не замянімае ідэйна-эстэ-

тычнае багацце, вялікі духоўны здабытак народа. У гісторыі мастацкай культуры беларускага народа сталася так, што літаратура ў пераважнай большасці сваіх з'яў складвалася як плён або вынік духоўнага самавыяўлення народа ў самыя складаныя перыяды гісторыі. Іншымі словамі, яе развіццё акумулявала ў сабе магутную сацыяльна-пераўтваральную і культураторчую энергію народа. І таму, натуральна, гэта літаратура валодае вялікім ідэйна-выхаваўчым, грамадска-педагагічным патэнцыялам.

Беларуская літаратура сёння стала ў адзін шэраг з развітымі літаратурамі народаў іншых краін. І гэта можна пацвердзіць не толькі звесткамі аб тым, што творы беларускіх пісьменнікаў выдаюцца за рубяжом, ці выказваннямі высокіх зарубежных аўтарытэтаў у галіне культуры, але і адносінамі да яе самых „беспристрастных", самых аб'ектыўных крытыкаў – юных чытачоў.

У некалькіх класах мінскіх школ вучням было прапанавана назваць любімых пісьменнікаў, любімыя творы. Прычым не было сказана, якая літаратура маецца на ўвазе. Ставілася задача – даведацца, што вучні любяць чытаць, што іх цікавіць і захапляе. І вучні, якім даступны пісьменнікі і творы самых розных народаў, самых розных літаратур, побач з сусветна вядомымі імёнамі, называлі імёны і творы Я. Купалы, Я. Коласа, І. Мележа, В. Быкава, І. Шамякіна, Я. Брыля.

Беларуская літаратура сёння – гэта такое ідэйнае і эстэтычнае багацце, не клапоціцца пра разумнае выкарыстанне якога не тое што нельга, а проста недаравальна. Між тым стан выкладання літаратуры ў школе ў нас даследуецца і вывучаецца слаба, у той час як у нашых суседзяў гэта пытанне абмяркоўваецца вельмі зацікаўлена ў сувязі з тымі зменамі, якія перажывае школа. Маецца на ўвазе абнаўленне зместу тых прадметаў, якія вывучаюцца ў школе, з улікам дасягненняў навукі, навукова-тэхнічнага прагрэсу.

Я далёкі ад думкі, што ў школьным выкладанні літаратуры, і ў прыватнасці беларускай, да гэтага часу ўсё было кепска і што ў сувязі з навукова-тэхнічнай рэвалюцыяй тут усё патрабуе карэннага перагляду. Нашай школай накоплены багаты і цікавы, варты самага ўважлівага вывучэння вопыт. Нямала робіцца па ўдасканаленню школьных праграм, адбору твораў для вывучэння ў школе, асабліва ў апошнія гады. Але несумненна і тое, што зроблена яшчэ мала. Агульныя пошукі ў школьным навучанні абавязваюць нас, тых, хто мае дачыненне да

выкладання літаратуры, прааналізаваць рэальнае становішча рэчаў, зрабіць высновы і таксама шукаць шляхі паляпшэння літаратурнага навучання, чаго патрабуе жыццё.

У сувязі з пераходам на новы змест навучання ў апошні час сур'ёзна гаворыцца аб агульнай перагружанасці школьных праграм, перагружанасці вучняў і часам робяцца даволі выразныя намёкі на тое, што гэту перагружанасць трэба ліквідаваць за кошт скарачэння часу на гуманітарныя прадметы, у прыватнасці на літаратуру.

Я б хацеў сур'ёзна перасцерагчы ад такога „лёгкага" абыходжання з прадметамі гуманітарнага цыкла, і асабліва з літаратурай, ад недаацэнкі іх значэння ў працэсе падрыхтоўкі школьнай моладзі да жыцця. Скарачаць час на вывучэнне гэтых прадметаў, не падвяргаючыся небяспецы страціць нешта выключна важнае, нельга. Рэзервы трэба, мабыць, шукаць у іншых кірунках.

Я лічу не зусім апраўданай таксама і тэндэнцыю звужаць навучальныя кнігі па літаратуры, што можна бачыць, параўнаўшы некаторыя ранейшыя падручнікі па беларускай літаратуры з сучаснымі.

Наўрад ці апраўдвае сябе такі прынцып будовы падручніка, калі ўключаецца толькі абавязковы матэрыял. Вучні бываюць розныя. Аднаму, можа, многа і таго, што задаецца ў абавязковым парадку, але ж шмат і такіх, якія прачыталі б і значна болей, хацелі б ведаць шырэй, чым прадугледжвае праграма. Прынамсі, выпускнік сярэдняй школы павінен усё ж мець дастатковае ўяўленне аб гісторыі літаратуры менавіта як аб грамадска-культурным працэсе – супярэчлівым, дынамічным, са зменай адных з'яў другімі.

І справа тут не толькі ў абмежаванай колькасці абавязковых для вывучэння пісьменнікаў, а ў тым, што нават творчасць тых, што ўведзены ў праграму, вывучаецца даволі аднабока, павярхоўна. Штучнай ускладнёнасці ў выкладанні матэрыялу трэба пазбягаць, але ж не ў абход галоўнай сутнасці прадмета.

Трывожыць незразумелы часам недавер да магчымасцей вучняў, які выяўляецца ў тым, што праграма слаба арыентуе настаўнікаў і вучняў на пранікненне ў спецыфіку літаратуры. У аглядным уроку да беларускай літаратуры XIX ст., напрыклад, ні слова не сказана пра бурлеск як стыль пачатковага станаўлення новай літаратуры, пра фальклорна-рамантычны этап яе развіцця. Няма характарыстыкі рамантызму як творчага метаду і ва ўступным уроку да літаратуры пачатку XX

стагоддзя. У складальнікаў праграмы па дарэвалюцыйнай беларускай літаратуры няма поўнай суладнасці з агульным кірункам выкладання іншых прадметаў, які вызначаецца рашучым збліжэннем зместу гэтых прадметаў з апошнімі дасягненнямі навукі. Праграма па беларускай літаратуры XIX – пачатку XX ст. не ўлічвае апошніх прац, у якіх факты гісторыі беларускай літаратуры знайшлі больш глыбокае вытлумачэнне, чым гэта рабілася ў літаратуразнаўстве раней.

Не ўсе праблемы вырашаны і ў дачыненні да літаратуры навейшага перыяду. Сёння беларуская літаратура, нават у лепшых здабытках, не абмяжоўваецца толькі імёнамі, якія традыцыйна былі пададзены ў школьнай праграме, па якой вучыліся мы, каму сёння пяцьдзесят і болей гадоў. Праўда, зараз да тых традыцыйных імён дабаўлена яшчэ некалькі – П. Панчанка, І. Мележ, І. Шамякін, Я. Брыль. Гэта добра. Але ж у сённяшняй беларускай літаратуры шмат іншых аўтараў, без якіх яна вельмі няпоўная. Гэта – В. Быкаў, І. Навуменка, М. Лобан і шэраг іншых у прозе; Р. Барадулін, А. Вярцінскі, А. Пысін, Г. Бураўкін у паэзіі; А. Макаёнак – у драматургіі. Гэтыя аўтары, праўда, называюцца ў заключным раздзеле праграмы „Сучасная беларуская літаратура". Аднак ці многа скажаш пра іх у беглым аглядзе?

Пытанне складанае. І адразу знайсці шляхі яго вырашэння нялёгка. Але шукаць трэба і трэба ісці, мабыць, у розных кірунках: творчасць адных увесці ў манаграфічнае вывучэнне, іншых шырэй і паўней падаць у праграме для сярэдніх класаў, дзе вывучаюцца, трэба сказаць, не заўсёды лепшыя творы нашай літаратуры. Так ці інакш трэба, каб самае таленавітае, ідэйна і эстэтычна вартае з сучаснай літаратуры даводзілася да вучняў ужо сёння. І даводзілася мэтанакіравана, а не выпадкова. Іменна гэта павінна быць асноўным прынцыпам у складанні школьных праграм.

Дух сучаснасці ў нашых праграмах і хрэстаматыях адчуваецца далёка не ў той меры, як хацелася б. Пішучы пра гэта, я яшчэ раз перагледзеў хрэстаматыі па беларускай літаратуры. І хачу сказаць: калі чытаў кнігі для 4–6 класаў, сапраўды знаходзіўся пад уплывам моцнага адчування, нібы трапіў у свет дзяцінства. Але менавіта свайго дзяцінства, нібы вярнуўся ў тую пару, што жыве ва ўспамінах. І я падумаў: няўжо ж няма ніякай розніцы паміж светаўспрыманнем, светаадчуваннем колішнім нашым і сённяшніх дзяцей, якія жывуць у век тэхнічнай рэвалюцыі, у эпоху нечуваных дасягненняў чалавецтва,

фантастычных пранікненняў у загадкі сусвету. Яно, такое светаадчуванне, амаль не выяўляецца ў падручніках па літаратуры.

Я зусім не за тое, каб скараціць у праграме традыцыйныя вершы аб прыродзе, яе з'явах, як яны ўспрымаліся папярэднімі пакаленнямі. Наадварот, я лічу, што гэты момант – выхаванне жывой прыродай – неабходна ўзмацніць, але зрабіць гэта трэба і шырокім падключэннем сучасных твораў аб нашых дачыненнях да прыроды, твораў, у якіх выказваецца заклапочанасць лёсам рэк, лугоў, лясоў. Такія творы ёсць у П. Панчанкі, А. Вярцінскага, В. Зуёнка, Р. Барадуліна і іншых паэтаў. Сёння ўжо нельга задавольвацца вершамі, якія настроены толькі на замілавальныя адносіны да прыроды. Патрэбна выхаванне дзейсных, адказных адносін да захавання гэтага найвялікшага чалавечага багацця.

Творы аб прыродзе – гэта, вядома, толькі адзін штрых, але штрых характэрны, паказальны ў тым сэнсе, што нават такая „вечная" тэма можа набываць вельмі актуальнае і нават драматычнае гучанне. А што казаць пра іншыя тэмы, не менш складаныя паводле свайго ўнутранага зместу?

Я маю на ўвазе, у прыватнасці, тэму працы, якая ў хрэстаматыях па літаратуры пададзена таксама не найлепшым чынам, прадстаўлена творамі, якія былі напісаны 40–50 гадоў назад, і, вядома, не перадаюць зместу, атмасферы сучаснага жыцця. Менавіта зместу і атмасферы, а не сучасных знешніх прыкмет працы. Бо мы ведаем, што ёсць нямала твораў, дзе гэтай сучаснай працоўнай атрыбутыкі хоць адбаўляй, але праца не паказана ва ўспрыманні сённяшняга чалавека, ва ўсім яе вельмі няпростым інтэлектуальным і эмацыянальным змесце.

Праўда, не лішне будзе адзначыць, што і гэтыя, знешнія атрыбуты – прылады, прадметы працы ў адабраных для вывучэння творах павінны адпавядаць сённяшняму дню.

Задача вывучэння літаратуры, у дачыненні да тэмы працы сёння, заключаецца ў тым, каб раскрыць гуманістычны аспект тэхнічнай рэвалюцыі, тэму адказнасці чалавека за ўсё тое, што яна нясе нам. Літаратура наша даволі паспяхова спраўляецца з выяўленнем гэтага гуманістычнага пачатку ў паказе прыроды. Чалавек здаўна навучыўся адухаўляць прыроду, адчуваць і бачыць яе сваім сябрам. Але такой здольнасці літаратура яшчэ не выпрацавала ў дачыненні да тэхнікі, хоць тэхніка – гэта ж дзіця чалавечага розуму, чалавечых рук.

Школьнікам вельмі патрэбны творы, якія б раскрывалі і прыгажосць чалавечай думкі, чалавечых памкненняў у працэсе тэхнічнай творчасці, прыгажосць шляху да таямніц тэхнічнага майстэрства і разам з тым клопат чалавека аб захаванні прыроды. У такім кірунку ў нашай літаратуры робіцца да крыўднага мала, і школьныя хрэстаматыі, і праграмы – нагляднае таму пацвярджэнне. Гэта асабліва востра адчуваецца ў параўнанні з тым, як у беларускай літаратуры цудоўна раскрыта паэзія сялянскай, сельскай працы, скажам, у паэме Я. Коласа „Новая зямля".

У літаратуры, праўда, былі спробы авалодаць гэтым бастыёнам сродкамі паэзіі. Але не вельмі паспяховыя, бо падыходзілі аўтары да гэтай тэмы часта вельмі прасталінейна і адлюстроўвалі яе неглыбока, наіўна. І, не дабіўшыся сур'ёзных удач, адступілі. А жыццё гэтай праблемы не здымае. Наадварот, супярэчнасці абвастраюцца. Прымальнага іх вырашэння пакуль няма. Не думаю, што правільны такі накірунак мыслення, калі свету прыроды агульна процістаўляецца свет тэхнікі. Гэта – памылка, бо яе вынікам у наш час, калі прыцягальная сіла навуковай і тэхнічнай думкі вялікая, можа быць толькі тое, што вучань траціць цікавасць да літаратуры ўвогуле, успрымае яе як нешта несучаснае, архаічнае.

Трэба ж мець на ўвазе, што сёння, мабыць, болей чым палавіна вучняў жыве ў горадзе і рыхтуе сябе да працы на заводзе, фабрыцы і г. д. Патрэбна, і не ў апошнюю чаргу, думаць пра іх, пра тое, як мы рыхтуем іх да жыцця. Наша рэспубліка даўно ўжо стала індустрыяльнай, развітай у тэхнічных адносінах. У літаратурным навучанні такая акалічнасць улічваецца слаба.

* * *

Папраўку на час, аднак, патрабуе не толькі тэма працы, але і многія іншыя. Настаўнікі сёння скардзяцца на адсутнасць твораў аб моладзі, аб пошуках свайго месца ў жыцці, выбары прафесіі, твораў, у якіх ставіліся б цікавыя маральна-этычныя праблемы і раскрываліся без аблегчанасці, сур'ёзна, давалі б добры матэрыял для грамадзянскага выхавання вучняў. Такіх твораў школа чакае ад пісьменнікаў, хоць, праўда, калі б уважлівей перагледзець тое, што напісана, асабліва ў апошні час, можна было б знайсці нямала цікавага і ў гэтым плане. Нават у тых аўтараў, якія вывучаюцца ў школе манаграфічна – А. Куляшова, М. Танка, П. Панчанкі. Гэта адзін з нявыкарыстаных рэзерваў абнаўлення праграмы.

Другі – уключэнне ў школьныя праграмы твораў іншых, у тым ліку маладзейшых пісьменнікаў, чулых да жыцця, твораў менавіта з тымі якасцямі, пра якія ідзе гаворка.

Аднак несумненна, што і пісьменнікам сур'ёзна трэба падумаць пра стварэнне новых твораў на тэмы, якія маюць выключна важнае значэнне для патрыятычнага, маральнага, грамадзянскага выхавання школьнікаў. Асабліва твораў на гістарычную тэму, якая ў беларускай мастацкай літаратуры відавочна адстае ад узроўню сучасных ведаў па гісторыі.

Нашы гісторыкі за апошнія часы ў сувязі са стварэннем БелСЭ ўвялі ў навуковы ўжытак многа новых фактаў, імён. У літаратуры такіх відавочных зрухаў няма. Гістарычны жанр у нас не багаты. У выніку застаюцца належным чынам, а то і зусім не адлюстраванымі многія найважнейшыя, этапныя падзеі гісторыі народа. І самае прыкрае, што сярод гэтых падзей даводзіцца назваць такія, як падзеі пачатку XX стагоддзя, якія мелі вялікі ўплыў на развіццё нацыянальна-вызваленчага руху ў Беларусі. Нельга сказаць, што нашы пісьменнікі не звярталіся да гэтых падзей, напісана даволі многа. Але, зусім не змяншаючы каштоўнасці таго, што зроблена, можна выказаць пажаданне мець нешта больш значнае, маштабнае.

Гаворачы пра неабходнасць новых твораў, патрэбных для патрыятычнага, грамадзянскага выхавання вучняў, хачу звярнуць увагу і на такі жанр, як публіцыстычная лірыка. У свой час яе было шмат, і пад выглядам гэтай лірыкі шырокай хваляй ішлі вершы малазмястоўныя, рытарычныя. Крытыка тады дала правільную ацэнку гэтым творам, але вынік атрымаўся трохі нечаканы: паступова выпрацаваўся негатыўны погляд на публіцыстычныя вершы, і яны амаль зніклі і са зборнікаў, і са старонак газет, не гучаць на літаратурных вечарах у школах. Зніклі яны і са школьных праграм, прынамсі ў некаторых класах. І, мабыць, дарэмна. Моладзі па душы і пафас, і патэтыка, і высокая рамантыка – усё тое, што падтрымлівае высокі і чысты грамадзянскі тонус, выклікае трапяткое хваляванне пры душэўным судакрананні з нашымі гістарычнымі рэліквіямі.

Хочацца звярнуць увагу і на неабходнасць развіцця мастацкай фантастыкі. У многіх адказах вучняў на пытанне, што яны любяць чытаць, можна пачуць: прыгодніцкія і навукова-фантастычныя раманы. А ў сучаснай беларускай літаратуры іх няма. Дзеці любяць Я. Маўра, але „Палескія рабінзоны", з якімі мы не расставаліся

ў свой час, сёння ўжо такой зацікаўленасці не выклікаюць. Юны чытач чакае новых твораў.

Але... Лаўлю сябе на думцы, што, мабыць, ужо празмерна захапіўся „каштоўнымі парадамі" для пісьменнікаў. Ці не пара перайсці да размовы пра тых, хто адказвае за выкладанне літаратуры? Напэўна так, але і пра тое, што гаварылася вышэй, сказаць было неабходна, бо гэтага патрабуе школа, патрабуе тая вялікая „вытворчасць", імя якой літаратурна-эстэтычная адукацыя і якая, як і ўсякая вытворчасць, не церпіць перабояў у „забеспячэнні матэрыялам". Перад школай сёння нельга адмаўчацца, калі няма чаго даць вучням, нельга схавацца, як часам робіцца ў іншых сітуацыях, за сцвярджэнне (тэзіс): ад літаратуры, маўляў, не трэба патрабаваць таго, чаго ў ёй няма.

Беларуская літаратура стала настолькі развітая і багатая, што ўжо не патрабуе скідак на нейкія дадатковыя акалічнасці свайго гістарычнага лёсу. І сённяшні вучань, дарэчы, гэтых скідак не хоча ўжо рабіць. Маючы шырокі доступ, асабліва ў гарадскіх школах, да мастацкай творчасці іншых народаў, ён іх мерае адной меркай. У яго ёсць права і магчымасць выбару: чытаць або не чытаць. Прымусіць чытаць можна, уключыўшы твор у праграму, а вось прымусіць палюбіць – нельга, трэба, каб рэч захапіла, каб паявілася цікавасць да яе. Сёння нельга забываць, што мы маем справу з вучнем, які сур'ёзна адрозніваецца ад таго, што быў 40–50 гадоў назад, што ў сваім шчырым імкненні да асветы не быў пераборлівым у дачыненні да мастацкай якасці літаратурных твораў.

Сённяшняму вучню ў прынцыпе няправільна прапаноўваюць для вывучэння творы без дастатковай глыбіні, творы „папрасцей", дзе б ідэя ляжала на паверхні. На першы погляд здаецца, што такія творы з аблегчаным зместам павінны лепш успрымацца, лепш засвойвацца. На справе эфект атрымліваецца процілеглы, бо засваенне пазбаўлена творчага напружання, творчага ўдзелу вучня, не суправаджаецца мабілізацыяй яго разумовых і эмацыянальных сіл, без чаго мастацтва ўвогуле не ўспрымаецца.

І тут сапраўды патрэбна сказаць, што сваю ролю не належным чынам выконваем мы, метадысты, настаўнікі. Выкладанне літаратуры ў нашых школах нельга прызнаць здавальняючым. Выхаванцы школ, якія паступаюць у інстытут, выяўляюць вельмі неглыбокае, часта надзвычай прымітыўнае разуменне твораў. Самы вялікі

недахоп у выкладанні літаратуры ў школе – павярхоўны пераказ зместу, няўменне заглянуць ва ўнутраны свет твора, адсутнасць эстэтычнага, псіхалагічнага – мастацкага аналізу. У выніку такога „вывучэння" многія творы, у прыватнасці літаратура XIX – пачатку XX ст., успрымаюцца на адзін лад, усе яны ў свядомасці вучня пра пана, які прыгнятае селяніна, або пра селяніна, якога прыгнятаюць паны. На ўроках рэдка абуджаецца творчае хваляванне, супастаўленні літаратурных твораў з жыццём носяць прасталінейны характар: „А як бы ты зрабіў на месцы?..", „А як сёння жывуць сяляне?"

У працэсе работы над творчасцю пісьменніка ці над асобным творам ставяцца пытанні, якія не прымушаюць вучня разважаць, думаць, шукаць, супастаўляць.

Тэарэтычныя паняцці засвойваюцца не ў выніку творчага спасціжэння зместу і структуры твора, а дагматычна, завучваюцца без глыбокага іх асэнсавання і таму доўга не затрымліваюцца ў памяці.

Аналізуецца твор без уліку спецыфікі жанру, пра жанр увогуле часта не бывае і гаворкі або недзе ў канцы гаворыцца між іншым як пра нейкі дадатковы штрых.

Ва ўсім гэтым, несумненна, вінаваты і тыя, хто рыхтуе настаўнікаў літаратуры. Але не толькі. На такі падыход да літаратуры часта скіроўваюць настаўніка і вучэбныя дапаможнікі, падручнікі, дзе ўжо замацаваўся пэўны шаблон у аналізе твора, дзе часта адсутнічаюць майстэрства аналізу, узоры такога аналізу.

Якім павінен быць падручнік па літаратуры, а ў сувязі з гэтым і як павінна выкладацца літаратура – гэтыя пытанні, аказваецца, далёка не ясныя сёння і метадыстам, і аўтарам падручнікаў.

Шмат гаворыцца пра небяспеку, якую нясе школьны разбор літаратурных твораў, у выніку якога твор разбураецца як цэлае, а тым болей не ўспрымаецца ў адзінстве формы і зместу. З другога боку, даволі пашыраны погляд, у аснове якога ляжыць перакананне, што дастаткова выразнага прачытання твора з эмацыянальна-вобразным каментарыем.

Вывучэнне твора шляхам яго расчлянення на часткі, на элементы або шляхам пастаноўкі лабавых пытанняў, якія патрабуюць такіх жа прасталінейных, не вельмі змястоўных адказаў, сапраўды павінна непакоіць. Трывога тут апраўданая. Аднак і супрацьлеглая тэндэнцыя нясе з сабой немалыя страты, калі не сказаць болей – сур'ёзную небяспеку, таму што парушае самую заканамернасць працэсу пазнання, мінаючы ў гэтым працэсе,

які складаецца з некалькіх стадый, ступеняў, адну з самых галоўных – стадыю актыўнага самастойнага асэнсавання, даследавання. Тое, што часам прапануюць вучню, – эмацыянальна-метафарычны пераказ твора, хоць і робіць уражанне чагосьці „сапраўды эстэтычнага" і можа на нейкі момант здзівіць сваёй увагай, чуласцю да мастацкай спецыфікі, не дае належнага выніку.

Ад такога „праходжання" літаратуры ў вучня могуць застацца толькі няпэўныя, урыўкавыя ўражанні, прынамсі, глыбокага разумення прадмета такі разгляд не прыносіць. Знешне гэта можа выглядаць і эфектна, але эфектыўным такое вывучэнне літаратуры не назавеш. Эмацыянальна-вобразнае каменціраванне, несумненна, можна і патрэбна выкарыстоўваць на ўроках літаратуры, але яго ніяк нельга лічыць галоўным, універсальным спосабам. Галоўным быў і, мабыць, застаецца аналіз, і шукаць удасканалення вывучэння літаратуры перш за ўсё трэба менавіта ў гэтым кірунку.

Карацей кажучы, ёсць многа пытанняў, якія патрабуюць абмеркавання і вырашэння. Прычым ад іх вырашэння залежыць не толькі выкладанне і вывучэнне літаратуры ў школе, але і развіццё самой літаратуры, таму што менавіта ў школе рыхтуецца тая глеба, ад распрацаванасці якой залежыць рост культуры народа. І можна толькі пашкадаваць, што пытанні вывучэння літаратуры ў школе не вельмі цікавяць нашых літаратуразнаўцаў. Добра было б, каб пры Саюзе пісьменнікаў стала працавала камісія па пытаннях выкладання літаратуры ў школе. Такая камісія можа вельмі актыўна ўплываць на вырашэнне многіх пытанняў, звязаных са стварэннем школьных праграм і падручнікаў па літаратуры, выпрацоўваць важныя рэкамендацыі па іх зместу, характару асвятлення розных тэм, пытанняў і г. д.

У апошні час у сувязі з выхадам новых падручнікаў з'явілася добрая аснова для абмеркавання. Ёсць магчымасць супаставіць, параўнаць новае з тым, што было раней, і зрабіць нейкія высновы, якімі трэба кіравацца пры стварэнні падручнікаў. Для напісання іх варта прыцягнуць найбольш актыўных і аўтарытэтных літаратуразнаўцаў, крытыкаў, пісьменнікаў, заахвоціць іх работу ў гэтым кірунку. Справа вартая таго, каб за яе вырашэнне ўзяліся іменна тыя, хто можа прынесці найбольшую карысць.

Тое ж трэба сказаць і адносна хрэстаматый для сярэдніх класаў. Тут таксама варта было б увесці сістэму конкурсаў на лепшую кнігу, прыцягнуць да гэтай справы свежыя сілы.

Добра было б і ў сярэдніх класах мець не адзін варыянт падручнікаў, а хоць бы два, якія б грунтаваліся на розных падыходах да вывучэння літаратуры, спаборнічалі б у пошуках болей дасканалых форм работы.

Мы разумеем, што эксперыментаванне ў галіне вывучэння літаратуры і ўвогуле ў стварэнні новых падручнікаў, хрэстаматый мае свае межы. І ўсё ж шукаць патрэбна. Варыянты навучальных кніг па літаратуры, вопытныя ўзоры патрэбна мець. Толькі так можна рухаць гэту справу наперад, нельга знаходзіцца ўвесь час пад гіпнозам традыцыйнага, звыклага.

* * *

У вырашэнні пытання аб палепшанні літаратурна-мастацкага і эстэтычнага выхавання школьнікаў вялікую ролю павінна адыграць супрацоўніцтва прадстаўнікоў творчай інтэлігенцыі са школай. Не толькі пісьменнікаў, але і мастакоў, кампазітараў, дзеячаў асветы. Пра гэта патрэбна гаварыць менавіта ў сувязі з выкладаннем літаратуры, таму што літаратура ў агульнаадукацыйнай школе з'яўляецца па сутнасці адзіным скразным мастацтвазнаўчым прадметам. І натуральна, што найбольшы эфект у яе вывучэнні можа быць, калі яно будзе „падмацавана", „узмоцнена" сродкамі іншых мастацтваў. Няма патрэбы гаварыць, якую вялікую паслугу вывучэнню літаратуры зрабілі тыя беларускія кампазітары і мастакі, якія пераклалі на мову свайго мастацтва класічныя творы літаратуры або стварылі паводле іх яркія арыгінальныя творы музыкі, жывапісу. Спашлёмся хоць бы на прыклад кампазітара Ю. Семянякі (опера „Зорка Венера" і шматлікія іншыя творы) ці на работы шэрага беларускіх мастакоў, якія стварылі добрыя карціны на сюжэты, падказаныя творамі беларускіх пісьменнікаў.

Аднак у гэтым кірунку зроблена яшчэ няшмат. Ды і тое, што зроблена, далёка не заўсёды адпавядае не толькі патрабаванням школы, але часам і характару тых твораў літаратуры, паводле якіх гэта зроблена. Мы маем на ўвазе некаторыя мастацкія карціны-ілюстрацыі на купалаўскія тэмы, дзе купалаўскія героі паказаны нейкімі вельмі здробненымі, мізэрнымі, у той час як у Купалы – гэта героі вельмі шырокіх абагульненняў, фігуры манументальнага плана. Для прыкладу – Гусляр з паэмы „Курган", Машэка з „Магілы льва" ды і безыменны Мужык з многіх твораў. Як правільна адзначаў І. Навуменка, гэта характары „такога рамантычнага размаху страсцей, такой глыбіні смутку грамадзянскага... такіх

пераходаў, узлётаў ад крайняга песімізму, трагізму да светлага, высокага аптымізму", якога не ведала беларуская літаратура. І яны, гэтыя характары, яшчэ чакаюць адпаведнай мастацкай інтэрпрэтацыі ў творах жывапісу, скульптуры.

У Латвіі, Літве мастакі і кампазітары ідуць у школы і там, у агульнаадукацыйных школах, ствараюць мастацкія студыі. Пра неабходнасць такога супрацоўніцтва спрачацца не трэба. І не толькі ў дачыненні да жывапісу, музыкі, але, вядома, і паэзіі, крытыкі. Трэба вырошчваць маладых літаратараў, крытыкаў, клапатліва выхоўваць іх. Калі ж пачынаць гэта, як не са школы, не са школьнай парты? І як бы добра было, калі б гэты клопат узялі пад сваю апеку самі пісьменнікі, у тым ліку, разумеецца, і крытыкі, каб яны мелі „свае" школы, цікавіліся б найбольш здольнымі ў дачыненні да літаратуры вучнямі, сачылі за іх ростам, выхаваннем, жыццёвым лёсам.

Беларускія пісьменнікі ўвогуле даволі часта бываюць у школах. Але ж ёсць і такія, што не скарысталі гэтай магчымасці – пабыць сярод вучняў, пагаварыць з імі. Ды і некаторыя з тых, што бываюць у школах, гэту магчымасць выкарыстоўваюць не поўнасцю. Вось якую думку выказваў настаўнік В. Маслоўскі: „Нашы многія пісьменнікі даволі часта выступаюць перад дзецьмі, чытаюць свае апавяданні, вершы, гумарэскі. Але і толькі. Далей гэтага справа не ідзе. Перад такімі сустрэчамі, бывае, вучні ўжо наперад ведаюць, пра што будуць з імі гаварыць. Быць госцем добра. Але гэтага мала. Значна лепш, калі пісьменнік будзе адчуваць сябе „зацікаўленай асобай". Нашы вучні (не кажу пра старшакласнікаў) у многіх адносінах дарослыя. І ім цікава пачуць ад пісьменнікаў не толькі верш пра зіму ці гумарэску пра гультая, а змястоўнае разважанне пісьменніка пра нейкае жыццёва важнае пытанне нашага часу, меркаванне наконт той ці іншай маральна-этычнай праблемы ці шчыры расказ пра жыццёвую з'яву, што стала потым матэрыялам для мастацкага твора... Пісьменнікам трэба, і як мага хутчэй, павярнуцца „тварам да школы". Жывая сустрэча вучняў з аўтарам, крытыкам толькі што вывучанага на ўроках твора – паэмы, п'есы, рамана. Колькі карысці прынясе яна, гэта сустрэча, у працэсе фарміравання эстэтычна выхаванага чытача і чалавека, які пачынае складвацца іменна ў школе!"

Адносна такога канкрэтнага супрацоўніцтва пісьменнікаў са школай, думаецца, пытанне трэба ставіць так, што кожны пісьменнік мог бы мець сваю падшэфную

школу. Што ж датычыцца мінскіх сталічных школ – каб кожная мела свайго сябра-пісьменніка, які б аказваў ёй дапамогу ў правядзенні літаратурных вечароў, зрэдку выступаў у ролі кансультанта літаратурна-творчага гуртка ці рукапіснага часопіса, пакінуў бы школе цікавыя запісы, аўтографы і г. д.

* * *

Нарэшце, некалькі слоў пра тое, як адлюстроўваецца ў сучаснай беларускай літаратуры жыццё і праца настаўнікаў.

Нават чалавеку, які не сочыць уважліва за ўсім, што з'яўляецца ў беларускай літаратуры, няцяжка заўважыць, што тэма школы не абыдзена ўвагай пісьменнікаў. Сучасная беларуская літаратура, можна сказаць, з годнасцю працягвае традыцыі вялікага пачынальніка гэтай тэмы – Я. Коласа, яго выдатнай аўтабіяграфічнай трылогіі. Беларускія пісьменнікі – многія ў мінулым настаўнікі, выхаванцы педагагічных інстытутаў ці універсітэтаў, часта звяртаюцца да школьнай тэмы. Шмат увагі ёй аддаюць І. Шамякін („Крыніцы", „Ах, Міхаліна, Міхаліна...", „Выгнанне блудніцы", „Экзамен на восень" і інш.), І. Мележ („Подых навальніцы"), А. Кулакоўскі („Расстаёмся ненадоўга", „Сустрэчы на ростанях" і інш"), В. Быкаў („Абеліск"), І. Навуменка („Развітанне ў Кавальцах"), А. Асіпенка („Непрыкаяны маладзік", „Мірная вайна"), Я. Брыль („Сірочы хлеб"), А. Васілевіч („Пачакай, затрымайся..."), С. Грахоўскі („Ранні снег"), А. Марціновіч („Першае каханне"), Г. Далідовіч („Усё яшчэ наперадзе", „Настаўнікі"), А. Жук („Такая восень"), Я. Радкевіч („Буяла лета") і іншыя.

На выхаваўча-педагагічныя тэмы беларускія пісьменнікі выступаюць з навукова-публіцыстычнымі артыкуламі. Маем на ўвазе В. Вітку, асабліва змястоўны яго артыкул „Дзеці і мы", які чытаецца як сапраўдная паэма, І. Мележа – артыкул „Настаўнік, выхавацель, школа", У. Юрэвіча – „Слова вучыць і выхоўвае" і інш.

Студэнту педагагічнага інстытута ці маладому настаўніку, які толькі пачынае сваю педагагічную дзейнасць і, натуральна, мае асаблівую патрэбу ў творах такога зместу для хутчэйшага самасцвярджэння сябе як настаўніка, чытаць ёсць што. Ёсць над чым падумаць, паразважаць і ў крытыцы.

Без перабольшання можна сцвярджаць, што вобразу настаўніка ў беларускай прозе пашанцавала болей, чым прадстаўніку якой-небудзь іншай прафесіі. І гэта, вя-

дома, тлумачыцца не толькі тым, што праз этап настаўніцкай працы ці вучобы прайшлі многія беларускія пісьменнікі, а перш за ўсё тым, што ў працы настаўніка, у яго жыццёвай дзейнасці, дачыненнях да іншых людзей сыходзяцца, факусіруюцца найважнейшыя і найскладанейшыя жыццёвыя праблемы, асабліва праблемы маральна-этычнага характару, адносіны чалавека да жыцця, яго грамадзянскія і патрыятычныя памкненні. Не выпадкова вобраз настаўніка заняў значнае месца ў літаратурна-мастацкай эпапеі Вялікай Айчыннай вайны. Ён амаль абавязковы персанаж нашай літаратуры на ўсіх этапах яе навейшай гісторыі. Прыгадаем творы Васіля Быкава (не толькі „Абеліск", але і „Сотнікаў", „Трэцяя ракета", галоўныя героі якіх – у мінулым настаўнікі), „Палескую хроніку" І. Мележа і яе цэнтральнага героя Апейку, многія іншыя творы і іншых персанажаў, пра якіх нямала сказана добрых слоў у крытыцы.

Як чытачоў, асабліва тых, што маюць дачыненне да настаўніцкай прафесіі, нас зацікавілі і творы маладых аўтараў – Генрыха Далідовіча, Алеся Жука, Яўгена Радкевіча, аўтараў несумненна таленавітых, уважлівых да жыцця, назіральных. Нешта свежае, нявыдуманае, праўдзівае, што набывае часам нават адзнакі нарысавай дакументальнасці, бачыцца ў гэтых творах, асабліва ў Г. Далідовіча. І гэта добра. Але...

Зразумела, першыя творы ёсць першыя, і аўтарам можна было б зрабіць заўвагі адносна некаторых мастацкіх пралікаў. Без гэтага не бывае. Але хочацца сказаць не аб прыватных недахопах, а аб з'явах ужо, так сказаць, „прынцыповага" характару. Маю на ўвазе вельмі ўжо прыземлены, празаічны паказ настаўніцкага жыцця. Надта ж ужо шэры і нецікавы народ гэтыя настаўнікі. Персанажы некаторых аповесцей і апавяданняў вельмі ўжо паглынуты дробнымі бытавымі клопатамі: аднаму трэба да пенсіі год дацягнуць, і таму ён бярэ 36 гадзін у тыдзень, каб мець большую пенсію, другі працуе, каб „капейчыну мець". Жонка дырэктара нібы не мае і ўласнага жыцця, сваіх інтарэсаў. Пазбаўленая ўласнай індывідуальнасці, яна раўніва аберагае кар'еру і пасаду мужа і г. д. Нешта амаль саханюкоўскае праглядае ў характарах і паводзінах гэтых людзей.

Магчыма, так праламляюцца ў маладых аўтараў традыцыі коласаўскай трылогіі? Не думаю. Да традыцый Коласа гэта прамых дачыненняў не мае. Яны ў Коласа зусім іншыя. Я. Колас, паказваючы свой час і ўмовы жыцця, непараўнальна больш цяжкія, чым тыя, у якіх

жывуць і працуюць героі сучасных аўтараў, паэтызаваў працу настаўніка. І такі падыход да гэтай тэмы – вельмі правільны, бо настаўнік без высокага погляду на жыццё – не настаўнік. Вельмі добра, характэрна і правільна сказаў пра гэта Р. Барадулін у вершы „Настаўніцы роднай мовы", з аднаго боку, падкрэсліваючы бясконцыя і цяжкія жыццёва-бытавыя клопаты настаўніц вясковых школ, а з другога – іх глыбокую адданасць справе, іх узнёслы погляд на жыццё, без якога праца настаўніка не мае сэнсу:

Люстэрка?
Калі ў яго глянуць?
Клопаты,
Турботы
Штодня...
Каравыя рукі сялянак
І ўзнёслых вачэй чысціня...

Героям нашых маладых аўтараў такой паэзіі яўна бракуе. І тут маюцца на ўвазе не тыя, што ў крытыцы звычайна трапляюць у разрад адмоўных (а іх большасць, і сваёй большасцю яны і вызначаюць атмасферу школьнага жыцця), але і станоўчыя. Нават каханне Паўла і Ларысы ў аповесці Г. Далідовіча „Усё яшчэ наперадзе" паказана надта ўжо прыземленым і шэрым.

Можа, гэта пралікі маладога аўтара? Не, думаецца, што тут крыецца пэўны свой падыход да жыцця, схільнасць бачыць яго вельмі празаічным, нават трошкі са згушчэннем, з драматызацыяй асобных момантаў, якія на самай справе мо і не такія ўжо драматычныя, як паказаны ў аповесці (эпізод пра тое, як Павел дабіраўся да горада па выкліку ваенкамата).

Добра, што Г. Далідовіч паказвае жыццё такім, якое яно ёсць, не прыхарошваючы яго, але гэтае жыццё і чалавечыя характары ў дачыненні да настаўніцкай тэмы, думаецца, раскрыліся б больш цікава і змястоўна, калі б аўтар пераадолеў такі звужана бытавы ракурс і настойлівей шукаў яго глыбінныя плыні.

Пры ўсіх цяжкасцях і турботах настаўніцкага жыцця (Хто пра іх не ведае?!) не хочацца змірыцца з тэндэнцыяй „здрабнення" фігуры настаўніка, якая выяўляецца ў прозе маладых. Аповесці Г. Далідовіча, А. Жука і Я. Радкевіча даволі настойліва праводзяць думку аб тым, што роля настаўніка ў сучасным жыцці становіцца ўсё менш значнай, што настаўнік нават у вёсцы гэта ўжо не тая фігура, асоба, перад якой здымаюць шапку людзі. Без-

умоўна, настаўнік у сённяшняй вёсцы – гэта не той адзіны па сутнасці прадстаўнік „культурнага свету", якім ён быў у пачатку стагоддзя або ў 20-я гады. Аднак і сёння роля настаўніка як дарадчыка людзей, як носьбіта выхаваўчага пачатку не толькі для дзяцей, але і для дарослых усё ж вялікая. У гэтых адносінах і сёння настаўніка не можа замяніць ні інжынер, ні эканаміст, ні ўрач, якія нярэдка ўжо стала прыжыліся ў вёсцы. І хацелася б, каб у літаратуры выяўляўся іменна такі погляд на настаўніка, на яго месца ў жыцці.

Вядома, рэчаіснасць дае нямала прыкладаў адваротнага характару. Нядаўна давялося чуць апавяданне знаёмага, выкладчыка інстытута, пра тое, як ён гасцяваў у сям'і настаўнікаў, сваіх былых выхаванцаў. Усё было ў доме гэтых людзей: і сваё сала, і мёд, і, вядома, такія рэчы, як халадзільнік, тэлевізар, нават спальны гарнітур, але не было толькі адной „дробязі" – сваёй бібліятэкі. На паліцы стаяла некалькі кніг – усё падручнікі і метадычныя дапаможнікі па сваіх прадметах. Апошні момант – прыкры, хоць і не такі ўжо выключны, унікальны, – выразнае сведчанне духоўнай беднасці, абмежаванасці гэтых інтэлігентаў, настаўнікаў.

„Вось бы добрага сатырыка на іх", – закончыў мой знаёмы.

Такія з'явы, канечне, вядомыя пісьменнікам, і яны знаходзяць адлюстраванне і ў літаратуры, прычым адлюстраванне іменна сатырычнае. Але вось адносна апошняга ёсць пэўнае сумненне, ці найлепшы гэта падыход да з'яў такога характару, ці такая ўжо ўсёмагутная ва ўсіх выпадках сатыра, як часам здаецца. А ў дачыненні да расказанай сітуацыі – асабліва, таму што яе героі, на мой погляд, – персанажы зусім не сатырычныя. Яны – падзённікі на педагагічнай ніве, можа, нават і сумленныя. І для таго каб раскрыць, па-сапраўднаму паказаць іх як пэўную жыццёвую з'яву, патрэбен перш за ўсё ўважлівы празаік-даследчык, які б прасачыў усю жыццёвую лінію гэтых людзей і паказаў, дзе, на якім этапе іх жыцця, у якіх жыццёвых абставінах у гэтых людзей згас жывы агеньчык высокіх і духоўных парыванняў. Дзе і чаму яны згубілі свае мары, якімі, напэўна, жылі, кіраваліся, калі выбіралі педагагічны інстытут, прафесію настаўніка. Ці толькі яны самі вінаваты ў гэтым? А можа – і напэўна! – характар усёй работы ў іх школе, адносіны ў калектыве і г. д.

Кажу гэта для таго, што і маладым аўтарам, якія пішуць пра настаўнікаў, патрэбна быць уважлівымі

даследчыкамі жыцця, працягваючы добрыя традыцыі нашай літаратуры, не паўтараць ужо адкрытае кімсьці, якое можа часам абарочвацца і штампам.

Маю на ўвазе ўвогуле цікавую аповесць Я. Радкевіча „Буяла лета" і яе персанажаў – дырэктара школы-інтэрната Паўловіча і настаўніка-завуча Тульбу.

Стала ўжо нейкім правілам у паказе сельскіх настаўнікаў: калі добры дом, дагледжаны агарод – гэта абавязкова адзнакі адмоўнага тыпа, а калі ён яшчэ купляе ці збіраецца купіць машыну – увогуле нейкі махляр. І, наадварот, запушчаны дом, агарод, схільнасць да чаркі – добры, сімпатычны чалавек. Так у жыцці, вядома, бывае. Але ж хіба не бывае інакш, у іншым спалучэнні? Колькі хочаце і вельмі часта! А вось як Я. Радкевіч паказвае дом дырэктара Паўловіча: „Хата – гэта ён вельмі сціпла назваў вялізную, з белымі разьбянымі аканіцамі хароміну, з жоўтых сцен якой сачыліся смаляныя кроплі. Праз чыста вымытыя шыбы прасвечвалася тонкае вязьмо цюлевых фіранак".

На заўвагу героя аповесці, які працаваў шафёрам пры школе, аб тым, што ў Паўловіча цэлы маёнтак, апошні адказвае:

„А як жа, браце. Працу нашу, педагогаў, высока цэніць дзяржава. А праца, скажам прама, нялёгкая. Ну, але ўсё залежыць і ад уласнай руплівасці. Не бачыў, як Тульба жыве? Такі ж участак, а на ім толькі лебяда ды дзядоўнік родзіць. А я лічу так: пры сельскай гаспадарцы жыць ды свежы яблык ці агурок не з'есці – нуль табе цана ў базарны дзень. Так вось, браток..."

Усё гэта дадзена ў аповесці з непрыхаванай іроніяй. Але не ведаючы, што гэтыя словы належаць выразна адмоўнаму тыпу Паўловічу, іх можна прыняць за станоўчую характарыстыку адносін чалавека да жыцця, у тым ліку і настаўніка. І будзе натуральна. У іх жа няма нічога заганнага. Іменна так жывуць многія настаўнікі, прычым часта настаўнікі, адданыя сваёй справе, сапраўдныя працаўнікі асветы, людзі ў вышэйшай ступені станоўчыя.

Інакш кажучы, жыццё дае матэрыял значна больш цікавы і разнастайны, чым той, што адлюстроўваецца ў літаратуры, асабліва той, якая знаходзіцца ва ўладзе не новых уяўленняў, поглядаў на добрага чалавека, у тым ліку і на настаўніка як на нейкага аскета або разумнага дзівака, няўдачніка і г. д.

Гэта між іншым. А галоўнае, хацелася б у новых творах пра жыццё школы і настаўнікаў сустрэцца з яркімі вобразамі, якія б увасаблялі духоўнае і інтэлектуальнае

жыццё людзей гэтай прафесіі, іх інтарэсы, пошукі, роздумы, хацелася б сустрэцца з вобразамі такога плана, як Апейка, Алесь Мароз. Тое, што такія тыпы ёсць у жыцці, – няма сумнення. Іх проста трэба ўбачыць.

Усё гэта да таго, што тэма школы, тэма настаўніка далёка яшчэ не раскрыта ў многіх сваіх важнейшых момантах. Яна чакае новых аўтараў або паўторнага заходу тых, хто да яе звяртаўся.

1976 г.

Няпростыя праблемы ставіць перад намі літаратура ў школе. Вельмі розныя ў залежнасці ад сваіх мнагастайных сувязей з жыццём, з мэтамі навучальна-выхаваўчай дзейнасці школы.

Іх, гэтыя праблемы, адразу не вырашыць. Але надзвычай важна не выпускаць з-пад увагі, думаць над імі. Усім – і настаўнікам, і метадыстам, і самім творцам літаратуры – пісьменнікам.

Гэта – наш клопат агульны.



ЗАПАВЕТЫ ВЯЛІКАГА НАСТАЎНІКА

Могуць быць розныя падыходы да асвятлення тэмы „Я. Колас – педагог". Першы і, бадай, найбольш звыклы і просты – сабраць і сістэматызаваць факты з жыцця пісьменніка, яго творы, выказванні, якія маюць непасрэднае дачыненне да школы, г. зн. паказаць педагагічную дзейнасць Я. Коласа як пэўныя, несумненна важныя, эпізоды яго жыцця, факты біяграфіі, якія істотна пашыраюць нашы ўяўленні аб яго шматграннай працы як надзвычай рознабаковай асобы – выдатнага пісьменніка, вучонага, грамадскага дзеяча, педагога і г. д. Такім шляхам звычайна і ідуць даследчыкі гэтай тэмы і, трэба сказаць, адкрываюць для нашай педагагічнай навукі, асабліва для гісторыі педагогікі, цікавы матэрыял аб шляхах станаўлення беларускай школы, шляхах развіцця педагагічнай думкі ў Беларусі.

Я. Колас шмат гадоў аддаў педагагічнай дзейнасці. Ён пасля заканчэння Нясвіжскай настаўніцкай семінарыі працяглы час працаваў у пачатковай школе. Затым, ужо ў савецкі перыяд, быў выкладчыкам Белпедтэхнікума, Беларускага дзяржаўнага універсітэта. Такім чынам ён меў непасрэднае, практычнае дачыненне да дзейнасці школы розных яе ступеняў – пачатковай, сярэдняй, вышэйшай. Прычым ён не толькі працаваў як настаўнік, але і рыхтаваў настаўнікаў, распрацоўваў пытанні педагогікі, дыдактыкі, методыкі навучання роднаму слову.

І натуральна, уявіць сабе той перыяд у развіцці беларускай школы і педагагічнай думкі, калі Я. Колас выступаў як настаўнік і метадыст, аўтар беларускіх падручнікаў, без уліку таго, што было ім зроблена, проста немагчыма. Колас разам з некаторымі іншымі энтузіястамі асветніцка-педагагічнай дзейнасці ў Беларусі (Цётка, М. Гарэцкі і інш.) не проста стаяў ля вытокаў. У яго працы канцэнтравалася ўсё, што было звязана з развіццём беларускай школы, усе асноўныя ніці, тэндэнцыі гэтага працэсу. Я. Коласу ў дарэвалюцыйны час належала ініцыятыва нават арганізацыйна аформіць гэты рух за стварэнне беларускай школы (маем на ўвазе факт склікання нелегальнага настаўніцкага з'езда ў вёсцы Мікалаеўшчына ў 1906 г.).

Дачыненні Я. Коласа да асветніцка-педагагічнай дзейнасці ў Беларусі ў пачатку XX ст. і пазней, у 20-я гады, выключна шырокія. Ён быў па сутнасці галоўнай або адной з галоўных фігур у працэсе стварэння беларускай школы, пачынальнікам і бацькам метадычнай навукі ў галіне моўнага і літаратурнага навучання ў Беларусі.

Тое, што было зроблена Я. Коласам у гэтым кірунку, у прыватнасці яго навучальныя кнігі „Другое чытанне для дзяцей беларусаў", якое звычайна бегла, між іншым упамінаецца пры характарыстыцы творчай дзейнасці Я. Коласа, або „Методыка роднай мовы", якую сам аўтар па незвычайнай сціпласці характарызаваў як работу, што не прэтэндуе на самабытнасць і арыгінальнасць, на самай справе было з'явай выключнага сацыяльна-культурнага значэння. Гэтыя творы былі свайго роду адкрыццямі, бо пачыналі, закладвалі асновы навучання роднаму слову – галіны ведаў, якая сёння развіваецца нароўні з іншымі галінамі педагагічнай навукі, што маюць шматсотгадовую гісторыю. І „Другое чытанне", і „Методыка" – сапраўдныя дасягненні ў галіне педагогікі, таму што яны, грунтуючыся на багатым вопыце іншых, у прыватнасці выдатных рускіх педагогаў і метадыстаў, асабліва К. Д. Ушынскага, на якога часта спасылаўся Я. Колас, змяшчаюць у сабе арыгінальную сістэму навучання дзяцей, якую, скажам так, мы да гэтага часу яшчэ не ацанілі належным чынам, у якую не да канца праніклі, хоць спроб ужо рабілася нямала.

Сёння, пераглядаючы „Другое чытанне", проста здзіўляешся выдатнаму таленту аўтара весці размову з дзіцем, непераўзыдзенаму ўменню знайсці шлях да сэрца і розуму дзіцяці, а галоўнае, ужо з самых першых крокаў школьнага навучання прывіваць дзецям любоў да роднага слова ва ўсёй мнагастайнасці яго функцый, з усімі яго фарбамі, адценнямі, ідэйна-, маральна-, эстэтычна-выхаваўчымі патэнцыямі.

І ў сённяшніх пошуках такой канцэпцыі, якая б прадугледжвала навучанне літаратуры ў школе як адзіны цэласны працэс, пачынаючы ад першага класа (а менавіта на гэтым зараз засяроджана метадычная думка), ранейшы вопыт Я. Коласа несумненна можа быць вельмі карысны.

Не будзе перабольшаннем сказаць, што некаторыя педагагічныя ісціны, якія мы сёння адкрываем, ужо былі раней адкрыты Я. Коласам-педагогам. Магчыма, не ўсе яны былі сфармуляваны так, як фармулююцца сёння,

але тое, што Я. Колас, пішучы свае метадычныя працы ці выступаючы па іншых пытаннях, звязаных з дзейнасцю школы, нібы заглядваў на многія дзесяцігоддзі наперад, – несумненна. Зрабіць такі вывад даюць падставу многія яго выказванні, што гучаць сёння болей чым актуальна.

Для прыкладу. Зараз у дыдактыцы сярод розных іншых праблем зацікаўлена абмяркоўваецца пытанне аб метадах навучання вучняў у школе. Актуальнасць гэтаму пытанню надалі тыя значныя змены, што адбыліся і адбываюцца сёння ў сістэме народнай асветы (ажыццяўленне ўсеагульнай сярэдняй адукацыі моладзі), а таксама і тыя, прама скажам, няўдалыя намаганні ў галіне методыкі – спробы знайсці нейкія асаблівыя, універсальныя метады выкладання (быў жа ў свой час так званы „ліпецкі" метад і інш.). Прайшоўшы праз гэтыя пошукі, вучоныя-педагогі і метадысты зараз у якасці галоўнага пастулата прапануюць вывад аб тым, што такіх універсальных, прыдатных на ўсе выпадкі жыцця метадаў няма, неабходна, каб настаўнік валодаў усёй сукупнасцю метадаў, прыёмаў, выпрацаваных практыкай работы школы, і выкарыстоўваў тыя з іх, якія найбольш дапасуюцца да канкрэтных умоў працы на ўроку.

Але ж менавіта такую думку выказаў Я. Колас яшчэ ў 20-я гады, калі выкладаў методыку роднай мовы ў БДУ і Белпедтэхнікуме. З усёй разнастайнасці метадаў навучання настаўнік у кожным канкрэтным выпадку выбірае той, які „найскарэй, найпрасцей, найлягчэй, найразумней вядзе да мэты".

Ці ўзяць, скажам, пытанне аб значэнні актыўнай самастойнай працы вучняў у засваенні ведаў, важнасць якога так падкрэсліваў Я. Колас і якое сёння выклікае такую ўвагу даследчыкаў-педагогаў.

Калі ўважліва чытаць Коласа-дыдакта ці метадыста, няцяжка ўлавіць асноўны пафас яго разважанняў, які заключаецца ў падкрэсліванні той думкі, што сёння асабліва часта паўтараецца ў педагагічных працах: вучню ў школе мы павінны не толькі даць пэўны аб'ём ведаў, але і павінны прывіваць яму ўменне самастойна авалодваць ведамі, самастойна мысліць, дакапвацца да кораня рэчаў, патрэбна развіваць у вучняў творчае мысленне, даследчы розум.

А як па-сучаснаму гучаць выказванні Я. Коласа, якія датычаць ідэйнага, маральнага, эстэтычнага або працоўнага выхавання вучняў, фарміравання навуковага светапогляду, выхавання іх як патрыётаў Радзімы. Ва ўсіх

гэтых выказваннях як галоўнае выступае неабходнасць выхавання ў чалавеку дзейных адносін да жыцця, фарміраванне чалавека як рознабакова развітой асобы: найістотнейшая адзнака прагрэсіўнага грамадства для Коласа – гэта перш за ўсё максімальная рэалізацыя асобы.

Можна прывесці цэлы шэраг і іншых прыкладаў таго, як глыбока і далёка сягала педагагічная думка Я. Коласа. Але мы не маем такой магчымасці ў невялікім артыкуле ды і не ў гэтым бачым мэту сваёй размовы. Не так важна назваць, пералічыць актуальныя ідэі коласаўскай педагагічнай спадчыны (гэта робіцца і будзе рабіцца ў спецыяльных працах), важна растлумачыць перадумову такой празорлівасці Я. Коласа. І вось тут мы выходзім на другі магчымы аспект раскрыцця пастаўленай тэмы, аспект асабліва важны, які прадугледжвае характарыстыку коласаўскай педагагічнай спадчыны як неад'емнага арганічнага элемента ўсёй яго дзейнасці, **што значыла сабой цэлы этап** у развіцці беларускай культуры.

Сапраўднае значэнне педагагічнай спадчыны Я. Коласа нельга ўбачыць і ацаніць, падыходзячы да яе адасоблена, гэтаксама, як і па-сапраўднаму ацаніць Коласа-пісьменніка без сур'ёзнай увагі да тэмы „Колас-педагог". Гэта два бакі адной з'явы, з'явы глыбока заканамернай на шляху станаўлення маладой беларускай культуры і, у прыватнасці, новай літаратуры, якая на розных ступенях гэтага працэсу, скажам так, несла ў сабе яскрава выражаны педагагічны пачатак. На першых парах, напрыклад у дыдактычных вершах і паэмах нашых аўтараў у XIX ст. (творы Я. Чачота, В. Дуніна-Марцінкевіча, нават Ф. Багушэвіча), ён выступаў як дамінуючы, з часам – усё больш і больш аб'ядноўваўся з пастаноўкай важных сацыяльных, маральных, філасофскіх пытанняў, з эстэтычным асваенням жыцця. Нарэшце, стаў арганічным элементам апошняга ў творчасці Я. Коласа, Я. Купалы, М. Багдановіча, М. Гарэцкага, калі наша літаратура дасягнула сапраўднага універсалізму і сінтэтычнасці.

Творчасць кожнага сапраўднага, а тым болей вялікага, пісьменніка мае педагагічную ці, дакладней, сацыяльна-педагагічную скіраванасць. Такая якасць ляжыць у самой сутнасці мастацкай літаратуры, якая прама, непасрэдна выконвае функцыю выхавання і развіцця сваіх чытачоў, ажыццяўляе духоўную сувязь пакаленняў.

У Коласа-пісьменніка сувязь з педагогікай не толькі такая, уласцівая мастацкай літаратуры ўвогуле. Яна

выступае, мы б сказалі, як спецыфічная якасць, як дадатковая зарыентаванасць яго творчасці, бо многія з яго твораў, уласна, і пісаліся з „устаноўкай" на вывучэнне ў школе. Так! Я. Колас жыў і працаваў у такі час, у такіх умовах, калі пісьменніку патрэбна было выконваць не адзін сацыяльны заказ жыцця, а некалькі, у тым ліку і задавальняць патрэбу ўпершыню ў гісторыі ў дзяржаўным маштабе створанай беларускай школы – мець творы для літаратурнага навучання дзяцей і моладзі. І Я. Колас выконваў гэты заказ часу, зусім не паступаючыся патрабаваннямі праўдзівага, глыбокага паказу жыцця, характэрнымі для сапраўднай вялікай літаратуры. Дыялектыка глыбока ўсвядомленай неабходнасці як перадумовы праяўлення ўнутранай свабоды мастака тут бліскуча праяўляла сябе. І ў гэтым перш за ўсё заключаецца сакрэт таго, што коласаўскія творы з тых ужо даволі далёкіх часоў і па сённяшні дзень так цвёрда трымаюць свае пазіцыі ў школьных праграмах і хрэстаматыях.

Яны, гэтыя творы, пісаліся „для школы", але ў іх, нават у тых, што пісаліся для маленькіх дзяцей, мы не знойдзем якіх-небудзь спецыяльных „педагагічных", „дыдактычных" прыёмаў. Іх педагагічная скіраванасць – у глыбіні зместу, у дасканалай форме, у незвычайным майстэрстве пісьменніка, яго ўменні гаварыць проста аб складаных з'явах жыцця, яна ў выключнай патрабавальнасці пісьменніка да адбору жыццёвых з'яў, да мовы, яна, нарэшце, у маральнай цнатлівасці станоўчых характараў, высокай паэтычнасці самой атмасферы яго твораў. Прыгадаем „Міхасёвы прыгоды", аповесці „На прасторах жыцця", трылогію „На ростанях" і іншыя творы.

Звычайныя адзнакі класікі? Так, але не толькі. Бо класіка не ствараецца „па заказу" і ў такім тэмпе, яна „адстойваецца", адбіраецца з напісанага за многія дзесяцігоддзі і нават стагоддзі. А ў выпадку з Купалам, Коласам, Багдановічам і іншымі стваральнікамі беларускай літаратуры было інакш. Тут чакаць было нельга! Прыспешваў час, прыспешвала гісторыя, якая на тым сумежжы эпох была асабліва дынамічнай, у тым ліку і гісторыя культуры, літаратуры.

На гэтым этапе, як добра паказана ў нашым літаратуразнаўстве, беларуская літаратура развівалася ў паскораным тэмпе. Але ж не трэба забываць, што адной з найважнейшых першапрычын такой паскоранасці былі менавіта патрэбы нацыянальна-культурнага будаўніцтва, у тым ліку і развіцця школы.

Мастацкая творчасць Я. Коласа сапраўды можа быць

яркім прыкладам таго, наколькі мэтанакіравана, паслядоўна, глыбока ўсвядомлена працаваў пісьменнік для навучання, для ідэйнага, маральнага, эстэтычнага выхавання дзяцей і моладзі, каб забяспечыць падрыхтоўку да жыцця не аднаго, а многіх пакаленняў. „Кнігі Коласа нам і калыскай і школай былі", – добра сказаў П. Панчанка.

А з другога боку, дакладней, у сувязі з гэтым, калі глянуць і на ўласна-педагагічныя ідэі Я. Коласа, можна зразумець, адкуль ішла гэта іх незгасальная актуальнасць, устойлівасць на выпрабаванне часам.

Тут абавязкова трэба мець на ўвазе зноў жа характар часу, канкрэтныя сацыяльна-гістарычныя абставіны, якія не толькі ставілі перад пісьменнікам складаныя задачы, але і ўзнімалі яго на вышыню патрабаванняў, абвастралі яго сацыяльны зрок. Першапраходцам, пачынальнікам асабліва выразна, кантрастна бачыцца навізна таго шляху, які яны пракладваюць.

Яшчэ адной з найважнейшых прычын педагагічнай мудрасці Я. Коласа з'яўляецца тое, што ён выдатна ажыццяўляў сінтэз „афіцыйнай" школьнай педагогікі з народнай педагогікай. Наша навука, і педагагічная, і філалагічная, трэба сказаць, яшчэ зусім не раскрыла гэту тэму з творчай спадчыны пісьменніка. Для прыкладу ўзяць хаця б педагагічныя аспекты такіх твораў, як „Новая зямля", трылогія „На ростанях", аповесць „На прасторах жыцця" і многія іншыя.

Вышэй адзначалася актуальнасць коласаўскіх ідэй аб працоўным выхаванні школьнай моладзі. А сакрэт гэтай актуальнасці яшчэ менавіта і ў тым, што Я. Колас зыходзіў з тых патрабаванняў да працоўнага выхавання дзяцей, якія на працягу стагоддзяў складваліся ў народзе.

І ці не ў тым прычына недастатковай эфектыўнасці некаторых нашых сённяшніх намаганняў у дадзеным кірунку, што мы слаба ўлічваем гэты шматвяковы вопыт народа, забываем пра яго ў празмерным імкненні да педагагічнага „наватарства".

З адзначанай акалічнасці могуць зрабіць карысны для сябе вывад і філалагічная навука, літаратурнае коласазнаўства. Характарызуючы народнасць творчасці Я. Коласа, мы адзначаем звычайна толькі яе сувязь з народна-паэтычнымі традыцыямі, а яна ж і ў сувязі (ды яшчэ якой глыбокай!) з народна-педагагічнымі, ва ўсім багацці аспектаў гэтага паняцця, традыцыямі. Так, і ў гэтым заключаецца адзін з важных сакрэтаў вялікай пераўтваральнай сілы вечна жывога коласаўскага слова.

І яшчэ адзін урок Я. Коласа ў плане пастаўленай

тэмы. Маем на ўвазе адлюстраванне ў літаратуры школьнай тэмы, працы і жыцця настаўнікаў. Я. Колас, як вядома, у беларускай літаратуры з'яўляецца пачынальнікам гэтай тэмы. Пад яго пяром яна атрымала вельмі глыбокае, класічнае ўвасабленне, напрыклад у трылогіі „На ростанях".

Трэба адзначыць: гэты ўрок Я. Коласа наша беларуская літаратура засвоіла добра. Пасля трылогіі „На ростанях" з'явілася нямала твораў пра школу, пра жыццё і працу настаўнікаў.

У дачыненні да навейшай беларускай літаратуры можна сказаць, што яна з добрай падачы Я. Коласа вяла педагагічную тэму праз усю сваю гісторыю як адну з самых важных. І гэта не толькі таму, што ў беларускіх пісьменнікаў такой папулярнасцю карысталася прафесія настаўніка. Праз гэту тэму ў нашай літаратуры адлюстроўваўся па сутнасці працэс фарміравання беларускай інтэлігенцыі, у асяроддзі якой доўгі час настаўнік быў галоўнай фігурай.

У Коласа і ў іншых беларускіх пісьменнікаў старэйшага пакалення вобраз настаўніка – увасабленне высокіх парыванняў, маральнай чысціні, мудрага погляду на чалавечыя справы і ўчынкі, грамадзянскай адказнасці перад жыццём, перад новымі пакаленнямі.

І хацелася б, каб і зараз у літаратуры дамінаваў іменна такі, **коласаўскі**, погляд на настаўніка, на яго ролю ў жыцці, каб у новых творах пра жыццё школы і настаўнікаў мы сустракаліся з яркімі, маштабнымі вобразамі, якія б увасаблялі напружанае духоўнае жыццё людзей гэтай, такой старой і такой вечна маладой, неспакойнай прафесіі.

Коласаўская педагагічная спадчына багатая і многагаспектная, як і ўся шматгранная дзейнасць класіка беларускай літаратуры. Вельмі цесна звязаная са сваім часам, ім народжаная, яна і сёння ўспрымаецца як з'ява чалавечага розуму ў галіне тэорыі і практыкі навучання і выхавання падрастаючых пакаленняў. І пройдзе яшчэ шмат часу, а коласаўскія педагагічныя ідэі будуць успрымацца нашчадкамі як надзвычай важныя запаветы вялікага настаўніка.

1982 г.

НАВУЧАННЕ ЛІТАРАТУРЫ ЯК ТВОРЧАСЦЬ

Гэта агульназначна: для таго, каб паспяхова вырашаць нейкую задачу, неабходна перш за ўсё мець глыбока зразуметыя і акрэсленыя ўмовы, добра ўсведамляць канчатковую мэту.

У адносінах да літаратурнага навучання ў школе сёння мы, бадай, такой поўнай яснасці не маем.

Гучыць трохі парадаксальна. Здавалася б, за многія дзесяцігоддзі набыты велізарны вопыт, які дазваляе зрабіць цвёрдыя высновы адносна таго, чаму вучыць на ўроках літаратуры, як лепш ажыццяўляць на практыцы гэту сапраўды вельмі нялёгкую і складаную справу.

Аднак не. Мэта навучання літаратуры стала ў апошнія гады прадметам дыскусій. Каго мы рыхтуем у школе – зацікаўленага чытача ці чалавека, літаратурна адукаванага, дастаткова падрыхтаванага ў гісторыка-літаратурным і тэарэтычным плане? І ў сувязі з гэтым – што ж павінна складаць асноўны змест літаратурнага навучання школьнікаў?

Так, іменна вакол гэтых пытанняў у 1980 годзе ішла дыскусія на старонках „Литературной газеты" пад рубрыкай „Літаратуразнаўчая азбука ці азбучнае літаратуразнаўства?", а трохі раней, у тым жа годзе, – дыскусія ў Інстытуце сусветнай літаратуры імя А. М. Горкага. Такія спрэчкі нярэдка ўзнікаюць і на старонках друку ў нашай рэспубліцы.

Прычым удзельнікі дыскусій відавочна падзяляюцца на дзве групы. Адны адстойваюць погляд: трэба грунтоўна вывучаць літаратуру, другія настойліва паказваюць, што ў школе галоўнае – выхаваць любоў да чытання, і таму вывучэнне літаратуры не павінна быць вывучэннем гісторыі ці тэорыі літаратуры.

З нічога нічога не ўзнікае. І гэтыя дыскусіі таксама маюць пад сабой пэўныя жыццёвыя перадумовы. За імі відавочна стаяць тыя працэсы, якія адбываюцца ў грамадстве, у яго культурным развіцці, у тым ліку і змены ў развіцці народнай асветы.

Увядзенне ўсеагульнай абавязковай сярэдняй адукацыі ўнесла шмат ускладненняў у сістэму падрыхтоўкі моладзі да жыцця, да самастойнай дзейнасці. Яно істот-

на закранула і літаратурнае навучанне ў школе, асабліва на ступені старэйшых класаў. Калі раней гэта навучанне было зарыентавана толькі на частку моладзі, якая набывала сярэднюю адукацыю для паступлення ў вышэйшыя навучальныя ўстановы, то пры ўсеагульным сярэднім яно стала амаль абавязковым для ўсіх без выключэння, гэта значыць і для тых, хто плануе далейшую вучобу ў ВНУ, і тых, хто пасля школы пойдзе непасрэдна на працу ў вытворчасць.

Няма патрэбы гаварыць, наколькі ўскладняюцца ў такой сітуацыі сам працэс навучання, яго задачы, наколькі ўзрастаюць патрабаванні да методыкі выкладання літаратуры, да настаўніка.

Незавершанасць ранейшых поглядаў на мэты літаратурнай падрыхтоўкі школьнікаў стала відавочнай. Гэта і нарадзіла імкненне праверыць і ўдакладніць метадалагічныя і метадычныя прынцыпы літаратурна-эстэтычнага навучання і выхавання моладзі, больш пэўна сфармуляваць асноўныя патрабаванні ў гэтай галіне. З улікам таго, што значна пашыраецца кантынгент навучэнцаў, якім трэба даць сярэднюю адукацыю па ўсіх прадметах, у тым ліку і па літаратуры, і пашыраецца галоўным чынам за кошт тых, хто пазней, пасля школы, да літаратуры цеснага, прафесійнага дачынення мець не будзе, многія і сталі настойліва выказваць думку, што літаратурнае навучанне ў школе не павінна мець гісторыкатэарэтычнай скіраванасці, павінна быць пераарыентавана на выхаванне зацікаўленага чытача мастацкіх твораў.

Такую пазіцыю, такія погляды ў пэўным сэнсе можна зразумець.

Як хтосьці падлічыў, пасля сярэдняй школы свой лёс з літаратурай ці, шырэй, з мастацка-культурнай дзейнасцю (у тым ліку і педагагічнай) звязвае толькі адна пятая ўсіх выпускнікоў, чатыры пятых ідуць у іншыя сферы працы. І для апошніх навучанне літаратуры, вядома ж, не мае таго значэння і характару, як для будучых спецыялістаў у гэтай галіне дзейнасці. Грунтоўныя веды па тэорыі і гісторыі літаратуры, так мяркуецца, ім не патрэбны, а вось выхаваць у іх любоў да чытання мастацкіх твораў – неабходна.

У такіх разважаннях, здаецца, ёсць рацыя: навучанне павінна быць зарыентавана на асноўную масу школьнікаў, на патрэбу гэтай асноўнай масы. Але як жа ўсё-такі быць з той адной пятай навучэнцаў, якія абавязкова павінны атрымаць грунтоўную падрыхтоўку па літара-

туры? Праз школьныя факультатывы? Дык яны ж ёсць не ў кожнай школе, дакладней, іх няма ў многіх школах, бо гадзіны на факультатыўныя заняткі па літаратуры часта выкарыстоўваюцца на іншыя патрэбы. Праз самападрыхтоўку? Але ж мы таксама ведаем, што самападрыхтоўкай ва ўзросце вучняў сярэдняй школы таксама не многа набудзеш, калі яна, самападрыхтоўка, не арганізавана належным чынам праграмай, настаўнікам, ідзе самадзейна.

Дапусцім, што на філалагічныя факультэты, у мастацтвазнаўчыя навучальныя ўстановы пойдуць тыя, хто мае лепшую ці дастатковую падрыхтоўку па літаратуры (хоць вядома, што гэта не заўсёды так, выбар будучай спецыяльнасці школьнікамі часта адбываецца ў самы апошні момант, у час навучання ў выпускным класе, а то і пазней – пасля заканчэння школы, а таму і не бывае папярэдне падрыхтаваны, абумоўлены схільнасцямі вучня). Дапусцім таксама, што гэтай катэгорыі маладых людзей недахопы ў навучанні літаратуры кампенсуе навучанне ў ВНУ ці іншай спецыяльнай установе.

Нават калі на момант абстрагуемся ад адзначанай вышэй супярэчнасці і будзем думаць пераважна пра тыя чатыры пятыя навучэнцаў, якія пойдуць працаваць у розныя галіны прамысловасці, стануць будаўнікамі, механізатарамі, рабочымі заводаў, працаўнікамі сельскай гаспадаркі, нават у дачыненні да гэтай катэгорыі навучэнцаў сярэдняй школы, на наш погляд, тыя рэкамендацыі, што выказваюцца некаторымі ўдзельнікамі дыскусій, не могуць быць прымальныя. Так ці інакш у гэтых поглядах чуецца недаацэнка літаратуры як прадмета школьнага навучання.

Гэтая недаацэнка асабліва выразна выступае ў разважаннях людзей, далёкіх ад клопатаў літаратурнай адукацыі, якія пераконана лічаць, што ў эпоху навукова-тэхнічнай рэвалюцыі галоўную ўвагу трэба звярнуць у школе на прадметы прыродазнаўчага цыкла, а што да гуманітарных – то яны маюць другараднае, дапаможнае значэнне. І сапраўды, нібы ў адпаведнасці з такімі поглядамі, колькасць гадзін на вывучэнне літаратуры ў школе няўхільна скарачаецца.

Безумоўна, сённяшні працаўнік народнай гаспадаркі павінен быць добра падрыхтаваны да працы са складанай тэхнікай і тэхналогіяй. Але ці вынікае з гэтага, што гуманітарная, у тым ліку літаратурная, мастацтвазнаўчая падрыхтоўка можа быць аслаблена? Вядома ж, не! Хаця менавіта да гэтага (хочуць яны таго ці не хочуць!)

вядуць справу тыя, хто мэты літаратурнага навучання ў школе бачыць у тым, каб падрыхтаваць чалавека толькі да спажывання мастацкіх каштоўнасцей.

Пагадзіцца з такой устаноўкай, вядома, нельга. Жыццё патрабуе большых высілкаў у навучанні і выхаванні моладзі. У вырашэнні задач фарміравання сучаснага чалавека мы павінны кіравацца на асобу, духоўна багатую, рознабакова развітую, а гэта значыць асобу з дастаткова акрэсленымі поглядамі на мастацтва, эстэтычным густам, эмацыянальнай культурай. А як можна такога дасягнуць без ведання асноўных звестак з гісторыі літаратуры, з літаратуразнаўчай навукі, з эстэтыкі? Без апоры на літаратурную навуку літаратурная адукацыя ўвогуле немагчыма.

Усялякія намеры нейкім чынам абмежаваць патрабаванні да літаратурнай адукацыі ў наш час трэба прызнаць абсалютна няправільнымі. Гэтыя патрабаванні якраз павялічваюцца. Тым, хто практычна ажыццяўляе літаратурна-эстэтычнае навучанне і выхаванне, сёння даводзіцца працаваць ва ўмовах, значна больш складаных, чым раней. З аднаго боку, звужаюцца часавыя рамкі літаратурнага навучання, з другога – ускладняецца сам характар працы, узрастаюць патрабаванні да яе. А гэта азначае, што праца выкладчыкаў літаратуры павінна мець больш інтэнсіўны і эфектыўны характар.

Але як дасягнуць гэтага, якім шляхам патрэбна ісці, каб павысіць эфектыўнасць літаратурнага навучання?

Вось тут і сутыкаюцца розныя меркаванні, і сярод іншых выказваюцца такія альтэрнатыўныя рэкамендацыі: не вывучаць літаратуру, як гэта рабілася заўсёды, а асвойваць яе як мастацтва, галоўным чынам праз эмацыянальна-эстэтычнае ўспрыманне. Вось, маўляў, дзе выйсце. Прычым такі погляд абгрунтоўваецца і тэарэтычна: у век НТР, калі навука яўна дамінуе над мастацтвам, рацыё над эмоцыяй, у выкладанні літаратуры трэба на першы план вылучаць яе эмацыянальна-эстэтычны змест.

І гаворкі няма, у выкладанні літаратуры гэты бок вельмі важны. **Навучанне літаратуры не можа быць паспяховым без абуджэння эмоцый,** яно павінна быць скіравана на фарміраванне ў школьнікаў пачуцця прыгожага ў мастацтве і жыцці, выхаванне высокіх эстэтычных густаў. Без гэтага нельга палюбіць літаратуру як мастацтва слова, нельга пераадолець у асобных навучэнцаў бар'ер эстэтычнай неўспрымальнасці, абыякавасці, глухаты, выклікаць жаданне чытаць мастацкія творы, абудзіць патрэбу мастацкага самавыхавання.

Усё гэта несумненна. І не было б ніякай патрэбы ўступаць у спрэчку з аўтарамі новых рэкамендацый, калі б іх пажаданні разумеліся як **адна з умоў** паляпшэння справы літаратурнага навучання, як **яшчэ адно** намаганне – у цэлым зусім апраўданае, натуральнае. Але бяда ў тым, што яно выстаўляецца іменна **як самае галоўнае, вызначальнае**. А паколькі яно падаецца ў такім аднабаковым сэнсе, то і ў гэтыя зусім немалаважныя ўмовы выкладання літаратуры ўкладваецца змест надзвычай вузкі, яны разумеюцца вельмі павярхоўна і прымітыўна. Эмацыянальна – гэта значыць абавязкова з пафасам або з расчуленасцю, з дрыжаннем голасу, з іншымі падобнымі афектамі (вось, дзеці, бачыце, як гэта мяне самога або самую ўсхвалявала!). Што можа быць наіўней і фальшывей за такі падыход! У дзяцей, а тым больш старэйшых школьнікаў, гэты спосаб можа выклікаць толькі іранічную ўсмешку, а гэта значыць і душэўнае процідзеянне такім намаганням іх усхваляваць або прымусіць суперажываць разам з настаўнікам. У тым і сакрэт эмацыянальнага ўздзеяння літаратуры, што яно ідзе з глыбіні ідэйнага зместу твора, які настаўніку трэба раскрыць, данесці да вучняў. Яно не можа быць чымсьці знешнім, прыўнесеным звонку, гэта водсвет ідэі твора. І тым большае такое ўздзеянне, калі яно праяўляецца ў глыбокай унутранай засяроджанасці, сканцэнтраванасці на пэўнай думцы або перажыванні, якія знешне могуць выявіцца хіба толькі ў абсалютнай цішы ў класе, і толькі ў ёй, а не ў гучных або сцішаных уздыханнях ці іншых падобных афектах.

А як часам разумеецца эстэтычнае ўздзеянне?

Эстэтычна – значыць паболей метафар і іншых моўных „упрыгожанняў"? Ашаламіць вучняў такой паэтычнай іншасказальнасцю, метафарычнымі феерверкамі. Будуць слухаць? Напэўна, будуць. Гэта ўсё ж цікавей, чым сухі і нудны пераказ зместу верша або апавядання. У асобных вучняў, ды і не толькі вучняў, гэта можа і выклікаць нават захапленне: вось як „прыгожа гаворыць"! Але што застаецца потым? Калі ўявіць сабе псіхалагічны працэс успрымання такога ўрока, яго можна, бадай, параўнаць з успрыманнем звычайным гледачом, не спецыялістам, фігурнага катання на лёдзе. Глядзіш – захапляешся (дарэчы, нярэдка зусім не ў тым месцы, дзе „трэба" захапляцца): такія нечаканыя зігзагі, такія віртуозныя рухі! Але вось скончылася відовішча, і ўражанні таюць і знікаюць, як сляды ад канькоў на лёдзе. Нешта было, але гэтага нельга ні перадаць, ні расказаць, бо яно засталося недзе ў сферы мімалётных, эфемерных ура-

жанняў, не замацавалася ў свядомасці, бо ў гэтым выпадку свядомасць не кантралявала самога працэсу, не пранікала ў гэты працэс па прычыне недасведчанасці гледача ў спецыфіцы гэтага спорту-мастацтва.

Якія вывады вынікаюць з вышэйсказанага аб такім „эстэтычным" падыходзе да навучання літаратуры, „эстэтычным" у двукоссі і без двукосся? Эстэтычна – гэта зусім не азначае выказвацца аднымі метафарамі, бо (калі на момант перавесці нашу гаворку на мову навуковай логікі) такі шлях – не што іншае, як намаганне адно невядомае растлумачыць праз другое невядомае, адну метафару – другой метафарай. Я ўжо не гавару пра тое, што такое імкненне вядзе часта да ўяўна-паэтычнага пышнаслоўя, рыторыкі, не болей. І з гэтага ўжо вынікае правіла (даўно вядомае!), наколькі ашчадна патрэбна абыходзіцца з метафарай. Той, хто ведае цану метафары (а яна пры пэўных умовах сапраўды з'яўляецца магутным сродкам выразнасці), гэта правіла строга захоўвае. Скажу болей, паэтычная рыторыка, метафарычнае пышнаслоўе, і ў пісьмовых выступленнях, і ў вусных, у выкладанні літаратуры ўзнікае звычайна там, дзе чалавек слаба валодае прадметам размовы, недастаткова сам разабраўся ў сутнасці тых з'яў, пра якія гаворыць, не знайшоў простых, дакладных слоў для іх характарыстыкі.

У дачыненні да выкладання літаратуры, праўда, ёсць патрэба развіваць у вучняў вобразнае ўспрыманне і мысленне. Але знешняе ўпрыгожванне мовы метафарамі – зусім не лепшы шлях для вырашэння і гэтай задачы.

Карацей кажучы, празмерна перавялічаная надзея на эмацыянальна-эстэтычнае ўспрыманне як на панацэю ад усіх недахопаў літаратурнага навучання ў школе, як на ключык да ўсіх сакрэтаў складанага працэсу не можа быць прынята методыкай.

Спецыфіка літаратуры не толькі ў яе эмацыянальным, эстэтычным характары. Нельга забываць аб яе надзвычай вялікім пазнавальным значэнні. Ніводзін з відаў мастацтва не можа зраўняцца ў гэтым з літаратурай, нават кіно, тэлебачаннем (хоць яны і самі грунтуюцца на літаратуры). Прыгадаем шматлікія сведчанні вядомых вучоных, філосафаў, сацыёлагаў, якія ставілі некаторыя мастацкія творы вышэй навуковых прац, нават многіх навуковых прац, менавіта па багаццю інфармацыі аб жыцці.

Гэтая інфармацыя даецца ў мастацкай форме і, як

кажуць, „успрымаецца душой". Не толькі. Яна можа быць (і нярэдка бывае!) і прамой, успрымацца непасрэдна інтэлектам. У рамане „Подых навальніцы" І. Мележа, напрыклад, знаходзім цэлыя старонкі дакументальнага матэрыялу аб пасяджэннях ЦВК БССР і дзейнасці А. Р. Чарвякова. А ўзяць вельмі багатую мемуарную літаратуру, публіцыстыку (мастацкія нарысы) сучасных пісьменнікаў, што таксама з'яўляюцца часткай літаратуры?

Літаратура, як ніводзін з відаў мастацтва, непасрэдна судакранаецца, змыкаецца з навукай, і, як бы мы ні фетышызавалі яе як эстэтычны феномен, ад гэтага яна не перастае быць крыніцай ведаў, разлічаных зусім не абавязкова ў кожным выпадку на эмацыянальнае ўспрыманне.

Знарок тут падкрэсліваю збліжанасць літаратуры з навукай не для таго, каб з адной крайнасці кінуцца ў другую, нейкім чынам зменшыць важнасць эстэтычнага характару літаратуры, яе эмацыянальнага зместу, а для таго, каб папярэдзіць недаацэнку яе пазнавальнага значэння, недаацэнку навуковага элемента ў выкладанні літаратуры. А такая тэндэнцыя прыкметная.

Характэрна, што ў многіх выступленнях па гэтаму пытанню часта зусім не сустрэнеш такога патрабавання ў навучанні літаратуры, як навізна, свежасць і яснасць, прадметнасць думкі, лагічнасць, абгрунтаванасць, доказнасць тлумачэння настаўніка і адказаў вучняў. Школу часта дакараюць за тое, што навучанне літаратуры занадта „зарацыяналізавана". Папрок слушны. Але адно – рацыяналістычна сухое выкладанне, а другое – лагічнасць, стройнасць, яснасць, прадметнасць, навізна і глыбіня думкі, што не толькі не пярэчыць эстэтычнаму і эмацыянальнаму ўздзеянню літаратуры, ажыццяўленню эстэтычнага навучання і выхавання, а з'яўляецца іх неабходнай перадумовай. Значнасць, дакладнасць, канкрэтнасць думкі – гэта іменна той каркас, на якім трымаецца засваенне матэрыялу, у тым ліку і па літаратуры. Без гэтай першаасновы, без гэтага фундамента ўсе намаганні пабудаваць нешта трывалае асуджаны на няўдачу. Толькі там, дзе глыбокае пачуццё арганічна зрастаецца, знітавана з такой жа глыбокай, дакладна вызначанай думкай, выклікаецца гэтай думкай, на ёй грунтуецца, можна чакаць і належнага эфекту ва ўздзеянні літаратуры на вучня. Яшчэ ў XIX стагоддзі выдатны рускі метадыст У. Я. Стаюнін папярэджваў: „Выкладчык павінен глыбока пранікнуцца тым перакананнем, што педагагічная праца заключаецца не ў

захопленых выказваннях (восторгах), хоць бы нават і шчырах, а ў сумленным разборы фактаў і ў лагічных вывадах, у якіх і вызначаецца сапраўды прыгожае; яно ж само сабою ўзбудзіць захапленне ў вучняў без усякіх захопленых выказванняў з боку настаўніка"[1].

Таму зноў і зноў паўстае пытанне аб ролі і месцы аналізу ў працэсе вывучэння літаратуры. Колькі было нападак на аналіз, колькі адмаўленняў яго важнасці, колькі прапаноў замяніць яго выразным чытаннем ці эмацыянальным каментарыем твора! І ўсё дарэмна. Бо няслушныя ўсе гэтыя прапановы. Без аналізу пазнаць такую глыбока інтэлектуальную з'яву, як літаратура, немагчыма.

Іншая справа – які аналіз. Аналіз – гэта не спрошчаны, павярхоўны пераказ зместу і назойлівы дыдактызм, на які нярэдка збіваюцца настаўнікі. Такое сапраўды можа прынесці толькі шкоду, адбіваючы ў вучняў ахвоту чытаць і вывучаць твор. Таму – вывад: і сёння, як і дзесяцігоддзі назад, застаецца вельмі актуальнай задача вучыць настаўніка майстэрству літаратуразнаўчай і педагагічнай інтэрпрэтацыі мастацкага твора. Вучыць пры падрыхтоўцы маладых спецыялістаў у ВНУ і пазней, вучыць праз увесь час. У гэтым найважнейшая мэта методыкі, мэта, якая, на вялікі жаль, дасягаецца не часта.

Нявырашанасць, вастрыня і актуальнасць праблемы тлумачацца той акалічнасцю, што гэта не толькі педагагічная праблема, яна ў такой жа меры і літаратуразнаўчая. Яна здавальняюча не вырашана не толькі методыкай, але і літаратуразнаўчай навукай. Дакладней, таму і не вырашана, таму так цяжка вырашаецца ў методыцы, што не знайшла яшчэ належнага вырашэння ў літаратуразнаўстве. Менавіта так: узоры ўдалай інтэрпрэтацыі мастацкіх твораў у літаратурнай навуцы па-ранейшаму ўсё яшчэ – больш або менш шчаслівы выпадак, вынік развітой інтуіцыі ці, як звычайна кажуць, таленту крытыка. Што гаварыць пра сярэдняга, „масавага" настаўніка, у якога такога таленту можа і не быць?!

Канечне ж, вывучэнне літаратуры не можа паспяхова ажыццяўляцца без апоры на метадалагічныя прынцыпы навукі аб літаратуры. Думка аб тым, што школьны курс – гэта не курс гісторыі літаратуры, не курс літаратуразнаўства, правільная толькі ў тым сэнсе, што вывучэнне літаратуры ў школе не павінна зводзіцца ні да таго, ні

[1] Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. – Изд. 7-е. – СПб., 1908. – С. 16–17.

да другога, але менавіта літаратуразнаўчая навука перш за ўсё надае гэтаму працэсу патрэбны накірунак асэнсавання канкрэтных твораў.

І сёння размова павінна ісці не пра тое, каб аслабіць навуковы элемент у школьным выкладанні літаратуры. Наадварот, трэба гаварыць аб больш паслядоўным яго ўкараненні ў гэты працэс, аб пошуках больш лагічнай і стройнай сістэмы літаратурнага навучання, якой быў бы падпарадкаваны кожны элемент курса. Такой аптымальнай сістэмы на кожнай ступені навучання сёння мы, на жаль, не маем.

Асабліва ў сярэдніх класах. У падборы зместу навучання для сярэдніх класаў сістэма адсутнічае, прынамсі, яна не праглядваецца дастаткова ясна. Адсутнічае дакладна акрэсленая задача, мэта вывучэння літаратуры ў кожным з гэтых класаў. Напрыклад, уводзіны да вывучэння літаратуры ў 6-м класе фармулююць мэту такім чынам: „Мастацкая літаратура як крыніца ведаў аб жыцці і чалавеку, як скарбніца маральна-эстэтычнага вопыту". Фармулёўка настолькі агульная, абстрактная, што яна, па сутнасці, нічога або амаль нічога не гаворыць настаўніку аб мэце вывучэння іменна **гэтых** твораў, іменна ў **гэтым** класе.

Несумненна, што падыход да адбору твораў у праграме павінен быць прадуманы лепш. Неабходна, каб творы, якія ўводзяцца ў праграму, мелі паміж сабой больш моцную ўнутраную сувязь, а іх вывучэнне – больш пэўную адзіную мэтавую ўстаноўку, якая прадугледжвае актыўны, творчы ўдзел вучняў у засваенні матэрыялу. Вывучаць родавыя або жанравыя асаблівасці, напрыклад, лірыкі, на адным творы, як гэта робіцца зараз, нельга.

Увогуле, сучасны прынцып вывучэння літаратуры ў сярэдніх класах не можа быць прызнаны за лепшы. Гэты канцэнтрычны прынцып склаўся на папярэдніх этапах развіцця сістэмы адукацыі ў нашай краіне яшчэ ў тыя часы, калі навучанне магло закончыцца няпоўнай сярэдняй (сямігадовай), а яшчэ раней – і пачатковай школай. І таму гэты прынцып зараз відавочна патрабуе карэкціроўкі, лепшай увязкі са спосабам вывучэння літаратуры ў старэйшых класах. Размова ідзе не пра яго замену, а менавіта пра болей аптымальнае спалучэнне з лінейным прынцыпам, прынамсі ў тым сэнсе, што ўжо ў сярэдніх класах вучні павінны атрымліваць больш сістэмныя веды і ўяўленні пра пэўныя структурныя або тыпалагічныя з'явы ў літаратуры. Пры сучасных патрабаван-

нях да адукацыі сістэмны, навукова-тэарэтычны падыход да навучання па ўсіх прадметах, у тым ліку і літаратуры, павінен узмацняцца, і, наадварот, павінен пераадольвацца прынцып, які можна было б ахарактарызаваць словамі „ўсяго патроху".

Не ў лепшым, а можа нават горшым стане літаратурнае навучанне школьнікаў у пачатковых класах. Зараз у гэтых класах, як вядома, азнаямленне з літаратурай спалучаецца з прыродазнаўствам і гісторыяй, г. зн., па сутнасці, не мае ўласнай мэты і характару (калі не ўлічваць патрабавання навучыць выразнаму чытанню).

Адносна сувязі літаратурнага чытання з пазнаннем гісторыі пярэчыць нельга: літаратура – гэта ў пэўным сэнсе і ёсць адлюстраваная ў мастацкіх вобразах гісторыя. Што ж датычыць выкарыстання ўрокаў па літаратурнаму чытанню для засваення прыродазнаўчых ведаў, то сёння гэта ўжо яўны анахранізм, тым болей што ўжо даўно ў пачатковых класах уведзены спецыяльны прадмет – прыродазнаўства, ці азнаямленне з навакольным светам. Кнігі ж для чытання ў 1–3 класах па-ранейшаму складаюцца паводле „каляндарнага" прынцыпу: „восень", „зіма", „вясна". Тэксты, змешчаныя ў кнігах для чытання, маюць пераважна прыродаапісальны характар, у іншых адносінах часта прасталінейна-дыдактычныя. У цэлым яны ў вельмі нязначнай меры зарыентаваны на выяўленне спецыфікі мастацкай літаратуры, слаба рыхтуюць вучня да наступных этапаў літаратурнага навучання. Паміж пачатковым і сярэднім этапамі вельмі слаба вызначана пераемнасць.

Такіх нявырашаных праблем у школьным навучанні літаратуры нямала на кожнай ступені.

Адны з гэтых праблем традыцыйныя – тыя, што пастаянна суправаджаюць навучальна-выхаваўчы працэс, выяўляючы спецыфічныя супярэчнасці, клопаты гэтай складанай справы. Іншыя ўзніклі або асабліва абвастрыліся менавіта ў апошні час.

Узятыя ж разам, яны настойліва патрабуюць вырашэння. Прычым, як сведчаць практыка школы і вывады педагагічнай навукі, патрабуюцца не толькі асобныя, прыватныя ўдасканаленні, але і пошукі новых шляхоў.

Літаратурнае навучанне ў школе павінна ўяўляць сабой адзіную стройную і лагічную сістэму. У аснове яго павінен быць адзіны курс літаратуры, ад 1-га (ці, сцвярджаюць некаторыя, ад 2-га) да выпускнога класа.

Як гэтага дасягнуць? Пытанне няпростае. Сфармуляваць нейкую новую вядучую ідэю навучання літара-

туры ў школе нялёгка па той прычыне, якую я ўжо адзначаў вышэй, па прычыне выключнай складанасці літаратуры як грамадскай з'явы і мастацтва, поліфункцыянальнага яе характару.

Поліфункцыянальнасць літаратуры – гэта цэлая сістэма адзнак, надзвычай істотных, важных, ніводную з якіх ігнараваць нельга. Нагадаем, што ў ліку функцый літаратуры: **пазнавальная** (літаратура – крыніца ведаў аб жыцці); **выхаваўчая** (з дапамогай літаратуры мы выпрацоўваем свае погляды на жыццё, свае адносіны да яго); **камунікатыўная** (літаратура – сродак і канал сувязі паміж пісьменнікам і чытачом, паміж чытачамі), **геданістычная** (літаратура прыносіць нам асалоду, радасць судакранання з мастацтвам); **развіццёвая** (літаратура ўзбагачае і развівае інтэлектуальны і эмацыянальны свет чытача, узбуджае яго фантазію, узбагачае і развівае яго мову) і г. д. І ўсе гэтыя функцыі непарыўна звязаны, узаемаабумоўлены, выяўляюцца праз эстэтычную, мастацкую прыроду літаратуры. Яны эфектыўна дзейнічаюць супольна, разам.

Вышэй адзначалася, якімі беспаспяховымі, а таму і непрымальнымі з'яўляюцца намаганні абсалютызаваць якую-небудзь адну з асаблівасцей літаратуры (эмацыянальнае ці рацыянальнае яе ўздзеянне на чалавека). Тое ж можна сказаць, напрыклад, і пра геданістычную функцыю літаратуры. Ніхто не стане аспрэчваць тую, бадай, відавочную ісціну, што вывучэнне літаратуры не можа быць эфектыўным, калі яно не прыносіць чалавеку эстэтычнага задавальнення, адчування радасці, асалоды. Але перабольшванне гэтага моманту таксама можа прывесці не да ўзбагачэння, а да збяднення і нават спусташэння духоўнага свету асобы вучня. Слушна пра гэта пісаў Д. Кабалеўскі: „Становячыся паступова адзінай духоўнай патрэбай, асалода непазбежна вядзе да перасычанасці, змярцвяючы ўрэшце эстэтычныя ідэалы і здольнасці. Так фарміруецца своеасаблівы тып эстэтычна скажонага чалавека, які не здольны да актыўнага, творчага ўспрымання сапраўднага, вялікага мастацтва, не ўспрымае ні вялікіх думак, у ім заключаных, ні глыбокіх пачуццяў"[1].

Такім чынам, патрэбна яшчэ і яшчэ раз, хоць гэта рабілася неаднойчы, падкрэсліць, што эфектыўнасць працэсу навучання літаратуры можа быць забяспечана толькі пры ўмове **ўсебаковага** ўліку яе спецыфікі. Іншага шляху не можа быць, яго няма ў прыродзе.

[1]Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. – М., 1981. –С. 103.

І калі мы хочам прапанаваць болей эфектыўны (са свайго пункту гледжання) падыход да літаратурнага навучання школьнікаў, патрэбна абавязкова, па-першае, каб яго сутнасць, яго вядучая ідэя дастаткова поўна ахоплівала спецыфіку літаратуры, усе бакі навучальна-выхаваўчага працэсу, была б дзейснай на працягу ўсяго часу навучання ў школе, на ўсіх яго ступенях; па-другое, каб яна максімальна ўлічвала папярэдні вопыт літаратурнага навучання ў школе, грунтавалася на ім і ў той жа час скіроўвала дзейнасць метадыстаў, настаўнікаў на выяўленне нявыкарыстаных магчымасцей.

Ці ёсць такая ідэя? На мой погляд, ёсць. Сфармуляваць яе можна наступным чынам: навучанне літаратуры як творчасць.

Паспрабую растлумачыць, што маецца на ўвазе.

Па-першае, менавіта **навучанне** літаратуры, а не толькі **вывучэнне**. Знарок акцэнтую ўвагу на тэрмінах і асабліва на тэрміне **навучанне літаратуры**, які даволі шырока ўжываецца ў педагогіцы, хаця ў школьных праграмах па літаратуры чамусьці настойліва выцясняецца тэрмінам **вывучэнне**. Раблю гэта не для таго, каб звесці размову да высвятлення сэнсавых адценняў педагагічнай тэрміналогіі: справа не ў тэрмінах, а ў характары таго працэсу, які яны абазначаюць. Раблю гэта і не для таго, каб проціпаставіць адну накіраванасць працэсу другой. Яны абедзве важныя. Але калі мець на ўвазе тэндэнцыю, якая настойліва заяўляе аб сабе, актуалізуецца ў наш час, неабходна падкрэсліць асаблівае значэнне іменна таго накірунку працы, які перадаецца тэрмінам **навучанне** літаратуры.

Гэты тэрмін, па-першае, адцяняе большую актыўнасць самога працэсу літаратурнай адукацыі (у тым ліку і працэсу вывучэння літаратуры), яго большую выхаваўчую, развіццёвую мэтанакіраванасць, нарэшце, скіраванасць на асобу вучня. Па-другое, ён заключае ў сабе, бадай, болей шырокі і рознабаковы змест, чым слова **вывучэнне**. Навучанне літаратуры ўключае ў сябе і працэс вывучэння літаратуры, і штосьці звыш таго. Гэтае „звыш таго" – **творчасць**. Менавіта творчы элемент і павінен ляжаць у аснове навучання літаратуры ў сённяшняй школе. Пры гэтай умове, па майму меркаванню, толькі і могуць быць пераадолены недахопы ў школьным выкладанні літаратуры, у тым ліку супярэчнасці і цяжкасці, што ўзнікаюць на шляху засваення ведаў па тэорыі літаратуры – **пераадоленне дагматызму, фармалізму** гэтых ведаў, а таксама і той „супярэчнасці", пра якую

ішла размова вышэй (эмацыянальнаму ці рацыянальнаму ўспрыманню трэба аддаваць перавагу ў літаратурным навучанні).

Менавіта творчы элемент, творчы пачатак як вядучы ў навучанні здольны забяспечыць сінтэз усіх функцый мастацкай літаратуры, пра якія гаварылася вышэй. Творчасць заўсёды прадугледжвае высокае напружанне і засяроджанасць, яднанне ўсіх духоўных сіл чалавека – думкі, эмоцый, фантазіі, волі.

Акцэнтаванне толькі **вывучэння** літаратуры ў сучасных праграмах неправамернае. Гэта асабліва відавочна ў дачыненні да пачатковых і сярэдніх класаў, дзе павінна дамінаваць іменна **навучанне** мове і літаратуры, дзе павінны быць закладзены, выхаваны дзейныя, актыўныя творчыя адносіны да мастацкага слова, хоць, яшчэ раз удакладняю, суадносіны паміж паняццямі „навучанне" і „вывучэнне" (у дачыненні да літаратуры) дыялектычныя, яны цесна звязаны, узаемаабумоўліваюцца. Адно не бывае без другога, адно ўключае другое. Ці можна, напрыклад, не акцэнтаваць **вывучэнне** ў дачыненні да старэйшых класаў, у якіх літаратура засвойваецца на гісторыка-літаратурнай аснове, у складаных сувязях з іншымі з'явамі гісторыі культуры, грамадскага жыцця?!

„Творчы элемент у працэсе літаратурнай адукацыі?– скажа нехта. – Дык гэта ж таксама не новае ў методыцы! Ніхто не адмаўляў яго і раней, да гэтага заклікаюць метадысты настаўнікаў і зараз".

Так, не адмаўлялі і заклікаюць. Але патрэбны не заклікі, а цвёрдая ўстаноўка на творчасць **ва ўсіх відах працы настаўніка і вучняў**. Нельга сказаць, што ў праграмах па літаратуры гэты накірунак намаганняў зусім адсутнічае: у розных класах прадугледжваюцца творчыя работы, апошнім часам павысілася патрабаванне да выпрацоўкі пэўных уменняў па літаратуры, што таксама павінна ўзмацняць гэты творчы элемент.

Але вось тут, на гэтым апошнім прыкладзе, і можна бачыць, наколькі аднабакова разумеецца выпрацоўка такіх уменняў. Яны ў пераважнасці маюць характар рэпрадуктыўны, зарыентаваны на здольнасць узнаўляць прачытанае, г. зн. амаль цалкам вызначаюцца ўстаноўкай на даволі пасіўнае ўспрыманне літаратуры, а не на актыўнае абуджэнне ў вучняў мастацка-творчых патэнцый, на сатворчасць з пісьменнікам. Характэрна, што сярод уменняў, якімі павінны валодаць вучні, вельмі слаба падкрэсліваюцца такія, як уменне яскрава перадаць свае жыццёвыя ўражанні, развагі пра нейкую жыццёвую з'яву, падзею і г. д.

Наколькі фармальныя адносіны да выяўлення творчых схільнасцей вучняў, сведчыць тое, як школа і ВНУ, куды паступаюць выпускнікі школы, ставяцца да ацэнкі сачыненняў. Гэта ж факт, што дагэтуль не выпрацаваны крытэрыі ацэнкі сачыненняў менавіта з пункту гледжання іх творчага патэнцыялу.

Сачыненні звычайна ацэньваюцца як работы па мове, з боку моўнай пісьменнасці. Прымаюцца пад увагу яшчэ хіба памылкі факталагічнага характару па зместу твораў, пра якія ідзе размова.

Пазакласная ж работа, дзе ў асноўным і прадугледжваецца мастацка-творчая дзейнасць школьнікаў (дыспуты, вечары літаратурнай самадзейнасці, творчыя віктарыны, часопісы, літаратурна-творчыя гурткі), вучэбнай праграмай, як вядома, не рэгулюецца. І хоць у некаторых школах яна мае досыць цікавую практыку, усё ж улічваць яе як састаўную частку літаратурнага навучання немагчыма па прычыне яе **неабавязковасці.** Усё тут залежыць галоўным чынам ад асабістай ініцыятыўнасці настаўніка або вучняў, гэта значыць ад фактараў у пераважнасці прыватных. Большасць вучняў яна не ахоплівае.

Творчы накірунак вельмі слаба акцэнтаваны і ў інстытуцкай падрыхтоўцы настаўніка. Дзіўна, але ў дачыненні да літаратуры, прадмета творчага ў сваёй спецыфіцы, справа ў гэтых адносінах горшая, бадай, чым у дачыненні да іншых дысцыплін пры падрыхтоўцы спецыялістаў розных прафесій – інжынера, урача і г. д. Адносна апошніх нават дапусціць немагчыма, каб, рыхтуючыся да будучай самастойнай дзейнасці, яны задавальняліся тым, што толькі б па кнігах запаміналі вядомае, дасягнутае ў іх спецыяльнасці. Іх рыхтуюць перш за ўсё да актыўнай практычнай работы, вучаць быць гатовымі самастойна вырашаць складаныя вытворчыя задачы. У літаратурнай жа адукацыі дамінуе ўстаноўка на тое, каб ведаць, каб запомніць і потым пераказаць.

Хачу яшчэ раз падкрэсліць, што я зусім не за тое, каб нейкім чынам аслабіць, зменшыць увагу да набыцця ведаў па літаратуры. Па-першае, добра разумею, што ў самім гэтым кірунку ёсць свае праблемы, яшчэ далёка не вырашаныя, па-другое, таксама разумею, што без глыбокага ведання літаратуры не можа быць гаворкі пра актывізацыю творчага элемента. Ды і наадварот, без творчага падыходу да вывучэння літаратуры не можа быць і глыбокага засваення, глыбокіх і трывалых ведаў. Проціпастаўлення тут быць не можа.

Але творчы падыход да вывучэння літаратуры, у маім разуменні, павінен выступаць як **вядучая асаблівасць** педагагічнага працэсу, якой падпарадкоўваюцца **ўся праца** з вучнямі на ўроках літаратуры, усе віды гэтай працы. Іменна ў гэтым павінна выяўляцца канцэптуальная адметнасць сучаснай методыкі выкладання літаратуры ў адрозненне ад традыцыйнай методыкі, якая часта аднабакова арыентавала ды і арыентуе гэты працэс галоўным чынам і толькі на запамінанне і пераказ прачытанага і пачутага.

Творчая скіраванасць навучання асабліва актуалізуецца, калі выхаванне не проста адукаванай, а дзейна-творчай, у самым шырокім значэнні гэтага слова (не толькі ў дачыненні да мастацтва), асобы стала адной з самых галоўных задач школы.

Літаратура ж як навучальны прадмет валодае ў гэтым плане **асабліва вялікімі магчымасцямі!**

Сцвярджаю гэту думку, можа, і залішне настойліва, але раблю гэта свядома па той прычыне, што яе часам не ўспрымаюць, як ні дзіўна, некаторыя нават, здавалася б, зацікаўленыя людзі.

У падручніку па дарэвалюцыйнай беларускай літаратуры ва „Уводзінах" мы з маім сааўтарам В. Івашыным адзначаем адну з найважнейшх мэт навучання літаратуры: „Мастацтва – гэта перш за ўсё творчасць. Нідзе так не праяўляецца творчы характар чалавечай індывідуальнасці, як у мастацтве. Судакрананне з ім спрыяе абуджэнню творчых адносін да жыцця, да працы".

Адзін з крытыкаў усур'ёз дакараў нас за акцэнтаванне гэтага моманту.

Дзіўна! Бо нават нелітаратары, прадстаўнікі іншых навук, падкрэсліваюць **асаблівую** ролю мастацтва, у тым ліку і літаратуры, у выхаванні творчай асобы. „Гістарычна склалася так, – сцвярджае, напрыклад, філосаф І. Фралоў, – што іменна ў мастацтве фарміравалася перш за ўсё свабодная творчая індывідуальнасць. Ды і сёння, перасякаючыся з навукай у самым пункце яе зараджэння (акце творчасці), мастацтва ў сваіх канечных прадуктах (у адрозненне ад усеагульнай, безасабовай формы, у якой фіксуюцца вынікі навуковага пошуку) нясе на сабе адбітак непаўторнай асобы яго стваральніка, дазваляючы тым самым чалавеку канкрэтна пачуццёва перажыць далучэнне да творчага працэсу. Іншымі словамі, мастацтва здольна заняць асаблівае месца ў развіцці творчага патэнцыялу грамадства, стымулюючы фарміраванне ініцыятыўнага дзеяча навукі і сацыяльнага прагрэсу"[1].

[1] Вопросы литературы. – 1976. – № 11. – С. 6.

Так гаварылася ў дыскусіі „Узаемадзеянне навукі і мастацтва ва ўмовах НТР". І гэтыя справядлівыя словы могуць істотна падмацоўваць наш погляд на навучанне літаратуры ў школе: літаратура як від мастацтва не толькі сама па сабе, але і як прадмет навучання павінна адыгрываць асаблівую ролю ў фарміраванні творчай асобы.

Так, гэта найважнейшае патрабаванне часу, хаця, зразумела, такое патрабаванне да выкладання літаратуры ў школе было важнае для ўсіх часоў. Яго даволі энергічна спрабавала ажыццявіць школа ў 20-я гады. І, дарэчы, небеспаспяхова. Не будзем выключаць, што менавіта такая арыентацыя школьнага навучання была адной з прычын (няхай і не галоўнай) таго, што ў 20-я гады наглядаўся шырокі прыток моладзі ў літаратуру. Прыгадаем „Маладняк" з яго шматлікімі раённымі „філіяламі".

Методыка літаратурнага навучання тых часоў настойліва шукала прынцыпова новых рашэнняў гэтага пытання, такога ж старога, як і сама школа. Метадыст М. А. Рыбнікава ў канцы 20-х гадоў у лісце да М. Горкага пісала: „Тое, што Вы робіце ў Вашай вялікай працы з рабкорамі і аўтарамі-пачаткоўцамі, я раблю ў больш вузкіх школьных рамках. Я вучу пісаць нашага... школьніка і паказваю прыёмы гэтай справы. Я – метадыст..."

Вядома ж, М. А. Рыбнікава не недаацэньвала патрэбы рыхтаваць у вучню чытача, не дапускала і ценю ілюзій адносна таго, што кожны вучань стане літаратарам: „...літаратарамі стануць адзінкі, але дзесяткі і сотні стануць больш пісьменнымі". Таму і назвала свой праграмны артыкул „Ад маленькага пісьменніка – да вялікага чытача".

Ідэя, сфармуляваная М. А. Рыбнікавай, была, несумненна, плённай і перспектыўнай. Але ў практыцы тагачаснай масавай школы па многіх прычынах яна ў цэлым і не магла быць рэалізавана. Творчы элемент з урока быў перанесены пераважна на пазаўрочную работу, г. зн. стаў неабавязковым. І методыка літаратурнага навучання шмат што страціла.

Сёння гэта відаць асабліва выразна, калі ўзровень літаратурнай адукацыі моладзі, яе вынікі якраз у гэтым плане шмат у чым не задавальняюць. Не задавальняе перш за ўсё тое, што ў многіх школьнікаў не развіта здольнасць самастойна мысліць, дакладна і пераканаўча выказваць свае думкі, весці спрэчку, дыскусію. Калі ж браць сферу эстэтычнага выхавання, – неразвітасць эстэтычнага, мастацкага густу.

Таму менавіта ў гэтым кірунку і ідуць зараз пошукі новых шляхоў у школьным навучанні дзяцей і моладзі сродкамі мастацтва. На гэтай аснове, у прыватнасці, грунтуецца педагагічная канцэпцыя музычнага навучання і выхавання дзяцей, аўтарам якой з'яўляецца выдатны дзеяч музычнай культуры, кампазітар і педагог Д. Кабалеўскі.

Д. Кабалеўскі слушна адзначае, што рух наперад у распрацоўцы новай методыкі таму і замаруджваецца, што ў гэтай справе вельмі жывучымі аказаліся традыцыі, „у якіх фармальны элемент стаў яўна дамінаваць над творчым"[1]. Так не толькі ў методыцы музыкі, але і ў методыцы літаратуры, якая мала чым адрозніваласа ад методыкі вывучэння іншых прадметаў, у прыватнасці грамадска-гуманітарных (гісторыі і інш.), літаратуру **вывучалі**, між тым як задача заключалася яшчэ і ў тым, каб і **навучаць** літаратуры.

Навучаць літаратуры і навучаць музыцы – рэчы неаднолькавыя, і пераносіць методыку навучання музыцы, нават такую прагрэсіўную, як методыка, прапанаваная Д. Кабалеўскім, на выкладанне літаратуры, вядома, нельга.

Аднак несумненна важныя і ў адносінах да літаратуры выказванні Д. Кабалеўскага пра тое, што ўсе формы заняткаў па гэтых прадметах „павінны спрыяць **творчаму** развіццю навучэнцаў, г. зн. выпрацоўваць у іх імкненне да самастойнага мыслення, да праяўлення ўласнай ініцыятывы, імкненне зрабіць нешта сваё... Ці трэба гаварыць, што ўсе гэтыя якасці, выпрацоўцы якіх вельмі спрыяюць заняткі мастацтвам, могуць станоўча паўплываць не толькі на ўсе іншыя заняткі школьнікаў, але і на іх будучую дзейнасць, у якой бы галіне яна не праходзіла"[2].

Наша школа дасягнула пэўных вынікаў у павышэнні адукацыйнага ўзроўню моладзі. Гэты ўзровень, у параўнанні з 20-мі гадамі, вырас. І не толькі дзякуючы школе, але і сродкам масавай інфармацыі – радыё, тэлебачанню, кіно, развіццю кнігавыдання і г. д. А ў методыцы выкладання літаратуры зрухаў мала, яна выглядае з'явай даволі кансерватыўнай, паўтараю, нават у параўнанні з 20-мі гадамі, для якіх творчыя пошукі (і ў гэтай галіне) былі асабліва характэрныя.

Што можна прапанаваць? Не вяртацца ж у 20-я гады.

---

[1]Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. – С. 10.

[2]Тамсама, с. 35.

Але, беручы з тых часоў неўтаймаваную прагу новага, скіраванасць на **творчы** падыход да авалодання літаратурай і абапіраючыся на ўсё багацце вопыту, назапашанага школай, можна знайсці болей эфектыўныя спосабы працы з вучнямі.

Бясспрэчна, творчы элемент на занятках па літаратуры ў масавай школе не трэба разумець толькі як аналаг дзейнасці пісьменніка, мастака (вядома, на даступным дзіцяці ці падлетку ўзроўні). Але такі кірунак навучальнай дзейнасці вучняў выключна важны для ўваходжання іх у свет мастацтва, для авалодання таямніцамі мастацтва. Пра гэта сведчыць педагагічная практыка В. А. Сухамлінскага, у школе якога дзеці ўжо ў першым класе самі складалі казкі, вершы (лепей адзін раз самому паспрабаваць, чым сто разоў пра гэта пачуць ці прачытаць). Непасрэднае судакрананне з творчым працэсам дае эфект непараўнана большы, чым уся шматгадовая праца школьніка па **вывучэнню** асаблівасцей мастацтва. Нельга лічыць правільным, што ўся падобная творчая праца з вучнямі аказалася вынесенай цалкам у пазакласную сферу, а то і ўвогуле ў многіх школах забыта.

У свой час Л. С. Выгоцкі пісаў: „Важна не тое, што ствараюць дзеці, а важна тое, што яны гэта робяць, ствараюць, практыкуюцца ў творчым уяўленні і яго ўвасабленні"[1].

Творчая праца вучняў павінна ўкараняцца як мага шырэй у розных накірунках і ў малодшых, і ў сярэдніх класах, у тым ліку і перш за ўсё ва ўспрыманні літаратурных твораў. Глыбока прадумаць, адчуць значэнне таго ці іншага вобраза, мастацкага прыёму, сродку мастацкай выразнасці ў тэксце твора вучань найбольш паспяхова зможа ў працэсе творчай працы. Тут магчымы самыя розныя тыпы заданняў: прыдумаць (ці выбраць з двух-трох прыведзеных настаўнікам) прапушчаныя ў мастацкім урыўку эпітэты, метафары, параўнанні, намаляваць слоўны партрэт героя, маючы на ўвазе пэўныя рысы яго характару, скласці невялікі верш у зададзеным рытме ці дапісаць некалькі радкоў і г. д., г. зн. заданняў, накіраваных на „развіццё такіх чытацкіх якасцей, як назіральнасць і развітое ўзнаўляльнае ўяўленне, пачуццё паэтычнага слова, здольнасць да суперажывання, уменне спасцігаць абагульняючы сэнс слоўна-мастацкіх вобра-

[1]Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967. – С. 67.

заў, ацэньваць прачытаныя мастацкія творы з пэўных эстэтычных пазіцый"[1]. Няма патрэбы тлумачыць, што такая работа будзе ўводзіць вучняў у таямніцы літаратурнай творчасці, будзе спрыяць і **развіццю чытацкай цікавасці**, усвядомленаму ўспрыманню літаратуры.

Карацей кажучы, трэба як найбольш ўкараняць творчы элемент ва ўсе формы працы па літаратуры, і перш за ўсё працы **на ўроках** літаратуры. Форм такіх, ужо выпрацаваных практыкай настаўнікаў-майстроў, шмат. Яны не аднолькавыя на розных ступенях літаратурнага навучання. Іх выбар, як і выбар канкрэтных прыёмаў, метадаў, залежыць ад узроставых магчымасцей вучняў, ад многіх іншых акалічнасцей, канкрэтных умоў кожнага ўрока.

Ёсць сярод іх спосабы і метады, прыёмы, уласцівыя навучальнай працы па любому прадмету. Напрыклад, **праблемнае навучанне**, якое актывізуе самастойнасць вучняў у набыванні ведаў, актывізуе іх творчае мысленне. Гэты прынцып дае настаўніку шырокія магчымасці для фарміравання ідэйных, эстэтычных, маральных і іншых поглядаў і перакананняў, для актывізацыі самастойнасці вучняў, абуджэння асабістай і калектыўнай зацікаўленасці тымі пытаннямі, якія ставяцца ў творах літаратуры.

Акрамя такіх агульнадыдактычных, ёсць і спецыфічныя, уласцівыя менавіта літаратуры ці, шырэй, прадметам мастацтвазнаўчага цыкла, формы і спосабы. Гэта розныя заданні, якімі дасягаецца развіццё здольнасцей імправізацыі, мыслення вобразамі, пачуццё гармоніі, рытму і г. д.

У правядзенні ўрокаў літаратуры асабліва важна **пазбягаць стэрэатыпу, аднастайнасці.** Бяда многіх настаўнікаў у тым, што звычайна свае ўрокі, асабліва калі гэта датычыць вывучэння аднаго вялікага твора, яны будуюць аднолькава. Такія заняткі надакучаюць вучням, а нярэдка і прыгнятаюць іх не толькі шматразовым „паўтарэннем" аднаго матэрыялу, але і перш за ўсё сваёй метадычнай манатоннасцю.

Выкладанне літаратуры, мабыць, як ніводнага іншага прадмета, не церпіць шаблону. Кожны наступны ўрок павінен быць адрозны ад папярэдняга не толькі па матэрыялу, але і па кампазіцыі, будове, ужыванню дыдактычных прыёмаў.

Гэтага патрабуе сама спецыфіка літаратуры, і гэта, дарэчы, яна сама ў пэўнай меры „забяспечвае", даючы настаўніку надзвычай разнастайны матэрыял. Маю на

[1]Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – Л., 1976. – С. 43.

ўвазе выключнае багацце форм, жанраў і жанравых разнавіднасцей, ды і ўнутры асобнага твора – разнастайнасць характараў-тыпаў і г. д. Такая асаблівасць літаратуры выкарыстоўваецца яшчэ далёка не на поўную меру.

Вяртаючыся да пачатай вышэй размовы аб шляхах паляпшэння працы над мастацкім творам у школе, аб пошуках больш эфектыўнай методыкі аналізу мастацкага твора, хачу звярнуць увагу на такі накірунак гэтай працы, які вельмі слаба рэалізуецца, хаця мае незвычайна вялікія магчымасці, – гэта аналіз твораў у аспекце іх жанру. Скажу прама, што жанраваму аспекту ў школьным курсе літаратуры не толькі не ўдзяляецца належная ўвага, на жанравыя асаблівасці твора ўвогуле часта глядзяць як на нейкі дадатковы, малазначны штрых да яго характарыстыкі. Дзесьці ў канцы размовы пра твор паведамляецца, што гэта аповесць, паэма, балада, лірычны верш і г. д. Між тым якраз у разуменні жанру хаваюцца вельмі важныя сакрэты мастацкай спецыфікі, характару вобразнасці, кампазіцыйнай арганізацыі твора, сістэмы выяўленчых прыёмаў і сродкаў. Іменна паняццем жанру вызначаюцца ў многім сувязі твора з папярэдняй літаратурай, яго месца ў сістэме твораў сучаснай літаратуры і многія іншыя асаблівасці. Праз паняцце жанру ўстанаўліваецца арганічная сувязь паміж тэмай і ідэяй твора і яго мастацкай формай. Жанр, нарэшце, – гэта сфера, дзе выяўляецца майстэрства пісьменніка. Таму і зразумець твор найбольш правільна, у адзінстве зместу і формы, можна іменна праз аналіз яго жанру. Ідучы гэтым шляхам, якраз і можна пераадолець той адрыў формы ад зместу, які ў школьнай практыцы праяўляецца звычайна ў асобным разглядзе „мастацкіх сродкаў" пасля аналізу зместу, у дадатак да яго.

Дарэчы, і ў спрэчцы, што ідзе вакол пытання аб тым, як трэба вывучаць літаратуру (перавага эмацыянальнага або рацыянальнага элемента), дапускаецца тая памылка, што не ўлічваецца жанравая спецыфіка твораў, гаворка ідзе безадносна да жанру. Тыя, хто асабліва падкрэслівае неабходнасць узмацнення эмацыянальнага пачатку ў выкладанні літаратуры, безумоўна, блізкія да ісціны, калі мець на ўвазе лірыку, і, наадварот, хто падкрэслівае важнасць мысліцельнага элемента, мае рацыю, калі ідзе размова пра вывучэнне прозы. Хаця і ў тым, і ў другім выпадку мэта дасягаецца праз аналіз, у якім эмацыянальны і рацыянальны элементы па-рознаму, але ўзаемадзейнічаюць. Пры аналізе лірыкі, напрыклад, сапраўды вельмі важна перадаць унутраную,

музычную тэму ці атмасферу твора, яго настраёвасць, эмацыянальны фон. Інакш мы не адчуем і не зразумеем самога пафасу твора.

Безуважна ставячыся да жанру, мы ў сваёй рабоце з вучнямі ўпускаем вялікія магчымасці зацікавіць іх „сакрэтамі" мастацкай творчасці, выклікаць у іх сапраўдны, жывы інтарэс да літаратуры. Вывучаючы твор без уліку жанравых адзнак, вучні ідуць міма спецыфікі твора, у выніку яны не атрымліваюць і паловы таго, што належыць атрымаць, і таму не праяўляюць цікавасці да твора.

Тут дзейнічае, відаць, такая псіхалагічная заканамернасць: ненагружаную дастаткова думку вучня нельга разварушыць, прымусіць актыўна працаваць, яна ў аблегчаным рэжыме адключаецца зусім, бо – нецікава! Вучань мае толькі пераказ зместу, г. зн. тое, што ён і сам можа лёгка ўзяць з твора, і таму яму часта здаецца, што вывучэнне літаратуры – лішняя трата часу.

У гэтым месцы прадчуваю пярэчанне: ці не прывядуць такія вывады і такія рэкамендацыі да перагрузкі вучняў? Думаю, што не прывядуць. Як гэта ні парадаксальна, вучні на ўроках літаратуры часта пакутуюць не ад перагрузкі, а ад **недагрузкі інтэлекту,** адсутнасці цікавасці, што прыгнятае і стамляе больш, чым перагрузка. Вучняў мы часта прымушаем механічна запамінаць, замест таго каб вучыць мысліць, супастаўляць, даваць ацэнку, г. зн. уключаць у даследчую дзейнасць. Апошняе мо і цяжэй, але значна цікавей!

Пранікненне ў мастацкую спецыфіку... Пэўныя намаганні ў гэтым накірунку робяцца. Звычайна праз разгляд моўна-выяўленчых сродкаў – тропаў (эпітэтаў, параўнанняў і г. д.). Работа з тропамі нярэдка вядзецца даволі настойліва, але зноў жа не вельмі паспяхова. Школьнікі навучаюцца адрозніваць тропы, могуць выпісаць іх у сшытак, аднак яны часта не разумеюць іх сувязі з мастацкай асаблівасцю твора. Не разумеюць па той прычыне, што ў школьным аналізе паміж ідэяй твора і яго формай – тропамі, моўна-выяўленчымі сродкамі выпадае некалькі вельмі важных звенняў: жанр, кампазіцыя і г. д. Іначай кажучы, літаратуразнаўчыя паняцці нярэдка вывучаюцца не ў структуры твора, а ў адрыве ад яе, ізалявана. Вывучэнне тропаў у школьным курсе таму і бывае неэфектыўным, што і настаўнік, і падручнікі звычайна патрабуюць, каб вучні запомнілі, што такое эпітэт, параўнанне, метафара, увасабленне. Мэта ж у тым, каб яны зразумелі тропы як сродкі мастацкага мыслення, як спецыфічную мову мастацкай літаратуры.

Вельмі важна, каб вучань у параўнанні, эпітэце, напрыклад, бачыў „сакрэт" твора, каб пры сустрэчы з тропамі ў вучня адразу абуджалася ўяўленне, з'яўлялася адчуванне, што ён уваходзіць разам з пісьменнікам у свет, дзе „сонца ўсміхаецца", „мароз лютуе", „сцяжынка ўецца" і г. д., інакш кажучы, каб у дзіцяці развівалася творчая фантазія, адчуванне паэтычнасці, прыгажосці аўтарскага вымыслу і светабачання, эмацыянальная чуйнасць.

Арыентацыя на творчы характар навучання літаратуры павінна быць ужо ў пачатковых класах, дзесьці пасля буквара ў першым класе, а можа нават і ў час спасціжэння буквара. Сёння, калі пытанне ставіцца так, што літаратурнае навучанне (а не проста чытанне) павінна ахопліваць і самыя малодшыя класы, асабліва востра паўстае неабходнасць знайсці адпаведныя формы работы з вучнямі-пачаткоўцамі. І гэтыя формы таксама павінны быць **актыўнымі**, можа нават асабліва актыўнымі, такімі, што грунтуюцца на навучанні-творчасці. Пачатковыя класы мы выкарыстоўваем у плане павышэння эфектыўнасці літаратурнага навучання яўна недастаткова, магчымасці гэтага ўзросту недаацэньваем.

Практыка музычнага навучання ў адпаведнасці з праграмай Д. Кабалеўскага добра пацвярджае такі вывад. У вучняў пачатковых класаў можна развіваць і аналітычныя здольнасці, і схільнасці да самастойнай творчасці, да імправізацыі. Ім у нейкай меры даступныя і элементы тэорыі літаратуры. Менавіта так! Эксперыментальныя праверкі ў школах паказалі, што малодшыя школьнікі могуць не толькі ўзнаўляць прачытанае, але і засвойваць некаторыя агульныя ўяўленні аб літаратуры. Іншая справа, што методыка навучання дзяцей у такім кірунку не распрацавана.

Ужо ў гэтых класах вучняў можна і патрэбна актыўна ўводзіць у спецыфіку літаратуры, знаёміць іх, а дакладней, даць адчуць ім такія з'явы, як рытм вершаванай мовы, прыёмы іншасказальнасці, функцыі тропаў (параўнання, метафары), г. зн. можна далучыць вучняў і да тэорыі, але не шляхам завучвання азначэнняў, а праз развіццё іх уяўленняў, інтуіцыі. Малодшым школьнікам не трэба даваць фармулёвак, напрыклад, што такое рытм вершаванай мовы, але яны павінны добра адчуваць гэты рытм, складаючы свой вершык ці прыдумваючы да зададзенага радка наступны радок у такім жа рытме.

Д. Кабалеўскі дабіваецца таго, што вучні ў пачатковых класах самі вызначаюць такія жанравыя адзнакі

музычных твораў, як танец, марш, песня. Чаму ж і нам пры чытанні мастацкіх твораў ужо на гэтым этапе не развіваць першапачатковыя ўяўленні пра **лірыку і эпас, гумар і сатыру** і г. д.? Вучням гэтага ўзросту трэба даць адчуць такія з'явы, якія дапускаюць параўнанне і лепш за ўсё пазнаюцца ў параўнанні, праз падобнасць або непадобнасць, кантраст, у той час, калі ў сярэдніх класах ужо можна прывесці ў дзеянне здольнасць да абагульнення шляхам індукцыі.

Нам думаецца, што ў пачатковых класах менавіта такая работа з вучнямі – увядзенне іх у спецыфіку літаратуры – павінна быць вылучана на першы план, яна вельмі станоўча будзе ўплываць на далейшую падрыхтоўку вучняў па літаратуры.

Карацей кажучы, сёння вельмі актуальнае пытанне – пошукі, распрацоўка новай методыкі літаратурнага навучання ў пачатковых класах. Разам з гэтым падбор праграмных твораў павінен быць таксама пераарыентаваны на творы, якія вызначаюцца не тым, што іх проста зразумець, завучыць і пераказаць, а якія абуджалі б у вучня жаданне „заглянуць унутр", даследчую цікавасць.

Адной з самых вялікіх перашкод ва ўспрыманні мастацтва з'яўляецца так званы „наіўны рэалізм" – павярхоўнае, прымітыўна даслоўнае разуменне мастацкага тэксту. У свой час, калі ў нашай літаратурнай навуцы ішла барацьба за рэалізм, некаторыя даследчыкі і стваральнікі школьных падручнікаў разам з карыснай работай зрабілі нямала і для таго, каб укараніць усюды, ва ўсім „рэалістычны" (стаўлю гэта слова ў двукоссі таму, што яно азначае ў гэтым выпадку наіўны, прымітыўны) погляд на мастацтва, нават там, дзе размова павінна была ісці аб мастацтве рамантычным, як, напрыклад, у размове аб шматлікіх творах Я. Купалы, М. Багдановіча, Цёткі і іншых. Асабліва паслядоўна гэта лінія праводзілася ў пачатковых і сярэдніх класах. У праграмах гэтых класаў былі заменены на больш „рэалістычныя" нават народныя казкі. Не ўключаліся тыя, дзе народная фантазія выяўлялася асабліва багата і разнастайна. Іншымі словамі, была зроблена аперацыя не толькі ненавуковая ў адносінах да літаратуры, паколькі творы рамантычнага характару ставіліся ў нераўнапраўныя суадносіны з рэалістычнымі, але і непедагагічная, таму што ў дзяцей на самым раннім этапе іх навучання галоўны дыдактычны сродак – гульня (гульня ў самым шырокім значэнні гэтага слова, у тым ліку і гульня фантазіі). Дарэчы,

вучні і зараз яшчэ нярэдка выносяць са школы ўяўленне аб рамантызме як аб чымсьці непаўнацэнным, што „пярэчыць праўдзе жыцця".

Непазбежны і натуральны, нават у чымсьці не пазбаўлены станоўчых уласцівасцей, паколькі ён напачатку можа актывізаваць пазнавальную актыўнасць дзяцей у дачыненні да літаратуры, наіўны рэалізм павінен пераадольвацца ўжо на першай ступені навучання. На раннім этапе навучання дзецям якраз неабходна больш такіх твораў, якія б захаплялі іх незвычайнасцю характараў, сітуацый, сюжэтаў.

Іменна ў пачатковых і сярэдніх класах павінны быць сфарміраваны, выхаваны ў школьніка погляд на літаратуру як на мастацтва, разуменне мастацкай умоўнасці, эстэтычнае ўспрыманне яе вобразаў. Калі гэта не будзе зроблена на першых ступенях літаратурнага навучання, то наіўна-рэалістычны погляд на мастацкае адлюстраванне жыцця будзе перашкаджаць успрыманню літаратуры ва ўсім багацці яе ідэйнага і мастацкага зместу і ў старэйшых класах, ён застанецца перашкодай ва ўспрыманні мастацтва на ўсё жыццё.

У сярэдніх класах, якія, па агульнаму сведчанню вучоных-метадыстаў і настаўнікаў, зараз яўна недагружаны (не ў сэнсе колькасці твораў, узятых для вывучэння, а ў плане насычанасці актыўным мысліцельна-творчым элементам), патрэбна выходзіць на больш шырокія сувязі літаратурнага навучання з засваеннем спецыфікі літаратуры. Дзеючая ўстаноўка на тое, каб у сярэдніх класах развіваць устойлівы інтарэс да чытання, любоў да кнігі, узбагачаць чытацкі вопыт знаёмствам з новымі творамі, а разам з гэтым і пашыраць веды аб жыцці, аб гісторыі, вядома, правільная. Павінна ўзмацняцца таксама скіраванасць курса на актыўную ідэйна-, маральна- і эстэтычна-выхаваўчую працу з вучнямі праз спасціжэнне маральна-эстэтычнага ідэалу пісьменніка. Але пры ўсім гэтым, дакладней, дзеля гэтага павінна быць узмоцнена намаганне надаць навучанню літаратуры структурна-сістэмны характар, вызваліўшы яго ад метадалагічнай і метадычнай аморфнасці.

У гісторыі методыкі выкладання літаратуры адзначана нямала розных метадаў, якія прапаноўваліся і апрабіраваліся ў практыцы школьнага навучання літаратуры. Гэта і каменціраванае чытанне, і цэласны аналіз, кампазіцыйны аналіз, праблемны аналіз, павобразны аналіз і г. д. Кожны з іх мае свае дадатныя якасці. З большай ці меншай эфектыўнасцю яны прымяняюцца,

выкарыстоўваюцца настаўнікамі і сёння. Але трэба шукаць і новыя спосабы работы над літаратурным творам, новыя метады, асабліва такія, якія забяспечвалі б разгляд твора ў яго **ідэйна-мастацкай цэласнасці.** Думаецца, што адным з такіх спосабаў будзе **жанравы аналіз.** Пра тое, што ў сярэдніх класах асаблівая ўвага павінна аддавацца жанраваму адбору твораў, гаварылася і раней. У прыватнасці, М. А. Рыбнікава ў свой час выказвала патрабаванне, каб у сярэдніх класах вывучаліся творы самых разнастайных жанраў. Справа, аднак, не толькі ў тым, каб уключыць такія творы ў праграму, але і каб разглядаць, характарызаваць іх праз жанравую спецыфіку, вядома, у даступнай школьнікам гэтага ўзросту форме, прычым рабіць гэта ў пэўнай сістэме.

Такое меркаванне, дарэчы, зусім не пярэчыць існуючай практыцы, адпаведна якой у сярэдніх класах аб'ектам вывучэння з'яўляецца мастацкі твор. Тут толькі ўдакладняецца: не проста нейкі безаблічны мастацкі твор (такіх у прыродзе не бывае), а твор пэўнага жанру, пэўнага стылю. Пачаўшы знаёмства з гэтай агульнай характарыстыкі, з „візітнай карткі", настаўнік у працэсе працы з вучнямі і будзе паглыбляць разуменне жанру, г. зн. яго мастацкай спецыфікі, а праз жанр – разуменне ідэйна-эстэтычных вартасцей твора.

Звычайна гаворыцца, што ў сярэдніх класах, ды і ўвогуле ў школе, галоўнае – пашырэнне чытацкага вопыту вучняў. Слушна! Але яно не можа адбывацца без выпрацоўкі ацэначных крытэрыяў, з тым каб вучань быў дастаткова зарыентаваны, валодаў здольнасцю адрозніваць сапраўды высокамастацкія творы ад слабых, нізкапробных. Сфарміраваць такія крытэрыі вельмі важна, бо самая вялікая небяспека, якая падсцерагае выхаванца школы, не падрыхтаванага адпаведным чынам, – гэта ўсёяднасць, неераборлівасць у чытанні. Тут часта дзейнічае толькі адзін крытэрый – займальнасць, а таму ў лік асабліва чытальных часта трапляюць творы невысокай якасці. Вельмі важнай умовай процідзеяння такому стыхійнаму чытанню якраз і можа быць добрая дасведчанасць, зарыентаванасць чытача ў жанравай сістэме літаратуры. Сустрэча з кожным новым творам – гэта яго „пазнаванне", якое пачынаецца з выяўлення жанравых прыкмет і затым ужо, праз супастаўленне з іншымі творамі гэтага ж віду, вядзе да ацэнкі яго ідэйна-эстэтычных, мастацкіх вартасцей.

Пасля сярэдняй ступені навучання школьнік павінен

дастаткова добра арыентавацца ў жанравай сістэме літаратуры, прычым не звужанай да некалькіх найбольш пашыраных прыкладаў, а, па магчымасці, ва ўсёй яе паўнаце, уключаючы і **публіцыстычныя** жанры, з якімі пазней, у самастойным жыцці, ён будзе часта сутыкацца, але пра якія ў сучаснай школе ён амаль не атрымлівае ніякіх уяўленняў.

У праграме патрэбна, відавочна, групаваць творы „блокамі", гэта значыць разам некалькі твораў аднаго жанру, каб вучань з дапамогай настаўніка змог зрабіць пэўныя назіранні і вывады-абагульненні адносна гэтага жанру, пасля – другога жанру і г. д.

У выніку ў вучня складуцца зусім пэўныя ўяўленні аб падзеле літаратуры на роды і жанры як аб пэўнай сістэме, уяўленні, вельмі важныя для агульнага разумення літаратуры як віду мастацтва, разумення яе праблематыкі, ідэйнага зместу. Пры жанравым падыходзе да вывучэння літаратуры лягчэй паказаць сувязь літаратуры з іншымі відамі мастацтва: лірыкі і музычнага мастацтва, песеннага ў прыватнасці, драматургіі і тэатра (або тэлебачання), эпасу (прозы) і жывапісу, а з другога боку– і навукі, напрыклад гісторыі. Так, і апошняе вельмі важна.

Думаецца, што наша школа дарэмна адкінула старую традыцыю – разам з ведамі па мастацкай літаратуры даваць вучням элементы ведаў аб прозе-навуцы, элементарныя звесткі аб навуковых, лагічных дзеяннях (назіранне, абагульненне, вывады, спосабы індукцыі, дэдукцыі). У мастацкай літаратуры шматгранныя сувязі і з гуманітарнымі навукамі, у прыватнасці з гісторыяй, якая таксама шырока вывучаецца ў школе і, вядома ж, павінна асэнсоўвацца ў цеснай сувязі з літаратурай.

Кажучы ўвогуле, патрабуецца пераасэнсаванне шэрага аспектаў, пошук новых шляхоў.

І каб гэтыя пошукі былі плённымі, вядома, патрэбна абавязкова ўлічваць тое, што ўжо зроблена педагагічнай навукай, школай, што ёсць у практыцы, існуе ў ёй як перадавы вопыт.

1983 г.

ВЫХАВАННЕ ТВОРЧАСЦЮ

Пытанне аб творчым патэнцыяле асобы заўсёды выступала як найважнейшае на тых рубяжах гісторыі, калі ўзнікала патрэба глыбокіх перамен у развіцці грамадства. І натуральна: жыццё патрабуе ад кожнага шукаць і знаходзіць новыя спосабы рэалізацыі сябе як чалавека, грамадзяніна, працаўніка.

Творчы пачатак, практычна дзейны падыход, натуральна, вельмі актуалізуецца і ў падрыхтоўцы новых пакаленняў да жыцця. Найважнейшыя кірункі выхаваўчай работы школы: фарміраванне светапогляду, патрыятычнае, працоўнае, эстэтычнае выхаванне навучэнцаў могуць быць па-сапраўднаму плённымі, калі будзе рэалізоўвацца менавіта творчы падыход да навучальнай і выхаваўчай работы. Толькі гэтым шляхам можа быць забяспечана інтэнсіфікацыя навучальна-выхаваўчага працэсу, інтэлектуальнага, духоўнага станаўлення і сталення будучых грамадзян краіны.

Але тут ёсць залежнасць і адваротнага парадку. Сам творчы падыход да жыцця, да працы, да вучобы ў чалавеку можа быць сфарміраваны, калі ёсць дастаткова высокія духоўныя перадумовы, або, кажучы прасцей, калі чалавек настроены на сур'ёзную працу, пранікся ўсведамленнем неабходнасці такой працы. Не прабудзіўшы ў чалавеку жадання і імкнення аддавацца справе, нельга ўключыць яго ў працэс творчасці. І наадварот, не ўключыўшы яго ў практычна-дзейныя формы навучальнай работы, нельга дабіцца належнага выніку ў фарміраванні патрэбных якасцей асобы. Спалучэнне гэтых дзвюх умоў – бадай, самая цяжкая і складаная для вырашэння задача педагогікі.

І гэту складанасць задачы, дыялектычны яе характар абавязкова трэба мець на ўвазе пры размове аб паляпшэнні дзейнасці школы. Як гэта рабіць? З аднаго боку, несумненна, абапіраючыся на ўжо здабытае, на той вопыт навучання і выхавання моладзі, які набыты школай. З другога – на пошук новых шляхоў і магчымасцей.

Вельмі непакоіць тое, што сярод значнай часткі моладзі пашырыліся ўстрыманцкія настроі, кепскі густ, вузкасць духоўных інтарэсаў, слабае валоданне культур-

най спадчынай. Няхай гэта акалічнасць і не вызначае агульнай ацэнкі вынікаў работы школы, але недаацэньваць яе нельга. Патрэбна шукаць новыя сродкі і спосабы павышэння эфектыўнасці выхаваўчай работы.

Такіх сродкаў і спосабаў шмат, аднак несумненна, што адным з самых важных з'яўляецца выхаванне ў чалавеку творчай настроенасці, адказных адносін да працы, да жыцця.

Творчыя адносіны да жыцця забяспечваюць не толькі найвялікшую аддачу ад працы, але, што вельмі важна, яны ж і „засцерагаюць" чалавека ад бяздзейнасці, расслабленасці. Творчая скіраванасць рашуча процістаіць такім з'явам, як грамадская пасіўнасць, безыніцыятыўнасць, абыякавасць у дачыненні да жыцця, неарганізаванасць у працы. Так, і апошняе.

Сёння, як сцвярджаюць філосафы, пытанне аб развіцці творчых здольнасцей непасрэдных удзельнікаў вытворчага працэсу, аб перамяшчэнні „цэнтра цяжару" чалавечай дзейнасці з выканальніцкіх функцый на творчыя стала галоўным. Гэта, вядома, не павінна схіляць да недаацэнкі выканальніцкіх функцый. Апошнія таксама важныя ў кожнай працы: дзе няма прафесійнай культуры выканання, няма ўсведамлення абавязковасці і важнасці выканаўчай дзейнасці, не можа быць не толькі творчай арганізацыі справы, але і ўвогуле ўсякай справы. Размова ідзе пра неабходнасць вылучыць творчы аспект на першы план як адну з самых неабходных умоў, самых важных задач у працэсе фарміравання асобы.

Такі вывад пацвярджае і абмеркаванне пытанняў школьнага выкладання самых розных прадметаў, школьнай дыдактыкі ў цэлым у нашай прэсе. Калі паспрабаваць вылучыць галоўнае, вядучую думку выступленняў настаўнікаў, метадыстаў, вучоных, пісьменнікаў, тую канцэптуальную ідэю, якую яны прапануюць як найважнейшую для таго, каб адбыліся істотныя, карэнныя змены да лепшага ў навучальна-выхаваўчай рабоце школы, дык гэта будзе ідэя навучальна-выхаваўчага працэсу як працэсу творчага, неабходнасць самага шырокага ўкаранення творчага падыходу, творчых метадаў у гэты працэс.

Такое адзінства ў думках удзельнікаў абмеркавання праблем школы, такая занепакоенасць сучасным станам падрыхтоўкі моладзі да жыцця і пошукі выхаду ў актывізацыі творчых метадаў, вядома, не выпадковыя.

У апошнія часы ў школе складвалася даволі парадаксальная сітуацыя. З увядзеннем усеагульнай сярэд-

няй адукацыі да той масы навучэнцаў, якая была ў старэйшых класах і была настроена на вучобу (бо звычайна ў старэйшыя класы ішлі тыя, хто хацеў працягнуць вучобу далей), далучылася частка вучняў, скажам прама, без такой настроенасці, частка слабейшая. Забяспечыць паспяховасць усіх было неабходна: за „двойкі" настаўнікам моцна даставалася (прыгадаем славутую працэнтаманію). Вось тут і ўзмацніліся негатыўныя тэндэнцыі. Некаторыя настаўнікі не процідзейнічалі ім, разважалі, відаць, так: паколькі вучнёўскі кантынгент стаў больш складаным, класы ў цэлым сталі слабейшымі, павышаць эфектыўнасць работы шляхам актывізацыі творчых спосабаў у набыцці ведаў немагчыма. У гэтай сітуацыі і актывізаваліся метады „пасіўнага" навучання, сутнасць якіх у формуле: запомні і перакажы.

Бяда навучання пераважна рэпрадуктыўнымі метадамі заключалася (ці заключаецца) у тым, што яны, зарыентаваныя галоўным чынам на слабую частку вучняў, па сутнасці выключаюць з актыўнай працы ў класе вучняў моцных, цікаўных, настроеных творча. Педагагічныя намаганні настаўнікаў накіроўваліся не на тое, каб усім даць належную работу розуму і душы, а каб „падцягваць" да нейкага прымальнага, сярэдняга ўзроўню слабейшых. Іншымі словамі, навучальна-выхаваўчы патэнцыял школы (і настаўнікаў, і вучняў) нярэдка выкарыстоўваўся (ды і працягвае выкарыстоўвацца) не эфектыўна, яўна з вялікімі стратамі для грамадства ў будучым.

Між тым „сакрэт" вырашэння праблемы якраз у адваротным. Менавіта актыўнымі, творчымі метадамі, якія, на думку некаторых, прыдатныя выключна для моцных вучняў (пра слабых, маўляў, няма і гаворкі!), толькі і можна вырашаць гэту вельмі складаную задачу – паспяхова вучыць усіх, вядома, пры індывідуальным, дыферэнцыраваным падыходзе да кожнага.

Праца настаўніка моцна ўскладнілася. Але ж цяжкасці маюць і тую асаблівасць, што яны пры пэўных умовах і ўзмацняюць, актывізуюць намаганні, патрабуюць пошукаў новай, болей дасканалай методыкі. Гэтым шляхам і ішлі лепшыя настаўнікі, кіруючыся меркаваннем, што сёння патрабуецца педагогіка творчасці, навучанне і выхаванне творчасцю.

Але такі вывад зрабілі далёка не ўсе. Таму зноў і зноў выказваюцца заклапочаныя меркаванні такога зместу, што ў школе па-ранейшаму дамінуе аднабаковая арыентацыя толькі на веды: імкліва павялічваючыся, аб'ём

ведаў падаўляе ад прыроды дараваны кожнаму дзіцяці творчы пачатак.

З такіх, трохі завостраных, выказванняў, вядома, зусім не вынікае, што веды – гэта нешта другараднае. Прапагандуючы творчае навучанне, нельга, вядома, дапускаць яго ажыццяўленне за кошт зніжэння патрабаванняў да набыцця ведаў.

Якая можа быць размова пра творчасць, пра творчы падыход да справы, калі няма асновы, няма належнага запасу ведаў, у тым ліку і атрыманых рэпрадуктыўным спосабам? Творчая дзейнасць, кожная, у якой бы сферы яна ні адбывалася, не рэалізуецца без рэпрадуктыўнай дзейнасці, у кожным творчым працэсе ёсць і элементы нятворчыя – запамінанне, узнаўленне вядомага, паўтарэнне таго, што ўжо рабілася, было зроблена. І з другога боку, творчая дзейнасць не абавязкова ж у кожным выпадку мае мэтай дасягненне нейкага зусім новага прадметнага выніку. Дзейнасць бывае творчай і тады, калі дасягаецца ўжо вядомы вынік, але дасягаецца новымі сродкамі ці шляхамі. Апошняе асабліва шырока якраз і наглядаецца ў працэсе навучання.

Рэпрадуктыўныя і прадуктыўныя творчыя элементы знаходзяцца ў цеснай сувязі, яны суадносныя. Іншая справа, як яны суадносяцца. Кепска не тое, што настаўнік патрабуе ад вучня акуратнасці, пунктуальнасці, дакладнасці ў выкананні заданняў. Усё гэта, паўтараю, – якасці, якія ніколі не стануць малаважнымі, другараднымі, і зараз яны павінны ўзмоцнена выхоўвацца. Кепска, што рэпрадуктыўныя метады навучання часта як бы замыкаюцца на сабе, дамінуюць. Патрабуецца ж, каб у працэсе навучання „чалавек набыў гарманічнае адзінства працавітасці і творчых здольнасцей, рацыянальнасці і эмацыянальнасці, метадычнасці і інтуіцыі. У гэтым... заключаецца ключавая ідэя фарміравання творчай асобы”[1].

Цяжкасць у разуменні і вытлумачэнні пытанняў аб творчай дзейнасці ў дачыненні да вучобы школьнікаў заключаецца ў тым, што характар працы вучня выяўляецца больш у працэсе, чым у рэальным, прадметна-адчувальным выніку. Якая, маўляў, творчасць там, дзе патрабуецца засваенне выкладзенага ў падручніку матэрыялу ці ўспрымання прачытанага мастацкага твора? Аднак, несумненна, гэта засваенне, успрыманне можа адбывацца па-рознаму, што залежыць не толькі ад

[1]Овчинников Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как форма творческого развития человека. – М., 1984. – С. 74.

здольнасцей, але і адносін вучня да канкрэтнага матэрыялу ці да школьнага прадмета ўвогуле, ад меры яго інтэлектуальнай актыўнасці і самастойнасці. І тое, што апошнія якасці можна абудзіць, выклікаць спосабамі педагагічнай працы, пацвярджае рэальная практыка школы лепшых настаўнікаў.

Але звернемся да літаратурнага навучання ў школе, пытання, якое ў дачыненні да закранутай праблемы мае асаблівую цікавасць.

Скажу адразу, у тых акалічнасцях развіцця школьнага навучання, пра якія гаварылася вышэй, літаратуры не шанцавала, бадай, больш, як іншым прадметам (за выключэннем хіба матэматыкі, але ў яе свае турботы).

Складанасць – у самой спецыфіцы літаратуры як навучальнага прадмета. Літаратура ў школе – гэта не асновы навук, як большасць прадметаў, гэта прадмет, дзе галоўнае – само "прыгожае пісьменства", а не літаратуразнаўства. Навуковыя звесткі аб літаратуры адыгрываюць важную, але ўсё ж дапаможную ролю. Складанасць спецыфікі прадмета дапаўняецца многасастаўнасцю мэт і задач вывучэння літаратуры ў школе. Добра вядома, якую важную ролю адыгрывае літаратура ў пазнанні жыцця, маральным, эстэтычным выхаванні, фарміраванні светапогляду навучэнцаў.

Для таго каб гэтыя мэты паспяхова рэалізаваліся, вельмі важна забяспечыць вырашэнне наступных задач. Па-першае, у выніку школьнага навучання павінны быць сфарміраваны зацікаўленыя, актыўныя адносіны вучня да самой літаратуры, патрэба ў чытанні, пастаянным кантакце з літаратурай – тое, што звычайна называюць выхаваннем чытача, але, удакладнім, не проста чытача, не бяздумнага спажыўца духоўных каштоўнасцей, а эстэтычна і ў мастацкіх адносінах пісьменнага, разборлівага, падрыхтаванага да пастаяннага і бясконцага самавыхавання і самаадукацыі з дапамогай літаратуры.

Другая, вельмі важная задача, яна ж і мэта літаратурнага навучання і выхавання – гэта развіццё літаратурных здольнасцей і ўменняў, і перш за ўсё здольнасці самавыяўляць сябе як асобу сродкамі літаратуры. Маецца на ўвазе не толькі валоданне мовай, але і ўменне мысліць нешаблонна, гаварыць і пісаць выразна, нават з выкарыстаннем вобразна-эстэтычных уласцівасцей слова.

Дасягненне гэтых мэт у іх арганічным спалучэнні і павінна актыўна садзейнічаць фарміраванню духоўна багатай, рознабакова развітой асобы, чалавека высокай інтэлектуальнай і эмацыянальнай культуры.

Як вырашаюцца гэтыя задачы? Адносна першай можна сказаць: на жаль, не заўсёды паспяхова. Вучні (і потым выпускнікі школы), як сведчаць сацыялагічныя даследаванні, чытаюць мала, чытаюць не заўсёды тое, што патрабуе актыўнага падключэння розуму і душы, што вызначае найвышэйшыя дасягненні літаратурнага мастацтва.

Прычын шмат, але адну, істотную, назваць можна адразу: у гэтым ёсць віна сённяшняй практыкі выкладання літаратуры ў школе і методыкі, якая недастаткова ўлічвае спецыфіку прадмета, яго адрозненне ад іншых прадметаў.

Сённяшнія дыскусіі аб тым, як палепшыць выкладанне літаратуры ў школе, як зрабіць гэты прадмет больш дзейсным у працэсе падрыхтоўкі маладога чалавека да жыцця і самастойнай працы, заканчваюцца звычайна вывадам, што ў школе вучні павінны асвойваць самую **літаратуру**, а не навуку аб ёй, не літаратуразнаўства.

Меркаванне слушнае. Але, сцвярджаючы так, нельга дапускаць і аднабаковасці, недаацэнкі навуковага, тэарэтычнага аспекту вывучэння літаратуры ў школе. Вельмі ж складаныя і рухомыя гэтыя суадносіны паміж састаўнымі часткамі прадмета: самой літаратурай і звесткамі з гісторыі і тэорыі літаратуры. Варта крышачку захапіцца ці недаацаніць адну, як адразу траціць у сваім значэнні другая або трэцяя, а ў канчатковым выніку і першая – сама літаратура, бо як жа раскрыць яе змест, выявіць яе мастацкія вартасці без апоры на навуку аб літаратуры?!

Таму гаворку весці патрэбна не ў кірунку, што аслабіць, а як, не **аслабляючы** ўвагі і да тэорыі літаратуры, павярнуць яе вывучэнне ў такое рэчышча, якое б прывяло да найлепшых вынікаў.

Вывучэнне тэорыі літаратуры ў школе – пытанне да канца не вырашанае. Думаецца, патрабуе перагляду і ўдакладнення адбор тэарэтычнага матэрыялу, які прапануюць дзеючыя праграмы. Вучням найперш трэба даваць тыя звесткі з тэорыі літаратуры, якія патрэбны для **практычнага авалодання** літаратурай, для выпрацоўкі ўменняў ацэньваць прачытанае, арыентавацца ў мастацкай вартасці твора ў аспекце яго ідэйна-эстэтычных адносін да сучаснасці. Тэарэтычныя звесткі павінны ў большай меры служыць асновай для фарміравання эстэтычнага, мастацкага густу, **развіцця крытычных, каштоўнасных арыентацый** у дачыненні да мастацкіх

з'яў, якія выяўляюцца ў здольнасці адрозніваць глыбокую, свежую думку ад зацяганай, трафарэтнай, яркі вобраз ад уяўна прыгожага, штучна аздобленага і ўрэшце твор арыгінальны, глыбокі ад слабага, ад падробкі пад літаратуру.

Наступнае. Практыка навучання літаратуры сведчыць, што вучню дастаўляе шмат клопатаў і цяжкасцей завучванне вызначэнняў, дэфініцый, розных літаратуразнаўчых паняццяў. Менавіта завучванне, бо глыбокага самастойнага асэнсавання гэтых паняццяў і тых з'яў, што яны абазначаюць, часта не бывае. Гэтыя паняцці не аднясеш да матэрыялу, які мае другараднае значэнне ў курсе, але тое, што менавіта ён стварае найбольшыя цяжкасці і звычайна выклікае нараканні, несумненна. Узнікае пытанне: як пераадолець гэту супярэчнасць? Скараціць колькасць такіх паняццяў у праграме і падручніках па літаратуры? У асобных выпадках – магчыма і так. Не трэба ўводзіць вузка спецыяльныя тэрміны ў літаратурна-школьны ўжытак, калі яны не абавязковыя для вырашэння задач, пра якія размова была вышэй. Галоўны напрамак работы заключаецца ў тым, каб гэтыя паняцці засвойваліся не як „лексічныя блокі", фармуліроўкі, дэфініцыі, а – з боку іх зместу, у плане разважанняў, супастаўленняў, дэманстрацыі на прыкладах, г. зн. **творча**.

Зусім відавочна, што выпускніку школы, які не пойдзе вучыцца на філалагічны або іншы гуманітарны факультэт ВНУ, патрэба ў такіх азначэннях-дэфініцыях невялікая, хаця сам змест тых з'яў, якія яны абазначаюць, істотны. Важна не так запомніць набор слоў, якім характарызуецца паняцце, як засвоіць сэнс літаратурнай з'явы, ім абазначанай, умець адшукаць, адрозніць яе ў шырокай плыні літаратурна-мастацкага матэрыялу, паказаць яе ва ўзаемадачыненнях з іншымі з'явамі. І дарэчы, такая схільнасць да нелексічных, або, як іх называюць, „аперацыянальных", азначэнняў уласціва ў наш час не толькі школьным асновам той ці іншай навукі, але і ўвогуле фундаментальным навукам. У дачыненні ж да школьнага навучання, а па літаратуры асабліва, такі спосаб вельмі добры тым, што дапамагае пазбавіцца фармалізму ў ведах вучняў і ў навучальным працэсе, больш цесна звязвае гэты працэс з дзейна-практычным спосабам навучання, значна больш плённым, чым „прынцып", які можна абазначаць словамі: „прачытаў – запомніў – паўтарыў", г. зн. механічнае засваенне ведаў без умення прымяніць іх на новым матэрыяле. Але такі

падыход недастаткова дэкларацаць, яго неабходна практычна рэалізаваць, па-першае, у форме падачы тэарэтычных звестак, а па-другое, у метадычным апараце, у пастаноўцы пытанняў да кожнай тэмы і ў вызначэнні заданняў і практыкаванняў да гэтых тэм у падручніках па літаратуры.

Патрабуецца прадуманая сістэма розных заданняў, якія б падтрымлівалі гэты творчы патэнцыял прадмета і ў аспекце засваення тэорыі літаратуры. Пакуль што гэтага мы яшчэ не маем. Многія звесткі па тэорыі літаратуры ў нашы навучальныя кнігі ўводзяцца з разлікам на завучванне. І пытанні, звязаныя з тэорыяй літаратуры, ставяцца звычайна так, што ў іх дамінуе ўстаноўка чыста рэпрадуктыўная: што запомніў вучань з пададзенага вышэй матэрыялу. Паўтараю, і гэта не бескарысна, але ж яшчэ болей важна выявіць, як разумее і можа растлумачыць вучань своеасаблівасць вобраза, карціны, выявіць ацэначны падыход да твора.

Кажучы ўвогуле, творчую актыўнасць вучня можна і патрэбна развіваць і пры авалоданні ведамі па тэорыі літаратуры.

Але звернемся непасрэдна да вывучэння мастацкага твора, тэксту.

Прачытаў у адным метадычным артыкуле: „На ўроках літаратуры пануе слова" – і задумаўся: а ці правільна сказана. З аднаго боку, быццам так. Літаратура – мастацтва слова, і натуральна, што і на занятках па літаратуры мы маем справу са словам і толькі з ім. Але ж сказанае мала чым адрозніваецца ад таго, калі сцвярджаць, што на ўроках малявання пануюць фарбы ці колеры, а на ўроках музыкі (спеваў) – гукі. Можна яшчэ пагадзіцца з тым, што слова „пануе" на ўроках мовы...

Але калі мы ўжо закранулі „першаэлемент" літаратуры – вывучэнне мовы, нагадаем, што і тут яшчэ не знойдзены аптымальныя спосабы працы над словам. Метадычная думка і ў гэтай галіне сёння заклапочана шукае такіх спосабаў, якія б зрабілі навучанне мове болей рэзультатыўным.

Сёння, як сведчаць метадысты, у школе з двух кірункаў работы: развіццё мовы пры вывучэнні граматыкі і развіццё мовы ў плане шырокага выказвання (стварэння тэксту) – лепш забяспечваецца першы і значна слабей другі, у якім найболей і праяўляюцца творчыя магчымасці вучня і які, дарэчы, па сваіх мэтах моцна збліжаецца з задачамі літаратурнага навучання, а таму мо[illegible]а быць плённым у выніку інтэграцыі гэтых двух працэсаў.

Натуральна, гэтыя клопаты метадыстаў-мовазнаўцаў не павінны абыходзіць і нас, літаратараў, бо пакутуем нярэдка ад адной і той жа хваробы.

Падумаем над прычынай такога становішча. Ці не таму так складваецца, што ў школе няма належнай узгодненасці паміж навучаннем мове і літаратуры? Дзіўна: навучанне мове ў школе ажыццяўляе той жа настаўнік, што і навучанне літаратуры. Як быццам можна працаваць над словам, сказам ці стварaць нейкі тэкст (абстрактны, тэкст увогуле?) безадносна да патрабаванняў эстэтычнай, эмацыянальнай выразнасці слова, прынамсі ў большасці выпадкаў.

Мы часта скардзімся, што вучні ці абітурыенты ВНУ не могуць растлумачыць, дзеля чаго ўжываецца тое ці іншае параўнанне, эпітэт, метафара, сінонім, антонім, у лепшым выпадку могуць адшукаць іх у тэксце. Але ж у дапаможніках па методыцы выкладання мовы, ды і літаратуры, часта на такі шлях і арыентуецца настаўнік. А праз яго і вучань.

Так ужо вядзецца: ідзе праца, напрыклад, на ўроку мовы з сінонімамі. Вучні практыкуюцца, замяняюць адно слова іншым, адзін выраз другім. Але хіба толькі для таго, каб ведаць, што ёсць такія словы – сінонімы, што замест аднаго слова можна ўжыць іншае, блізказначнае. На ўроках мовы часта (гэта не выключэнне) няма выхаду на літаратуру. З даўніх часоў тут утварыўся нейкі бар'ер, які перашкаджае злучыць у адно дзеянне магчымасці двух прадметаў, з'яднаць намаганні аднаго настаўніка, што вядзе гэтыя два прадметы ў адным і тым жа класе, для адных і тых жа вучняў!

Настаўнік адзін і вучні адны і тыя ж, а патрабаванні да прадметаў розныя. І невыпадкова, бо пісаліся дапаможнікі – адзін спецыялістам па мове, другі – спецыялістам па літаратуры, якія (зноў варта здзіўлення!), працуючы на адным факультэце і рыхтуючы аднаго спецыяліста – будучага настаўніка мовы і літаратуры, не ўзгадняюць сваіх намаганняў. Кожны ідзе сваім шляхам. І такая няўзгодненасць пераносіцца і ў падрыхтоўку навучальных кніг, а праз іх – на ўрок.

У выніку атрымліваем парадаксальную з'яву – „раздваенне" і асобы настаўніка, і асобы вучня, „расшчапленне" асобы на дзве аўтаномныя часткі, якія вельмі слаба ўзаемадзейнічаюць паміж сабой – адштурхоўваюцца адна ад адной замест таго, каб цесна яднацца ў дасягненні адзінай мэты, у моўна-літаратурным развіцці вучняў. Гэтае развіццё можа быць найбольш паспяховым і плённым якраз праз цэласны, асабовы (личностный) падыход да

працэсу навучання, а гэта значыць шляхам арганічнай інтэграцыі гэтых двух прадметаў.

Але вернемся да сцверджання, што на ўроках літаратуры „пануе слова". Вядома ж, яно надзвычай агульнае, прыблізнае, няпэўнае. Нават калі мець на ўвазе не проста слова, а слова вобразнае, эмацыянальнае. На ўроках літаратуры пануе, павінна панаваць творчая дзейнасць у слове.

З двух меркаванняў неабходна зрабіць такое ўдакладненне. Па-першае, таму што слова як галоўны сродак пазнання новага „пануе" пакуль што і на ўроках па іншых прадметах. Мо хіба з часам яго пацясніць машынная мова камп'ютэраў ці іншая якая. Па-другое, урокі літаратуры, як не раз падкрэслівалася, адрозніваюцца ад іншых тым, што гэта не проста ўрокі засваення ведаў, пэўнай навуковай інфармацыі, а ўрокі ўваходжання ў свет мастацтва, урокі сатворчасці з пісьменнікам.

Часам у дыскусіях ставяцца пытанні аб тым, якімі якасцямі павінен валодаць настаўнік літаратуры. Адны гавораць, што ён павінен быць добрым лектарам, умець даходліва і захапляюча расказваць пра літаратуру; другія – павінен быць сапраўдным артыстам – умець у жывых карцінах і вобразах перадаваць тое, пра што напісана ў творы.

Безумоўна, вельмі добра для настаўніка і першае, і другое. І ўсё ж пры ўсёй важнасці артыстычных і лектарскіх здольнасцей трэба сказаць: галоўнае ў настаўніку ўвогуле, а па літаратуры асабліва (і гэта сёння відаць, як ніколі) – **уменне арганізаваць самастойную творчую дзейнасць вучняў, кожнага вучня без выключэння.** Пра гэта часта забываюць пры размове аб выкладанні літаратуры. І таму больш вопытныя метадысты, якія добра ведаюць практыку работы школы, пішуць са шкадаваннем пра падмену работы класа актыўнасцю самога настаўніка, прычым часта такой, што выклікаецца штучнымі намаганнямі, прыкрываючы бяздзейнасць класа бясконцымі маналогамі настаўніка.

Урокі літаратуры – гэта перш за ўсё і галоўным чынам урокі непасрэднага ўзаемадзеяння вучняў з літаратурай ва ўсім багацці яе ідэйнага, маральнага, эстэтычнага, эмацыянальнага зместу, мастацкай формы. І для таго, каб такое ўзаемадзеянне адбывалася, патрэбна дзейсная методыка, якая грунтуецца на ўліку спецыфікі літаратуры, на тым неабвержаным палажэнні, што літаратура – гэта творчасць, а значыць, і раскрывацца і ўспрымацца можа па-сапраўднаму глыбока і поўна праз дзейнасць творчага характару.

„Пафас мастацтва, – сцвярджаюць філосафы, – у закліку чалавека да творчасці, бязмежнага пераўтварэння навакольнага свету і самога сябе. Мастацтва заклікае да творчасці тым, што само ўяўляе сабой найбольш ярка выражаную мадэль творчасці"[1]. Літаратура – від мастацтва, а г. зн. і як школьны прадмет засвойвацца можа не інакш, як творчым шляхам. Без такога падыходу яна мёртвая для вучня. І гэта даказваецца не толькі практычна, узроўнем літаратурнай падрыхтаванасці выпускнікоў школы (нярэдка, на жаль, вельмі невысокім), але і тым становішчам, якое склалася ў методыцы выкладання літаратуры. Не з'яўляецца сакрэтам для кожнага, хто мае хоць якое дачыненне да літаратурнай адукацыі, што ў нас і ў падручніках, і ў метадычных дапаможніках доўгі час дамінавала (ды і зараз не пераадолена) арыентацыя на засваенне ідэйнага зместу, на характарыстыку герояў як „прадстаўнікоў" пэўнага сацыяльнага асяроддзя. Пры гэтым і ідэйны змест, і вобразы ўспрымаліся і засвойваліся вельмі аднабакова.

Кепскія вынікі такога аднабакова-сацыялагічнага падыходу прымусілі шукаць новых шляхоў. Як выйсце стала настойліва прапагандавацца ўстаноўка на ўзмацненне ў выкладанні літаратуры эмацыянальнага элемента. І з боку настаўнікаў прыкладаліся намаганні ў гэтым кірунку.

Перамен да лепшага, аднак, не адбылося. Чаму? Ды перш за ўсё, відаць, таму, што на змену адной аднабаковасці прыйшла другая. Стала па сутнасці недаацэньвацца інтэлектуальная сіла мастацкага слова, што абсалютна непрымальна пры вывучэнні літаратуры. Літаратура, як ні адзін з відаў мастацтва, моцная якраз гэтым сваім мысліцельным, інтэлектуальным патэнцыялам. Слова – заўсёды носьбіт думкі, прычым у літаратуры не толькі разам з выкананнем мастацкай, эстэтычнай функцыі, але і непасрэдна ў тых выпадках, калі пісьменнік „фармулюе" свае высновы ў разважаннях аб жыцці, у публіцыстычных адступленнях ці ў асобных выступленнях публіцыстычнага або крытычнага зместу, што пішуцца побач з мастацкімі творамі і таксама ўваходзяць у паняцце „літаратура".

Але і не толькі таму. Пад эмацыянальнасцю нярэдка разумеецца простае „ажыўлене" гутаркі пра мастацкі твор і яго ідэйны змест. Між тым, як галоўнае ў працы над літаратурным творам – выклікаць глыбока зацікаўленыя

[1] Лобанова Б. Е. Философия и социология творчества. – Саратаў, 1983. – С. 137.

вучня да ўсяго, пра што гаворыцца ў
ра. Успрыняць ідэю твора – азначае
думку аўтара, нават пранікнуцца
трэбна ўступіць у актыўнае **ўзаема-**
еянне з аўтарам і яго героямі.
звязана не толькі з уздзеяннем на
нальную сферу чытача, але і на яго
і і хаценні, г. зн. звязана з фарміра-
тычнага ідэалу, пэўнай жыццёвай
гэтага якраз і можна толькі шля-
ду да вывучэння літаратуры, бо
адбываецца цеснае яднанне сіл
чалавека, спалучэнне пазнаваль-
хаваўчага пачаткаў.
ы па-сапраўднаму глыбока ўспры-
і ў яго з'яўляецца адчуванне, што
пасрэдна закранае і яго ўласнае
блізкіх яму людзей, хоць там дзейні-
ізі, людзі іншага часу, узросту, лё-
а не толькі суперажыванне (хоць
а), а напружаная работа думкі,
і роздум і клопат аб з'явах жыц-
ваць працэсам сатворчасці.

ічык, аўтар кніг пра выкладанне літаратуры у школе У. Шчарбіна ў артыкуле, якім „Литературная газета" ў 1980 годзе падагульняла дыскусію аб выкладанні літаратуры ў школе, пісаў: „Многія пісьменнікі і метадысты ў апошнія дзесяцігоддзі абвострана адчуваюць патрэбу ў фарміраванні сатворчых, актыўных адносін навучэнцаў да літаратуры... Неабходна падкрэсліць, што пытанне аб адраджэнні і развіцці ў выкладанні літаратуры розных форм сатворчасці навучэнцаў, актыўнасці іх мастацкага ўспрымання – не якое-небудзь пабочнае пытанне... Неабходна адраджэнне – іменна адраджэнне – адышоўшых у школе на задні план актыўных форм прыцягнення да мастацтва слова" (ЛГ, 17 верас. 1980 г).

Пра неабходнасць укаранення дзейсных форм навучання гаворыць М. С. Каган, спасылаючыся на развіццё методыкі навучання музыцы (праграма Д. Б. Кабалеўскага) і выяўленчаму мастацтву (Б. М. Неменскага): „сіла гэтых праграм заключаецца іменна ў тым, што ў іх арганічна зліваюцца працэсы і спосабы навучання, адукацыі і выхавання. Можна поўнасцю сцвярджаць, што іменна па гэтаму шляху павінна ісці перабудова выкладання літаратуры ў школе"[1].

[1] Советская педагогика. – 1981. – № 10.

Лепшыя настаўнікі літаратуры, і сярод іх Я. М. Ільін, таксама бачаць магчымасць карэннага паляпшэння літаратурнай адукацыі ў творчым падыходзе да яе выкладання: „...вялікія задачы адукацыі, грамадзянскага, ідэйна-маральнага і эстэтычнага выхавання чалавека эфектыўна і цалкам могуць быць вырашаны толькі на творчай аснове". Я. М. Ільін раіць пераносіць на методыку ўрока літаратуры спосабы, якімі карыстаюцца пісьменнікі ў сваёй працы. „Ці можна ўмела дакрануцца да вялікіх (майстроў слова. – М. Л.) з іншых пазіцый?" – ставіць пытанне ён і адказвае: „Калі славеснік збянтэжана баіцца такой „роўнасці", свет вялікага пісьменніка. – М. Л.) і самі яго кнігі закрыты перад ім. І ніхто: ні знакамітыя крытыкі, вядомыя літаратуразнаўцы, вучоныя-літаратары – гэтага свету і гэтых кніг за яго не адкрыюць"[1].

У адной з прац пра ўласны вопыт навучання літаратуры Я. М. Ільін сведчыць, што літаратура – гэта прадмет асаблівы, такі (настаўнік не ўтойвае), што далёка не ва ўсіх навучэнцаў выклікае цікавасць, калі яго проста „тлумачыць", пра яго проста „расказваць". Але, – працягвае аўтар, – калі вучні самі непасрэдна падключаюцца да думак, сумненняў, трывог пісьменніка і яго герояў, да пошукаў неабходнага слова, – „гэта задавальненне, якое захоплівае многіх..." „Для мяне ўрок – урок мастацтва... А таму і ў аналізе мастацкага твора рацыянальней карыстацца тымі ж сродкамі, якімі карыстаецца пісьменнік. Пагэтаму ўрок будую на аснове яскравай канструктыўнай дэталі, цяжкога маральнага пытання, творчага прыёму"[2].

Вядома ж, вопыт Я. М. Ільіна па-свойму унікальны, наўрад ці можна яго механічна перанесці на працу кожнага настаўніка, ды і асобныя вывады, магчыма, не бясспрэчныя, але ў гэтым вопыце закладзены ідэі прынцыпова канструктыўныя, вартыя ўвагі, асабліва ў тым, як абудзіць цікавасць вучняў да пісьменніка, да твора, пазбегнуць „акадэмізму" нежывой, як гаворыць Ільін, літаратуры.

Вельмі пашыраны ў практыцы такі шлях выкладання літаратуры, калі прасталінейна пераносяцца патрабаванні метадалогіі літаратурнай навукі на методыку. Шырока вядомы, у прыватнасці, тэзіс пра тое, што змест вызначае форму, што змест пярвічны – форма абумоўліваецца зместам. І для таго каб не парушыць гэтага патрабавання,

[1] Учительская газета. – 1984. – 9 окт.

[2] Ильин Е. Н. Искусство общения. – М., 1982. – С. 11.

настаўнікі, ды часта і метадысты, дагматычна ідуць у такім кірунку, што абавязкова спачатку раскрываюць тэму, ідэйны змест твора, затым ужо пераходзяць да характарыстыкі вобразаў і нарэшце – „выяўленчых сродкаў". Утвараецца, па-першае, шаблон, стэрэатып, які адмоўна ўплывае на адносіны вучняў да ўрокаў, спараджае аднастайнасць, аслабляе цікавасць да твора, а па-другое, ужо тут і намячаецца часта адрыў зместу ад формы.

Тлумачэнне, разгляд, аналіз мастацкага твора, асабліва невялікага, можна (а часам і мэтазгодна, патрэбна!) пачынаць з якой-небудзь дэталі, асаблівасці сюжэта, нават адной метафары, аднаго параўнання. Уласна гэтак жа, як і пры напісанні аўтарам твора: хіба ж заўсёды першая страфа верша ці першы радок з'яўляюцца пад пяром пісьменніка першымі, а ідэйны змест абавязкова акрэсліваецца раней за вобразы-персанажы?! Справа не ў тым, з чаго пачаць размову аб творы, яго характарыстыку, а ў тым, каб вучань у канчатковым выніку зразумеў, адчуў, усвядоміў, што твор пісаўся не дзеля гэтай прыгожай метафары ці параўнання, што праз гэтыя мастацкія прыёмы раскрываецца пэўны, важны для чалавека погляд на жыццё, аўтарская ацэнка жыцця.

Для таго ж каб іменна так і адбылося ў свядомасці вучня, трэба, каб дэталь „пацягнула" за сабой увесь твор, прынамсі, яго галоўны сэнс. А таму, натуральна, дэталь патрэбна не абы якая, яна павінна быць падабрана з дакладным разлікам. І для настаўніка выбар такой дэталі – не простая аперацыя. „Мастацтва дэталі, – гаворыць Я. М. Ільін, – звязана („сопряжено") з высокай эстэтычнай культурай: адчуванне слова, намёку, унутранага ходу, стыку... Не кожная дэталь „спрацоўвае" маштабна. Мастацкі густ, прафесійнае чуццё кантралююць яе навучальна-інфармацыйныя і эстэтычныя магчымасці, навуковую верагоднасць, выключаючы нацяжкі, перагібы"[1].

Вось колькі патрабаванняў ставіцца да выбару дэталі! Але ўжо выбраная пры такой умове дэталь „працуе" дзейсна. Яна актыўна падключае думку і пачуццё вучня да таго працэсу, які адбываўся і ў час напісання твора пісьменнікам, яна мае надзвычай вялікую сілу „сашчаплення" з творам, зместу твора з формай ці, наадварот, робіць размову пра твор асабовай, прадметнай, канкрэтнай, а таму і цікавай, захапляючай.

Ёсць небяспека задаволіцца, абмежавацца прыват-

[1]Ильин Е. Н. Искусство общения. – С. 21.

ным і не ўбачыць, не данесці да вучняў галоўнага ў ідэйным змесце твора? Безумоўна, ёсць, але яна не большая, чым пры такім спосабе вывучэння твора, калі працэс ідзе адваротным шляхам – ад ідэйнага зместу да формы твора. Нават меншая, бо абуджаная ў свядомасці і душы вучня цікавасць да твора не можа заставацца не задаволенай, яна „сама" па логіцы чалавечага пазнання будзе шукаць гэтага галоўнага сэнсу. Вельмі важна абудзіць яе, гэту цікавасць, засяродзіць думку і пачуццё вучня на пэўнай асаблівасці, пэўным моманце! І не толькі.

Уласна, тое, што Я. М. Ільін называе пошукам дэталі, не зусім трэба зводзіць толькі да якога-небудзь канкрэтнага, прыватнага моманту ці элемента твора. Гэта часта не столькі пошук дэталі, колькі пошук пэўнага „ходу". Амаль як у шахматнай гульні: не заўсёды самае галоўнае, якую фігуру бярэ ў рукі шахматыст, робячы ход, але заўсёды вельмі важна, якую гэтым ходам ён стварае сітуацыю, скажам так (у дачыненні да ўрока), „праблемную сітуацыю" для свайго партнёра (на ўроку – гэта вучань, клас).

І таму ў якасці дэталі могуць выступіць не толькі пэўны штрых у абмалёўцы героя, пэўны яго ўчынак, пэўная асаблівасць абстаноўкі, дзеяння, асаблівасць мовы, моўны вобраз – літаральна ўсё, што можа надаць прадметнасць размове, зрабіць яе канкрэтнай, ажывіць думку школьнікаў і накіраваць яе на такія ж канкрэтныя пошукі адказу. У ролі такой дэталі, натуральна, магло выступіць і пытанне класу, але пытанне зноў жа такое, якое павінна пацягнуць за сабой пошук, даследчую дзейнасць думкі школьніка. Невыпадкова таму ў Ільіна такое пытанне („цяжкое пытанне") і стаіць побач з дэталлю, выступае ў якасці каталізатара, актывізуючага сродку.

Шлях, які прапануе Я. М. Ільін у школьным аналізе твора, псіхалагічна вывераны. Ён зыходзіць з разумення неабходнасці перш за ўсё абудзіць у вучняў цікавасць да твора, улічвае складаную дыялектыку выхаваўчай функцыі літаратуры, аб якой цікава выказвалася на старонках „Литературной газеты" пісьменніца І. Грэкава ў дыскусіі аб праўдзе і праўдападабенстве ў літаратуры.

Адзначыўшы, што многія вельмі прымітыўна разумеюць выхаваўчы ўплыў літаратуры на чытача, зводзяць яго да простага пераймання паводзін герояў, яна працягвала: „Мастацкая літаратура, безумоўна, уплывае на жыццё, але не так проста лінейна. Метадам „прамога

пераймання" можна навучаць папугаяў і малпаў, але не выхоўваць людзей. Літаратура, як правіла, уздзейнічае на жыццё не прама, а ўскосна. Яна перш за ўсё выхоўвае сумленне чытача, яго самасвядомасць. Пісьменнік можа ўздзейнічаць на мараль чытача рознымі спосабамі, прымусіўшы яго ад чагосьці жахнуцца, чымсьці абурыцца, кагосьці пашкадаваць, чымсьці захапіцца, а галоўнае – задумацца".

Найважнейшым спосабам уздзеяння літаратуры на чытача пісьменніца лічыць **сатворчасць**, г. зн. спосаб прамога падключэння чытача да таго працэсу, што адбываецца ў галаве і душы пісьменніка. І як адзін са шляхоў гэтага падключэння яна называе ўласна тое, што і настаўнік Ільін, дэталь – **жывую сілу „падрабязнасцей"** (так і называецца артыкул).

Не будзем уступаць у спрэчку з артыкулам, у прыватнасці з яго празмернай катэгарычнасцю ў дачыненні да прамога ўздзеяння літаратурнага вобраза на чытача. Такое адкідаць цалкам нельга: у маленькіх чытачоў, напрыклад, у дзяцей яно адыгрывае важную ролю (пісьменніца, відаць, не іх мела на ўвазе). Але што датычыцца **сатворчасці** чытача з пісьменнікам – вельмі правільна сказана. Гэта шлях адзіна правільны.

Творчы падыход да вывучэння літаратуры павінен праламляцца на ўсіх тыпах урокаў. Пры вывучэнні біяграфіі пісьменніка, напрыклад, ён патрабуе ад настаўніка не проста пераказаць асобныя факты і назваць этапы жыцця і дзейнасці пісьменніка, а стварыць яго індывідуальна-чалавечы вобраз, зацікавіць вучняў такімі падрабязнасцямі яго жыцця, якія б паказвалі яго як чалавека вялікай душы, праўдалюбца, гуманіста.

Пры вывучэнні канкрэтных мастацкіх твораў гэты прынцып патрабуе пошуку спосабаў і прыёмаў, якія б максімальна актывізавалі працэсы ідэйнага і эстэтычнага ўспрыняцця гэтых твораў, пазнанне іх зместу і мастацкіх асаблівасцей, развівалі б думку, пачуццё, самастойнасць меркаванняў аб творы ці аб асобным вобразе, дэталі. Сярод такіх спосабаў – стварэнне праблемных сітуацый, выкарыстанне прыёмаў, спецыфічных для літаратуры і стымулюючых фантазію і думку навучэнцаў, – інсцэніраванне, славеснае маляванне, ілюстраванне тэксту, падбор прапушчаных эпітэтаў (пры вывучэнні вершаваных твораў) і г. д.

Задача заключаецца ў тым, каб паставіць вучняў у актыўную пазіцыю, прымусіць **усіх** думаць, перажываць, хвалявацца, настойліва шукаць адказу на пытанне. **Усіх**,

а не частку, не асобную групу школьнікаў. Такое дасягаецца толькі тады, калі ўрок – па-сапраўднаму творчы працэс. І безумоўна тут вельмі важную ролю адыгрываюць творчыя заданні вучням, у тым ліку выкананне рознага роду творчых работ.

Яшчэ ў свой час М. А. Рыбнікава, маючы на ўвазе літаратурнае чытанне, гаварыла, што ні адзін з прыёмаў навучання тут так не эфектыўны, як сістэма творчых заданняў, творчых сачыненняў.

Гэта застаецца актуальным і сёння. Неабходнасць усямернага развіцця вучнёўскага, дзіцячага „сачыніцельства" і іншых актыўных форм навучання для спасціжэння тайн літаратуры слушна падкрэслівае І. Чыгрынаў, адзначаючы слабую скіраванасць на гэта школьных праграм: „...перагружаныя неабавязковым матэрыялам праграмы адводзяць настаўніка-славесніка ад творчасці, а ён у сваю чаргу не абуджае гэтай творчасці ў сваім выхаванцу" („Литературная газета", 16 мая 1984 г.).

Эфектыўнасць творчага навучання яскрава пацвярджае і вопыт многіх беларускіх настаўнікаў. Спашлёмся на настаўніка Моладаўскай школы Іванаўскага раёна В. Туркевіча, які, адзначаючы важнасць выкарыстання самых розных форм працы з вучнямі і асабліва працы на ўроку пры вывучэнні праграмных твораў, як самае галоўнае, падкрэслівае: „Мы павінны развіваць эстэтыку творчасці, калі выкананне вучнем пэўнага задання будзе не адбываннем нейкай павіннасці, а прынясе сапраўдную асалоду. Возьмем, напрыклад, творчыя работы, вучнёўскія сачыненні. Якія тут вялікія магчымасці па эстэтычнаму выхаванню! Важна, каб вучні пісалі аб сваіх перажываннях, выказвалі тыя думкі, якія іх сапраўды хвалююць"[1].

Настаўніца СШ № 2 г. Ляхавічы Л. Б. Ясевіч таксама лічыць, што далучэнне да творчасці (у самым непасрэдным значэнні слова), асабліва на ранніх этапах навучання, ніяк не можа мінаць шлях самастойных паэтычных практыкаванняў. „Усе мы крышачку паэты", – сцвярджае настаўніца. А дзеці – асабліва. Яны – паэты, мастакі ў душы, ім дадзена адчуваць казачнасць і маляўнічасць свету. А таму: „паэзію душы трэба абуджаць яшчэ ў пачатковых класах, а ў чацвёртым на ўроках роднай мовы і літаратуры прымаць эстафету навучання і выхавання творчасцю"[2].

Такая творчасць – не самамэта, дзеці вучацца нязі-

[1] Настаўніцкая газета. – 1985. – 25 верас.
[2] Настаўніцкая газета. – 1984. – 15 снеж.

раць, супастаўляць, шукаць трапнае слова, параўнанне, урэшце – вучацца думаць, адчуваць. „Любоў да творчасці нельга выхаваць без самой творчасці, без адчування роднага слова, яго дакладнасці і ўмення ім карыстацца", – гаворыць настаўніца. Іменна такі шлях вядзе да глыбокага, усвядомленага ўспрымання літаратуры.

Але нарэшце пра тое, як дасягаецца другая мэта літаратурнага навучання, як выхоўваюцца, фарміруюцца літаратурна-творчыя здольнасці, так неабходныя чалавеку ў жыцці, грамадскім, асабістым, вытворчым.

Вырашаецца не найлепшым чынам, хоць, вядома, у гэтым кірунку, як і ў іншых, ёсць і станоўчыя вынікі. Заўважаецца незразумелае аслабленне патрабаванняў да фарміравання гэтых здольнасцей. Сённяшняя школа, думаецца, страчвае нешта вельмі важнае ад традыцый, якія закладваліся і складваліся ў гэтым плане ў 20-я гады.

У сучасных праграмах, што зараз (дарэчы, вельмі крытычна) абмяркоўваюцца, развіццё творчых здольнасцей вучняў прадугледжваецца як мэта хутчэй дапаможная, чым самастойная. Між тым у „Методыцы роднае мовы" Я. Коласа чытаем: „Да пасіўнай, параўнаўча, работы далучаецца і дзейсная творчая работа: з чытача вучань пераробліваецца часам у пісьменніка – ён спрабуе сам выразіць з дапамогай таго ж роднага слова, якому ён вучыўся, вынік перадуманага і перажытага, як бы яны ні былі яшчэ няспелымі. Вучань спрабуе выкарыстаць сваё роднае слова як інструмент свайго розуму і думкі. Умелае актыўнае выкарыстанне роднай мовы для выказвання ўласных думак і перажыванняў вучня – **канчатковая мэта** навучання роднай мове **на ніжэйшай ступені навучання"** (падкрэслена мной. – **М. Л.**).

Вось як пэўна. А мы сёння сталі „саромецца" нават гаварыць усур'ёз пра гэта ў дачыненні да літаратурнага навучання **ўсіх**, перавялі размову на факультатывы, на пазакласную работу – алімпіяды, гурткі, музеі і інш., як быццам сённяшняму адукаванаму чалавеку можна абысціся без такіх надзейна сфарміраваных здольнасцей.

Дарэчы сказаць, мы сёння адышлі, страцілі нешта важнае і ад той вельмі цікавай, першаснай (а таму і арыгінальнай, свежай, як гэта звычайна бывае пры першым падыходзе) пастаноўкі пытання аб працоўным выхаванні ў працэсе навучальнай работы, якая была характэрна для 20-х гг. нашага стагоддзя, калі працоўны характар агульнаадукацыйнай школы разумеўся таксама і як рэалізацыя дзейснага, творчага падыходу да навучання, у тым ліку і літаратурнага.

Цяжка нават паверыць, што, напрыклад, вось гэта пісалася не ў наш час: „Ва ўсёй паўнаце прынцып **выхоўваць чалавека і грамадзяніна** знайшоў сваё ўвасабленне менавіта ў творча-працоўнай школе. Згодна з гэтым прынцыпам, мэтай школьнага выхавання павінна стаць гарманічнае развіццё дзіцяці, усіх яго духоўных і фізічных сіл і здольнасцей, выхаванне чалавека, здольнага да творчай і прадукцыйнай працы ў грамадстве на ніве культуры духоўнай і матэрыяльнай". І далей: „Дзіця бывае найболей шчаслівым, больш за ўсё праяўляе зацікаўленасці, удзелу ў навакольным жыцці, больш за ўсё дае здаровага, жыццярадаснага пачуцця менавіта тады, калі працуе, творыць".

І яшчэ: „У процілегласць старой школе, дзе дзеці толькі слухалі, прыкованыя да парт і адгароджаныя ад жыцця, тэарэтыкі і практыкі працоўнай школы патрабуюць ад вучняў найбольшай актыўнасці, самастойнасці, працы, жывога і дзейнага назірання прыроды і жыцця чалавечага. Трэба заўсёды ставіць вучня ў становішча даследчыка, каб кожны элемент сваіх ведаў ён набыў сам, сваімі ўласнымі сіламі, набыў іменна ў працэсе працы і праз працу як духоўную, так і фізічную".

А ўсё гэта пісаў вядомы дзеяч заходнебеларускага грамадска-культурнага руху і педагог С. К. Паўловіч у 1928 годзе. Характэрна, што працоўная школа ў яго ўвогуле называецца **творчай** школай.

І не толькі ў С. К. Паўловіча знаходзім такія вельмі **сучасныя** педагагічныя высновы. Яны ёсць і ў вядомага нашага літаратуразнаўца і метадыста І. І. Замоціна, які лічыў літаратурна-творчую самадзейнасць адным з вядучых момантаў школьнай літаратурнай адукацыі. Ён пісаў: „Школа, зразумела, не выхоўвае спецыяльна паэтаў... але яна выхоўвае ў шырокім сэнсе працаўнікоў культуры, для якіх мастацкі стыль не толькі павінен быць зразумелым, але і даступным для выкарыстання ў практыцы іх штодзённага жыцця, бо кожны павінен умець да некаторай ступені маляўніча выявіць прадукты свайго і чужога мыслення і кожны павінен умець сродкамі эмацыянальнай мовы гаварыць аб сваіх і чужых пачуццях... Гэта дыктуецца і ўкладам сучаснага жыцця, калі жывое слова, апранутае ў яркую і вобразную форму, з'яўляецца важным фактарам у грамадскай працы" [1].

Слабасці, якія адзначаюцца ў фарміраванні літаратурна-творчых здольнасцей у сучаснай школе, вядома,

[1] Замоцін І. І. Мастацкая літаратура ў школьным выкладанні: Метадычныя нарысы. – Вып. 1. – Мн., 1927. – С. 11.

не выпадковыя. Яны маюць сваёй прычынай таксама і недахопы ў падрыхтоўцы настаўніка ў педагагічных ВНУ, разлічаных галоўным чынам на тое, каб даць яму як мага больш ведаў і значна менш – на фарміраванне навыкаў і уменняў для працы ў школе. Такая аднабаковасць застаецца і сёння. Студэнты-выпускнікі больш або менш някепска валодаюць ведамі па свайму прадмету і рэпрадуктыўнымі метадамі яго выкладання і зусім слаба навыкамі ў галіне педагагічнай ды і літаратурнай творчасці.

Возьмем элементарнае. Амаль кожны настаўнік літаратуры ў школе, як правіла, вядзе літаратурны гурток. Але ж ён да гэтай працы не рыхтуецца. Можна ўявіць, як праходзіць праца гуртка, калі ім кіруе чалавек, абсалютна пазбаўлены творчых схільнасцей, вопыту і памкненняў. Мы ўспрымаем як неаспрэчную ісціну тое, што, напрыклад, маляванне ў школе не можа весці настаўнік, які сам не ўмее маляваць, спевы – які не можа спяваць і іграць, а вось выкладаць літаратуру, аказваецца, здольны ўсякі, нават той, хто ніколі не спрабаваў сам напісаць нешта арыгінальнае з літаратурных твораў (узорнае сачыненне, верш, нарыс, рэцэнзію, артыкул у газету і г. д.). Як тут не падзяліць пачуцці В. Віткі, які, захоплена расказваючы пра тое, што дзеці ў Паўлышскай школе (школа В. А. Сухамлінскага) складаюць казкі, зазначаў са шкадаваннем: „Уся бяда, што ў большасці нашых школ мала хто з настаўнікаў за сваё жыццё склаў казку!"

Недастатковая практычная скіраванасць інстытуцкага навучання будучых настаўнікаў літаратуры, асабліва слабая ўстаноўка на творчы падыход да свайго прадмета падкрэслівалася многімі. Запомнілася ў „Литературной газете" (№ 22, 16 ліпеня 1980 г.) выступленне педагога А. Аржанухіна, які з горыччу зазначаў: „Бяда заключаецца ў тым, што гэтаму вельмі нялёгкаму мастацтву (пісаць арыгінальныя творчыя работы. – М. Л.) іх (настаўнікаў) у належнай меры не навучылі... А ВНУ? Што яна дае студэнту ў гэтых адносінах? Ды нічога, калі не сказаць болей: творчая актыўнасць яе выхаванцаў у гэтыя гады падае... і ўчарашні вучань, які гарэў у школе „боскім агнём", паступова ператвараецца ў халоднага накапляльніка ведаў".

Магчыма гэта вельмі суб'ектыўнае меркаванне, да таго ж і „ўстарэлае": зараз ідзе перабудова вышэйшай педагагічнай школы? Але вось што гавораць самі студэнты (дарэчы з Беларусі): „Катастрафічна не хапае тут

практычных заняткаў. Не хапае пісьмовых работ (сачыненняў, рэцэнзій). Вось дзе крыецца падмена розуму мнагаведаннем (напярэдадні экзамену). Як можа выхаваць у дзіцяці патрэбу самастойнай мысліцельнай працы выпускнік ВНУ, які ліха праскочыў да дыплома на саначках механічнага запамінання (часта проста фабул твораў з пераказаў сяброў і сябровак у час сесіі)?" („Учительская газета", 13 красавіка 1985 г.)

Можна прыгадаць і іншыя сведчанні (у тым ліку і заснаваныя на выніках сацыялагічных абследаванняў) аб тым, што ў выпускнікоў школ дамінуе ўстаноўка на зазубрыванне і пераказ, настаўнікі высока цэняць у дзецях добрую памяць (другое месца сярод якасцей, пералічаных у анкеце) і вельмі нізка крытычнасць мыслення (8-е месца), а яшчэ ніжэй здольнасць да творчасці (11-е месца).

Хочацца сказаць і больш. Падрыхтоўка будучага настаўніка літаратуры ў адзначаным плане павінна пачынацца нават не з ВНУ, а яшчэ са школы. Ужо там павінны выяўляцца філалагічныя і творчыя схільнасці чалавека, які потым пойдзе ў інстытут на філалагічны факультэт. Гэты абітурыент павінен мець не толькі добрыя веды па літаратуры, але і (як абавязковае патрабаванне!) вопыт работы ў літаратурным гуртку, факультатыве па літаратуры, дзе набываюцца або развіваюцца першапачатковыя літаратурна-творчыя здольнасці і якасці.

І ...яшчэ адзін аспект праблемы. Ён можа паказацца трохі нечаканым. Але ж, паколькі ўзнік на старонках друку, абыходзіць яго, відаць, нельга. Сэнс яго ў наступным. Некаторыя ставяць пытанне, ці не прывядзе такое настойлівае падкрэсліванне важнасці творчага падыходу да літаратурнай адукацыі і асабліва шырокага практыкавання розных творчых заданняў да выдаткаў у прафесіянальнай арыентацыі вучняў на працу ў сферы матэрыяльнай вытворчасці? Скажам, у выніку шырокай работы ў школе па развіццю літаратурных здольнасцей многія вучні кінуцца пасля ў пісьменнікі, будуць, замест таго каб ісці працаваць рабочымі, механізатарамі, паляводамі, займацца „творчай працай" і закідваць рэдакцыі сваімі самадзейнымі пісаннямі.

Дзіўнае дапушчэнне? Не можа быць такога, каб паглыблены, зарыентаваны на развіццё творчага мыслення падыход да вывучэння літаратуры шкодзіў справе падрыхтоўкі маладога пакалення да жыцця і працы? Пэўна ж так! Даўно і многа разоў сказана і практычна дове-

дзеньа, што развіццё творчых здольнасцей, творчага мыслення ў вучняў на ўроках літаратуры зусім не мае мэтай схіліць іх да будучай самастойнай працы толькі ў гэтай сферы, ды і не мае гэтага вынікам. Заняткі мастацтвам, а г. зн. і літаратурай развіваюць не толькі спецыфічную, а ўсеагульную, універсальную здольнасць, якая можа рэалізавацца ў любой сферы чалавечай дзейнасці.

Аднак сумненні ўзнікаюць. І перасцярогі выказваюцца: трэба „цвяроза ацэньваць рэальнасць", не ідэалізаваць творчыя магчымасці ўсіх вучняў, а вучыць творчасці толькі тых, „ у кім сапраўды сядзіць Рафаэль" (толькі як іх адрозніць у самым пачатку навучання? – М. Л.), бо шырокая такая практыка мае сваім вынікам рост графаманства. Сцвярджаецца часам нават, што падобная літаратурная самадзейнасць шкодзіць вывучэнню літаратуры.

Што да апошняга сцверджання, то яго каменціраваць, бадай, не варта. А вось адносна „небяспекі" графаманства... Пытанне такое, мабыць, ёсць, асабліва ў наш час, ва ўмовах усеагульнай пісьменнасці. „Литературная газета" нават заклікала спецыяльна абмеркаваць гэту праблему[1]. Мо і сапраўды рост графаманства – гэта нейкі вынік няправільнага накірунку ў методыцы і практыцы школьнага навучання літаратуры. У школе вучаць пісаць розныя вершыкі, апавяданні – адсюль, маўляў, і ідзе стыхія літаратурнай самадзейнасці ў горшым сэнсе слова.

І ... „уж коли зло пресечь", – як сказаў вядомы персанаж грыбаедаўскай камедыі „Гора ад розуму"...

Сапраўды, калі ўжо не забараніць зусім, то і не збіваць з панталыку, не схіляць да гэтага дзяцей. Абавязак школьнікаў – чытаць і захапляцца тым, што напісана майстрамі...

Як бы там ні было, ці так парадаксальна-гратэскна выглядаюць асобныя меркаванні па гэтаму пытанню, ці яны выказваюцца вельмі асцярожна, – сувязь паміж адзначанай з'явай і школьным навучаннем літаратуры несумненна ёсць. Але якая?

Напэўна ж, не такая: чым актыўней у школе практыкуюцца творчыя спосабы навучання, тым больш яе выхаванцаў праследуе потым сверб „пісацельства". Ёсць падставы сцвярджаць якраз адваротнае – у лік графаманаў трапляюць тыя, каму за ўсё школьнае жыццё так і не пашанцавала сустрэцца з кваліфікаваным дарадцам, настаўнікам-творцам, у якога належным чынам пастаў-

[1] Суров В. Если стихи не пондравяца. – ЛГ. – 1984. – 1 авг

лена не толькі „вывучэнне", але і „навучанне" літаратуры, ад якога кожны з выхаванцаў можа атрымаць і дапамогу, і ацэнку сваіх літаратурна-творчых магчымасцей.

Сверб „сачыніцельства", на які звычайна хварэюць людзі недагружаныя на асноўнай рабоце ці на „заслужаным адпачынку", з'яўляецца менавіта ад таго, што ў школе вучань толькі і чуў: глядзіце, як у паэта ўсё лёгка і проста! І сёння таксама можна сустрэць рэкамендацыі, што вучняў трэба „вучыць захапляцца" харастом радка, верша, пейзажа і г. д. Як? А проста: чытаць і захапляцца! Не спасцігаць тайны гэтага хараства, майстэрства пісьменніка ў працэсе аналізу, параўнання, супастаўлення, нават уласнай спробы, а чытаць і захапляцца. Вось так! Як можна захапляцца, калі не зразумеў, не адчуў глыбока таго, чым табе прапануюць захапляцца? І ў выніку ў каго-нікаго сапраўды адкладваецца дзесьці ў падсвядомасці: калі ўсё так проста, то чаму не рабіць гэта самому, быў бы толькі вольны час.

Я глыбока перакананы, што выдаткі літаратурнага навучання (а графаманства – адзін з іх і, магчыма, не самы прыкры) паходзяць ад аднабаковасці, ад няпоўнай рэалізацыі задач, якія ставяцца перад навучаннем літаратуры, ад павярхоўнага „праходжання" пісьменнікаў па спосабу „чытаць і захапляцца".

Сітуацыя ў школе таму і завастрыла ўвагу на выкарыстанні актыўных метадаў і спосабаў навучання, на актывізацыі творчага мыслення, што гэта ўсё было аслаблена ў практыцы настаўнікаў, якія да творчай працы з вучнямі ставіліся як да неабавязковага прыдатку, вучылі галоўным чынам па прынцыпу: запомніў – перакажы.

Шырокае ўкараненне творчых заданняў не трэба ўспрымаць вульгарна-прымітыўна як падрыхтоўку заўтрашніх пісьменнікаў, а галоўным чынам і перш за ўсё як зарыентаванасць на глыбокае, усвядомленае засваенне літаратуры, развіццё здольнасці дакладна, выразна выказваць сваю думку, сваю ацэнку, як падрыхтоўку дасведчанага ў „тайнах" літаратуры, адукаванага чытача, высокакультурнага чалавека, які здольны ўбачыць у творы не толькі больш або менш цікавае (чытай: знешне займальнае) апавяданне пра паводзіны людзей, г. зн. успрыняць знешнія адзнакі твора – схему сюжэта, фабулу або зразуметыя ў бытавым плане (у духу наіўнага рэалізму) характарыстыкі герояў, але яго ідэйныя, мастацкія, эстэтычныя вартасці, разбірацца ў тым, што варта і што няварта таго, каб ім захапляцца.

Творчая работа вучняў каштоўная не тым, што яна можа прыносіць нейкі мастацкі плён у выглядзе завершаных твораў, а пазнавальна-выхаваўчым вынікам, таксама і такім, што вызначае адносіны чалавека да пытання, мае ці не мае ён неабходныя даныя для самастойнай літаратурнай працы. Падкрэсліваю: таксама, **у тым ліку,** бо галоўная мэта творчых заданняў перш за ўсё развіццёвая – фарміраваць у вучняў мастацкі густ, адчувальнасць да мастацкага слова і ўжо разам з тым і разуменне таго, што праца пісьменніка вельмі не лёгкая, зусім не простая, як можа паказацца, што за прастатой пісьменніцкага радка хаваецца неймавернае напружанне сіл, розуму і сэрца, волі, ужо не кажучы пра талент.

Шырока вядомымі з'яўляюцца выказванні пра „пакуты творчасці", пра тое, як цяжка даецца пісьменніку кожны радок, удалы вобраз, карціна, верш, але **адчуванне** гэтых пакут ні ў малой меры не перадаецца чытачу, вучню паўтарэннем гэтай ісціны. Можна сто разоў нагадаць вядомыя радкі Маякоўскага „изводишь единого слова ради тысячи тонн словесной руды" або радкі багдановічаўскага верша „Песняру" („Трэба з сталі каваць, гартаваць гібкі верш...") і не пераканаць слухача ў іх глыбокай ісціннасці. Патрэбна, каб той сам хоць у якой-небудзь меры перажыў, адчуў павучальную тайну гэтых пакут. Глыбокі сэнс творчых работ, дакладней, творчай работы вучняў на ўроках (бо апошнюю нельга разумець толькі як напісанне вучнямі самастойных твораў, яе вынікамі можа быць і самастойна знойдзеная дэталь у вусным адказе пра творчасць пісьменніка ці пра асобны твор, уласна зробленае назіранне, абагульненне і г. д.) у канчатковым выніку і заключаецца ў заахвочванні да самастойнай разгадкі такіх „тайн" у літаратуры, мае на мэце схіліць вучня да пастаяннага і асэнсаванага чытання мастацкіх твораў, якое развівае чалавека, садзейнічае глыбокаму ўспрыманню і разуменню літаратуры, актыўнаму фарміраванню духоўнай і эстэтычнай культуры.

Вучні на занятках выяўленчым мастацтвам шмат займаюцца маляваннем. Не толькі ж тым, што разглядаюць мастацкія творы выдатных жывапісцаў і захапляюцца імі. Яны самі малююць, робяць гэта, як могуць, на працягу ўсяго часу навучання. І гэтыя заняткі зусім не маюць сваім вынікам „графаманства" ў мастацтве. Чаму? Не толькі, вядома, таму, што не заўсёды ў чалавека пад рукой фарбы і палатно (як аловак і папера для практыкаванняў у паэзіі), а таму, што ў працэсе заняткаў

вучань, атрымаўшы неабходныя яму веды аб сакрэтах гэтага мастацтва, разам з тым зразумеў і тое, якая вялікая адлегласць, дыстанцыя аддзяляе аматарства ад сапраўднага прафесійнага мастацтва. Ён не стаў мастаком, але набыў карысныя якасці, навучыўся цаніць мастацтва. А калі ж і не пазбавіўся цягі да малявання, то ці такая ўжо гэта бяда? Важна, што ў чалавека на ўсё жыццё засталося імкненне да прыгожага: сфарміраваліся творчыя памкненні, якія (напэўна!) выявяцца і ў яго асноўнай працы.

На мой погляд, „небяспека" пашырэння літаратурнага графаманства моцна пераўвялічваецца. Безумоўна, трэба рабіць усё для таго, каб у патоку паэтычнай самадзейнасці не было „сачыненняў", якія сведчаць не толькі і не столькі аб адсутнасці паэтычных здольнасцей, колькі аб звычайнай літаратурнай, ды і моўнай, непісьменнасці, неадукаванасці, аб адсутнасці элементарнай культуры думкі, пачуцця, эстэтыкі. Сама ж па сабе цяга да літаратурнай творчасці, нават вельмі шырокая, не ёсць з'ява негатыўная, асабліва сярод моладзі. Гэта натуральны выхад творчых памкненняў, натуральная для маладых людзей схільнасць да самавыяўлення. Такіх нават нельга называць графаманамі. У сапраўднасці – гэта людзі, у якіх абудзіліся „творчая струнка", творчы покліч, жаданне раскрыць сябе як асобу. У сэнсе сацыяльна-культурным – гэта, як правіла, вельмі цікавыя і каштоўныя для грамадства людзі. Менавіта з такіх вырастаюць творчыя працаўнікі ў розных галінах дзейнасці, нават тады, калі ім і не суджана было стаць пісьменнікамі ці крытыкамі, мастакамі ці артыстамі.

1986 г.

ЯШЧЭ ПРА СПЕЦЫФІКУ ЛІТАРАТУРЫ

У пошуках адказаў на складаныя пытанні развіцця асобных навук мы, здаецца, яўна недаацэньваем інфармацыю са „школьнай сферы", у дадзеным выпадку маю на ўвазе вопыт методыкі іх выкладання ў школе. Звычайна лічыцца, што ўзаемадзеянне навукі і методыкі можа адбывацца толькі ў адным кірунку – пэўная галіна навукі, развіваючыся, узбагачаючыся новымі ідэямі, адкрыццямі, уплывае і на методыку яе вывучэння ў школе, г. зн. метады навукі ў пэўным сэнсе вызначаюць і метады выкладання. Але ні ў якой меры не наадварот. Каб методыка ды нешта праясняла, ці дадавала да самой навукі, яе метадалогіі, хаця б у асобных акцэнтах, – такога нават уявіць немагчыма!

І ўсё ж... У прыродазнаўчых галінах ведаў яно мо і сапраўды толькі так. А вось у гуманітарных, чалавеказнаўчых, працэс вывучэння якіх, па сутнасці, з'яўляецца натуральным працягам спосабу іх „функцыяніравання" ў грамадстве, паколькі ў асобе навучэнцаў мае справу з тым жа аб'ектам свайго пазнання і суб'ектам успрымання, што і ўвогуле, безадносна да гэтага школьна-навучальнага ракурса?

Звужаю размову яшчэ больш і пераходжу да літаратуразнаўства. І нават не да яго ўвогуле, а да канкрэтнага пытання – вытлумачэння спецыфікі літаратуры як грамадскай з'явы і аднаго з відаў мастацтва.

Повадам для роздумаў у гэтым кірунку паслужыла выступленне аднаго крытыка супраць майго сцвярджэння, выказанага ў артыкуле „Навучанне літаратуры як творчасць", пра адрозненне літаратуры ад іншых відаў мастацтва, якое заключаецца ў тым, што (цытую сябе) „спецыфіка літаратуры не толькі ў яе эмацыянальным, эстэтычным характары... Як бы мы ні фетышызавалі яе як эстэтычны феномен, ад гэтага яна не перастае быць крыніцай ведаў, разлічаных зусім не абавязкова ў кожным выпадку на эмацыянальна-эстэтычнае ўспрыманне". І следам паяснялася, што мастацкая літаратура – асаблівы від творчасці, які выходзіць на прамую сувязь з літаратурай навуковай, дакументальнай, публіцыстычнай, крытычнай, што размежаванне паміж мастацкай

літаратурай і гэтымі відамі літаратурна-творчай дзейнасці ў некаторых выпадках умоўнае, адноснае.

Пасля бескампраміснай і безапеляцыйнай заявы пра тое, што аўтар такіх сцверджанняў, г. зн. М. Лазарук, „не бачыць адрознення між газетнай інфармацыяй або навуковым трактатам і мастацкім творам" мой апанент пераможна нагадаў мне „даўно стаўшую азбучнай" ісціну, згодна з якой „паэт мысліць вобразамі, а вучоны сілагізмамі".

Палеміка не працягвалася найперш з меркавання: ці варта ўсчынаць яе, маючы зыходным тэзісам „азбучную ісціну"? Але потым, зноў звярнуўшыся да пытанняў методыкі літаратуры ў школе, я прыйшоў да высновы, што такое „азбучнае" ўспрыманне спецыфікі літаратуры сур'ёзна шкодзіць практыцы школьнага выкладання літаратуры. І таму да пытання пра спецыфіку літаратуры варта звярнуцца спецыяльна, тым больш, што яно і ў літаратуразнаўчых крыніцах, прынамсі ў тых даведачных дапаможніках, якімі карыстаюцца настаўнікі, высвятляецца досыць звужана, аднабакова. Характарызуецца звычайна той аспект, які звязвае мастацкую літаратуру з іншымі мастацтвамі, і вельмі невыразна, а то і зусім не тлумачацца яе сувязі з блізкароднаснымі ёй сферамі духоўнай дзейнасці, з другога боку.

Пачатак супярэчнасцей тоіцца, відаць, у змесце самога паняцця „літаратура", якое часта недыферэнцыравана ўжываецца ў самых розных значэннях – і ў сэнсе мастацкая літаратура, і ў шырокім, агульным плане як азначэнне розных іншых відаў славесна-творчай дзейнасці, звязаных з мастацкай літаратурай сваім чалавеказнаўчым зместам, якое ўключае ў сябе і літаратуру мастацка-дакументальную, мастацка-навуковую, мастацка-публіцыстычную, літаратурную крытыку і г. д., што арганічна „змыкаюцца" з мастацкай літаратурай, з'яўляюцца ў пэўным сэнсе як бы яе „працягам".

Лічыць, што гэта акалічнасць не можа ўплываць на вызначэнне спецыфікі мастацкай літаратуры, нельга, хаця б таму, што ўсе яны: і мастацкая літаратура, і мемуарыстыка, і крытыка, і публіцыстыка – могуць выступаць і звычайна выступаюць як сферы і плён дзейнасці адных і тых жа аўтараў, пісьменнікаў, „мастакоў слова". Могуць, вядома, і не спалучацца, быць працэсам і вынікам дзейнасці розных людзей, але часта наглядаецца менавіта такое спалучэнне. І невыпадкова некаторыя літаратуразнаўцы прытрымліваюцца думкі, што „толькі той крытыцы, якая адначасова з'яўляецца і літаратурай, па

сілах спасцігнуць літаратурны працэс, пры гэтым спасцігаючы сутнасць асобы кожнага пісьменніка паасобку. Самі пісьменнікі даюць нам прыклад такой крытыкі"[1].

Літаратурная крытыка і публіцыстыка ў адносінах да мастацкай літаратуры – зусім не тое, што, напрыклад, музычная крытыка ў дачыненні да музыкі ці мастацтвазнаўчыя даследаванні – да выяўленчага мастацтва: "...жывапісец або кампазітар, становячыся крытыкамі ўласнай творчасці, мяняюць свае спецыфічныя сродкі на слова, якое ў іх склад не ўваходзіць. Пісьменнік жа, і як крытык сваіх або чужых літаратурных твораў, нязменна працягвае заставацца пісьменнікам"[2].

І справа не толькі ў тым, што ў літаратурнай крытыцы і ў публіцыстыцы пісьменнікі (ды і ўласна крытыкі і публіцысты) карыстаюцца словам. Яны і там карыстаюцца звычайна **вобразным** словам, **вобразным** адлюстраваннем жыцця (вядома, у іншай патрэбе і меры) разам з адлюстраваннем навукова-паняційным.

І ўжо з гэтага вынікае, што „няпоўны", „звужаны", без уліку блізкіх па функцыі, па сродках адлюстравання жыцця відаў славеснай творчасці падыход да вызначэння спецыфікі мастацкай літаратуры не спрыяе яе глыбокаму асэнсаванню ні ў літаратуразнаўстве, ні ў школьным вывучэнні.

Атаясамліваць спецыфіку літаратуры са спецыфікай іншых асобных відаў мастацтва або мастацтва ў цэлым нават у школьным вывучэнні нельга па той прычыне, што пры такім падыходзе з прадмета „літаратура" выпадае значная частка своеасаблівай па характару старажытнай пісьменнасці. Я ўжо не гавару пра такі відавочны прагал нашых праграм, школьных курсаў літаратуры, як амаль поўная адсутнасць у іх побач з мастацкімі творамі твораў публіцыстычных, мемуарных, твораў літаратурнай крытыкі і г. д., пра што часта пісалася ў друку (у тым ліку і ў маім артыкуле „Навучанне літаратуры...").

Аднак справа не толькі ў тым, што мастацкая літаратура разглядаецца па-за сувязямі з роднаснымі ёй сферамі славеснай творчасці, адасоблена, пазбаўленай гэтых жывых сувязей, але і ў тым, што як від уласна мастацкай творчасці (хаця гэта, відаць, у пэўным сэнсе таксама вынік пазакантэкстнага падыходу) успрымаецца „абязлічана", без уласнага характару ў параўнанні з іншымі відамі мастацтва.

Тыповай памылкай (ці недакладнасцю) пры раскрыц-

---

[1]Бурсов Б. И. Критика как литература. – Л., 1976. – С. 7.

[2]Тамсама, с.12.

ці спецыфікі літаратуры часта з'яўляецца механічнае перанясенне на літаратуру асаблівасцей іншых відаў мастацтва. Літаратура, узятая нават у сэнсе толькі як мастацкая творчасць, у сваёй спецыфіцы не можа атаясамлівацца, напрыклад, з музыкай. І перш за ўсё па жыццёва-пазнавальнай функцыі, значна больш шырокай, выключна актыўнай і рознабаковай у сувязі з тым, што літаратура – гэта мастацтва слова, што яе галоўным функцыянальным сродкам з'яўляецца мова – непасрэдная рэчаіснасць чалавечай думкі, якой даступны ўсе сферы жыцця.

На гэту акалічнасць звяртаюць увагу многія аўтары. Балгарскі вучоны А. Стойкаў, напрыклад, адзначае: „...калі мы гаворым пра мастацтва наогул, г. зн. калі мы маем на ўвазе ўсе віды мастацтва, тое агульнае, што ўласціва ўсім ім, і дае нам падставу вызначаць іх як мастацтва, – нам не трэба забываць, што ёсць і такія віды мастацтва (музыка, архітэктура, прыкладное мастацтва), у якіх пазнавальны бок не з'яўляецца такім важным і істотным, як, напрыклад, у літаратуры... "[1].

Традыцыйнае сцверджанне аб тым, што паэт (ці, беручы шырэй, мастак) мысліць вобразамі, якое звычайна звязваецца з імем В. Бялінскага (на самай справе, такой трактоўкі прытрымліваліся ў свой час многія іншыя тэарэтыкі літаратуры і мастацтва[2]), увогуле не з'яўляецца правільным і ў адносінах да іншых відаў мастацтва. Сёння яно абвяргаецца многімі даследчыкамі мастацкай творчасці і асабліва даследчыкамі літаратуры. Апошнімі ў першую чаргу пэўна ж таму, што літаратура ў гэтых адносінах дае выключна багаты матэрыял для меркаванняў аб яе непасрэдных, прамых сувязях, з іншымі, пазаэстэтычнымі сферамі духоўнай дзейнасці чалавека, выхадах за межы вобразнага адлюстравання жыцця.

Вось што піша адзін з даследчыкаў гэтай праблемы: „Безагаворачнае прыняцце палажэння аб тым, што мысленне мастака працякае толькі ў вобразах, можа весці да адасаблення мастацкага мыслення ад агульных заканамернасцей працэсу мысліцельнай дзейнасці чалавека[3]. Другі вучоны выказваецца яшчэ больш пэўна: „Варта звесці мастацкае мысленне да „пачуццёвых форм" адлюстравання і пазбавіць яго характарыстык абстрактнага мыслення, як яно становіцца непаўнацэнным, недаразвітым мысленнем..."[4]

---

[1] Стойков А. Критика абстрактного искусства и его теорий. 1964. – С. 33.

[2] Соловьев Г. Мышление в образах и природа искусства. Вопросы литературы. – 1988. – № 8.

[3] Мейлах Б. Художественное мышление Пушкина как творческий процесс. М. – Л., 1962. – С. 9.

[4] Глазман М. С. Научное и художественное мышление. ..., 1973. С. Л.

Літаратуразнаўца Ю. Андрэеў: „Мастацкая літаратура заўсёды несла і цяпер нясе ў сабе два пласты інфармацыі: першы з іх семантычны, лагічны, які змяшчае паведамленні безасабовага плана; другі – эмацыянальны, вартасна-афарбаваны, асабовы, мэта якога выклікаць у чытача тыя ці іншыя адносіны да паказанага”[1].

А вядомы даследчык літаратуры П. Нікалаеў трохі ў іншым ракурсе сведчыць: „У сучасным мастацкім вопыце ёсць шэраг прыкладаў, калі ў павесцяванні выразна ўвасоблены аналітычны, вытлумачальны (объяснительный) прынцып, калі творчае мысленне, па сутнасці, з'яўляецца навуковым”[2].

Нібы падагульняе ўсё гэта наступнае меркаванне акадэміка М. І. Конрада пра спецыфіку мастацкай літаратуры: мастацкая літаратура – гэта „асаблівая катэгорыя духоўнай творчай дзейнасці грамадства, адрозная ад філасофіі, навукі і мастацтва і разам з тым цесна звязаная (сопряженная) з імі, паколькі яна карыстаецца ўсімі іх сродкамі: паняццямі, сімваламі, вобразамі, метрам, рытмікай, эўфоніяй...” „Мова паняццяў – прылада навукі, мова вобразаў – мастацкай літаратуры, мова сімвалаў – міфа. Але так толькі тады, калі мы маем на ўвазе, так сказаць, „чыстыя” формы мыслення паняццямі, вобразамі і сімваламі, формы,якія на справе не існуюць”[3]. М. І. Конрад характарызуе мастацкую літаратуру як „сінтэз элементаў філасофіі, навукі і мастацтва”. Заўважым пры гэтым, што ён не атаясамлівае мастацкую літаратуру з іншымі відамі мастацтва, бачыць яе істотнае адрозненне ад іх і перш за ўсё ў тым, што яна, карыстаючыся словам, мовай, нярэдка моцна збліжаецца з навукай па сваёй аб'ектыўна-пазнавальнай функцыі.

Ці гэтыя меркаванні кідаюць нейкі цень на постаць В. Бялінскага з яго фармулёўкай пра мысленне вобразамі ў паэзіі? Зусім не. Бо і ў В. Бялінскага, акрамя „стаўшай азбучнай” ісціны пра тое, што паэт мысліць вобразамі, а вучоны сілагізмамі, ёсць і такія выказванні, у якіх ён дае глыбока дыялектычную характарыстыку суадносін паміж мастацтвам і іншымі сферамі інтэлектуальнай дзейнасці людзей. У сувязі з характарыстыкай творчасці А. І. Герцэна В. Бялінскі пісаў: „Галоўная сіла яго не ў творчасці, не ў мастацкасці, а ў думцы... Магутнасць гэтай думкі – галоўная сіла яго таленту... Падобны

---

[1]Андреев Ю. Для чего литература: Вопросы литературы. – 1983. – №9. – С. 54–55.

[2]Николаев П. Советское литературоведение и современный литературный процесс. – М., 1987. – С. 205.

[3]Конрад Н. И. Запад и Восток. – М., 1966. – С. 458, 499.

талент не ёсць што-небудзь асаблівае, выключнае, выпадковае. Ёсць такія таленты гэтак жа натуральныя, як і таленты чыста мастацкія. Іх дзейнасць утварае асобую форму мастацтва, у якой фантазія з'яўляецца на другім месцы, а розум – на першым. На гэта адрозненне мала звяртаюць увагі, і таму ў тэорыі мастацтва выходзіць страшэнная блытаніна. Хочуць бачыць у мастацтве свайго роду разумовы Кітай, рэзка аддзяляемы дакладнымі межамі ад усяго, што не мастацтва ў строгім сэнсе слова. А між тым гэтыя пагранічныя лініі існуюць больш дапушчальна (предположительно), чым у сапраўднасці: прынамсі іх не пакажаш пальцам, як на карце граніцы дзяржавы. Мастацтва, па меры набліжэння да той ці іншай сваёй мяжы, паступова губляе нешта ад сваёй сутнасці і прымае ў сябе ад сутнасці таго, з чым мяжуе, так што замест размежавальнай рысы паяўляецца зона, якая прымірае абодва бакі"[1].

Вось так лічыў і В. Бялінскі. Прычым пісаў пра гэта менавіта як пра **заканамернасць**, а г. зн. як пра асаблівасць **спецыфічную** для літаратуры. Прыведзенае выказванне адносіцца, вядома, не толькі да творчасці А. Герцэна. Жыў бы В. Бялінскі пазней і несумненна побач з Герцэнам, з яго „магутнасцю думкі" сталі б і М. Салтыкоў-Шчадрын, і Г. Успенскі з іх сілай сацыяльнага аналізу, Л. Талстой з выяўленнем тонкай дыялектыкі чалавечай душы, і Ф. Дастаеўскі з яго глыбінёй псіхалагічнага аналізу чалавечых паводзін і характараў і г. д.

І падобныя прыклады не трэба множыць, іх дастаткова прыводзіцца ў навуковай літаратуры.

Ці можна гэта не ўлічваць або гаварыць пра гэта між іншым, як пра нешта не істотнае, не вартае асаблівай увагі? Вядома ж, не. Усё гэта, як я пастараюся паказаць ніжэй, вельмі важна і для практычнага „функцыяніравання" літаратуры, напрыклад, для яе вывучэння ў школе, і для разумення працэсу развіцця літаратуры, разумення і ўліку яго дзеючых тэндэнцый.

Такая абвостраная ўвага да гэтай асаблівасці спецыфікі літаратуры зусім не азначае, што тут робіцца спроба „абвергнуць" агульнапрынятую ісціну аб прыналежнасці мастацкай літаратуры да сферы мастацтва з усімі яе, гэтай сферы, спецыфічнымі заканамернасцямі. Звяртаючы ўвагу як на вельмі важныя элементы навуковага пазнання ў мастацкай літаратуры, я зусім не схільны ні процістаўіць іх мастацкаму, эстэтычнаму асваенню рэчаіснасці ў літаратуры, ні недаацэньваць апошняга.

[1] Белинский В. Г. Собр. соч. – Т. 10. – С. 318.

Няма сумнення, што ў мастацкай літаратуры вызначальным, дамінуючым з'яўляецца вобразнае алюстраванне жыцця.

Але сур'ёзнае, грунтоўнае асэнсаванне кожнай з'явы патрабуе абавязковага ўліку **ўсіх без выключэння** яе бакоў і асаблівасцей. У дадзеным выпадку, у дачыненні да мастацкай літаратуры, – побач з іншымі яе асаблівасцямі, якія дастаткова добра асветлены ў літаратуразнаўстве, патрабуе ўвагі яе (літаратуры) сувязь з рацыянальным, навуковым асэнсаваннем з'яў жыцця.

Гэты аспект у літаратуразнаўчых працах асвятляецца „не вельмі ахвотна", здаецца мне, вось чаму. Аўтараў палохае, відаць, „сумяшчэнне палюсоў". Калі літаратура (мастацкая) уключаецца ў адно звяно з навуковым пазнаннем жыцця, міжволі прыгадваецца сакраментальны двучлен – фізіка-лірыка (або фізікі-лірыкі). Узнікае насцярожанасць: як можна ў метадалагічным плане іх ставіць поруч?! Але ж... паспрабуем аслабіць гэты псіхалагічны бар'ер. Акрамя такога вельмі кантрастнага супастаўлення, можа быць у гэтым ракурсе і іншае: не прыродазнаўчыя навукі і лірыка, а гуманітарныя, чалавеказнаўчыя навукі (філасофія, псіхалогія, гісторыя, антрапалогія, педагогіка, этыка і інш.) – з аднаго боку, і мнагастайныя празаічныя жанры, у прыватнасці буйныя, якія да свайго азначэння (раман, аповесць) часта дадаткова атрымліваюць эпітэты: філасофскі, псіхалагічны, гістарычны, сацыяльна-бытавы і інш. – з другога.

Паміж двума полюсамі (навука–мастацтва) такім чынам ёсць магчымасць амаль плаўнага „пераходу" аднаго ў другі па спосабах пазнання і абагульнення, асабліва калі прыгадаем яшчэ такія „прамежкавыя" з'явы, як публіцыстыка, літаратурная крытыка, а затым ужо і са сферы ўласна мастацкай літаратуры – разнастайныя навукова-мастацкія празаічныя жанры (навукова-фантастычны, гістарычны, мастацка-дакументальны і г. д.).

У літаратуразнаўчых працах на тэму пра спецыфіку літаратуры можна нярэдка сустрэць такое прызнанне, што граніца паміж мастацкай літаратурай і немастацкай, навуковай „гістарычна рухомая і зменлівая", у тым сэнсе, што на пэўным (раннім) этапе літаратура мастацкая і немастацкая выступалі недыферэнцыравана, затым яны падзялілі сферы свайго ўплыву, раз і назаўсёды рэзка размежаваліся. Але ж апошняе і фактычна, і тэарэтычна (гл. шматлікія выказванні, прыведзеныя вышэй) няслушна. Шмат прыкладаў такой „рухомасці" мяжы дае сучасная літаратура, асабліва літаратура апошняга часу, калі з'яўляюцца творы тыпу „Я з вогненнай

вёскі" А. Адамовіча, Я. Брыля, У. Калесніка або „Блакадная кніга" А. Адамовіча і Д. Граніна, „У вайны не жаночы твар" С. Алексіевіч і г. д., дзе граніцы паміж мастацкім і немастацкім адлюстраваннем жыцця вельмі ўмоўныя па прычыне шырокага ўключэння дакументальнага, жыццёва-аўтэнтычнага матэрыялу.

Пры характарыстыцы такіх твораў у дачыненні да пытання пра спецыфіку мастацкай літаратуры звычайна адзначаецца, што „...аперыраванне дакументам, які ўключаецца ў мастацкі тэкст, само становіцца ў дадзеным выпадку пэўнай мастацкай умоўнасцю, аўтарскім спосабам спасціжэння свету, дакумент змяняецца і якасна і функцыянальна, таму што становіцца часткай мастацкага свету"[1].

Безумоўна, трапляючы ў пэўны кантэкст, кожны такі элемент, нават кожнае сказанае чалавекам слова, набывае адметную характэрнасць, асаблівы (часта непрамы, нечаканы) змест. Але ж так адбываецца не толькі ў мастацкім тэксце – і ў навуковым, і асабліва ў публіцыстычным таксама. Прыведзены аргумент у аспекце гэтай размовы наўрад ці спецыфічны для мастацкай літаратуры, хіба толькі ў тым сэнсе, што ў літаратуры большая свабода абыходжання з такімі „іншароднымі ўкрапленнямі", больш шырокі спектр магчымых адценняў у перадачы іх зместу, у іх эмацыянальнай ацэнцы, інтэрпрэтацыі – ад узнёсла-патэтычнага да іранічнага. Але ж калі браць у агульным плане, нельга не прызнаць і таго, што выкарыстанне дакументальнага матэрыялу, са свайго боку, не можа не ўплываць на характар мыслення пісьменніка, на спосаб адлюстравання жыцця, у прыватнасці ў літаратуры рэалістычнай. Дакументальны матэрыял не толькі „падпарадкоўваецца" мастацкай стыхіі, але і сам на яе пэўным чынам уплывае, асабліва калі ён у творы не абмежаваны асобнымі невялікімі „цытатамі". Сувязь тут не аднабаковая.

Калі кіравацца звычайнай логікай, з аднолькавай падставай можна гаварыць, што і мастацкі тэкст (урывак з верша), трапляючы ў навуковае сачыненне, цалкам пазбаўляецца сваіх якасцей і становіцца фактам навуковай думкі і толькі. Але ж гэта не так, у прыватнасці ў творах мастацкай крытыкі.

Жадаючы акрэсліць розніцу паміж літаратурай і навукай, вучоныя прапануюць такія азначэнні: „... у навуцы дзейнічае аб'ектыўна-пазнавальны падыход да

[1]Чайковская В. Литература как словесное искусство. – М., 1984. – С. 132.

жыцця, а ў літаратуры (мастацтве) – каштоўнасна-пазнавальны"[1].

Маюць рацыю, калі зноў жа супастаўляць літаратуру (мастацтва) з прыродазнаўча-матэматычнымі навукамі. Але вось з грамадска-гуманітарнымі... Ці могуць апошнія абысціся без каштоўнасна-ацэначнага элемента? Відаць, не. І ў дачыненні да іх абмежавацца звычайнай агаворкай пра тое, што такая суб'ектыўнасць дапускаецца толькі ў асобных выпадках – калі служыць выяўленню ісціны – немагчыма, бо чалавеказнаўчая інфармацыя (ісціна) вельмі залежыць ад светапогляду даследчыка, яна заўсёды суб'ектыўна зацікаўленая. У грамадска-гуманітарных навуках суб'ектыўна-каштоўнасная ацэнка амаль такая ж істотная. Розніца хіба ў тым, што ў мастацтве яна мае пераважна эстэтычны сэнс і змест.

Нельга сказаць, што такая збліжанасць літаратуры з грамадска-гуманітарнымі навукамі не ўлічвалася ў нашым літаратуразнаўстве. За літаратурай прызнаваўся і прызнаецца магутны ідэалагічны патэнцыял, які выяўляецца ў яе здольнасці адлюстроўваць вялікія грамадскія працэсы і ўплываць на грамадскую думку, фарміраваць яе і г. д. Але чаму акцэнтуецца толькі ідэалагічная сутнасць літаратуры і мастацтва? Гэта яўна звужаная, аднабаковая трактоўка. Размова павінна ісці, асабліва ў дачыненні да літаратуры, усё ж пра яе збліжанасць з навуковым пазнаннем жыцця. Літаратура, як адзначаў Г. В. Пляханаў, не можа ўстанавіць і выразіць думку пра тое, што сума квадратаў катэтаў роўная квадрату гіпатэнузы, але ж яна можа ўстанавіць пэўную заканамернасць грамадскага жыцця або жыцця ці паводзін чалавечай асобы.

Для таго каб паказаць, наколькі спецыфічнае мастацтва, у тым ліку літаратура, у адлюстраванні жыцця, часам прыбягаюць да такіх, напрыклад, разважанняў: „Ніякае даследаванне, ніякі, нават самы лепшы падручнік гісторыі не могуць даць мне, чытачу (або гледачу), таго, што дае, скажам, „Рамэа і Джульета"...[2], і г. д. Дзіўныя разважанні! І на каго толькі разлічаныя! Падручнік гісторыі ў гэтым выпадку, безумоўна, нічога падобнага не дасць, і ніякія даследаванні па гэтых навуках – таксама! Але ж ёсць даследаванні па псіхалогіі, эстэтыцы, этыцы і г. д. Чаму ўсё трэба зводзіць да гісторыі, грамадазнаўства, сацыялогіі?!

Пэўна ж мастацкі, літаратурны твор мае ў сабе такі спецыфічны змест, які да канца не можа быць раскрыты

[1] О прогрессе в литературе. – Л., 1977. – С. 129.

[2] Марков М. Е. Искусство как процесс. – М., 1970. – С. 52.

сродкамі навукі. Інакш мастацтва і літаратура, мастацкая ў прыватнасці, не мела б падстаў для існавання. Аднак і для розных містыфікацый у гэтым кірунку не павінна быць месца. Фетышызаваць гэты „непазнавальны" розумам, а толькі пачуццямі, элемент няма сэнсу, бо гэта ніяк не стасуецца з існаваннем мастацтвазнаўчай, літаратуразнаўчай навукі, мастацкай крытыкі і г. д. А яны ж ёсць, развіваюцца і ў многіх выпадках з поспехам выконваюць сваю мастацка-інтэрпрэтатарскую функцыю. І натуральна, бо, як сведчаць літаратуразнаўцы, „непадмяняльнасць, суверэннасць вобразнага мыслення не выключае выхаду ідэі з вобраза і разгалінавання яе на розныя „рукавы", г. зн. зносіны вобраза з усімі іншымі відамі духоўнай дзейнасці чалавека. Размеркаванне і пераход вобразнага зместу ў змест навукі, крытыкі складае адну з найважнейшых умоў жыцця мастацтва ў грамадстве. Крытыка і літаратуразнаўства імкнуцца таму перадаць і спасцігнуць не толькі мастацкую ідэю, змест вобраза, але і сам спосаб вобразнага мыслення"[1].

Але ў гэтай размове ёсць і яшчэ адзін аспект. Звярнуць увагу на суадносіны паміж літаратурай і навукай вымагаюць не толькі логіка навуковага асэнсавання з'явы, але і асаблівасці развіцця літаратуры на сучасным этапе, у эпоху навукова-тэхнічнай рэвалюцыі, глыбокіх сацыяльных працэсаў, якія адбываюцца ў жыцці.

Як вядома, у сучаснай літаратуры магутнай плынню ідзе, нярэдка размываючы звыклыя ўяўленні аб літаратурным працэсе, публіцыстыка. Прычым не толькі ва ўласна сваіх жанрах. Публіцыстыка пранізвае тканіну мастацкіх твораў. Яна стала вельмі „ўплывовым" іх састаўным элементам. Для прыкладу возьмем з рускай літаратуры „Журботны дэтэктыў" У. Астаф'ева, „Пажар" В. Распуціна або творы А. Салжаніцына (апошнія, дарэчы, сам аўтар адносіць да жанру „гістарычных даследаванняў") і г. д., пра што нямала пісалася і пішацца ў крытыцы.

З'ява гэта звычайна тлумачыцца як абумоўленая спецыфічнымі жыццёвымі акалічнасцямі. Маўляў „знамение" часу, выхад літаратуры на самыя вострыя і балючыя праблемы сацыяльна-эканамічнага жыцця. У пэўным сэнсе – так. Аднак я перакананы, не толькі. У гэтым праяўляецца пэўная **гісторыка-літаратурная заканамернасць,** уласцівая не толькі сённяшняй літаратуры і абумоўленая не толькі цяперашнімі нашымі ўнутранымі жыццёвымі абставінамі, а характарам развіцця культуры

[1]Палиевский П. В. Внутренняя структура образа // Теория литературы. – М., 1962. – С. 73.

чалавецтва ў сучасную эпоху ўвогуле. Літаратура змяняецца якасна і змяняецца не ў апошнюю чаргу ў кірунку актывізацыі ўзбагачэння сваіх інтэлектуальна-змястоўных якасцей, навукова-пазнавальных функцый, і гэта не можа не ўплываць і на вызначэнне яе спецыфікі.

Слушна гаворыць пра гэту з'яву ў размове пра спецыфіку літаратуры Ю. Андрэеў: „Зараз актыўна дзейнічаюць прынамсі два фактары, якія аб'ектыўна садзейнічаюць узаемнай дыфузіі розных форм (навуковай і мастацкай. – М. Л.) пазнання: усё большая сацыялізацыя жыцця кожнага асобнага чалавека і ўсё большае пранікненне ў свядомасць індывідуума катэгорый навукова-тэхнічнай рэвалюцыі... Такім чынам, мы з'яўляемся сведкамі адначасова дзеючых розданакіраваных працэсаў: з аднаго боку, пазнанні мастацкае і навуковае ўсё больш выразна размяжоўваюць свае ўладанні, развіваючы закладзеныя ў кожным з гэтых відаў асваення свету асаблівасці; з другога – мастацкае і навуковае пазнанні знаходзяцца ў стане ўзаемадзеяння і ўзаемапранікнення"[1].

Але, слушна ўказаўшы на гэтыя працэсы, Ю. Андрэеў у пазнейшай сваёй працы чамусьці яўна пярэчыць сабе. Так, ён прыгадвае допіс у „Литературную газету" аднаго інжынера-геолага, які выказаў думку, што кожны сучасны літаратурны твор для яго цікавы толькі ў тым выпадку, калі ён нясе багатую інфармацыю, узбагачае яго чымсьці дагэтуль нязнаным. Напрыклад, у аповесці „У спісах не значыўся" Б. Васільева такой „інфармацыяй" з'яўляюцца хвалюючыя падрабязнасці аб гераічнай абароне Брэсцкай крэпасці. У той жа час апісанне першага кахання героя паказалася чытачу неабавязковым і нязначным у рамках сур'ёзнай тэмы.

З усяго гэтага Ю. Андрэеў робіць вывад: „Здзіўляючая беднасць эстэтычнай адукацыі крычыць з гэтых радкоў... надзвычайна крыўдная малая падрыхтаванасць многіх чытачоў да эстэтычнага ўспрыняцця мастацкай літаратуры, мастацтва ўвогуле". І далей: „Геолаг-чытач сцвярджае, што яго падыход да літаратуры народжаны ўплывам навукова-тэхнічнай рэвалюцыі. Правільней было б сказаць, што падыход гэты ёсць сумнае сведчанне выдаткаў НТР..."[2].

У прыведзеным факце, мабыць, ёсць падставы для таго, каб выказваць трывогу за стан эстэтычнай, мастацкай адукацыі ў дачыненні да канкрэтнага адрасата, і ў нашай школе ўвогуле. Напэўна. Але кажу з агаворкай

[1] Андреев Ю. А. Движение реализма. – Л., 1978. – С. 81.

[2] Андреев Ю. А. Советская литература. – М., 1988. – С. 17–18.

таму, што, па-першае, тут. Ю. Андрэеў неяк вельмі аднабакова бачыць эстэтычны аспект твора – толькі ў дачыненні да паказу кахання героя, як быццам у сцэнах батальных гэты аспект адсутнічае. А, па-другое, ці так ужо цалкам не мае рацыі чытач-геолаг, спасылаючыся на ўплыў НТР, якая дыктуе большую змястоўную „насычанасць" і пазнавальную навізну мастацкіх твораў, і ці так ужо безумоўна мае рацыю Ю. Андрэеў, процістаўляючы „выдаткам НТР" толькі неабходнасць узмацнення эстэтычнай адукацыі чытача?

Безумоўна, эстэтычны аспект ацэнкі жыццёвых з'яў у літаратуры надзвычай важны. Але возьмем, напрыклад, творы „экалагічнай" тэматыкі („Неруш" В. Казько, „Соль" А. Петрашкевіча, „Чорная быль" С. Законнікава і інш.). Ці толькі ён дамінуе ў гэтых творах? Ці не выходзяць на першы план тут праблемы сацыяльна-эканамічнага і маральнага характару – метадаў і спосабаў гаспадарання, адказнасці чалавека і грамадства перад прыродай, жыццём?

Пытанне, відаць, мае болей складаны характар, прынамсі мае два бакі, на якія варта звярнуць увагу асобна.

Няма сумнення, што эстэтычную якасць літаратуры, а з ёй і эстэтычную адукацыю навучэнцаў і шырэй – усёй чытацкай масы неабходна ўзбагачаць, узбагачаць увогуле, заўсёды, а ў эпоху НТР асабліва, каб гэтым самым эфектыўней процістаяць пашырэнню тэхнакратычнага мыслення і светаўспрымання, каб развіваць духоўнасць у чалавеку, гуманістычную скіраванасць яго светапоглядных арыентацый.

Аднак я перакананы, што рашаць гэту праблему толькі шляхам „процістаяння" ўплыву НТР мастацкімі, эстэтычнымі ўласцівасцямі і магчымасцямі літаратуры – няправільна, бо гэтага недастаткова. У гэтых умовах павінны ўзмацняцца і іншыя якасныя асаблівасці мастацкай літаратуры, я б назваў іх так: першаадкрывальнасць у адносінах да праблем жыцця, большая інтэлектуалізацыя яе зместу, паглыбленне філасофска-псіхалагічнай – увогуле чалавеказнаўчай праблемнасці, канцэптуальнасці ў адлюстраванні жыцця, што наглядна станоўча выявілася, у прыватнасці, у такой з'яве, як „вясковая проза", якая ўскрыла (лепш за навуковыя трактаты) глыбінныя сацыяльна-эканамічныя праблемы нашага гаспадарання, а таксама проза ваенная, творы аб Айчыннай вайне – праблемы маральна-філасофскія. Прамым працягам гэтай тэндэнцыі ў развіцці мастацкай літарату-

ры ў апошнія дзесяцігоддзі якраз з'яўляецца і актывізацыя жанраў мастацка-навуковай, мастацка-публіцыстычнай, дакументальна-мемуарнай і іншай прозы.

Карацей кажучы, тое, што прыгаданыя ў пачатку артыкула аўтары адзначаюць як важны бок спецыфікі літаратуры, падкрэсліваю, менавіта спецыфікі літаратуры ў адрозненне яе ад спецыфікі іншых відаў мастацтва ці мастацтва наогул, сёння становіцца яшчэ болей выражанай тэндэнцыяй, і ігнараваць яе, абстрагавацца ад яе нельга. Гэта – не пабочная ці спадарожная, а прынцыповая праблема развіцця літаратуры. Такой яна была і раней, але яшчэ болей відавочна паўстае і настойліва заяўляе аб сабе ў наш час.

Вельмі характэрна рэагаваў на гэту тэндэнцыю І. Мележ: „Чым больш я думаю над тым, якой павінна быць літаратура, тым больш я пераконваюся ў думцы, што літаратура, мастацкая літаратура, – таксама навука; асабліва такія жанры, як проза, драматургія, эпічныя жанры паэзіі – я ўжо не кажу пра літаратуразнаўства. Мастацкая літаратура павінна быць, як навука, дакладнай і аб'ектыўнай; яе даследаванні – даследаванні чалавека, часу – павінны быць навукова дакладнымі. Я ўпэўнены: чым больш гэтай навуковай дакладнасці ў даследаванні, якое ў аснове твора, тым большы гэты твор, тым больш у яго права належаць да сапраўднай літаратуры"[1].

Менавіта ў такім святле бачацца галоўныя накірункі пошукаў адказу на пытанне, куды ідзе мастацкая літаратура і наша беларуская таксама, на якім шляху яна можа знайсці рэзервы для абнаўлення і ўзмацнення сваёй дзейснай сілы. Якраз такога характару бачыцца і адказ на пытанне А. Адамовіча, на яго кінуты раней заклік ствараць „звышлітаратуру" – гл. яго артыкул „Ну дык рабіце звышлітаратуру!"[2].

Хаця А. Адамовіч і не выказвае дакладна такога, як у гэтым артыкуле, бачання праблем, сутнасць яго пафасу тая ж, бо менавіта ва ўзаемадзеянні, ва ўзаемадачыненнях мастацкай літаратуры з публіцыстыкай, з дакументальнай літаратурай ён бачыць рэзервы для ўзмацнення гуманістычнага патэнцыялу мастацкай літаратуры. „Два полюсы, два крылы – новая дакументаліс-тыка і ўсё болей смелае сачыніцельства – ці не гэта трымае, утрымлівае літаратуру на вышыні?" – ставіць

[1]Мележ Іван. Збор твораў у дзесяці тамах. – Мн., 1983. – Т. 8. – С. 241.
[2]Адамович Алесь. Выбери жизнь. – Мн., 1986. – С. 325–341.

пытанне ён і адказвае: „Можна, вядома, вывесці яе за рамкі літаратуры мастацкай, нашу сучасную дакументалістыку, але ці не застанецца тады мастацкая з абламаным, укарочаным крылом?.. "[1]. І зноў, і зноў падрэслівае „мэтазгоднасць" выхаду пісьменнікаў на прамыя, адкрытыя формы зносін з чытацкай публікай", „дзе не патрэбна ніякая апасродкаванасць"[2].

Магчыма такая пастаноўка пытання мае ці мела чыста тактычны характар, уяўляе сабой не больш як істотны акцэнт размовы пра развіццё літаратуры ў пэўнай жыццёвай сітуацыі? Не і не! Праблема гэта мае аб'ектыўна-тэарэтычны і практычны характар. Яна сур'ёзна паўстае ў розных планах: мастацка-творчым, літаратуразнаўчым (у арыентацыі і вытлумачэнні літаратурнага працэсу ўвогуле) і ў літаратурна-адукацыйным.

Возьмем першы план і звернемся да нашай беларускай літаратуры.

Сёння, калі так актуалізавалася пытанне аб развіцці нацыянальнай культуры, патрабуецца вызначыць, у якім кірунку пойдзе гэта развіццё, якой будзе наступная ступень якаснага росту нашай літаратуры. Не буду браць усе магчымыя аспекты гэтага працэсу (іх многа), але адзін з іх адзначу з перакананасцю як вельмі і вельмі важны – гэта менавіта рашучае ўзмацненне аналітычна-пазнавальнага элемента, філасофска-праблемнага, канцэптуальнага адлюстравання жыцця і гісторыі народа.

Наша беларуская літаратура сёння, на жаль, не можа пахваліцца магутнай публіцыстычнай або дакументальнай плынню, як літаратура руская, хаця і ў нас ёсць пэўны рух у кірунку, скажам так, узмацнення праблемнасці, большай „інтэлектуалізацыі" прозы. Маю на ўвазе „ваенную прозу, прыкметнае ажыўленне гісторыка-мастацкага жанру – празаічныя творы пра беларускую старажытнасць і болей блізкую гісторыю. Гэтага, безумоўна, мала. І не ў сэнсе колькасці. А ў сэнсе неабходнай засяроджанасці літаратуры, як раней казалі, на самых субстанцыянальных асновах жыцця, на тым, каб твор вызначаўся не толькі арыгінальнасцю светаўспрымання, метафорыкі, ды яшчэ: „эмацыянальнай насычанасцю", але і **„магутнасцю думкі"** (Бялінскі – пра Герцэна). Такіх твораў, якія б давалі глыбокі зрэз жыцця на арыгінальным гісторыка-філасофскім узроўні, у нас пакуль што не багата. І гэты „вакуум" літаратура, пэўна ж, **мусіць запоўніць,** калі яна не рызыкуе апынуцца на перыферыі сус-

[1] Адамович Алесь. Выбери жизнь. – Мн., 1986. – С. 326.

[2] Тамсама, с. 327.

ветна-літаратурнага працэсу, а гэта значыць і аказацца нездатнай у поўнай меры выконваць нацыянальна-культуратворчую функцыю.

Тут варта было б зрабіць адступленне пра ацэначныя крытэрыі ў нашай крытыцы. Яны такія расплывістыя! Якіх толькі агаворак не сустрэнеш у крытычных выступленнях пра вартасці тых ці іншых літаратурных твораў, якіх толькі эўфемізмаў не начытаешся! Параўноўваеш ацэнку твора, які выразна ўносіць нешта сапраўды новае ў літаратуру, з ацэнкай твора яўна графаманскага – амаль ніякай розніцы. Якасны паказчык тоне ў навуковападобным пляценні славес аб своеасаблівасцях аўтарскай манеры, „раскаванасці стылю" і г. д. і да т. п. Безумоўна, на літаратуру нельга пераносіць пяцібальную школьную шкалу адзнак. З'ява гэта вельмі складаная, і ацэнкі яе павінны мець шматбаковы характар. Але ў аспекце ўзнятай размовы, перакананы, мэтазгодна гаварыць нават не пра пяцібальную, а пра трохузроўневую сістэму ацэнкі літаратурнай прадукцыі. Самы нізкі з іх – гэта ўзровень „літаратурнага чыстапісання". Ён даволі багата прадстаўлены і ў паэзіі, і ў прозе, і, вядома, нацыянальную літаратуру ён ніяк не ўзбагачае, нават не падсілкоўвае колькі-небудзь яе паўсядзённае існаванне. Другую плынь (яна, бадай, самая паўнаводная) утварае літаратура, што трымаецца на больш-менш арыгінальным светаўспрыманні і самавыяўленні, так бы мовіць, на паэтычнай метафары. Асэнсаванне з'яў жыцця тут неглыбокае, часта нават павярхоўнае, але неад'емнай асаблівасцю такіх твораў з'яўляецца ўменне маніпуляваць словам, сюжэтам. Да такой літаратуры сапраўды можа быць у пэўным сэнсе аднесена азначэнне „мысліць вобразамі", па той прычыне, што ў ёй такое „мысленне вобразамі" самамэта і адсутнічае або амаль адсутнічае здольнасць ставіць і вырашаць глыбокія і важныя праблемы жыцця, г. зн. вобразнае мысленне не грунтуецца на мысленні праблемна-навуковым. Гэта – літаратура, якую звычайна імянуюць белетрыстыкай.

І нарэшце, самы высокі ўзровень – тая літаратура, найперш проза, якая менш за ўсё імкнецца здзівіць чытача кідкай метафарай, нечаканым паваротам сюжэта, але дае **канцэптуальны зрэз жыцця,** глыбока філасофскую, сацыяльна-псіхалагічную і разам з тым мастацка-эстэтычную ацэнку з'яў рэчаіснасці. Прычым неабавязкова „ўслед за навукай", можа быць і да таго, як сваё слова скажа навука, апераджаючы чалавеказнаўчую думку навукі. Галоўнае тут – вышыня, узровень мыслення, роўны таму, на якім знаходзіцца грамадска-

гуманітарная думка. Размова ідзе пра такое адлюстраванне жыцця, якое з'яўляецца цікавым не толькі для вузкага кола аматараў ці нават для свайго масавага чытача, але і, скажам так, для чытача іншанацыянальнага.

Такая „ранжыроўка", вядома, грубая, схематычная, але яна дае магчымасць убачыць, у які бок і з якой мерай плённасці развіваецца наша літаратура, каб апраўдаць ускладзеныя на яе гісторыяй надзеі.

Нашаму прыгожаму пісьменству, гэта відавочна, трэба смялей **„вырывацца" якраз за межы „літаратурнасці"**, ісці ў кірунку „зліцця" з філасофіяй народнага жыцця і гісторыі, адкрываць глыбінны жыццёвы змест у характарах і паводзінах людзей, даваць ім сваю арыгінальную інтэрпрэтацыю. І толькі зрабіўшы гэты „прарыў", г. зн. на новым, больш высокім вітку (хоць, вядома, можа адбывацца і часта адбываецца адначасова), „паклапаціцца" і пра мастацкі бок справы.

Практычна гэта можа выяўляцца па-рознаму: і ў „непрапарцыянальна" шырокім развіцці публіцыстычных, гістарычных, мастацка-дакументальных і іншых жанраў, і быць адметнай асаблівасцю „ўласна мастацкай" прозы, а таксама паэзіі. І няхай не бянтэжыць нас тут тое, што вось так „разрываецца" адзінства зместу і формы, адзінства іх гарманічнага развіцця ў паступальным руху літаратуры. Бо, па-першае, гэта адзінства вельмі часта не захоўваецца на практыцы: твор можа быць глыбока наватарскім па зместу і ў той жа час традыцыйным па форме („Людзі на балоце", „Подых навальніцы" І. Мележа), а па-другое, і ўвогуле прагрэс у мастацтве адбываецца такім чынам, што звычайна адно апераджае другое, змест – форму ці, наадварот, поўная гармонія ў гэтым працэсе бывае не так ужо і часта.

Гэтаксама, мабыць, адбываецца рух літаратуры і ў плане ўзмацнення (ці аслаблення) яе інтэлектуальна мысліцельнага элемента або, наадварот, яе „эстэтызацыі". Ідзе гэты працэс хвалепадобна, у адзін час літаратура ўражвае сваёй праблемнасцю, інтэлектуальнай насычанасцю і змястоўнасцю, у другі – выхадам на пярэдні план эстэтычнага пачатку, што адбіваецца і на яе жанравай структуры, стылявых асаблівасцях і г. д.

І ў выніку такога рознанакіраванага развіцця літаратура паступова расце якасна. Яна не „здае" ніводнай з занятых пазіцый – і мастацка-эстэтычных, і інтэлектуальна-мысліцельных, хоць не ў кожнай сваёй наступнай з'яве, не ў кожным наступным творы яна гэты рух напе-

рад абавязкова дэманструе. Могуць быць і адхіленні, спады. Размова ідзе аб вядучай заканамернасці, якая праяўляецца ў вялікім гістарычным часе, на шырокай прасторы літаратурнага працэсу.

Тут зноў хацелася б паспрачацца з Ю. Андрэевым, які ў адным са сваіх артыкулаў, правільна адзначыўшы той факт, што „мастацкая літаратура заўсёды несла і нясе ў сабе два пласты інфармацыі: першы з іх семантычны, лагічны, які змяшчае ў сабе паведамленні безасабовага плана; другі – эмацыянальны, каштоўнасна афарбаваны, асабовы, закліканы вызваць у чытача тыя ці іншыя адносіны да паказанага”[1], – затым сцвярджае наступнае: „Генеральны напрамак развіцця літаратуры на працягу вякоў заключаецца ў тым, што доля безасабовага, выключна (сугубо) семантычнага, неабавязковага для **мастацкага твора** матэрыялу няўхільна зніжаецца. У сувязі з развіццём многіх спадарожных ёй грамадскіх інстытутаў літаратура пастаянна аддае ім частку раней суверэнных для яе функцый”[2].

Для тых часоў, калі адбывалася самавызначэнне літаратуры і навукі (грэчаская, рымская антычнасць), – гэта так. Але для пазнейшых часоў, калі літаратура ўжо цалкам эмансіпіравалася (эпоха Адраджэння і далей), – зусім не так. Калі б прагрэсіўнае развіццё літаратуры адбывалася менавіта ў такім кірунку, яна б непазбежна страціла свой жыццёвы статус і ператварылася ў забаўку. Бурнае развіццё навукі цалкам выцесніла б яе на ўзбочыну духоўнай культуры. Але ж так, мы ведаем, не адбываецца. Літаратура ў грамадстве трымае свае пазіцыі, бадай, нароўні з навукай. І гэта, пэўна ж, таму, што яна ў сваім развіцці па неабходнасці „засвойвае”, пэўным чынам „акумулюе” і заваёвы навуковай думкі, а ў чымсьці, магчыма, і апярэджвае яе. Можна з перакананасцю сцвярджаць, што літаратура ніколі не паступаецца гэтай гнасеалагічнай, як яе часам называюць, функцыяй. Іншая справа, што ў яе, гэтай функцыі, выяўленні могуць адбывацца і адбываюцца змяненні: праз трансфармацыю жанравай сістэмы, узмацненне публіцыстычнай ці навукова-пазнавальнай тэндэнцыі ў празаічных творах і г. д., нарэшце, у самім узроўні мыслення ўвогуле.

Вывады, падобныя тым, якія робіць Ю. Андрэеў, – непазбежны вынік таго, што мастацкая літаратура, паўтараю, разглядаецца ў адрыве, у ізаляцыі ад сваіх

[1]Андреев Юрий. Для чего литература? // Вопросы литературы. – 1983. – № 9. – С. 54.

[2]Тамсама.

непасрэдных „сваякоў" і „суседзяў" – гуманітарных сфер духоўнай дзейнасці чалавецтва, спецыфіка мастацкай літаратуры атаясамліваецца са спецыфікай мастацтва наогул.

Цяпер звернемся да педагагічнага аспекту размовы. У адносінах да пастаўленай праблемы ён зусім не дадатковы ці другарадны, бо звязаны з характарам успрымання і ўздзеяння літаратуры на чытача. Трэба сказаць, методыка даволі чуйна рэагавала на гэтую праблему, пастаянна фіксуючы тым самым павароты літаратуразнаўчай і педагагічнай думкі, ці мо, правільней будзе сказаць, іх „ваганні" паміж рацыянальным і эмацыянальным, схіляючыся то да аднаго, то да другога полюса. Прынцыпы вывучэння літаратуры ў вядомых метадыстаў XIX стагоддзя не былі аднолькавымі. У В. І. Вадавозава, напрыклад, яны істотна адрозніваліся ад У. Я. Стаюніна ці В. П. Астрагорскага. У адным выпадку націск рабіўся на эстэтычную сутнасць літаратуры, на эмацыянальнае ўспрыманне, у другім – на яе пазнавальныя магчымасці, на аналітычны разбор.

У савецкі час таксама не было адзінства. Адны метадысты ў сваіх рэкамендацыях арыентаваліся пераважна на грамадска-пазнавальную ролю літаратуры, яе ідэалагічны характар, другія – на эмацыянальна-эстэтычнае ўздзеянне.

Доўгі час відавочна дамінавала першае, нават у моцна гіпертрафаваным выглядзе. Маецца на ўвазе тая методыка, якая зыходзіла з пастулатаў вульгарнага сацыялагізму, калі літаратура ў школе нават страчвала сваю спецыфіку як від мастацтва, нават элементарную самастойнасць як прадмет, служыла „матэрыялам" для грамадазнаўства ці вывучэння гісторыі.

Пераадоленне вульгарна-сацыялагічных уплываў вяртала літаратуры як прадмету вывучэння ў школе яе спецыфічныя ўласцівасці, аднак, трэба сказаць, гэтая аднабакова сацыялагічная інтэрпрэтацыя літаратурных твораў заставалася вельмі моцнай. У школьным выкладанні літаратуры яна захавала сваю жывучасць аж да нашых дзён. Гэта не цяжка даказаць, звярнуўшыся да канкрэтных прыкладаў са школьнай практыкі выкладання літаратуры, да падручнікаў.

Але ёсць і іншы доказ, іншае пацвярджэнне адзначанай акалічнасці. Маю на ўвазе паяўленне тэндэнцый прама процілеглых, у якіх нібыта і крыецца залог поспеху.

Задумаемся, чаму робіцца такі націск на пачуццёвае

ўспрыманне літаратуры ў школьным выкладанні? Не толькі ў тых аўтараў, якія далёкія ад школы, але і ў некаторых метадыстаў? Прычым цікава, што гэта тэндэнцыя асабліва выявіла сябе менавіта перад апошняй рэформай школы, калі якраз вельмі абвастрыліся супярэчнасці школьнага навучання і выхавання. Якая прычына пабуджала метадыстаў так „націскаць" на пачуцці?

А яна заключалася ў наступным. Такая арыентацыя на пачуцці выяўляла па сутнасці крызіс школьнай методыкі, даведзенай да гэтага стану засацыялагізаваным, заідэалагізаваным і запалітызаваным выкладаннем літаратуры. Літаратура ў школе вывучалася не ва ўсім багацці свайго зместу і формы, а пераважна ў аспекце грамадска-сацыялагічным, агітацыйна-прапагандысцкім і таму станавілася афіцыйна-зададзенай, звужана-аднабаковай у сваім змесце, характарыстыцы вобразаў, канфліктаў і г. д. І таму рабілася нецікавай. Яна „отторгалась" ад жывой чалавечай сутнасці вучня, нібы перасаджаны ў арганізм чужы орган. А таму патрэбен быў „імунадэпрэсант" – сродак, які б здымаў ці аслабляў гэтую „адштурхоўваючую" рэакцыю псіхікі навучэнца. Гэты сродак убачылі ва ўзмацненні эмацыянальнасці выкладання. І „ўзмацнялі" часам такім чынам і настолькі, што ператваралі ўрок літаратуры ў спектакль або ў натхнёную рыторыку. Але вынік заставаўся ранейшы. І ён не мог быць інакшы, таму што ў выкладанні зноў-такі „недаўлічвалася" спецыфіка літаратуры, якая заключаецца не толькі ў эмацыянальна-эстэтычным, але і надзвычайна важным і шматбаковым жыццёва-пазнавальным яе характары, які асвойваўся вучнем толькі часткова („выбарачна"), па сутнасці, як той жа „сацыялагічны эквівалент", пра які ў свой час пісаў Г. В. Пляханаў.

Ён, гэты сацыялагічны бок аналізу, безумоўна, важны. Але ж пазнавальная функцыя літаратуры, паўтараю, не зводзіцца толькі да сацыялагічнага ці ідэалагічнага аспекту. Сюды ўваходзяць і такія аспекты, як філасофскі, псіхалагічны, эстэтычны, этнаграфічны, антрапалагічны, этычны і г. д. Літаратура, вядома, ні ў якой меры не падмяняе і не імкнецца падмяняць гэтыя навукі ў іх пазнавальных і іншых функцыях ці магчымасцях, аднак яна прыцягвае, будзіць, абвастрае ўвагу да іх праблем на вельмі жывым, наглядным і зацікаўлена пададзеным чалавеказнаўчым „матэрыяле". Тым яна перш за ўсё і незаменная ў сваім грамадскім прызначэнні. І пры яе вывучэнні ў школе вельмі важна мець на

ўвазе, улічваць такі шырокі спектр яе інтарэсаў, для таго каб узнімаць інтэлектуальны ўзровень літаратурнага навучання. А ён без сумнення з'яўляецца адным з найважнейшых кірункаў прагрэсу школы, павышэння эфектыўнасці літаратурнай адукацыі.

Калі ідзе размова пра „пазаэстэтычныя" аспекты літаратуры, звычайна выказваецца насцярожанасць, што такі кірунак разважанняў можа весці да наіўна-жыццейскага ці наіўна-рэалістычнага ўспрымання, разумення і тлумачэння мастацкіх твораў. Гэта ўжо даволі сур'ёзная перасцярога, асабліва для школьнага выкладання літаратуры. Але ж дарэмныя страхі... Па-першае, таму што тут бярэцца толькі адзін аспект, а не спецыфіка літаратуры ў цэлым. Нідзе ў гэтай размове няма і намёку на тое, што ідэйны змест мастацкай літаратуры выходзіць цалкам ці ў пераважнасці за межы эстэтычнага выяўлення і ўспрымання. Пра эстэтычны характар зместу літаратуры – размова сама сабой. **Яна дамінуючая, вызначальная.** Але яе весці трэба **абавязкова** з улікам разгледжаных тут сувязей. Падкрэсліваю: абавязкова, бо ў адваротным выпадку вынік атрымліваецца якраз той, якога мы асцерагаемся, хочам пазбегнуць. Размова пра мастацкую літаратуру як з'яву спецыфічную ў параўнанні з іншымі відамі мастацтва (музыкай, выяўленчым мастацтвам і г. д.) якраз павінна весці да дыферэнцыраванага і абвостранага ўважлівага падыходу не толькі да адзначаных рацыяналістычных элементаў, але і мастацка-эстэтычных, у канчатковым выніку да стылявой, мастацкай спецыфікі твораў, жанравай сістэмы літаратуры. Узнятая праблема якраз мае на мэце рашучае паляпшэнне літаратурнага навучання і мастацка-эстэтычнага выхавання ў школе.

У канчатковым выніку гэта размова накіравана на паўнату і грунтоўнасць выяўлення і інтэлектуальнага, і эмацыянальнага зместу твора. Не ўбачыўшы, не паказаўшы першага, нельга адчуць вобразна-эстэтычнай сілы твора. Цяжкасці літаратурнага аналізу канцэнтруюцца менавіта тут, на стыку вобраза і паняцця, мастацкага і навуковага мыслення. Усё залежыць ад таго, наколькі правільна будуць адчуты, зразуметы і ўлічаны іх суадносіны. Прычым, як гэта ні можа паказацца дзіўным, нечаканым для прыхільнікаў эмацыянальна-эстэтычнай скіраванасці літаратурнага навучання, страты нярэдка бываюць якраз пры недаацэнцы навукова-пазнавальнага пачатку.

Трэба адзначыць і такую акалічнасць. Суадносіны

паміж эмацыянальным і разумовым (рацыянальным) пры вывучэнні літаратуры не аднолькавыя на розных этапах работы над мастацкім творам. У пераацэнцы эмацыянальнага моманту бачыцца недыферэнцыраваны падыход да розных этапаў работы над творам: пярвічнага ўспрымання твора, асабліва паэтычнага, дзе вобразна-эмацыянальны аспект як бы дамінуе, і наступнага, другога этапа, калі патрабуецца падключэнне пераважна лагічнага – паняційнага мыслення, патрабуецца філасофскае, псіхалагічнае, сацыялагічнае і г. д. асэнсаванне зместу твора (якое, вядома, не адбываецца зусім па-за мастацкім элементам, але яго рамкамі і не абмяжоўваецца). Як сведчаць псіхолагі: „З пачуцця павінна пачынацца ўспрыманне мастацтва... Але пачуццём мастацкае ўспрыманне, вядома, не абмяжоўваецца. Гэта – успрыманне спачатку „пачуццёвае", а затым, як вынік, „думаючае" і прытым глыбока і пранікнёна „думаючае"[1].

Асаблівы націск на эмацыянальнасць звычайна робіцца, відаць, тады, калі першы этап працы над творам, г. зн. першаснае самастойнае яго прачытанне, адсутнічае, не забяспечаны, калі першакрыніцай з'яўляецца не твор, а падручнік. Але ж у гэтым выпадку (а праца над падручнікам належыць, павінна належаць, менавіта да другога этапу) эмацыянальная дамінанта тым больш недарэчы.

Іншымі словамі, трэба ўлічваць абавязкова, што працэс асэнсавання мастацкага твора мае свае заканамернасці, якія нельга недаацэньваць, вышукваючы нейкі адзіны універсальны спосаб яго засваення. Кепская арганізацыя работы вучняў па літаратуры (адсутнасць твораў у школьнай бібліятэцы, няўменне настаўніка дабіцца іх прачытання ўсімі вучнямі) ні ў якой меры не можа кампенсавацца эмацыянальнасцю выкладання або чымсьці падобным.

І яшчэ адзін момант у закранутай праблеме. Звужанае разуменне спецыфікі літаратуры вядзе да таго, што эстэтычнае яе ўздзеянне на чытача звязваецца толькі з яе вобразнасцю, метафарычнасцю. Між тым гэта не зусім дакладнае ўяўленне. Гаворачы пра фарміраванне эстэтычных якасцей асобы, мы ў гэтым выпадку зусім забываем пра тое, што мастацкая літаратура вучыць таксама лагічна мысліць, стройна, прыгожа (не толькі таму, што ўжываюцца фігуральныя выразы) выказваць свае думкі. Арыентацыя ў выкладанні толькі на вобразнасць і эма-

[1]Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Советская педагогика. – 1946. – № 6. – С. 99.

цыянальнасць як на галоўныя спосабы-сродкі эстэтычнага навучання, выхавання эстэтычнага густу вядзе да недаацэнкі моўнага развіцця вучняў. І ці не па прычыне гэтага нашы выхаванцы, ды часам і настаўнікі-філолагі, падрыхтаваны ў сэнсе валодання звязнай мовай не лепшым чынам. Безумоўна, гэтае назіранне можа быць вельмі суб'ектыўным, але, напраўду ж, слухаючы выступленні настаўнікаў, даводзілася нярэдка канстатаваць, што матэматыкі і фізікі выкладаюць свае думкі больш лагічна і стройна: відаць, апошніх у гэтым сэнсе лепш „арганізуе", „дысцыплінуе" сам матэрыял іх навукі. Аналагічныя назіранні можна зрабіць, слухаючы адказы вучняў па літаратуры або чытаючы іх сачыненні. Ім таксама часта бракуе сістэмнасці, паслядоўнасці, лагічнасці, а разам з тым і доказнасці.

Ці выпадковыя гэтыя з'явы? Думаю, што не. У школе, а таксама і ў ВНУ ў літаратурнай падрыхтоўцы, відаць, мы дапускаем нейкі істотны пралік. Раней, у старой школе, вучні атрымлівалі пэўныя веды і навыкі па рыторыцы, спецыяльна практыкаваліся ў майстэрстве лагічна, доказна, стройна будаваць сваё выказванне. Рыторыка (пасля гэты раздзел тэорыі славеснасці называўся „тэорыя прозы") была ацэнена як схаластычная навука і паступова знікла з праграм навучання мове і літаратуры.

У пэўным сэнсе яе лёс склаўся такім чынам невыпадкова, падставы для крытыкі ў яе адрас былі. Але разам са знікненнем гэтага раздзела курса, недаацэнкай ведаў і навыкаў, звязаных з ім, была вельмі аслаблена і падрыхтоўка вучняў у плане развіцця лагічнага мыслення, азнаямлення іх са спосабамі назірання, абагульнення, разгортвання думкі, доказаў і г. д. А з усім гэтым аслабілася ўвага да такіх якасных адзнак размовы пра літаратуру і яе гуманітарны, чалавечы змест, як здольнасць выказвацца не толькі правільна, але і даходліва-пераканаўча, з той асэнсаванай мэтанакіраванасцю, пранікнёнасцю, якая не пакідае слухача безудзельным, уцягвае яго ў сутнасць размовы, робіць яго саўдзельнікам самога акта ацэнкі твора ці творчасці пісьменніка, нарэшце, уменне весці спрэчку, дыскусію, даказваць слушнасць сваёй характарыстыкі героя, эпізоду, канфлікту, – карацей кажучы, да ўсіх тых якасцей, якія зараз называюць асабовым (личностным) успрыманнем і засваеннем прадмета.

Так у асноўным бачацца асобныя пытанні, звязаныя з разуменнем спецыфікі літаратуры. Як відаць з усяго

сказанага, узнятая праблема мае вельмі важнае значэнне як для разумення літаратуры, заканамернасцей яе развіцця, так і для распрацоўкі канцэпцыі літаратурнай адукацыі, складання навучальных праграм, удасканалення методыкі літаратурнага навучання ў школе.

У гэтым артыкуле не ставілася мэта раскрыць пытанне пра спецыфіку літаратуры ўсебакова, у цэлым. Закрануты толькі адзін аспект, але той, недаацэнка або ігнараванне якога вядзе да змястоўнага выхалашчвання літаратуры як прадмета ў школе, збяднення яго навучальных, а значыць, і выхаваўчых магчымасцей.

1988 г.

УРОКІ СКАРЫНЫ

Нарэшце мы дачакаліся вялікага юбілею, першага, бадай, такога ў гісторыі культуры Беларусі – 500-годдзя Францішка Скарыны. І таму, па прычыне рэдкай неардынарнасці (такое ж здараецца раз у паўтысячагоддзе!) – і адносіны да юбілею, а дакладней, да скарынінскага года, якім аб'яўлены 1990 год, асаблівыя. Скарынінскі юбілей– не толькі свята Скарыны, гэта падзея, якая для нас мае агульнакультурнае значэнне.

Год Скарыны, так распарадзілася гісторыя, супаў з першымі крокамі сацыяльнай перабудовы. У наш час, калі так абвострана і супярэчліва, а нярэдка і вельмі драматычна, паўстаюць самыя розныя праблемы жыцця, калі амаль кожны дзень падносіць для роздуму ўсё новыя і новыя, часта нечаканыя, непрадбачаныя факты, кожная гістарычная тэма набывае актуальны аспект у сваёй сувязі з сучаснасцю, з яе нявырашанымі пытаннямі. А што ж сказаць пра такую, як 500-годдзе Скарыны, тэму, якая дае магчымасць заглянуць у самыя глыбіні гісторыі і, натуральна, у гэтай агромністай часавай прасторы лепш прыглядзецца і да таго, што адбываецца з намі сёння.

Ды і ўвогуле. Зараз не так, як раней, адзначаецца кожны юбілей. У часы недалёкія было намнога прасцей. Вядома, і тады патрабавалася абавязкова ўвязваць мінулае з сучаснасцю. Але то была сучаснасць без праблем. Яна бралася як неаспрэчны станоўчы эталон, як крытэрый і для ацэнкі мінулага, бо, адзначыўшы пэўны ўклад нашых далёкіх ці не вельмі далёкіх папярэднікаў у развіццё культуры, неабходна было пры гэтым абавязкова не прамінуць і пра іх шматлікія слабасці, пра тое, як яны „памыляліся", „недаацэньвалі", „недацягвалі", і ўвогуле, наколькі мы, сучаснікі, пераўзышлі іх, духоўна болей багатыя і дасканалыя ў параўнанні з імі.

Сёння такія высакамерна-бесклапотныя, а дакладней, нядбайныя адносіны да гісторыі ўспрымаюцца не болей як грамадзянская безадказнасць перад жыццём. І мы зноў і зноў звяртаемся да гісторыі для таго, каб разглядзець яе незашоранымі вачыма, паўней, уважлівей, больш даверліва, і ў выніку лепш пазнаць яе і старан-

на вучыцца на ёй, нават у чымсьці перавучваецца. Сёння размова пра гісторыю – як споведзь перад ёй.

Рэчаіснасць паднесла нам суровы ўрок для зразумення таго, наколькі адказнай з'яўляецца сувязь паміж мінулым і сучаснасцю, мінулым і будучыняй, наколькі беражліва трэба ставіцца да таго, што зроблена не намі.

Пра гэта ўжо нямала пісалася. Паўтарацца не трэба. Але нельга не сказаць, што ўсе адзначаныя гістарычныя выдаткі асабліва моцна і балюча крануліся Францішка Скарыны, які якраз і аказаўся сярод тых выдатных дзеячаў мінулага, каму да апошніх часоў вельмі „не шанцавала".

Па прычынах самых розных.

Мо таму, што мы вельмі спрошчана рэалізавалі тэзіс аб тым, што гісторыю твораць масы, яўна недаацэньваючы пры гэтым ролю выдатных гістарычных асоб, з дапамогай якіх перш за ўсё народ і ўздымаецца на новыя ступені свайго развіцця, заяўляе аб сабе як суб'ект гісторыі.

У Скарыны ж, акрамя ўсяго, была яшчэ тая „загана", што яго дзейнасць мела прамое дачыненне да рэлігійнага пісьменства, а гэта значыць і рэлігійнага светаўспрымання, бо ён жа „галоўнай справай свайго жыцця" зрабіў прапаганду Бібліі, якая яшчэ да параўнаўча нядаўніх часоў трактавалася як твор для савецкіх людзей не толькі непатрэбны, але і „шкодны". Прычым не толькі „для людзей простых, паспалітых", кажучы словамі Скарыны, але і навукоўцаў: невыпадкова ж пры жаданні „рэабілітаваць" Скарыну так многа слоў і аргументаў затрачвалася на тое, каб даказаць, што ён хоць і выдаваў і папулярызаваў Біблію, але да рэлігійнага вучэння ставіўся так сабе, між іншым, а то і негатыўна.

Было па-рознаму, але неаспрэчным фактам з'яўляецца тое, што Скарына доўгія часы заставаўся ў ліку гістарычных асоб, яўна недаацэненых сваімі нашчадкамі. І, пішучы гэтыя нататкі, я напачатку даў ім назву „Адраджэнне Скарыны", вядома ж, не толькі таму, каб нагадаць вядомае – прамыя дачыненні выдатнага сына нашай зямлі да еўрапейскага Рэнесансу, адзначыць яго выключна важкі ўклад у развіццё беларускай культуры на гуманістычнай аснове, але і маючы на ўвазе катэгарычны імператыў часу, наш сыноўні абавязак перад Скарынай, нашу вялікую запазычанасць перад усім тым, што ён зрабіў для Радзімы, што асабліва востра адчуваецца сёння, калі наша свядомасць павяртаецца, скажам так, да самых субстанцыянальных каштоўнасцей, да якіх

несумненна і ў першую чаргу адносіцца і творчая спадчына Ф. Скарыны.

Гэта, апошняе, сцверджанне аб нашай вялікай запазычанасці перад Скарынай можа каму і здасца перавелічэннем, бо сапраўды хіба ж быў забыты Ф. Скарына на сваёй Радзіме, хіба яго імя і раней не называлася ва ўсіх нашых кнігах па гісторыі і нават у школьных праграмах і падручніках? Вядома, Скарына не быў забыты. Яго імя мы паўтаралі даволі часта, нярэдка нават ва ўзнёслапатэтычным тоне, калі размова ішла з нагоды нейкага свята беларускай культуры.

Сёння можна сказаць болей. Мы наглядаем вялікае ажыўленне навуковай думкі пра Скарыну. За апошнія гады выйшла каля дзесятка сур'ёзных кніг, у тым ліку даволі грунтоўная скарынінская энцыклапедыя (энцыклапедычны даведнік). І можна думаць у сувязі з гэтым, што мы з'яўляемся сведкамі пачатку сапраўднага адраджэння Скарыны. Было б неправамерна звязваць такое ажыўленне толькі з тым, што падаспела скарынінскае 500-годдзе. Прычына, вядома ж, глыбей – у тых пераменах, якія прынесла жыццё, у тым ліку і такіх, як прыняцце Закона аб мовах, і г. д.

Але ўсё гэта – толькі пачатак, толькі перадумовы. Калі ж мець на ўвазе сённяшні ўзровень нашай гістарычнай свядомасці ў дачыненні да Скарыны, то трэба сказаць прама, ён, на жаль, пакуль што невысокі. Сённяшнім нашчадкам гэтага выдатнейшага дзеяча не толькі беларускай – усёй усходнеславянскай старажытнасці – яго месца ў гісторыі ўяўляецца далёка не адэкватным меры яго здзяйсненняў. А некаторым яно і ўвогуле бачыцца недзе на перыферыі вялікай гісторыі, нібы тая вуліца на ўскрайку беларускай сталіцы, спярша названая яго імем, або бачыцца пакуль што гэтак жа няпэўна, як і месца для яго помніка, якое скульптары і архітэктары і сёння яшчэ толькі шукаюць, вызначаюць, каб узвесці яго ў сувязі з 500-годдзем (вось так: спатрэбілася амаль паўтысячы гадоў, каб усвядоміць неабходнасць яго ўзвядзення ў сталіцы роднага краю).

Мы яшчэ і зараз, калі гартаем розныя даведнікі, калі нават чытаем навуковыя артыкулы, сустракаемся з такой характарыстыкай Скарыны, у якой самай важнай адзнакай яго ўкладу ў нашу культуру з'яўляецца тое, што ён быў беларускім першадрукаром, ну ды яшчэ перакладчыкам Бібліі.

І ўсё гэта правільна, бо сапраўды быў і тым, і другім. І дарэчы, і таго, і другога было б дастаткова, каб занесці

яго імя ў ліку першых у нашы гістарычныя „святцы". Але ж так сцвярджаючы, мы нейк і не задумваемся, што ён найперш быў усё-такі вялікім мысліцелем, вучоным і ўжо таму, па гэтай прычыне, звярнуўся і да перакладу і друкарскага прыладдзя, звярнуўся для таго, каб свае духоўныя парыванні данесці да сучаснікаў і да нас, сваіх далёкіх нашчадкаў.

Пішучы гістарычныя даследаванні, мы часта ў дачынні да эпохі Адраджэння паўтаралі вядомыя словы Энгельса аб яе дзеячах як тытанах духу, аб тым, што тады, у тую эпоху, „не было амаль ніводнага славутага чалавека, які б не ажыццявіў далёкіх падарожжаў, не гаварыў бы на чатырох альбо пяці мовах, бліскуча не выступаў бы ў некалькіх галінах творчасці (цудоўна, і іменна не толькі ў тэарэтычным, але і практычным жыцці...)". І па традыцыйнай беларускай сціпласці сваёй падразумявалі, што сказанае датычылася, вядома, дзеячаў Заходняй Еўропы і толькі ў нейкай меры – нашых. А гэтыя ж словы нібы са Скарыны былі спісаны, з яго велічнай постаці! Бо ён сапраўды быў і тытанам духу, чалавекам з непатольнай прагай пазнання новага, прагай творчасці, і няўрымслівым падарожнікам, якому не па душы было заседжвацца на адным месцы і які пры тагачасных магчымасцях аб'ездзіў усю Еўропу, пабываў, як сцвярджаюць, таксама і ў Маскве. Ён вядомы і як знаўца многіх моваў, а гэта значыць і літаратур, і як чалавек, якому былі адкрыты таямніцы многіх сфер творчай дзейнасці, сакрэты прафесій як гуманітарных, так і звязаных з медыцынай, біялогіяй, батанікай, друкарствам.

Ф. Скарына – гэта не проста выдатны дзеяч сваёй эпохі. Калі б ён раскрыўся нам цалкам – гэта наш першы універсітэт. Мы, пэўна ж, яшчэ не ўсвядомілі ў поўнай меры ўсёй значнасці і мнагастайнасці яго ўкладу ў развіццё нацыянальнай культуры, прынамсі, не перадалі такога ўяўлення маладым пакаленням. Сённяшняе ажыўленне цікавасці да ўласнай гісторыі, да ўласных каранёў і крыніц, несумненна, дапаможа высветліць, што ў творчай спадчыне Скарыны знаходзяцца пачаткі многіх нашых пачаткаў. Пры ўважлівым, навуковым падыходзе мы ўбачым яшчэ многае такое, што яшчэ „засакрэчана" шыфрамі старажытнасці, дасюль намі не разгадана, не расчытана. Трэба мець на ўвазе і тое, што такія з'явы, як творчая спадчына Ф. Скарыны, маюць тую асаблівасць, што яны з часам не толькі не страчваюць у сваёй значнасці, у сваім змесце, а нават узба-

гачаюцца, бо кожная эпоха іх прачытвае па-свойму, па-новаму, бачыць у іх і сваё адлюстраванне. Асабліва калі браць гэтыя з'явы не ізалявана, а ў гістарычным і культурным кантэксце свайго і пазнейшага часу, у аспекце ўзаемадзеяння культур розных, і ў першую чаргу суседніх, братніх, народаў.

Для таго каб наша даўняя гісторыя, у тым ліку і скарынаўская спадчына, стала ва ўсю сваю сілу працаваць на сучаснасць і будучыню, мы абавязаны яшчэ многа зрабіць для распрацоўкі гэтай спадчыны, кожны ў меру сваіх сіл і магчымасцей спрыяць яе прапагандзе, дзейснай, канкрэтнай прапагандзе справай і словам, якое ідзе не толькі ад розуму, але і ад сэрца.

Сёння галоўнае – у канструктыўным падыходзе да гісторыі, у глыбіннай распрацоўцы яе праблем. І зноў нам тут узорам Скарына, які даў прыклад такога дзейснапрактычнага служэння Радзіме, культурнаму развіццю свайго народа.

Маштабнасць укладу Скарыны ў нашу культуру, калі гаварыць шырэй, мы здолеем раскрыць тым больш, чым хутчэй ад канстатацыі многіх аспектаў яго спадчыны выйдзем на распрацоўку самастойных кірункаў скарыназнаўства як галіны гуманітарных навук.

Нямала сёння ўжо робіцца. Але яшчэ больш трэба зрабіць. Асабліва ў дачыненні да тых аспектаў скарынаўскай спадчыны, якія даследаваліся слаба ці недастаткова. І тут, нягледзячы на тое што ў апошні час мы, прадстаўнікі педагагічнай навукі, з дапамогай навукоўцаў ВНУ і АН Беларусі таксама падрыхтавалі і выдалі некалькі даволі грунтоўных кніг па гісторыі школы і педагагічнай думкі ў Беларусі, трэба самакрытычна назваць недастатковае вывучэнне ўкладу дзеячаў старажытнасці, у тым ліку і Ф. Скарыны, у развіццё асветніцка-педагагічнай дзейнасці і думкі, кірунак, які знаходзіцца зусім не на другім плане духоўных пошукаў нашага вялікага земляка.

Ф. Скарына быў не толькі выдатным вучоным, літаратарам, але і выдатным педагогам. Ён быў педагогам, бо быў асветнікам, бо галоўны твор свайго жыцця – пераклад кніг Бібліі, якія суправаджаліся яго ўласнымі змястоўнымі прадмовамі і пасляслоўямі, ён выдаваў перш за ўсё як кнігі вучыцельныя, як дапаможнікі для спасціжэння боскай і свецкай мудрасці, для навучання „сямі навукам вызволеным", а асобныя са сваіх выданняў (напрыклад, Псалтыр) ён прапанаваў і ўвогуле як кнігі-падручнікі.

Самым значным набыткам кожнага чалавечага грамадства Скарына лічыў чалавечую мудрасць, г. зн. веды аб жыцці, станоўчы практычны і асабліва маральны вопыт многіх пакаленняў. І сваімі працамі ён намагаўся данесці гэты вопыт да свайго народа, удакладнім – перш за ўсё да простага народа, „люду паспалітага", што сведчыць аб глыбокім па тым часе дэмакратызме Скарыны.

Менавіта педагагічная ідэя ляжала ў самой аснове задумы Ф. Скарыны друкаваць кнігі на роднай мове. Яна, гэта ідэя, праходзіць як самая галоўная. І мы, несумненна, маем поўную падставу вылучыць гэты аспект у якасці вядучага.

Зрэшты не толькі таму. Нават калі б у аснове дзейнасці Ф. Скарыны і не ляжала такая асветніцка-педагагічная дамінанта, гэты аспект яго спадчыны патрэбна было б вылучыць, бо мы ў ёй, яго спадчыне, маем з'яву сапраўды універсальнага зместу і характару, якая па свайму гісторыка-культурнаму значэнню мае прамое дачыненне да ўсіх найгалоўнейшых праяў творчага духу нацыі. І без педагагічнага падыходу тут ніяк, вядома, не абысціся, бо ў адваротным выпадку мы не здолелі б прасачыць жывую пераемнасць пакаленняў, якая рэалізуецца перш за ўсё і галоўным чынам у педагагічнай сферы, у перадачы вопыту адных людзей другім.

Трэба сказаць прама, асветніцка-педагагічныя погляды і прынцыпы Скарыны пакуль што застаюцца не даследаванымі. Тое, што ўбачана, зафіксавана, – гэта, як гаворыцца, толькі ў першым прыбліжэнні.

А ў Скарыны была і свая дыдактыка – метады перадачы ведаў (філасофскіх, гістарычных, маральна-прававых, прыродазнаўчых, філалагічных і г. д.), прынцыпы і спосабы выхаваўчага ўздзеяння на чалавека. Прычым сярод іх нямала такіх, што, як ні дзіўна, праз амаль паўтысячагоддзе рэзаніруюць з нашымі сённяшнімі клопатамі пра навучанне і выхаванне моладзі.

Несумненна цікавымі і яшчэ намі не пазнанымі з'яўляюцца погляды Скарыны на навучальную кнігу, яе структуру, афармленне з улікам такіх важных прынцыпаў дыдактыкі, як даступнасць, нагляднасць, паўтарэнне найболей істотнага і г. д. Маюцца пры гэтым на ўвазе не толькі гравюры, застаўкі яго кніг, але і спосабы падачы матэрыялу ў прадмовах і пасляслоўях, якія зыходзяць з правіл тагачаснай рыторыкі і развіваюць іх.

І гэтак жа ў дачыненні да аспектаў выхаваўчых. Пачынаючы са скарынінскага погляду на чалавека як асобу цэласную і ў пэўным сэнсе гарманічную і канчаючы канкрэтнымі накірункамі яго разважанняў аб маральнасці.

ным, патрыятычным, сямейным і г. д. выхаванні, – усё тут захоўвае для нас не толькі гістарычную цікавасць, але і не да канца пазнаны актуальны сэнс. Маю на ўвазе зноў жа гуманістычны пафас яго творчай спадчыны, які сёння набывае асаблівае значэнне не толькі ў плане агульнажыццёвым, але і ў педагагічным. Нагадаем праблему гуманізацыі нашага грамадства і канкрэтна – гуманізацыі школы, падрыхтоўкі новых пакаленняў да жыцця на аснове фарміравання высокай духоўнасці, самацэннасці чалавека ў грамадстве, на аснове прымату агульначалавечых прынцыпаў і каштоўнасцей, вядома, з належнай увагай і да канкрэтна-гістарычных, сацыяльных аспектаў, якія, дарэчы, не абмінаў і сам Скарына, звяртаючы ўвагу на рознасць інтарэсаў і сацыяльнага становішча „багатых і ўбогіх" і выказваючы асаблівую павагу да людзей „простых і паспалітых" той зямлі, дзе, як ён пісаў, мы „зродилися и ускормлены суть по Бозе".

Скарына сваімі прадмовамі і пасляслоўямі да кніг Бібліі вучыць нас мысліць шырока, адказна і паводзіць сябе так, каб было добра не толькі нам самім, але і тым, хто побач з намі, маючы на ўвазе не толькі людзей-суседзяў, але і народаў-суседзяў.

Ён быў настойлівым прапагандыстам міласэрнасці і шукаў перш за ўсё такіх выхаваўчых уздзеянняў на чалавека, якія, як пісаў ён у прадмове да Псалтыра, „гнев і ярость усмиряють, мир и покой чинять, людей в приязнь зводять, ласку и милость укрепляють". Роўна праз 400 гадоў гэту ідэю яшчэ больш завострана перадаў на мове сучаснай паэзіі М. Багдановіч, які мо таму, што лёс накаваў яму так мала пражыць, мерыў чалавечыя справы не іначай, як на вечнасць, а самога чалавека і ягоны дом – планету Зямля ўяўляў як часцінку космасу:

Нашто ж на зямлі
Сваркі і звадкі, боль і горыч,
Калі мы ўсе разам ляцім
Да зор?

Думаю, няма патрэбы шырока каменціраваць актуальнасць такога погляду на чалавечыя ўзаемаадносіны сёння, у наш вельмі складаны час, які нярэдка дае нам прыклады адваротнага, калі па прычыне аслаблення агульначалавечага пачуцця абвастраюцца міжнацыянальныя адносіны, пачынаюць прэваліраваць эгаістычныя настроі, у выніку паслаблення маральнай адказнасці памнажаюцца многія іншыя негатыўныя з'явы. У гэтых умовах зварот да Скарыны, да яго спадчыны мае

выключнае значэнне, бо ён здольны выхоўваць самыя высакародныя помыслы і пачуцці, фарміраваць высокую духоўнасць, гістарычную, нацыянальную і інтэрнацыянальную свядомасць, асабліва ў моладзі, якая сёння, трэба сказаць, бывае нярэдка дэзарыентаванай у сэнсе каштоўнасных духоўных крытэрыяў.

Падкрэсліваю, зварот да спадчыны Скарыны мае для нас не толькі вялікае навукова-пазнавальнае, але і грамадзянска-выхаваўчае значэнне. Чым паўней мы ўзновім усё ідэйнае багацце скарынаўскіх твораў, тым паўней будзем уяўляць шматгранны гістарычны сэнс яго дзейнасці, асабліва яе сацыяльна-педагагічны патэнцыял, тым болей эфектыўна мы зможам ажыццяўляць і выхаваўчую працу з моладдзю, з нашымі школьнікамі сёння.

У сувязі са сказаным і ўлічваючы асабліва тое, што сёння мы прыйшлі да прызнання прыярытэту агульначалавечых, гуманістычных каштоўнасцей (а скарынінскі юбілей і гэта апошняя акалічнасць арганічна звязваюцца), лагічна звярнуцца да думкі пра неабходнасць істотна ўдакладніць і некаторыя канкрэтныя педагагічныя канцэпцыі, у прыватнасці тыя, што датычацца вывучэння грамадска-гуманітарных навук, і перш за ўсё літаратурнага навучання ў школе.

Маю на ўвазе той неаспрэчны і нічым разумным не апраўданы факт, што творчасць Ф. Скарыны ў прыватнасці і старажытная літаратура ў цэлым у сучаснай школе, вядома, з улікам мэтазгоднасці і магчымасцей школы, яўна не выкарыстоўваюцца ў аптымальнай меры іх пазнавальнага і выхаваўчага значэння.

Недапушчальна, калі выпускнікі школы не ведаюць сваіх самых славутых продкаў, якія ўнеслі вялікі ўклад у развіццё культуры. Падразумяваю не толькі Францішка Скарыну ці Міколу Гусоўскага – яны ўсё ж уведзены ў праграму і, хоць недастаткова, усё ж вывучаюцца, але і Сымона Буднага, Васіля Цяпінскага, Льва Сапегу, Мялеція Сматрыцкага, Сімяона Полацкага, а з ранейшых – Кірылу Тураўскага, Ефрасінню Полацкую і г. д.

Пытанне не новае. Яно неаднойчы ўзнімалася. Звычайна ў форме гнеўных інвектыў на адрас Міністэрства асветы альбо аўтараў падручнікаў па дарэвалюцыйнай беларускай літаратуры. Але і ў тым і ў другім выпадку абгрунтоўвалася не вельмі пераканаўча. Адносна Міністэрства – не ўлічвалася, што такое стаўленне да старажытнай літаратуры складвалася не толькі ў нашай рэспубліцы. Яно такое ж і ў дачыненні да ўкраінскай, рускай літаратур. Беларускія праграмы па літаратуры

рабіліся, уласна, па аналогіі з праграмамі і падручнікамі па рускай літаратуры, а таксама і ўкраінскай. Такі погляд на старажытную літаратуру склаўся ў выніку зусім пэўных, па сутнасці нігілістычных, адносін да даўняй гісторыі, калі лічылася, што найбольшае выхаваўчае значэнне мае гісторыя (у тым ліку і гісторыя літаратуры) найноўшых часоў і, наадварот – мала дае гісторыя далёкага мінулага. Упор толькі на сучаснасць і апора толькі на сучаснасць – вось няхітры метадалагічны прынцып такога падыходу, які вызначаў практыку складання праграм. У выніку аж восем стагоддзяў літаратурнай гісторыі былі ўціснуты ў 2–3 урокі! Старажытная літаратура, па сутнасці, ігнаравалася. Тыя дзве гадзіны, якія дабаўлены на вывучэнне старажытнай літаратуры ў апошні час, справы, вядома, не вырашаюць.

Праўда, у вывучэнні беларускай літаратуры праявіліся не толькі агульныя тэндэнцыі з рускай і ўкраінскай літаратурамі ў школе, але і „арыгінальныя", якія заключаюцца ў тым, што той жа прынцып, які мы адзначылі ў дачыненні да літаратуры старажытнай, пераносіцца ўвогуле на дарэвалюцыйную беларускую літаратуру, прынамсі на літаратуру XIX стагоддзя, на якую адводзіцца ўсяго толькі 16 гадзін (маецца на ўвазе праграма цяперашняга 9-га класа, дзе літаратура вывучаецца на гістарычнай аснове).

Простае супастаўленне праграм па літаратуры беларускай, украінскай, рускай выяўляе тую акалічнасць, што беларуская дарэвалюцыйная літаратура, як ніякая іншая, уціснута ў адзін год навучання, у той час як дарэвалюцыйная руская і ўкраінская вывучаюцца два гады ў двух класах – дзевятым і дзесятым, а савецкая – толькі ў адзінаццатым. І тут ужо сапраўды можна было б пакрытыкаваць аўтараў дзеючых падручнікаў. Але ж зноў-такі – гэтая „традыцыя" складвалася і глыбока ўкаранялася многія дзесяткі гадоў, каля паўстагоддзя, не меней.

Чаму так склалася? Вядома ж, адшукаць у гэтым нейкія сур'ёзныя педагагічныя ці якія іншыя аргументы немагчыма. Усё гэта – не болей як дэфармацыя навуковых падыходаў да вывучэння літаратуры, якія „зродилися и ускормлены суть" на глебе культурнай навукі і практыкі і зыходзяць з двух пастулатаў: 1) ат, што там вывучаць два гады ў дакастрычніцкай беларускай літаратуры і 2) найлепш выхоўвае і вучыць літаратура сучасная, асабліва паслякастрычніцкая, высокаідэйная і г. д., а таму менавіта яна і павінна складаць пераважную частку зместу праграмы.

Ненавуковасць, валюнтарысцкую сутнасць абедзвюх гэтых устаноўак даводзіць няма патрэбы. Гэта відавочна, асабліва ў дачыненні да другой з іх, бо вучыць і выхоўвае літаратура кожнага перыяду. Справа толькі ў тым, як яе падаць, як паднесці вучням. Хаця, гэтак сцвярджаючы, я зусім не выступаю за безагляднае скарачэнне колькасці гадзін на сучасную беларускую літаратуру, якая несумненна і болей багатая творамі, і болей даступная вучням па сваёй тэматыцы, зместу і мастацкай форме. Што ж датычыць тэзіса аб „беднасці" дарэвалюцыйнай беларускай літаратуры, то яго таксама нельга прыняць, безумоўна, пры ўсёй, здавалася б, відавочнасці: ці ж можна зраўняць нашу і рускую, нават украінскую літаратуры XIX стагоддзя?!

Так ацэньваючы сваю літаратуру, мы дапускаем грубую памылку, бо ігнаруем тую (такую ж неаспрэчную, як і аб ролі выдатных гістарычных асоб) ісціну, што, якой бы ні была нацыянальная літаратура ў тую ці іншую эпоху, – яна была менавіта **літаратурай эпохі**, выяўляла **духоўнае жыццё народа,** а не была простым наборам асобных твораў. І яе менавіта так і трэба разглядаць, адлюстроўваць у курсе літаратуры.

Мо хто падумае, што я раю пайсці па шляху вузаўскага курса, г. зн. прапаную „насыціць" школьныя падручнікі матэрыялам з творчасці малавядомых аўтараў ці падрабязна вывучаць вядомых пісьменнікаў. Зусім не, хаця пэўныя карэктывы і ў гэтых адносінах зрабіць трэба. Несумненна, патрэбна дабавіць часу і на вывучэнне творчасці Скарыны, Гусоўскага, Дуніна-Марцінкевіча, Багушэвіча, Лучыны, Гаруна, Гарэцкага, Бядулі і г. д.

Тут размова аб іншым. У сувязі са сказаным паўстае вельмі сур'ёзная праблема „міжлітаратурнага кантэксту", які ў нашым школьным курсе літаратуры прадстаўлены крайне нездавальняюча, што вельмі збядняе ўяўленне аб літаратурным развіцці народа ўвогуле.

Для прыкладу. Калі ў сярэдзіне XIX стагоддзя было мала літаратурных імён і твораў, дык быў жа багацейшы беларускі фальклор, у якім і выяўлялася духоўнае жыццё народа і з якім, дарэчы, тыя нямногія літаратурныя творы і іх аўтары былі вельмі і вельмі цесна звязаны. І пэўна ж пры „праходжанні" літаратуры гэтага часу (можна і перад старажытнай, але, думаецца, тут лепш) трэба даць хаця б некалькі (пяць-шэсць) гадзін на цэласную характарыстыку беларускага фальклору як адной з першаасноў станаўлення **новай** беларускай літаратуры, асабліва на рамантычным этапе гэтага працэсу Выпуск

нікам школы вельмі ж не хапае цэласнага ўяўлення аб вуснай творчасці беларускага народа ў яе сувязях з пісьмовай літаратурай.

Што датычыцца канкрэтна старажытнага перыяду і творчай дзейнасці Ф. Скарыны ў прыватнасці, то пра гэта гаворка асобная. Яна павінна ісці не толькі ў кірунку павелічэння часу на вывучэнне ўласна арыгінальнай спадчыны Ф. Скарыны, зместу і формы яго прадмоў і пасляслоўяў і ў цэлым яго кніг як культурнай з'явы таго часу.

Па майму глыбокаму перакананню, вывучэнне творчай спадчыны Скарыны не можа быць ні поўным, ні эфектыўным без дастатковага азнаямлення школьнікаў з Бібліяй як літаратурным і ўвогуле культурным феноменам чалавецтва. Няма патрэбы даводзіць, што поўнае няведанне або вельмі цьмянае, а тым больш вульгарнасацыялагічнае ўяўленне нашых школьнікаў (ды і студэнтаў) аб гэтым творы зводзіць на нішто і тую інфармацыю, якую яны атрымліваюць пра дзейнасць Скарыны, пра сутнасць яго філасофскіх, маральных, этычных, эстэтычных і іншых выказванняў і ідэй. Я ўжо не гавару пра тое, што мы тут увогуле ўпускаем зручную, унікальную, па сутнасці, магчымасць даць **навуковую** трактоўку гэтаму помніку чалавечай культуры, цікавасць да якога ў апошні час асабліва актывізуецца і сярод навучэнскай моладзі таксама. Без такіх „экскурсаў", дарэчы, нельга вывучаць і Сымона Буднага – перакладчыка Катэхізіса, і Васіля Цяпінскага – перакладчыка Евангелля, а таксама і некаторыя іншыя з'явы нашай літаратурнай гісторыі (палемічная літаратура і інш.). І справа тут, вядома ж, не ў тым, каб проста „дапоўніць" праграму, а каб аднавіць культурна-гістарычны кантэкст, атмасферу грамадскага жыцця той эпохі.

Неабходнасць такіх экскурсаў у іншыя гісторыка-культурныя сферы датычыцца не толькі названых твораў рэлігійнага паходжання, але і **антычнай** літаратуры, калі мы вывучаем перакладную старажытную свецкую літаратуру, ды і самога Ф. Скарыны (творы пра Аляксандра Македонскага, пра разбурэнне Троі), пазнейшыя нашы парадыйна-сатырычныя паэмы, дзе персанажамі выступаюць старажытна-грэчаскія і рымскія багі і героі („Энеіда навыварат", „Тарас на Парнасе").

Гісторыка-літаратурны кантэкст патрабуе расшырэння і ў бок **украінскай, польскай** літаратур пры вывучэнні адпаведных з'яў новай беларускай літаратуры. Лепш прадстаўлены ў нашых праграмах і падручніках беларус-

ка-рускія сувязі, хаця і ў гэтым кірунку намаганні павінны працягвацца. Размова ідзе, дарэчы, не пра тое, каб уводзіць у праграму малавядомых пісьменнікаў, чыя дзейнасць развівалася на беларуска-польскім, беларуска-рускім, беларуска-ўкраінскім паграніччы, а пра самыя выдатныя з'явы суседніх літатур (І. Катлярэўскі, Т. Шаўчэнка, А. Міцкевіч і г. д.). З улікам сказанага лагічна напрошваецца вывад, што на вывучэнне дарэвалюцыйнай беларускай літаратуры аднаго года вельмі мала.

Кажучы ў цэлым, юбілей Ф. Скарыны наводзіць на глыбокія роздумы. Ён дае матэрыял для асэнсавання шматлікіх пытанняў не толькі навукі, але і практыкі. Іх усіх мы яшчэ і не ведаем! Педагагічнай навуцы таксама яшчэ прадстаіць нямала папрацаваць, каб раскрыць усё багацце патэнцыяльна значных не толькі для гісторыі, але і для сучаснасці ідэй і поглядаў Скарыны.

Урокі Скарыны вучаць многаму.

1990 г.

НАКІРУНКІ АБНАЎЛЕННЯ. У ПОШУКАХ СІСТЭМЫ

1. СУПЯРЭЧНАСЦІ...

Мабыць, ніводзін са школьных прадметаў за сваю гісторыю не выклікаў столькі дыскусій, вострых палемік, як літаратура. Асабліва ў часы, калі ў грамадстве актуалізаваліся адукацыйна-выхаваўчыя, ды і ўзяць шырэй, – нацыянальна-культурныя праблемы. Прычынай у адным выпадку выступалі няспраўджаныя надзеі на літаратуру як на вельмі эфектыўны сродак выхавання чалавека, грамадзяніна, асобы, фарміравання светапогляду, маральнасці, этычнай і эмацыянальнай культуры, мастацкіх і эстэтычных густаў, у другім – надзвычайная складанасць і самога прадмета і тых працэсаў, якія звязаны з ім у школе, а часцей і тое і другое разам.

Менавіта такі час, калі школьная літаратура трапіла ў фокус асаблівай грамадскай увагі, мы перажываем зараз, на этапе глыбокіх перамен, дэмакратызацыі і гуманізацыі ўсіх сфер жыцця, нацыянальнага адраджэння. Стан літаратурнай адукацыі выклікае незадавальненне не толькі шырокай грамадскасці, але нярэдка і саміх спецыялістаў, што ажыццяўляюць гэты працэс. І для таго ёсць сур'ёзныя падставы. Аб'ектыўныя сведчанні (уступныя экзамены ў ВНУ, неаднаразовыя абследаванні выкладання літаратуры ў школе, выступленні настаўнікаў, прадстаўнікоў грамадскасці ў друку і г. д.), хоць і неадназначна, пацвярджаюць у цэлым невысокі ўзровень падрыхтаванасці вучняў па літаратуры, слабую начытанасць, кепскае веданне гістарычных адзнак літаратурнага развіцця, творчасці вядучых пісьменнікаў, несфарміраванасць чытацкіх уменняў і інтарэсаў, аналітычных здольнасцей, аднабаковае, спрошчанае ўспрыманне і разуменне сутнасці мастацкіх з'яў, неразвітасць самастойнага мыслення, маўленчых навыкаў, нізкую інтэлектуальную і эмацыянальна-эстэтычную культуру. Застаецца нявырашанай праблема развіцця творчых здольнасцей і схільнасцей навучэнцаў (гл. Канцэпцыя літаратурнай адукацыі – „Настаўніцкая газета", 31 ліпеня 1991 г.).

Вядома, гэтыя і іншыя негатыўныя моманты выяўляюцца па-рознаму ў розных школах, залежаць ад умоў, у якіх адбываецца навучальны працэс, ад падрыхтаванасці і прафесійных магчымасцей настаўнікаў. У рэспубліцы нямала славеснікаў, якія сапраўды па-майстэрску, творча вядуць свой прадмет і дабіваюцца добрых вынікаў. Іх досвед, які ў апошнія гады ўзбагаціўся новымі цікавымі метадычнымі знаходкамі, павінен быць выкарыстаны гэтак жа, як і ўвесь ранейшы навукова-метадычны і практычны вопыт савецкай, у тым ліку і беларускай, школы. Аднак у цэлым сітуацыя склалася досыць сумная. Яна патрабуе неадкладнага ўмяшання – крытычнага пераасэнсавання метадалагічных асноў навуковай і практычнай методыкі літаратурнага навучання, выяўлення нявыкарыстаных магчымасцей, пошукаў новых шляхоў у гэтай важнай справе.

У сувязі з гэтым востра паўстае неабходнасць звароту да замежнага вопыту, ад якога наша методыка была наглуха адгароджана сцяной ваяўнічай ідэалагічнай непрымірымасці як да „ідэалістычнай навукі" і „буржуазнай школы".

Кажучы ўвогуле, праблема перабудовы літаратурнай адукацыі паўстае як цэлы комплекс пытанняў, кожнае з якіх можа даць асобную тэму для размовы, накірунак для пошукаў. Пры той умове, вядома, што якое б з іх мы ні ўзялі, яно павінна разглядацца менавіта з улікам акрэсленага вышэй кантэксту, сістэмна.

Тут нельга ісці ні па шляху суцэльнага адмаўлення таго, што рабілася і зроблена, ні тым болей па шляху задаволенасці гэтым зробленым. Несур'ёзна гэта, калі так бяздумна, нярэдка з разлікам на танны эфект, усё нізвяргаецца, нігілістычна ігнаруецца вопыт многіх пакаленняў настаўніцтва, іх шчырае імкненне знайсці подступы і шляхі да розуму і душы сваіх выхаванцаў. Нельга ж думаць, што тыя высокія ідэі, якімі вызначалася мэта савецкай школы ўвогуле і гуманітарнага, літаратурна-эстэтычнага навучання асабліва – успрымаліся без даверу, не суправаджаліся сур'ёзнымі і шчырымі намаганнямі іх рэалізаваць, увасобіць у жыццё.

Непрымальна і такое, калі дэкларуецца „неабходнасць актыўных пошукаў", „настойлівае імкненне палепшыць справу", і ўсё застаецца па-ранейшаму. Знешне эфектныя такія дэкларацыі ўяўляюцца ўсяго толькі прыгожым прыкрыццём бяздзейнасці метадалагічнай і метадычнай думкі, яе вельмі задоўжанага бегу на месцы, бо ў канчатковым выніку за імі, па сутнасці, хаваецца

няхітрая ўстаноўка: нічога асабліва не мяняць, хіба толькі слоўную вопратку ранейшых пастулатаў.

Над прыхільнікамі такіх адносін да развіцця методыкі, а іх, на жаль, нямала, высока маячаць фетышы пэўных устаноўак, закасцянелых формул, з якіх, як „усебаковей" і „паўнёй" іх ні вытлумачвай, усё роўна больш, чым яны ўжо далі, нічога не возьмеш. Да таго ж, некаторыя з іх, хоць і здаюцца метадалагічна плённымі, на самай справе такімі не з'яўляюцца. Пры ўважлівым, крытычным, навуковым падыходзе яны выразна выяўляюць сваю нежыццёвасць – і тэарэтычную, і практычную.

Так, у прыватнасці, сталася з шырока дэкларованай ідэяй аб тым, што мэты і задачы школы заключаюцца ў „выхаванні ўсебакова і гарманічна развітой асобы", сталася, па-першае, таму, што гэта ідэя знаходзілася ў невырашальнай супярэчнасці з той сістэмай жыццёвых адносін, якая вызначала развіццё грамадства і характарызавалася менавіта абязлічваннем асобы, аднабакова палітызаваным выхаваннем, ператварэннем чалавека ў функцыянальную дэталь дзяржаўнага механізма, як звычайна кажуць, у „чалавека-вінціка".

Літаратурнае ж, мастацкае навучанне, як, бадай, ніводзін з кірункаў адукацыйнай, выхаваўчай дзейнасці, рэалізуе свае мэты і задачы праз асобу, і толькі праз яе. І там, дзе на гэтым шляху паўстаюць нейкія абмежаванні, яно не можа быць паўнацэнным, выніковым, нават калі б зыходзіла з самых „высакародных" намераў.

Парадокс жа, па-другое, заключаўся ў тым, што надзея на тое, што школе пад сілу выхаваць усебакова развітую і гарманічную асобу, ускладвалася якраз на літаратуру, і перш за ўсё на яе. Асабліва ў выхаванні асобы гарманічнай.

Знешне вельмі прывабную, гэту формулу аб гарманічнасці асобы ў дачыненні да літаратурнага навучання і эстэтычнага выхавання сталі трактаваць не толькі ў сэнсе спалучэння ў чалавеку „духоўнага багацця, маральнай чысціні і фізічнай дасканаласці", або, як пазней удакладнялі, у сэнсе „гармоніі рацыянальна-лагічнага і эмацыянальна-вобразнага элементаў у школьнай адукацыі" (што ўвогуле важна, істотна, хоць не толькі для літаратурнага навучання), але і як дасягненне такога стану асобы, калі ў ёй усё суладна-зраўнаважана, усебакова ўзгоднена, г. зн. „згарманізавана па законах красы".

Ішло такое, вядома, ад агульных ідэалагічных устаноўак, а таксама і ад самой тагачаснай літаратуры, дзе

азначаная сацыяльна-педагагічная патрэба выклікала „сацыяльны заказ" на ідэальнага героя. Што з гэтага атрымалася ў літаратуры – добра вядома. Ідэальны герой (паступова ён быў падменены „станоўчым героем") нават пры магутнай падтрымцы афіцыйнай сацрэалістычнай крытыкі не стаў, ды і не мог стаць, вядучым вобразам рэалістычнай літаратуры (на такую ж арыентаваліся).

І заканамерна, бо такі „гарманічны", г. зн. штучна „збалансаваны", персанаж-характар быў па самой сваёй прыродзе нежыццёвы, мёртванароджаны. Пазбаўлены псіхалагічнага заглыблення, унутраных супярэчнасцей, ён не меў перадумоў для руху ў часе, у абставінах, у сюжэце, ён быў вельмі статычны. Дзіўна, што гэтага „не бачыла" афіцыйная крытыка, але ж сама галоўная сутнасць такога героя, відавочна, процістаяла закону дыялектыкі аб барацьбе супрацьлегласцей як крыніцы руху і самаразвіцця.

Там, дзе пануе такая „гармонія" або проста ўзнікаюць ілюзіі яе дасягнення, непазбежна з'яўляюцца адзнакі душэўнай расслабленасці, духоўнай інертнасці. І наадварот. І гэта не толькі тэарэтычна. Прыгадаем, якую рэакцыю ў літаратуры выклікала нават у тыя часы так званая „тэорыя бесканфліктнасці". Лепшыя пісьменнікі ўспрымалі яе менавіта як праяву грамадскай стагнацыі.

Але гэта ў літаратуры. Да школьнай рэчаіснасці такая крытыка не даходзіла. Школа ў цэлым і літаратурнае навучанне ў прыватнасці працягвалі арыентавацца на выхаванне асобы ідэальнай, усебакова згарманізаванай, для якой паўсядзённыя супярэчнасці і цяжкасці – нішто ў параўнанні з тым, якая светлая і шчаслівая будучыня чакае наперадзе. І гэта насуперак таму, што жыццёвая рэальнасць мноствам прыкладаў на кожным кроку сведчыла, што людзі менш за ўсё схільны паддавацца ілюзіі пра магчымую ўсеагульную гармонію. Яны заставаліся людзьмі звычайнымі, у якіх, вядома, былі свае радасці, надзеі і мары, але пастаяннымі былі штодзённыя турботы, цяжкасці і няўдачы, што з часам не толькі не змяншаліся, а нават павялічваліся, настройваючы думы зусім не на гарманічны лад.

Гэта адлюстроўвалася і ў літаратуры. Нельга тут зноў не нагадаць, якую вострую занепакоенасць і трывогу за схільнасць бачыць у літаратуры сродак аднабаковай „гарманізацыі" жыцця і асобы выказвалі лепшыя нашы пісьменнікі ў тыя, не так далёкія часы. „Я перакананы, – пісаў І. Мележ, – мы павінны вучыць моладзь бачыць жыццё такім, якое яно ёсць – з усім чорным і белым, з усім добрым і злым. Мы павінны рыхтаваць не да свята, а да

жыцця... І без таго багата выхавалі ахвотнікаў да свята". (Збор твораў, т. 8, с. 244.)

Інерцыя погляду на літаратуру і літаратурнае навучанне, ад якога перасцерагаў І. Мележ, вельмі моцная і ў сучаснай навуковай методыцы. Яна выяўляецца ў нястрымных тырадах аб літаратуры як сферы „красы і гармоніі", „праўды-прыгажосці". Яна і ў тым, што тэндэнцыя, якая схіляла да пошукаў ідэальнага героя, пацярпеўшы паражэнне ў літаратуры, перамясцілася ў сферу літаратурнага навучання, асабліва ў той аспект, што звязаны з характарыстыкай пісьменнікаў як асоб, вядома ж, у вышэйшай меры гарманічных, якім заўсёды і ўсё ясна, якія толькі тым і заклапочаны, каб у кожным сваім творы ўвасобіць высокі ідэал. І гэта пры тым, што добра вядома, у якім вострым, трагічным душэўным разладзе з жыццём знаходзіліся многія з іх (прычым найчасцей якраз тыя, чыя мара лунала ў сферах ідэальнага!), як балюча перажывалі свае сумненні і расчараванні, што, натуральна, выўлялася ў іх творчасці.

Мая душа, як ястраб дзікі,
Што рвецца ў неба, на прастор...

Гэта – М. Багдановіч, паэт, здавалася б, такі душэўна прасвятлёны, унутрана гарманічны.

Арлы-брацці, дайце скрыдлы,
Бо між людзі жыць мне збрыдла, –

у роспачы ад паражэння рэвалюцыі 1905 года пісала Цётка, паэтка, якая так любіла людзей і хацела ім шчасця.

Я ўжо не кажу пра Я. Купалу з яго спапяляючай іроніяй і самаіроніяй – гэтымі яўнымі антыподамі гарманічнага ўспрымання жыцця ў творах таго ж і пазнейшага часу.

Вядома, гэта прыклады толькі аднаго плана. Можна прывесці мноства выказванняў процілеглага зместу, у якіх сапраўды дамінуе настроенасць на гармонію, адлюстроўваецца суладнасць думак і пачуццяў чалавека са светам, асабліва са светам прыроды (тут гаворка не пра гармонію зместу і формы твора).

Безумоўна! Дык пра тое ж і размова: у выяўленні дачыненняў чалавека да жыцця, а г. зн. і ў выхаваўчым уздзеянні на чытача, літаратура (як і мастацтва ўвогуле) **не адназначная!** Яна розная і па-рознаму ўплывае на асобу. У адным выпадку сапраўды выклікаючы адчуванне ці прадчуванне, прагу гармоніі, настройваючы на

ідэал, у другім – інакш, яна ставіць чытача перад неабходнасцю пакутлівага роздуму, самастойнага пошуку і выбару, без „падказкі" з боку пісьменніка. І апошняе часцей. Як гаварыў у адпаведным кантэксце Бялінскі, ад літаратуры чытач чакае „не ідэалу жыцця, а самога жыцця" з усімі яго супярэчнасцямі і складанасцю. Ці прыгадаем У. Маякоўскага, які ў адным са сваіх вершаў, раздумваючы над жыццём у закранутым тут аспекце, кінуў такую мудрую фразу: „...Кто постоянно ясен, тот, по-моему, просто глуп".

Безумоўна, у кожнага сапраўднага пісьменніка ёсць сваё ўяўленне аб больш дасканалым чалавечым грамадстве і чалавеку. Але ці ў кожным выпадку гэтыя ўяўленні можна трактаваць як нейкі **ідэальны** тып ці стан чалавека і грамадства? Ці не злоўжывалі мы гэтым паняццем „ідэал" увогуле, „дапасуючы" яго нават да тых сітуацый, дзе размова можа ісці не болей як аб нармальным, г. зн. звычайным чалавечым існаванні? У творах літаратуры шмат такіх акалічнасцей, сітуацый, вобразаў-персанажаў, якія і суаднесці з ідэалам цяжка, хіба што ў метафарычным сэнсе. І няўлік гэтага, пэўна ж, не станоўча адбіваўся і на школьным выхаванні літаратурай. Схільнасць абавязкова кіравацца ідэальным крытэрыем, нават там, дзе размова павінна ісці аб звычайным, – гэта ў канчатковым выніку тая ж схільнасць да „ідэалізацыі", і яна можа спараджаць толькі нявер'е ў рэальнасць духоўных каштоўнасцей, а тым самым і недавер да выхаваўчых намаганняў школы.

У літаратуры ўсё гэтак жа складана, як і ў жыцці, што не заўсёды ўлічвае наша методыка. І ці не заканамерна, што ўсякая аднабаковасць у падыходзе да літаратуры, у даным выпадку аднабаковая ўстаноўка на „мэтанакіраваную гарманізацыю" асобы, давала ў выніку асобу не выдатную, а ўсярэдненую, безаблічную, бяздзейную, без сур'ёзных запатрабаванняў да жыцця і да сябе, хоць і вельмі „зручную" для пэўнага грамадскага і дзяржаўнага ўладкавання. З аднаго боку, яўна недаацэньваліся такія сацыяльныя якасці чалавека, як здольнасць самастойна мысліць і выбіраць жыццёвую пазіцыю, свабодная магчымасць самавызначэння, творчае, ініцыятыўна-дзейнае і разам з тым адказнае стаўленне да жыцця, г. зн. тыя, што сапраўды выяўляюць самыя каштоўныя бакі чалавечай існасці, на якія і павінна быць галоўным чынам зарыентавана чалавекаствараль-ная функцыя літаратуры ў школе. А з другога боку, і для асобы звычайнай, ардынарнай (а такіх пераважная

большасць) стваралася сітуацыя, маральна і эстэтычна вельмі некамфортная. Агульная, прычым імператыўная, устаноўка на суцэльную гераізацыю („Когда страна быть прикажет героем – у нас героем становится любой"), асуджэнне і крытыка мяшчанства і да т. п. – выхоўвалі ў такіх людзей пачуццё ўласнай непаўнацэннасці, нават нейкай ушчэрбнасці, непатрэбнасці грамадству – „без віны вінаватыя". Жыць з такімі настроямі вельмі нялёгка, і натуральна ўсё гэта мела сваім следствам самыя розныя віды сацыяльнай мімікрыі, прыстасаванства, якія, праўда, у жыцці мелі месца заўсёды, але ніколі, мабыць, у такой меры, як у нядаўнія дзесяцігоддзі.

Са спрошчанай, звужанай мэты навучання і выхавання вынікалі і іншыя недахопы.

Чаму так упала прэстыжнасць адукацыі ў грамадстве? Ды таму перш за ўсё, што высокая адукаванасць, творчая настроенасць і ініцыятыўнасць чалавека па-сапраўднаму не цаніліся ў жыцці, у вытворчай дзейнасці, не заахвочваліся. Часам – наадварот. Прынцып „згарманізаванага", чытай: ураўняльнага, падыходу дзейнічаў і тут, пераносіўся і на інтэлектуальную сферу. Але калі ў навучанні, скажам, па прыродазнаўча-матэматычных прадметах і спецыяльнасцях гэта неспрыяльная акалічнасць дзейнічала як бы ўскосна, дык у літаратурным яна праходзіла праз самую метадалагічную сарцавіну навучальна-выхаваўчага працэсу. Яна вельмі звужала і спрашчала сферу выяўлення ідэйных (так: і ідэйных), мастацкіх, эстэтычных інтарэсаў літаратуры як прадмета навучання і выхавання, што адбівалася і на змесце навучальных праграм, на адборы твораў для вывучэння, на іх інтэрпрэтацыі і г. д.

Сітуацыю ў галіне літаратурнай і ўвогуле гуманітарнай адукацыі ўскладняла таксама тое, што доўгі час грамадства было і пакуль застаецца зарыентаваным, па сутнасці, на тэхнакратычны напрамак развіцця. На тэхнакратычнай у пераважнасці метадалогіі (хоць апошняя і падвяргалася крытыцы ў філасофскіх працах) грунтавалася і працягвае грунтавацца вызначэнне зместу навучання ў школах і асабліва ў негуманітарных навучальных установах. Лічылася і працягвае лічыцца, што літаратурная і мастацкая адукацыя для гэтай тэхнічнай або прыродазнаўчай сферы істотнага значэння не мае, што гэта ўвогуле занятак пабочны. Таму літаратуры і мастацкім дысцыплінам не было месца ў навучальных планах тэхнічных ВНУ. Таму так высакамерна і выказваліся „фізікі" ў адрас „лірыкаў" у сумнавядомай дыскусіі, што

ўспыхнула і, на шчасце, хутка пагасла некалькі дзесяцігоддзяў назад. Вартым жалю было тое, што на спрашчэнне мэт літаратурнай адукацыі сваім „аўтарытэтам" аказвала прамы ўплыў такая „метадалагічная навука", як філасофія (вядома, не ў лепшых сваіх праявах).

Прыгадваецца адна, мо дваццацігадовай даўнасці, навуковая канферэнцыя. Была яна прысвечана праблемам выхавання асобы і праводзілася з удзелам кафедраў філасофіі, гісторыі, педагогікі, літаратуры і інш. І вось на гэтай канферэнцыі ў час перапынку спантанна ўзнікла спрэчка-дыскусія паміж літаратарамі і грамадазнаўцамі па пытанню, як спалучыць „двухмерную" ацэнку чалавечага характару, якую даюць філосафы, а ўслед за імі гісторыкі ў сваіх лекцыях для студэнтаў, з аналагічным аспектам размовы **на занятках для тых жа студэнтаў**, як ён паўстае ў мастацкай літаратуры – не ў адборных творах сацрэалізму з ідэальным героем, а ў творах класічнай літаратуры з іх незвычайна багатымі, мнагастайнымі, складанымі, супярэчлівымі людскімі характарамі. У адным выпадку (на занятках па грамадскіх навуках) трэба было мысліць пэўна: або са знакам „плюс", або са знакам „мінус", іншых варыянтаў не прадугледжвалася (хто не з намі – той супраць нас), а ў другім, на занятках па літаратуры, патрабавалася нешта зусім адрознае, неабходна было разбірацца ў складаных супярэчнасцях характараў і знаходзіць менавіта ў гэтым галоўны станоўчы сэнс і мастацкага характару, і твора, і літаратуры ў цэлым.

Дыскусія скончылася ціха, гэтак, як і пачалася, на трыбуну яе выносіць, вядома, не асмеліліся. Разышліся мірна: грамадазнаўцы з пачуццём уласнай перавагі (якія, маўляў, гэтыя філолагі блытанікі!), іншыя – з рахманай гатоўнасцю ўзяць „ясныя" філасофскія і палітычныя ацэнкі на ўзбраенне, а літаратары – пераглянуўшыся з няпэўнай усмешкай: ат, лепш на гэту тэму не заводзіць ніякіх дыскусій, не чапаць яе!

Прыватны выпадак, але ён вельмі паказальны ў тым сэнсе, як на спецыфіку літаратуры, метады яе вывучэння імператыўна накладваліся крытэрыі навук палітычных або палітызаваных, і гэта, вядома, не садзейнічала ні ўдасканаленню літаратурнай навукі ўвогуле, ні выкладанню літаратуры ў школе ў прыватнасці.

Ужо нямала гаварылася і пісалася ў друку аб празмернай ідэалагізацыі і палітызацыі літаратурнай адукацыі. Гэта тэндэнцыя падпарадкоўвала сабе амаль усе аспекты разгляду зместу і нават формы мастацкай літа-

ратуры, не кажучы ўжо пра тое, што яна стала падставай вельмі трагічнага па выніках падзелу пісьменнікаў на „нашых" і „не нашых", выдалення апошніх з гісторыі літаратуры, нават з жыцця.

У выніку прыходзілі да недапушчальнага звужэння, гіпертрафіраванай уніфікацыі зместу навучання, да вульгарнага сацыялагізму ў яго самых розных адценнях і разнавіднасцях, што выяўлялася не толькі ў спрошчаным аналізе і тлумачэнні мастацкіх з'яў, але і ў аднабаковым адборы твораў для вывучэння. Не трэба быць асабліва назіральным, каб, заглянуўшы ў школьныя праграмы па літаратуры, убачыць гэты звужаны і спрошчаны падыход, што складваўся на працягу дзесяцігоддзяў, асабліва ў праграмах па беларускай літаратуры, дзе што ні верш, што ні апавяданне, то амаль абавязкова сацыяльная ці палітычная праблема. Менавіта творам з такой праблематыкай аддавалася перавага перад усімі іншымі, найперш перад творамі на так званыя „вечныя", філасофскія тэмы – аб жыцці і смерці, сэнсе чалавечага існавання, пакутах свядомасці і душы, аб каханні, прыгажосці прыроды і г. д. А ў іх жа ставіліся і раскрываліся самыя што ні на ёсць важныя агульначалавечыя, гуманістычныя праблемы!

Засацыялагізаванасць школьнай літаратуры выяўлялася не толькі ў падборы твораў, але і ў адпаведным асвятленні творчасці пісьменнікаў. Напрыклад, у літаратуры XIX стагоддзя па прычыне такога вульгарна-сацыялагічнага падыходу яўна недаацэньваўся В. Дунін-Марцінкевіч, якога трактавалі звычайна як менш значнага (скажам, у параўнанні з Ф. Багушэвічам) толькі таму, што ў першага сацыяльная праблематыка была не так акцэнтавана, больш увагі звярталася на праблемы агульначалавечай маралі, народныя бытавыя і паэтычныя традыцыі, на вытокі народнай духоўнай культуры.

Гіпертрафіраваны сацыялагічны падыход выяўляўся таксама і ў „выкрывальным" ракурсе разгляду мастацкіх твораў. У выніку ў школьнікаў стваралася ўражанне, што амаль уся беларуская літаратура XIX – пачатку XX стагоддзя толькі тым і займалася, што „выкрывала", „кляйміла", „ганьбіла" паноў-эксплуататараў, г. зн., па сутнасці, развівалася як з'ява палітычная, публіцыстычная, а не мастацкая, бо ў апошняй мэты і функцыі значна болей мнагастайныя.

Няма размовы – сацыялагічны, сацыяльна-класавы аспект ацэнкі літаратуры істотны. Ён быў уведзены ў літаратуразнаўства не ў савецкі час, нават не ў перадрэ-

валюцыйны перыяд пачатку XX стагоддзя. Яго паставіла ў разрад важных раней сама гісторыя, сам працэс развіцця літаратуры. І вывучаць, скажам, творчасць Ф. Багушэвіча, Я. Купалы, Я. Коласа і іншых дарэвалюцыйных, а таксама і савецкіх беларускіх пісьменнікаў па-за гэтым аспектам немагчыма, бо сама іх творчасць часта адкрыта ставіць сацыяльную праблематыку на першы план.

Сацыялагічны падыход да ацэнкі літаратуры ў дачыненні да пэўных літаратурных з'яў правамерны ў літаратуразнаўстве, як і ў школьным выкладанні літаратуры. Але пры ўмове, што ён не пераходзіць мяжы гуманістычнай, эстэтычнай сутнасці літаратуры, не зводзіць гэту сутнасць да аднаго аспекту, не ператварае літаратуру ў прыдатак грамадазнаўчых навук, у ілюстратара іх палажэнняў і вывадаў. Тым больш у сітуацыі, калі гэтыя навукі, паўтараю, у тыя часы самі падвяргаліся нястрымнай дэгуманізацыі, характарызаваліся празмернай схільнасцю да сацыялагічных абстракцый, нярэдка ўвогуле страчвалі цікавасць да асобы чалавека як суб'екта гісторыі, станавіліся „бязлюднымі".

Аднастайнасць зместу вывучаемых твораў, сканцэнтраванасць яго на некалькіх ідэях ці калізіях (у дакастрычніцкай літаратуры – гэта барацьба сялянства з памешчыкамі, канфлікт паміж панам і мужыком; у паслякастрычніцкі – зноў жа змаганне з ворагамі рэвалюцыі і ўслаўленне новага жыцця) вельмі шкодзіла навучанню. Гэтыя тэмы былі нярэдка прадстаўлены досыць арыгінальнымі творамі, але тое, што яны „ўсе пра адно і тое ж", як часта гавораць вучні (прынамсі, ім так уяўляецца), вядома ж, не садзейнічала ні пазнанню жыцця праз літаратуру, ні прывіццю цікавасці, любві да літаратуры. Тут груба парушаліся нават не нейкія прынцыпы дыдактыкі ці псіхалогіі навучання, а элементарныя ўмовы, калі хочаце, жыўлення біялагічнага арганізма. Няцяжка ўявіць, як будзе рэагаваць жывая істота, калі яе на працягу доўгага часу харчаваць адной і той жа ежай, няхай і са спажыўнымі рэчывамі. Вынік, пэўна, будзе той, што з'явіцца рэфлекс адштурхоўвання, непрыняцця ежы.

Яшчэ горш было, калі дэкларавалі адно, а на практыцы рабілася нешта адваротнае. Маю на ўвазе выхаванне інтэрнацыяналізму. Мабыць, ніводнаму кірунку выхавання не адводзілася столькі месца і на старонках навучальных кніг па літаратуры. Але сталася так, што гэты высакародны намер ператварыўся ў гучную фразу, з яго

быў выхалашчаны ўсялякі канкрэтны чалавечы змест. Інтэрнацыяналізм, пэўна ж, падразумявае пры абавязковым пачуцці ўласнай нацыянальнай годнасці павагу і цікавасць чалавека да культуры іншых народаў, цягу да вывучэння іх моў, літаратур, ведання іх пісьменнікаў, гістарычных помнікаў. Замест усяго гэтага мела месца духоўная адгароджанасць ад свету, няведанне замежных моў. Ды і літаратур. Гэта ж факт, што вучні ў школе, па сутнасці, не атрымлівалі, не атрымліваюць і зараз, нават самага агульнага ўяўлення аб развіцці літаратуры як сусветна-культурным працэсе, аб развіцці сваёй нацыянальнай літаратуры ў кантэксце сусветнай, што вельмі важна і для павышэння „рэйтынгу", аўтарытэту роднай літаратуры.

Калі гаварыць у цэлым пра тыя супярэчнасці, што паступова накопліваліся ў сферы літаратурнага навучання, можна нагадаць і іншыя праблемы, якія не знаходзілі свайго вырашэння. Іх нямала. Гэта і незацікаўленае стаўленне да нацыянальных аспектаў літаратуры (пра гэта ўжо шмат напісана), тэндэнцыйна спрошчаны паказ шляхоў яе развіцця, звужанасць жанравага спектра літаратуры, аднабаковая трактоўка яе спецыфікі і г. д.

Усё гэта, разам узятае, і прывяло да крызіснага стану ў літаратурнай адукацыі, спарадзіла вельмі трывожную з'яву, якую можна ахарактарызаваць як страту вучнямі цікавасці да прадмета.

2. НЕРЭАЛІЗАВАНЫЯ МАГЧЫМАСЦІ

У якім кірунку, на якіх шляхах шукаць адказаў на пастаўленыя жыццём пытанні? Дазволю сабе паўтарыцца: вядома ж, не на шляху суцэльнага, агульнага адмаўлення ці ігнаравання вопыту савецкай школы.

Задача ў тым, каб, кіруючыся патрабаваннямі пераходу на гуманістычныя асновы грамадскага развіцця, канструктыўна пераацаніць гэты вопыт, асабліва ў сферы практычнай методыкі. Пры гэтым, канечне, у першую чаргу глыбока прааналізаваць галоўныя, вядучыя пастулаты педагогікі і методыкі літаратурнага навучання і эстэтычнага выхавання. Няспраўджанае назваць няспраўджаным, а вартаснае вартасным.

Перш за ўсё патрабуюць глыбокага пераасэнсавання метадалагічныя асновы, сістэма галоўных, асноватворных прынцыпаў, якую трэба прывесці ў адпаведнасць не з ужо вядомымі або новымі цытатамі з класікаў філасофіі, а з рэальнасцямі жыцця, з патрэбамі стварэння цывілізаванага дэмакратычнага грамадства, якое, хоць і з

вялікімі цяжкасцямі, паступова ўсталёўваецца і неўзабаве настойліва запатрабуе чалавека рознабаковых ведаў і інтарэсаў, ініцыятыўнага, дзейнага стаўлення да жыцця, а галоўнае, чалавека, які здольны самастойна мысліць, ацэньваць жыццёвыя сітуацыі і выбіраць адпаведную пазіцыю, лінію паводзін і г. д.

Сённяшнія адносіны да савецкай літаратуры, як і да ўсёй нашай паслякастрычніцкай гісторыі, вельмі крытычныя. І ў гэтым няма нічога дзіўнага, гэта натуральна ў крызіснай сітуацыі.

Востра крытычны пафас сённяшніх выступленняў у дачыненні да любой сферы жыцця можна зразумець і трэба прыняць як імкненне грамадскай думкі максімальна поўна выявіць тое, што скоўвала і тармазіла прагрэс, каб вызваліцца ад усяго гэтага. Завастрэнні непазбежныя і яны заканамерныя, але менавіта ў тым выпадку, калі могуць паслужыць ісціне, калі іх мэтай з'яўляецца імкненне зняць ранейшыя догмы, спрашчэнні, ілюзіі, прасталінейнасць падыходаў да літаратуры, яе канкрэтных твораў, вобразаў.

Менавіта ў такім сэнсе ўспрымаюцца, напрыклад, і востракрытычныя выказванні У. Астаф'ева, які ў інтэрв'ю з карэспандэнтам ЛГ на пытанне аб сіле выхаваўчага ўздзеяння мастацкага слова і ў сувязі з гэтым аб меры адказнасці мастака за тое, што адбываецца ў свеце, адзначаў: „Вось таксама ілюзія сацрэальнасці, заваёва сацрэалізму – думка пра тое, што літаратура можа выхоўваць, вучыць... Усё гэта вельмі тонка і адносна! Тым больш калі такая місія ўскладваецца на адну кнігу: „Маці" Горкага або раман Мікалая Астроўскага „Як гартавалася сталь" можа садзейнічаць выхаванню фанатызму, калі хто да яго схільны... Літаратура – працэс працяглы, паступовы. Не вучыць тая ці іншая кніга, асобна ўзятая. Гэта ўсё савецкая літаратура прыдумала: які ўрок дае ваша аповесць? Куды вядзе ваша апавяданне? Ды нікуды яно не вядзе. Цудоўныя апавяданні „Чысты панядзелак" або „Сонечны ўдар" Буніна куды вядуць? Або „Анна Карэніна"... Ды нікуды яны і не павінны весці. Фарміруюць свядомасць, уплываюць на пачуцці. І таксама слова кепскае – фарміруюць. Уплываюць духоўна на чалавека, гасяць якіясьці кепскія інстынкты, напаўняюць якімісьці маральнымі каштоўнасцямі. І то не ўсіх. („Ствараць міласэрнасць і братэрства". ЛГ., 26.09.90 г.)

Гэту засцярогу пісьменніка (і не толькі яго, падобнае выказвалася і іншымі) нельга не ўлічваць, асабліва ў

дачыненні да тых крайніх спрашчэнняў, якіх нямала ў школьнай практыцы навучання і выхавання літаратурай. Але яе нельга ўспрымаць як агульнае адмаўленне звыклага нам меркавання аб вялікім выхаваўчым значэнні літаратуры, не толькі класічнай, але і савецкага перыяду.

Так, і апошняй! Пры ўсёй яе неадназначнасці. Уліваючы яе вымушаныя „выдаткі на палітыку", аб'ектыўна, па-навуковаму ацэньваючы яе з'явы, зыходзячы з таго, што далёка не ўсё, нават не большасць са створанага ёй за 70 гадоў, ва ўсе перыяды яе развіцця, проста накладваецца на афіцыйныя формулы і пастулаты сацрэалістычнага метаду, што ствараласа яна многімі таленавітымі і сумленнымі аўтарамі, якія, несумненна ж, высока ставілі агульначалавечыя, гуманістычныя каштоўнасці, імкнуліся захоўваць вернасць традыцыям сусветнай класічнай літаратуры, кіраваліся яе запаветамі.

З часам, калі наступіць стабілізацыя аналітычнай думкі, аслабнуць эмацыянальныя перабольшанні і завастрэнні пераходнага перыяду, даследчыкі будуць з вялікай цікавасцю звяртацца да гэтай літаратуры з мэтай выяўлення не толькі яе супярэчнасцей, але і яе гуманістычна-сцвярджальнага патэнцыялу, маральна-эстэтычнага значэння. Не ўсё ж ішло ад намаганняў „дагадзіць" афіцыйнай дактрыне, нават у творах на так званыя „актуальныя" тэмы. Моцнае спрашчэнне: трактаваць усё высокапаэтычнае ў савецкай літаратуры як ідэалізацыю тагачаснага жыцця, гэтак жа, як і кожны сатырычны твор успрымаць як праяву апазіцыйнага стаўлення аўтара да існаваўшай сістэмы. У літаратуры, паўтараю, як і ў жыцці, усё куды складаней.

І ў методыцы таксама. Для прыкладу, у нас атрымала пашырэнне формула „літаратура – падручнік жыцця". Яна прыйшла ў савецкае літаратуразнаўства і методыку з XIX стагоддзя. Для свайго часу яна мела станоўчае значэнне, накіроўваючы літаратуру на рэалістычнае, праўдзівае адлюстраванне жыцця, маральную адказнасць перад грамадствам. Але ў паслякастрычніцкі час гэта формула была абсалютызавана, вытлумачана без уліку метафарычнасці яе зместу, што вельмі аднабакова арыентавала методыку літаратурнага навучання, выхавання літаратурай.

Прамалінейна зразуметае азначэнне „падручнік жыцця" падразумявае **„абавязковасць"** дыдактычнага элемента ў творах літаратуры, а гэта значыць і абавязковую неабходнасць яго выяўлення, педагагічнай, выха-

ваўчай рэалізацыі пры вывучэнні на ўроку, што ў канчатковым выніку прыводзіла да вульгарнага дыдактызму.

Мастацкая літаратура тым і спецыфічная ў адносінах да пазнавальных і выхаваўчых функцый, што яна якраз і не стасуе свайго ідэйна-маральнага зместу да абавязковага, прамога яго ўспрымання і тым больш да выкарыстання яго як „руководства к действию". Яна вучыць і выхоўвае як бы „ненарокам", як бы між іншым, непрыкметна, ненавязліва, праз такія свае, уласцівыя ёй сродкі, як свежасць і неардынарнасць выказанай (аўтарам або яго героем) думкі, маральна-эстэтычнай ацэнкі паказанага ці расказанага ў творы, праз займальнасць аповяду, эмацыянальнасць выкладу, захапленне дасціпным словам і г. д. і да т. п. З другога боку, вядома, – праз уласцівую ёй здольнасць акумуляваць у сваіх творах багаты і разнастайны жыццёвы вопыт людзей.

Гэта спецыфічнасць мастацкай літаратуры ў адносінах да пазнання жыцця і выхавання мае выключнае значэнне для методыкі. Калі яна не ўлічваецца, калі ўсе намаганні метадыста ці настаўніка накіраваны на тое, каб „убіваць у галаву" вучня нейкія, нават „вельмі правільныя", але гатовыя сентэнцыі, дабівацца запамінання характарыстык герояў, замест таго, каб уключыць вучня ў сатворчасць з пісьменнікам, у дыялог з ім, **прымаючы прапанаваныя ім „правілы ігры"**, – вядома, належнага выніку не будзе.

І зноў жа не хачу сказаць, што ранейшая наша методыка кіравалася толькі на такія дагматычныя метады. Перакананы, што многія ідэі, якія выказваліся вядомымі савецкімі метадыстамі, яшчэ чакаюць свайго ўвасаблення, сваёй практычнай рэалізацыі, бо ў тых умовах, у якіх развівалася школа, яны проста не маглі быць рэалізаваны.

Аднойчы выказаныя, яны аб'яўляліся чужымі савецкай школе, як, напрыклад, вельмі цікавыя, глыбокія, заснаваныя на сінтэзе здабыткаў культурна-гістарычнай школы ў літаратуразнаўстве і методыцы з арыгінальнымі ідэямі погляды І. І. Замоціна або заснаваныя на псіхалогіі ўспрымання мастацтва ідэі нашага земляка Л. Выготскага. У іншым выпадку – цікавыя метадычныя ідэі заставаліся добрымі намерамі ці рэалізаваліся „часткова", няпоўна, не даводзіліся да канца таксама па прычынах зусім не педагагічнага характару. Тагачаснае нецярпенне ў сэнсе „перагнаць" усіх на свеце, знайшоўшы цудадзейны ключык ад усіх сакрэтаў, як і ў іншых сферах, давала свой горкі плён. Не даведзеныя да поўнай рэалі-

зацыі каштоўныя рэкамендацыі рашуча адкідваліся, замяняліся іншымі. І такія адносіны да развіцця метадычнай думкі, вядома ж, не маглі дзейсна рухаць яе наперад, бо на аснове розных канцэпцый не складваліся свае школы, розныя напрамкі методыкі літаратурнага навучання, якія б апаніравалі адзін аднаму, як гэта было да рэвалюцыі і ёсць зараз у іншых краінах. Плённыя распрацоўкі не акумуляваліся ў наступных працах, не служылі ўзбагачэнню апошніх.

Такі „выбарачны", зноў жа ненавуковы, падыход меў месца і ў асвятленні гісторыі метадычнай думкі ўвогуле. Наша гісторыя педагагічнага літаратуразнаўства (гэта сёння асабліва бачна) вельмі няпоўная. Зарыентаваная на пэўнае кола імён, толькі на асобныя, раз назаўсёды вызначаныя каштоўнасці, яна абмінала важныя накірункі і тэндэнцыі развіцця методыкі літаратурнага навучання і эстэтычнага выхавання як у айчыннай, так і ў зарубежнай практыцы. Асабліва тыя, што выяўляліся ў канцы XIX – пачатку XX стагоддзя.

Але вернемся да размовы пра агульную крытычную ацэнку стану літаратурнай адукацыі. Які ж выхад бачаць удзельнікі дыскусій з гэтага даволі драматычнага становішча, якія пажаданні выказваюць? Самыя характэрныя можна было б, бадай, абагульніць так: узмацніць эмацыянальны і эстэтычны аспект выкладання літаратуры, вывучаць літаратуру як мастацтва (маецца на ўвазе не **адэкватная інтэрпрэтацыя** твора, не выяўленне закладзенага ў ім эмацыянальна-эстэтычнага зместу, а **спосаб** выкладання, хоць гэта і ўзаемазвязана).

Што можна сказаць пра такія прапановы? Пэўна ж, яны заслугоўваюць станоўчай увагі. Наўрад ці стаў бы хто пярэчыць супраць іх, хоць бы з тых меркаванняў, што практыка выкладання літаратуры ў многіх нашых школах сёння яшчэ такая далёкая ад умелага абыходжання з мастацкім словам. Літаратура нярэдка выкладаецца як бясстрасная інфармацыя пра розныя жыццёвыя здарэнні, падзеі. Кваліфікаваны разгляд падмяняецца спрошчаным пераказам зместу твораў або прасталінейнымі дыдактычнымі настаўленнямі, маральнымі павучаннямі. Актывізацыя эмацыянальнага, эстэтычнага элемента на ўсіх этапах і асабліва на самых ранніх ступенях школьнага (і дашкольнага) навучання і выхавання, калі галоўнай мэтай з'яўляецца абудзіць розум і душу дзіцяці да ўспрымання прыгожага, – вельмі важны накірунак намаганняў, вядома, пры ўмове, калі гэта будзе рабіцца прафесійна, граматна. Калі ж яшчэ ўлічыць сённяшнюю

патрэбу ў гуманізацыі школы, неабходнасць у навучальна-выхаваўчай рабоце актывізаваць чалавечую асобу, індывідуальнасць вучня, – тым болей. І дарэчы, не толькі ў літаратурным навучанні.

І ўсё ж, такія „вельмі правільныя", згаданыя сцверджанні чамусьці не выклікаюць пачуцця палёгкі, задаволенасці. Перш за ўсё, відаць, па той прычыне, што яны, выказаныя звычайна ў вельмі агульнай форме, не маюць пад сабой ці за сабой канкрэтна-навуковага абгрунтавання, якое б мела сваім працягам новыя, свежыя практычныя рэкамендацыі, распрацоўку адпаведнай тэхналогіі літаратурнага навучання.

У кантэксце мноства нявырашаных праблем патрабаванне ўзмацніць эмацыянальна-эстэтычны элемент і выкладаць літаратуру як мастацтва ў такой агульнай фармулёўцы мімаволі ўспрымаецца не як сведчанне пошукаў новых шляхоў, тым больш руху наперад у развіцці методыкі літаратуры, а ўсяго толькі як канстатацыя неэфектыўнасці нашай методыкі, яе крызіснага стану, асцярожная рэакцыя на задагматызаванасць школьнай літаратуры і методыкі яе выкладання, на празмерна утылітарны (для абслугоўвання ідэалогіі) падыход да літаратуры як прадмета. Адсюль і патрабаванне вывучаць літаратуру як мастацтва. Але ж, з другога боку, аб'ектыўна, тут праглядвае і схільнасць асабліва нічога не парушаць у галоўным: узмацніць эмацыянальнасць – азначае знайсці нейкі дадатковы стымулятар, „допінг" для актывізацыі таго працэсу, які вызначыўся, склаўся раней.

У гэтай прапанове – нейкая зацыкленасць, нават скрытая таўталогія. Сапраўды, для чаго гэта ўзмацненне эмацыянальнага элемента ў выкладанні літаратуры, калі мець на ўвазе не крайнія адхіленні практыкі ад нормы, рамесны, прымітыўны ўзровень выкладання, а стан, так бы мовіць, „нармальны", на які і арыентуецца навуковая методыка? Кажучы па-бытавому, гэта ўсё роўна што падсалоджваць салодкае.

Сцвярджаць жа, што літаратуру трэба выкладаць як мастацтва, азначае па аналогіі з іншымі прадметамі прыкладна тое ж, што фізіку ці матэматыку трэба выкладаць як навуку. Праўда, у дачыненні да апошніх у такое сцверджанне можа ўкладвацца наступны цікавы сэнс: у методыцы выкладання прыродазнаўчых прадметаў шырэй выкарыстоўваць спецыфічныя метады саміх навук. І дарэчы, педагагічныя, метадычныя пошукі ў такім кірунку вядуцца.

Але гэта ў дачыненні да прадметаў, якія выкладаюцца ў школе як асновы навук. Літаратура ж, як вядома, у лік такіх прадметаў не ўваходзіць. Школьная літаратура – гэта не асновы літаратуразнаўства, тэорыі ці гісторыі літаратуры; гэта ў пераважнасці само мастацкае слова, прадстаўленае канкрэтнымі творамі, нават на старэйшай ступені школы, дзе літаратура вывучаецца ў гістарычным аспекце.

З улікам гэтага, а таксама з улікам рэкамендацый „выкладаць літаратуру як мастацтва" і ўзнікае „выратавальны" намер – звярнуцца за дапамогай да прадметаў мастацка-эстэтычнага цыкла, узбагаціць методыку літаратуры спосабамі навучання, што практыкуюцца ў выкладанні музыкі, жывапісу, рытмікі (танца) і г. д. Публікацыі на гэту тэму ў апошні час з'яўляюцца даволі часта. Іх аўтары ў якасці канкрэтных рэкамендацый звычайна прапануюць разыгрыванне твора па ролях, складанне кінасцэнарыяў, літаратурна-музычных кампазіцый і г. д. – г. зн. метады і сродкі іншых відаў мастацтва.

Не пярэчу: і тэатралізацыя, і музычнае суправаджэнне, і жывапіснае ілюстраванне – усё гэта можна і трэба выкарыстоўваць як спосабы эмацыянальнага і эстэтычнага ўзбагачэння ўрока ці іншай формы працы з вучнямі па літаратуры, для таго каб разнастаіць метады, а галоўнае – каб сапраўды даць вучням больш поўнае ўяўленне пра спецыфіку вобразнага, эстэтычнага адлюстравання жыцця сродкамі розных мастацтваў, нарэшце, і для таго каб паказаць рэальныя мнагастайныя сувязі літаратуры з іншымі відамі мастацтва, выкарыстаць „міжпрадметныя сувязі".

Але ж хіба ў літаратуры няма сваіх унутраных рэсерваў, хіба вычарпаны ўсе спецыфічныя для яе сродкі і магчымасці? Адчуваючы такую супярэчнасць і аднабаковасць, некаторыя з аўтараў артыкулаў пра выкладанне літаратуры выказваюцца ў тым сэнсе, што ў літаратурным навучанні трэба **рашуча павярнуцца да формы твораў,** пераважна і галоўным чынам асвойваць літаратуру з гэтага боку. Такім чынам, маўляў, можна паспяхова пераадолець зададзеную дзесяцігоддзямі інерцыю вывучэння літаратуры пераважна з боку ідэйнага зместу, г. зн. у ідэалагічным аспекце.

Няма пярэчанняў і супраць намеру сур'ёзна палепшыць разгляд літаратурных твораў з боку іх формы, сістэмы выяўленчых прыёмаў і сродкаў. Над удасканаленнем такога, „фармальнага" аналізу працаваць трэба многа і настойліва!

Аднак ці даб'ёмся мы сур'ёзнага паляпшэння якасці літаратурнага навучання, зрабіўшы такую „пераарыентацыю", кінуўшыся з адной крайнасці ў другую? Раней –

галоўная ўвага аддавалася тэматыцы, ідэйнаму зместу, светапоглядным аспектам, зараз – асаблівасцям формы твораў літаратуры. На змену аднабаковасці ідэалагічнай прыйдзе другая – мастацтвазнаўчая, або філалагічная? Я ўжо не кажу пра тое, што ідэя „вывучаць літаратуру як мастацтва" мае сваім лагічным і натуральным працягам з'яўленне такіх прапаноў, што ў школе ўвогуле неабходна раздзяліць вывучэнне літаратуры і мовы, у тым сэнсе, што і настаўнікаў рыхтаваць асобна для гэтых прадметаў. Бо адзін з гэтых прадметаў, мова, – гэта, маўляў, знакавая сістэма, і яе вывучэнне неабходна прыраўняць да матэматыкі і іншых знакавых сістэм, а літаратура – мастацтва, а таму яна павінна быць пастаўлена ў адзін рад з музыкай, выяўленчым мастацтвам і, натуральна, вывучацца ледзь не па аднолькавай, адзінай з імі методыцы. Такія прапановы не аднойчы выказваліся ў друку, і яны могуць лішні раз засведчыць, куды вядзе аднабаковае бачанне праблемы.

Дык у якім жа кірунку весці пошукі?

Папярэдні адказ можа быць такі: галоўнае – у правільным бачанні і разуменні спецыфікі літаратуры і як мастацтва, і як з'явы глыбока інтэлектуальнай, з незвычайна шырокімі магчымасцямі пазнання жыцця і ўздзеяння на чытача не толькі праз эмацыянальныя, але і мысліцельныя, аналітычныя ўласцівасці мастацкага слова. Вядома, у літаратуры гэтыя якасці ўзаемазвязаны, узаемаабумоўлены (нехта цікава сказаў: эмоцыя – гэта глыбока ўспрынятая думка). Але прызнанне адзінства зусім не пярэчыць магчымасці ў тэарэтычным плане разглядаць іх паасобку, спецыяльна вылучаць, разрозніваць пры размове аб методыцы выкладання літаратуры. Бо самыя вялікія цяжкасці якраз тут – у адпаведным, адэкватным праламленні, праецыраванні спецыфікі літаратуры на методыку. Менавіта на гэтым „стыку" крыюцца найбольш складаныя, пакуль яшчэ не вырашаныя праблемы літаратурнай адукацыі. Самае важнае – улавіць дыялектыку гэтай сувязі. І не проста сфармуляваць яе тэарэтычна, але і знайсці шляхі практычнага яе ўвасаблення, метадычнай рэалізацыі.

Методыка літаратуры, як было адзначана вышэй, не можа атаясамліваць з методыкай выкладання іншых прадметаў мастацкага, эстэтычнага цыкла. Узаемадзеянне з імі для яе несумненна карыснае. Але ж апошняе карысна і для сувязей школьнай літаратуры з немастацкімі, у прыватнасці гуманітарнымі, прадметамі. Тут таксама ёсць рэзервы для ўзбагачэння.

Асабліва вялікія рэзервы нашай методыкі, вядома, у кірунку прысваення і адаптацыі здабыткаў сваёй, базавай, навукі – літаратуразнаўства.

Тое, што школьная літаратура павінна акумуляваць дасягненні літаратуразнаўства, – бясспрэчна. Пытанне ў тым, як гэта ажыццяўляць? Пэўна ж, не шляхам прамога, механічнага перанясення метадаў і спосабаў літаратуразнаўчага даследавання і вытлумачэння літаратурных з'яў на школьную методыку. Апошняя не можа быць простым „пераладжэннем" акадэмічнага літаратуразнаўства на даступны для ўспрымання школьнікамі ўзровень. Пайсці па такому шляху – азначае паўтараць тое ж, што доўгі час практыкавалася (і працягваецца) у моўным навучанні, дзе дамінаваў лінгвістычны прынцып. Вынікам была, як вядома, невысокая моўная (маўленчая) падрыхтоўка вучняў. Замест практычнага авалодання мовай вучні „зубрылі" граматычныя правілы. Не свабодная цалкам ад такой слабасці і сённяшняя літаратурная методыка. І перад ёй таксама, як і ў моўнай адукацыі, актуальна паўстае неабходнасць большай арыентацыі на жыццёва-практычныя мэты. Вядома, без страт, а мо і з большымі набыткамі і ў літаратуразнаўчай падрыхтоўцы.

Як гэтага дасягнуць? Думаю, рэзервы трэба шукаць у большай зарыентаванасці школьнай методыкі на метадалогію літаратурнай крытыкі, якую ж невыпадкова называлі „движущейся эстетикой" (В. Бялінскі). Так, калі гаварыць аб своеасаблівасці школьнай літаратурнай методыкі ў суаднясенні яе з літаратуразнаўствам, то нельга не зазначыць, што яна мае найбольш агульнага са спецыфікай літаратурнай крытыкі (падрабязней будзе ніжэй).

Гэта з аднаго боку. З другога – важна таксама ўлічыць, што ўзмацненне навуковага патэнцыялу школьнай літаратуры як прадмета не вычэрпваецца толькі яе сувязямі з літаратуразнаўчай навукай. Такое звужанае бачанне праблемы (а яно прыкметнае ў апошніх выступленнях па пытаннях методыкі) моцна аслабляе сувязі літаратуры з іншымі галінамі духоўнай дзейнасці чалавека, як бы замыкае літаратуру на самой сабе: „літаратура дзеля літаратуры". Тут ёсць небяспека страціць важныя і прадуктыўныя, плённыя сувязі літаратурнага навучання з жыццём, аслабіць чалавеказнаўчую сутнасць і функцыю прадмета. Ад гэтага бясспрэчнага набытку нашага літаратуразнаўства адмаўляцца ніяк нельга!

У сітуацыі, што склалася сёння, чалавеказнаўчы аспект не толькі не губляе сваёй значнасці, а, наадварот, вельмі актуалізуецца, патрабуе абнаўлення, г. зн. аднаўлення ўсёй паўнаты і глыбіні свайго зместу. У ранейшай школьнай практыцы ён, па сутнасці, поўнасцю не рэалізоўваўся, зводзіўся пераважна да аспекту ідэалагічнага ці грамадазнаўчага. Асабліва ў практыцы вывучэння беларускай літаратуры, якая ў дарэвалюцыйны перыяд і першыя паслярэвалюцыйныя дзесяцігоддзі і сама была „прадраспаложана" да такога, грамадазнаўчага зместу (хоць гэту яе асаблівасць не трэба блытаць з аспектам народазнаўчым, таксама вельмі моцным у новай беларускай літаратуры).

Ідэалагічны аспект – несумненна істотны. Але ён не адзін у змесце літаратуры, а адзін з многіх. Надаваць яму асаблівую значнасць, як сведчыць вопыт, – нельга. Гэта нясе толькі шкоду і літаратуры, і яе выкладанню ў школе. Будучы ў свой час вызначальным, напрамую звязаным з палітыкай, ідэалагічны падыход прыводзіў да спрашчэння спецыфікі літаратуры, да грубага падзелу пісьменнікаў на „прагрэсіўных" і „рэакцыйных", а герояў на „станоўчых" і „адмоўных", у той час як яны звычайна былі проста па-чалавечаму розныя і як такія і павінны разглядацца і цаніцца якраз за сваю арыгінальную паставу, пазіцыю, свой погляд на жыццё, свой адметны падыход да жыццёвых з'яў. У ранейшай сітуацыі такой магчымасці не было: плюралізм не дапускаўся, суб'ектыўна-аўтарскія погляды на жыццё, якія не супадалі з афіцыйнай „платформай", асуджаліся. У выніку і адбылося моцнае звужэнне разумення самога пазнавальнага зместу мастацкіх твораў, нават нярэдка выпадзенне з яго такіх аспектаў, як філасофскі, псіхалагічны, культуралагічны, у тым ліку этнаграфічны, вельмі немалаважны для беларускай літаратуры, асабліва даўнейшай. Ды і гістарычны аспект таксама быў дэфармаваны і збеднены. Такое звужэнне пазнавальных аспектаў непазбежна моцна аслабляла і цікавасць школьнікаў да літаратуры, кампенсаваць якую эмацыянальнасцю выкладання або мастацтвазнаўчымі „дабаўкамі" немагчыма. Таму сёння актывізаваць, абудзіць цікавасць да прадмета – гэта значыць „увесці ў дзеянне" ўсе рэзервы, усе магчымасці, спосабы пазнання жыцця праз літаратуру.

Літаратура ў пазнанні і адлюстраванні жыцця вызначаецца універсальнасцю інтарэсаў. Гэта, па сутнасці, адзіны ў школе прадмет, які дае магчымасць для многабаковага духоўнага ўзбагачэння асобы, уздзеяння

на самыя розныя сферы свядомасці і пачуццяў чалавека. Слабасць цяперашняй школьнай літаратуры якраз у тым, што яна ў многім адышла ад гэтага універсалізму, а таму і не рэалізуе сваіх магчымасцей як прадмет, які выхоўвае і „вучыць жыццю" ў самым шырокім значэнні слова.

Сёння многа гаворыцца аб гуманізацыі школьнай адукацыі і звычайна пад гэтым падразумяваецца неабходнасць павелічэння часу на вывучэнне гуманітарных прадметаў, найперш літаратуры. Не буду пярэчыць: пытанне не беспадстаўнае. Але ж ад простага павелічэння часу на вывучэнне, без унутранага ўзбагачэння гуманістычнага зместу школьнай літаратуры мала што зменіцца.

Такое ўзбагачэнне важнае не толькі само па сабе, але і для забеспячэння дыялагічнага (а не толькі маналагічнага) спосабу навучання, для сутыкнення меркаванняў, ацэнак, думак, стварэння праблемных сітуацый, без чаго літаратура як прадмет не можа і выкладацца.

Гэта з аднаго боку. А з другога – неабходна і ў адборы зместу літаратурнага навучання ісці па лініі ўключэння ў лік праграмных менавіта такіх твораў, дзе аспекты, азначаныя вышэй, асабліва значныя, даюць прастор для думкі, для дыялога вучня з пісьменнікам або яго героем. Праўда, для работы з такімі творамі патрабуецца іншага ўзроўню падрыхтаванасць настаўніка, якой мы сёння часта не маем (відаць, таму і хапаемся за эмацыянальнасць выкладання).

Праілюструю прыкладам з творчасці В. Дуніна-Марцінкевіча. Такія „простыя", здавалася б, па зместу творы гэтага пісьменніка зусім не простыя для ўспрымання і разумення якраз тым, што патрабуюць добрага ведання не толькі гісторыі („Пінскую шляхту" нельга да канца зразумець, не ведаючы перыпетый паўстання 1863–1864 гг., гісторыі самой шляхты, яе паходжання, умоў жыцця і сацыяльнага становішча – засцянковая, ваколічная, шарачковая шляхта, – нораваў гэтай шляхты, паводзін царскага чыноўніцтва ў Беларусі пасля паўстання 1863 г.), але і беларускага фальклору, этнаграфіі. Уся так званая „дарэформенная" творчасць Марцінкевіча – амаль цалкам у стыхіі фальклору і этнаграфіі. І тым багацейшым будзе ўяўленне пра творы пісьменніка, чым больш вучні будуць ведаць пра абрады, звычаі, песні народа, яго вусную паэзію, матэрыяльную і духоўную культуру ў цэлым. Тут жа такія шырокія магчымасці ў аспекце культуралагічным!

Вельмі збеднены **філасофскі** аспект нашай школьнай літаратуры. Нярэдка ён зусім выпадаў са зместу навучання і выхавання. У выпадку, калі літаратурныя творы ўзнімалі пэўныя філасофскія праблемы, арыгінальна ставілі пытанні аб сэнсе чалавечага жыцця і іх вырашэнне не супадала з афіцыйным пунктам гледжання або „прымальнага" адказу проста не давалася, – такія творы, як правіла, у праграмы не ўключаліся, напрыклад, многія творы М. Гарэцкага, К. Чорнага, апавяданні Я. Коласа з цыкла „Казкі жыцця". Ды ці толькі гэтыя творы? А яны ж прадастаўляюць якраз вельмі зручную магчымасць падключэння вучняў да творчага пошуку, філасофскага роздуму аб жыцці.

Звернемся да аспекту **псіхалагічнага.** У працэсе працы над літаратурнымі творамі ў школе яўна недаацэньваўся псіхалагічны аналіз характараў, сюжэтных перыпетый і калізій. Школа кепска вучыла і вучыць уменню псіхалагічнага даследавання ўчынкаў, паводзін герояў, падмяняючы гэта зноў жа агульнай, эмацыянальнай, памножанай на ідэалагічную, ацэнкай. (Гэта, між іншым, часта ішло ад самой сацрэалістычнай літаратуры, у якой псіхалагічны аспект быў ва ўгоду ідэалагічнаму моцна аслаблены або падпарадкаваны апошняму.)

Вядома, псіхалагічны аналіз у дачыненні да літаратуры немагчымы без актыўнага ўдзелу пачуццяў, але кепска тое, што ён часта падмяняецца ўзнёсла-пафаснымі дэкламацыямі ці сентыментальнымі каментарыямі, прычым нярэдка там, дзе патрэбен якраз спакойна-ўзважаны, аналітычны падыход да твора.

Метадысты, якія робяць націск на эмацыянальны, эстэтычны бок выкладання літаратуры, на жаль, не раскрываюць „тэхналогію" работы над творам, работы такой, каб у выніку адпаведнае перажыванне, эстэтычнае, вобразнае ўспрыманне сапраўды адбылося і каб яно перадалося вучню. Шляхі глыбокага засваення ляжаць праз псіхалогію, праз добрае веданне функцый адпаведных механізмаў, праз уменне кіравацца псіхалогіяй успрымання. А вось такім уменнем ні метадысты, ні настаўнікі часта ў належнай меры не валодаюць. Важнае для засваення зместу твора стварэнне эмацыянальных сітуацый часта разумеецца вельмі спрошчана, прымітыўна, як эмацыянальна-ўзнёслая падача матэрыялу – адсюль сентыментальная замілаванасць або ўпаданне ў пафас, у рыторыку, асабліва недарэчныя ў дачыненні да твораў, дзе дамінуе аналітычна-пазнавальны элемент.

Так званая „эмацыянальная настроенасць", дарэчы,

была „разлічана" і на тое, каб увесь час трымаць вучня ў душэўным напружанні: таму і характэрны падбор твораў у праграмах – пераважна вострадраматычных, трагічных па зместу або, наадварот, узнёсла-ўрачыстых. Каб з дарэвалюцыйнай літаратуры ды ўключыць у праграму хоць бы адзін твор у жанры ідыліі – напрыклад паэму „Яна і Я" Я. Купалы, – такое цяжка было і ўявіць сабе! Адсюль і аднабакова выкрывальны пафас у дачыненні да літаратуры мінулага. Усё было зарыентавана не на ўдумлівае асэнсаванне, а на ўздзеянне спосабам „нагнятання" эмоцый.

Не, я зусім не супраць эмацыянальных узрушэнняў, як кажуць, для "ачышчэння душы" (катарсіса) трагічнымі ці драматычнымі праявамі жыцця, адлюстраванымі ў літаратуры. Усё гэта павінна быць і на ўроках, але сярод іншых, самых разнастайных перажыванняў, на сваім месцы, з захаваннем „пачуцця меры".

Стварэнне эмацыянальных сітуацый – гэта перш за ўсё пастаноўка такіх пытанняў і такая падача матэрыялу (яна можа быць зусім „не эмацыянальнай"), калі ў вучня паяўляецца не проста жаданне, а неадступная патрэба знайсці адказ на пытанні ці загадкі жыцця або творчасці пісьменніка ці асобнага твора, паводзін героя, якая абавязкова павінна быць задаволена. Абудзіць цікавасць да твора – гэта азначае не толькі выклікаць эмацыянальную настроенасць на тэму, на героя, але і даць неабходную нагрузку інтэлекту, выклікаць даследчую цікавасць да прадмета. Вось чаго звычайна не хапае на ўроках літаратуры, асабліва ў старэйшых класах.

Важнасць псіхалагічнага аспекту ўзмацняецца сёння і тым, каб індывідуалізаваць працэс навучання, ажыццяўляць яго дыферэнцыравана, праз асобу вучня. І гэтую задачу мы таксама вырашаем не лепшым чынам. Мы – гэта значыць і педагогі-тэарэтыкі, і настаўнікі-практыкі. Першыя, відаць, таму, што такая патрэба раней не актуалізавалася метадалагічнымі арыентацыямі, а другія – таму (гэта звязана з першым), што не атрымалі належнай падрыхтоўкі ў ВНУ, ІУН і г. д.

Ёсць, нарэшце, тут і трэці суб'ект праблемы – гэта сама псіхалагічная навука, якая, трэба сказаць, у вядомыя часы не вельмі цікавілася складанымі і супярэчлівымі пытаннямі літаратурнага навучання.

З боку псіхалогіі, здаецца, не паступалі „папераджальныя сігналы" аб перагрузцы школьнай літаратуры аднастайна сацыялагічным зместам, што вяло да „разрэгуліроўкі" механізмаў успрымання і засваення.

Зніжэнне эфектыўнасці літаратурнага навучання ў нашай школе ў апошнія дзесяцігоддзі адбылося ва ўмовах дагматызацыі і уніфікацыі метадычнай думкі, калі ад яе была амаль „адключана" гэта важнейшая сфера – псіхалагічная. У выніку адбылася дэпсіхалагізацыя методыкі. Ад гэтага пацярпела не толькі методыка літаратурнага навучання – усе методыкі, але асабліва згубна, па вядомых прычынах, гэта адбілася на методыцы выкладання літаратуры. І сёння вельмі актуальным з'яўляецца стварэнне методыкі літаратурнага навучання на псіхалагічнай аснове. Без такой арыентацыі на псіхалогію ў методыцы і ў падрыхтоўцы настаўнікаў руху наперад не будзе.

Але паспрабуем падагульніць сказанае. Да чаго ўвесь час хіліцца размова? Да таго, каб пераацаніць (у сэнсе зменшыць) ролю эмацыянальнага ці эстэтычнага элемента і крута павярнуць вывучэнне літаратуры зноў у бок рацыяналістычнага яе засваення? Ні ў якой меры! Размова ідзе пра ўлік спецыфікі літаратуры **ва ўсёй паўнаце і шырыні** гэтага паняцця! Размова скіравана супраць звужэння гэтай спецыфікі ўвогуле і ў вывучэнні і выкладанні літаратуры ў прыватнасці, супраць дэфармацый гэтага аспекту ў методыцы.

Пафас размовы і ў тым, каб не дапусціць аслаблення не меней важнага, чым мастацкае выхаванне, кірунку працэсу літаратурнага навучання – развіцця мысліцельных здольнасцей, інтэлектуальнай сферы вучняў. Бо літаратура як школьны прадмет мае сваёй задачай не толькі абуджаць пачуцці, прыносіць эстэтычнае задавальненне, яна перш за ўсё адкрывае чалавеку складаны свет людскіх узаемадачыненняў. Кожны твор мастацкай літаратуры (асабліва эпічнай) – гэта акно ў свет. У ім увага можа канцэнтравацца на сучасных з'явах і на гістарычна аддаленых, на фактах, блізкіх чалавеку па яго жыццёваму вопыту, і асабіста нязнаных, узятых з жыцця іншых краін і народаў. І задаволіцца, абысціся тут толькі эмацыянальным успрыманнем нельга, найперш патрэбна ўважліва разглядзець карціны, створаныя пісьменнікам, усвядоміць розумам, што да чаго, прыслухацца і прыгледзецца да шматлікіх пісьменніцкіх выказванняў, характарыстык, заўваг, ацэнак, раскіданых па творы. Вядома ж, паўтараю, гэта не адбываецца без удзелу пачуццёвай сферы, але ж нельга думаць, што пачуцці, эмоцыі заўсёды, у кожным выпадку дамінуюць у працэсе асэнсавання літаратурных твораў, вобразаў.

Каб падмацаваць абгрунтаванасць пафасу гэтай размовы, спашлюся зноў на думкі І. Мележа, які ў канцы

свайго пісьменніцкага шляху настойліва папярэджваў супраць аднабаковасці ў выкладанні літаратуры. У артыкуле „Настаўнік, выхавацель, школа" ён пісаў: „Настаўнік павінен выхоўваць людзей высокай маралі, якія самаадданa любяць Радзіму не толькі сэрцам, але і розумам. Я хацеў бы падкрэсліць: любяць не толькі сэрцам, але і розумам, г. зн. з выразным разуменнем таго, што зроблена нашым народам... У гэтым я бачу выключнае значэнне настаўніка як выхавацеля, жывога пасрэдніка паміж літаратурай і чалавекам... Выхаванне свядомага патрыятызму, глыбокага разумення жыцця я лічу адной з самых галоўных задач, якія стаяць і перад настаўнікам, і перад літаратурай"[1]. А ў іншым месцы зноў падкрэсліваў: „Гэта выглядае як парадокс: найвялікшая сіла суб'ектыўнага мастацтва – **у аб'ектыўнасці**"[2].

І каб закончыць размову пра пазнавальную функцыю літаратуры, не трэба яшчэ забываць, што яна мае як бы два бакі. Па-першае, літаратура сама дае нам выключна багаты чалавеказнаўчы (і не толькі) матэрыял, узбагачае нас сваім асэнсаваннем жыцця, вельмі рознабаковым і разнастайным па зместу. Па-другое ж, яна, выходзячы нярэдка за межы чалавеказнаўства, але па сваёй спецыфіцы застаючыся „прывязанай" да чалавечай існасці, стварае важныя перадумовы для інтэлектуальнага ўзбагачэння асобы ў самых розных кірунках пазнання свету. Яна можа абуджаць у чалавеку цікавасць да самых розных з'яў жыцця, прыроды, нават тых, што з'яўляюцца, здавалася б, выключна, прадметам дакладных, прыродазнаўчых навук. І ў адпаведнасці з гэтай яе спецыфікай, дарэчы, патрэбна вырашаць і пытанне аб суадносінах літаратуры з іншымі, негуманітарнымі прадметамі ў школе, аб „міжпрадметных сувязях". Яны, гэтыя сувязі, могуць быць вельмі шырокімі і плённымі нават там, дзе традыцыйна іх не шукаюць. Маю на ўвазе цікавы вопыт адэскага настаўніка фізікі ў ПТВ Палтышава М. М., які з дапамогай паэзіі (!) уводзіць сваіх навучэнцаў у складаныя тайны фізічных (!) з'яў і законаў.

Літаратура ў такім выпадку як бы стварае **розніцу патэнцыялаў** паміж асобай і светам прыроды, жыццём, падштурхоўвае да пазнання, „падаграваючы" цікаўнасць, інтарэс, патрэбу ў разгадцы іх складаных загадак. Гэтак жа літаратура можа „заразіць" чалавека прагай пазнання новых зямель, мацерыкоў, далёкіх гістарыч-

[1]Мележ Іван. Збор твораў у дзесяці тамах. – Мн., 1983. – Т. 8. – С. 535.
[2]Тамсама, с. 242.

ных эпох, тайн навуковых адкрыццяў і г. д. і да т. п.

Кажучы ўвогуле, пазнавальная, а гэта значыць і чалавеказнаўчая функцыя літаратуры выключна мнагастайная, і, не ўяўляючы яе менавіта такой у сваёй працы, дапускаючы звужэнне гэтай функцыі, мы трацім вельмі многае з тых багатых магчымасцей, якія закладзены ў нашым прадмеце, бо функцыя чалавеказнаўчая адначасова і выхаваўчая, развіццёвая, чалавекастваральная. Хіба можна яе, такую, недаацэньваць на ўсіх ступенях школьнага навучання, і асабліва на тых, дзе актыўна фарміруюцца светапоглядныя прынцыпы, адбываецца інтэнсіўны пошук найважнейшых жыццёвых каштоўнасцей, жыццёвых ідэалаў, свайго месца ў жыцці?!

3. ШУКАЦЬ НОВЫЯ ПАДЫХОДЫ

Са сказанага раней вынікае, аднак, не толькі неабходнасць больш уважлівага і адказнага стаўлення да тых функцый літаратуры і мэт літаратурнага навучання, якія тэарэтычна і практычна вызначыліся і ўсталяваліся ў методыцы, але і патрэба пераасэнсаваць некаторыя пастулаты, вывады, у прыватнасці тыя, што звязаны з асаблівасцямі ўспрымання літаратуры чытачом, яе ўздзеяння на асобу чалавека, пазбавіцца спрашчэнняў, якія ішлі ад дамінаваўшай у папярэднія часы тэндэнцыі уніфікацыі працэсу літаратурнага навучання.

Сучасная педагагічная думка з апошняй акалічнасці зрабіла выснову: з мэтай пераадолення такога спосабу „масавай вытворчасці" адукаваных людзей (не толькі па літаратуры – па ўсіх прадметах) неабходна дыферэнцыяцыя навучання, індывідуальна-асабовы падыход да навучэнцаў, рознаўзроўневы змест і характар літаратурнай адукацыі. І правільна! Але ж гэта толькі адзін бок справы. Такой жа дыферэнцыяцыі патрабуе і падыход **да самой літаратуры, да спосабаў** выяўлення яе разнастайнага, рознагалосага, рознахарактарнага зместу. У гэтым кірунку пакуль што нічога цікавага не выказана і не зроблена. Як і раней, чуем агульныя пажаданні наконт таго, каб успрымаць літаратуру „сэрцам і душой", або, напрыклад, такія характэрныя вызначэнні задач літаратурнага навучання, што літаратура ў школе мае мэтай увесці вучняў у свет прыгожага (цудоўнага).

Спынюся коратка на апошнім.

Ці заўсёды такую мэту, дакладней, ці адну такую мэту мае вывучэнне літаратурных твораў? Калі мець на ўвазе творы пэўнай эмацыянальнай і эстэтычнай настроенасці, напрыклад, з лірыкі Цютчава, Фета, Буніна, М. Багдановіча, Ул. Дубоўкі і многіх іншых паэтаў (або ў

іншым плане, калі весці размову аб пачатковай „дзіцячай" ступені літаратурнага навучання і адпаведны падбор твораў) – такое вызначэнне, безумоўна, мае пад сабой падставы.

А вось у які „свет цудоўнага" ўваходзіць вучань, чытаючы многія творы Бальзака, Стэндаля, Дастаеўскага, Чэхава, Салжаніцына, Платонава, Астаф'ева, беларускіх – Гарэцкага, Чорнага, Быкава, Адамчыка і г. д.? Размова пра тое, што і гэтыя творы, паказваючы шэрае, будзённае ці агіднае, антыгуманнае, таксама сцвярджаюць высокі ідэал, што ў іх таксама адлюстроўваецца „ўспрыманне свету праз гармонію", вядома ж, у гэтым сэнсе мала дапамагае. Бо, калі гэта і так, то ідэал – ідэалам, ён недзе там, „за гарызонтам" твора, яго трэба яшчэ адчуць, уявіць, спасцігнуць праз шырокае знаёмства з пісьменнікам, што вучню зрабіць не так ужо і лёгка. Карціны ж, персанажы твора ў іх зусім не ідэальнай сутнасці – вось тут, перад вачыма! А калі ў творы такім крытэрыем ацэнкі з'яўляецца звычайная праўда жыцця, як яна бачыцца пісьменніку ў суаднясенні з элементарнымі нормамі чалавечага існавання, – дык і таго цяжэй. Ідэйны сэнс такіх твораў, іх пафас – у аналітычным асэнсаванні складанасці жыцця, у паказе яго недарэчнасці, бязглуздасці і да т. п. Не ў свет цудоўнага, а ў свет складаных, нявырашаных праблем уваходзіць вучань-чытач. І для таго каб адчуць ідэал пісьменніка, трэба перш за ўсё глыбока і адэкватна ўспрыняць і асэнсаваць паказанае.

Інакш кажучы, у рабоце над творам трэба выразна бачыць (у якасці мэты!) і вынік, і працэс. Нельга ж так: вынік – усё, а працэс – так сабе, скорагаворкай, між іншым. Школа і школьнае навучанне – гэта перш за ўсё працэс. Вынік складваецца паступова і выявіцца пасля і не ад „праходжання" аднаго твора або аднаго пісьменніка, а многіх! Таму ці трэба, як гэта часта рэкамендуецца і робіцца, асабліва „прыспешваць" з вызначэннем ідэалу? Мо якраз лепей, калі працэс яго спасціжэння будзе працягвацца даўжэй, прычым будзе суправаджацца і супярэчлівымі перажываннямі, нават сумненнямі, а часам і нязгодай з аўтарам ці яго героем? Працэс гэты, паўтараю, вельмі не аднолькавы па характару ў творах, дзе ідэал выяўляецца прама, непасрэдна, і ў тых, якія „арыентаваны" на аналітычнае спасціжэнне складанасці і супярэчлівасці з'яў жыцця.

Агульнае ўзнёсла-патэтычнае вызначэнне функцый літаратурнага навучання, так характэрнае для многіх метадычных публікацый, у тым ліку нярэдка для кніг па

методыцы, аднабакова арыентуе накірунак разгляду твораў, а разам з гэтым і характар, тэматыку школьных творчых заданняў, вучнёўскіх сачыненняў на літаратурныя і асабліва на так званыя „вольныя" тэмы. Разлічаныя адразу на „неадкладны" (і зададзены!) вынік, наўмысна, наіграна-эмацыянальныя, яны, як правіла, вельмі далёкія ад удумлівага, аналітычнага погляду на рэчы, ды і ўласна эмацыянальны зарад у іх надзвычай слабы, нікчэмны, бо нельга ж лічыць сапраўднымі перажываннямі тое, што ў вусных адказах або сачыненнях суцэльна выражаецца ва ўзнёслых фразах з клічнай інтанацыяй, а на пісьме – з клічнікамі пасля кожнай. Тут можна толькі моцна пашкадаваць, што, ставячыся так да выпрацоўкі літаратурных „уменняў", наша школа надта ж кепска вучыць сваіх выхаванцаў разважліва-аналітычнаму падыходу не толькі да літаратуры, але і да жыцця наогул, вельмі слаба развівае іх мысліцельныя задаткі і здольнасці.

Мне могуць сказаць: закіды ў чымсьці мо і слушныя, але ж ці так ужо незабяспечана наша методыка ў сэнсе дыферэнцыраванага падыходу да літаратурных твораў. Літаратура, канечне, з'ява неаднародная. Дык таму ж і існуюць, таму і вызначаюцца асобныя, па-свойму спецыфічныя тыпы твораў – літаратурныя роды (эпас, лірыка, драма), якія складаюцца з асобных жанраў (іх многа). З гэтага „падзелу паэзіі на роды і віды" і трэба зыходзіць, выкладаючы літаратуру, разглядаць творы ў адпаведнасці з іх родава-жанравай спецыфікай. У школе ж так звычайна і робіцца. Дык што новага ў параўнанні з даўно вядомым родава-жанравым падыходам да аналізу літаратурных твораў, які закладзены ў методыцы, прапануе аўтар?

Не пярэчу, пафас гэтай размовы таксама і ў тым, каб яшчэ раз падкрэсліць значэнне родава-жанравага аспекту ў школьных „разборах", тым больш што ён, гэты аспект, з цягам часу стаў чамусьці (а гэта, вядома ж, невыпадкова!) звужацца, нават выпадаць з поля зроку метадыстаў, а г. зн. і настаўнікаў. Так адбываецца, відаць, па прычыне, адзначанай вышэй. Паколькі мэта літаратурнага навучання – „увесці вучняў у свет цудоўнага", у „свет гармоніі і красы", то ці варта асабліва засяроджваць увагу на „нецудоўным", г. зн. на тых творах, дзе гэтыя ідэальныя (часта ў вузкім, ідэалагічным разуменні) моманты, аспекты не выражаны або выражаны неадназначна супярэчліва. Не сакрэт – такое звужэнне, такія насцярожаныя (ці асцярожныя) адносіны, асабліва

ў дачыненні да твораў пэўнай жанравай і стылявой спецыфікі – іранічна-сатырычнай, камічнай увогуле, мела месца ў вызначэнні зместу літаратурнага навучання. І ўжо гэта павінна быць узята пад увагу і папраўлена.

Але, па майму глыбокаму перакананню, справа не толькі ў неаднолькавым стаўленні да розных жанраў. Жанравы аспект у тым святле, як ён падаецца зараз, не вельмі прадуктыўны і ў іншым сэнсе. Нават калі б ён у методыцы і ў практыцы школьнага навучання рэалізаваўся і больш паслядоўна і поўна, тут нельга не заўважыць і не адзначыць такой акалічнасці, як даволі абыякавыя адносіны да жанравай спецыфікі ўвогуле, што вядзе да стушоўвання, нівеліравання мастацка-эстэтычнай своеасаблівасці кожнага з разглядаемых твораў. Жанр твора часта толькі называецца, указваецца, але ён, гэты жанравы аспект, затым не вызначае характару разгляду твора, ён у працэсе аналізу часам „губляецца" ўвогуле: што пра паэму, што пра раман – гаворка ідзе ў адным ключы, і вучань улоўлівае хіба толькі тое, што паэма – гэта, калі штосьці доўгае, напісанае вершам, а раман таксама – але „звычайнай" мовай. У лепшым выпадку родава-жанравы падыход у школьным вывучэнні літаратуры праяўляецца ў характарыстыцы асобных структурных асаблівасцей, сюжэта, кампазіцыі, г. зн. формы твораў.

Вось характэрныя разважанні, узятыя з сучасных метадычных крыніц. „Паколькі асноўнымі кампанентамі мастацкай формы літаратурнага твора з'яўляюцца характары, сюжэтна-кампазіцыйная структура і лексіка-стылявыя сродкі пісьменніка, то высвятленне змястоўнай функцыі гэтых кампанентаў і стане літаратуразнаўчым стрыжнем аналізу. Аднак у адным выпадку для разумення навучэнцамі мастацкай ідэі твора настаўнік вылучыць на першы план функцыянальнае значэнне літаратурных характараў і сістэмы вобразаў-персанажаў; у другім – сюжэтна-кампазіцыйную своеасаблівасць твора; у трэцім – яго лексіка-стылістычную і інтанацыйную аснову як сродак непасрэднага выяўлення аўтарскіх адносін да тэмы і праблемы. Многае залежыць ад літаратурнага роду, да якога адносіцца вывучаемы твор. Для апавядальнага і драматычнага роду на першы план, натуральна, выступяць характары і падзеі, якія раскрываюць канфлікт; ключом для разумення лірычнага твора можа стаць эпітэт, метафара, рытм, інтанацыя і г. д.[7].

[1]Пути совершенствования учебно-воспитательного процесса по литературе / АПН СССР, НИИ СИМО. Вып. 2. – М., 1986. – С. 7–8.

І ўсё тут слушна! Правільна агаворваецца і аднос насць, неабсалютнасць размежавання метадаў аналізу іх сумяшчэння, узаемаспалучэння. Усё гэта ёсць. Няма аднак, ці амаль няма выхаду на **эстэтычныя аспекты** ў ацэнцы зместу і формы, асабліва першага, як на галоўныя. Прапануецца, па сутнасці, **чыста літаратуразнаўчы, філалагічны** падыход. Але ж гэта, хоць і вельмі важны, – толькі адзін бок разгляду. Другі – змястоўна-эстэтычны – пры гэтым як бы „адключаецца". Для школьнага ж навучання літаратуры ён, гэты другі аспект (у сукупнасці з псіхалагічным, педагагічным!), не тое што істотны, ён **найважнейшы,** бо звязвае навучанне літаратуры з жыццём, **з каштоўнаснай ацэнкай** з'яў жыцця, бо адпавядае агульнай мэце літаратурнага навучання ў школе – выхаванню асобы. Як бы мы ні падкрэслівалі важнасць мастацтвазнаўчага, філалагічнага разгляду твораў („вывучаць літаратуру як мастацтва слова"), трэба помніць, што ў школе навучэнцы атрымліваюць **агульную адукацыю,** школа рыхтуе не даследчыкаў, не спецыялістаў па літаратуразнаўству, а выхоўвае чалавека, асобу высокай агульнай культуры (у тым ліку, вядома, і філалагічнай!), высокай чуласці да маральна-эстэтычнай ацэнкі з'яў жыцця.

Аслабленасць эстэтычна-каштоўнаснага ці эстэтычна-ацэначнага аспекту ў школьнай літаратуры мае, праўда, вытокі і ў самым літаратуразнаўстве, ідзе, на мой погляд, ад вельмі неадэкватных адносін да двух галоўных, прынцыпова адрозных **тыпаў адлюстравання жыцця** (рэалістычнага і рамантычнага) у літаратуры, ад рэалізмацэнтрычнай тэндэнцыі, якая дамінуе ці нават пануе і ў змесце курсаў школьнай літаратуры, праяўляецца ў адборы літаратурнага матэрыялу і адпаведным яго асэнсаванні. Узнікшая пад уплывам аднабаковых тэорый у літаратуразнаўстве, яна і зараз яшчэ надзвычай адчувальная, пераадольваецца вельмі цяжка і марудна. А з другога боку (вось нестыкоўка!), школьная методыка, наадварот, болей настроена якраз на „рамантычны" лад.

Такая супярэчнасць, без сумнення, з'яўляецца і прычынай аслаблення ўвагі да эстэтычнай своеасаблівасці жанраў і асобных твораў, пра што гаварылася вышэй, негатыўна ўплывае на дыферэнцыяцыю іх па характару пафасу: узвышанага, гераічнага, трагічнага, драматычнага, рамантычнага, сатырычнага, сентыментальнага і г. д. – г. зн. не дазваляе літаратуры праявіцца ва ўсім багацці колераў-адценняў эстэтычнай палітры. У школьнай літаратуры, трэба ўвогуле адзначыць, пры-

кметна выявілася аслабленне сувязі курса са сферай эстэтыкі як асобнай навуковай дысцыпліны. Наколькі гэта адмоўна ўплывае на індывідуальна-асабовае ўспрыманне і засваенне багацця літаратуры – даказваць не трэба, бо менавіта праз разнастайныя эстэтычныя аспекты (катэгорыі) жыццёвы змест літаратуры ператвараецца ва ўнутраны набытак асобы, прысвойваецца чытачом.

Але бяда не толькі ў гэтым. Яна і ў тым, што наша, так бы мовіць, „рамантычная" методыка, як гэта і натуральна для яе, такой, вельмі слаба цікавіцца тымі сферамі жыццёвага зместу, адлюстраванага ў літаратуры, да якіх важнейшыя з адзначаных вышэй віды пафасу прама не стасуюцца. Маю на ўвазе якраз рэалістычныя творы, але тыя, што выразна „арыентаваны" на аналітычны (а не патэтычны) падыход да рэчаіснасці, на адлюстраванне з'яў звыклых, **нічым асабліва не выдатных** або супярэчлівых, складаных.

Адчуваючы гэту аднабаковасць і ў літаратуразнаўстве, некаторыя даследчыкі слушна прапануюць да традыцыйных відаў пафасу дадаць яшчэ і такія, як **пафас пазнання, пафас даследавання** жыцця, якія характэрна праяўляюцца ў многіх творах, асабліва тых, дзе жыццё адлюстроўваецца ў сваім **звыклым** цячэнні, у сваёй **паўсядзённай, празаічнай** сутнасці.

Гэтыя, апошнія, віды пафасу (наколькі зручна гэта называць „пафасам"?) таксама выяўляюць і эстэтычную характэрнасць адлюстраванага ў творы жыцця і своеасаблівасць аўтарскіх адносін да яго, да сваіх герояў, г. зн. уплываюць на чытацкае ўспрыманне твора, на каштоўнасныя ацэнкі адлюстраваных у ім з'яў. Аднак не прама, а апасродкавана, **праз інтэнсіўную работу думкі, аналітычнае асэнсаванне складанасці зместу і формы** твора, што, дарэчы будзе адзначыць, вельмі нялёгка даецца вучням, ды нярэдка і настаўнікам, якія бачаць у такіх творах толькі адну крыніцу інфармацыі, тую, што ідзе ад жыццёвага зместу, г. зн. толькі тэматычны аспект твора. А наша методыка, вельмі слаба зарыентаваная на „даследчы" характар і пласт літаратуры, у пераадоленні такой слабасці не дзейсная.

Што вынікае са сказанага? Дзе ж тыя больш адэкватныя падыходы да вывучэння літаратуры, якія б забяспечвалі: з аднаго боку, патрэбную дыферэнцыяцыю літаратурных з'яў, не аднолькавую іх прэзентацыю ў працэсе выкладання прадмета з мэтай рознабаковага ўздзеяння на вучня і, разам з тым, адначасова неслі б у сабе і моцную нахільнасць да сінтэзу, вельмі важную для выхавання асобы?

Перш чым паспрабаваць даць адказ на гэта пытанне, яшчэ раз звернемся да зместу спрэчак аб шляхах паляпшэння літаратурнага навучання ў школе.

Калі вызначаць зыходныя прычыны дыскусій у плане пастаўленай праблемы, можна сказаць, што на працягу ўсяго часу іх жывілі, сілкавалі два розныя погляды на задачы нашага прадмета ў школе. Першы з іх робіць націск на эмацыянальна-эстэтычнае ўспрыманне і засваенне літаратуры, „спасціжэнне яе душой, сэрцам", другі – пераважна на рацыяналістычнае яе асэнсаванне, падкрэсліванне напружанай работы думкі, вырашэнне важных пазнавальных задач. Барацьба ідзе паміж дзвюма гэтымі лініямі-тэндэнцыямі, ідзе даўно, з пераменным поспехам, і не толькі ў нашай айчыннай метадычнай думцы, але і еўрапейскай, сусветнай.

Кожная з іх практычна імкнецца даказаць сваю плённасць і перавагу, прычым у зарубежнай методыцы дамінуюць у гэтым спаборніцтве, відавочна, першыя, тыя, што разглядаюць творы літаратуры як чыста мастацка-славесны феномен і аналізуюць яго замкнёна, толькі як такі, „адвяргаючы ўсе нібыта" пазалітаратурныя, гнасеалагічныя і ідэалагічныя тлумачэнні"[1].

Наша метадалагічная думка намагалася знайсці „гарманічнае" рашэнне, якое б зыходзіла з „прымірэння" адзначаных супярэчнасцей. „Канцэпцыі, якія абсалютызуюць непасрэднае ўспрыманне мастацкага слова, – пісаў У. Шчарбіна, – аднабаковыя, як і рацыяналістычнае, галаўное вывучэнне літаратуры. Успрыманне твораў літаратуры значна шырэй сферы эмацыянальнасці, уключае ў сябе, апроч заради пачуццяў, напружаную працу думкі, рашэнне пазнавальных задач"[2]. Таму „патрэбен падыход, які ўлічвае і адну і другую асаблівасць, у якім абодва пачаткі ўзаемна стымулююць і ўзбагачаюць адзін аднаго"[3].

І здавалася б, вось у гэтым заключным тэзісе і рашэнне праблемы. Чым не універсальная, дыялектычная формула, якая павінна пакласці пачатак „супрацоўніцтву" існаваўшых раней розных падыходаў і поглядаў, узаемнай згодзе і ўзаемным плённым намаганням у галіне методыкі літаратуры? І аднак... Праходзіць нейкі час, і зноў дае аб сабе знаць ранейшы разнабой, нават у

[1]Щербина В. Наука о литературе и проблемы преподавания литературы в школе // Вопросы литературы. – 1982. – № 11. – С. 148.

[2]Тамсама.

[3]Тамсама.

нашай **„адзінай"** па метадалогіі метадычнай навуцы.

Літаральна ў самы апошні час часопіс „Литература в школе" (гл. № 2, 1991 г.) у артыкуле І. І. Аркіна „Ці літаратуру мы выкладаем?" зноў выносіць гэту праблему на абмеркаванне, прычым з палемічнай завостранасцю: усе нашы беды, маўляў, ад таго, што мы не ўлічваем тую абсалютную ісціну, што літаратура – гэта мастацтва слова, што пісьменнік „гаворыць з намі не столькі зместам твора, колькі мастацкай формай" (с. 72), і для большай пераканаўчасці свайго вываду аўтар артыкула падвяргае рэзкай крытыцы погляды другога метадыста Л. С. Айзермана, які лічыць (дарэчы, так лічыць не толькі Айзерман – гэта вельмі пашыраны ў літаратуразнаўстве і методыцы погляд – **М. Л.**), што „галоўнае навучыцца бачыць праз літаратуру, у літаратуры сур'ёзныя праблемы жыцця чалавека, грамадства, свету, навучыць пра іх думаць, на іх адгукацца".

Не буду ацэньваць гэта выступленне ў цэлым, у ім ёсць слушныя меркаванні і заўвагі, але катэгарычна не магу пагадзіцца з такім альтэрнатыўным процістаўленнем (або-або), нават калі сваю пазіцыю аўтар і падмацоўвае аўтарытэтам Пушкіна: „Мэта паэзіі – паэзія" (для той літаратуры, якую меў на ўвазе Пушкін, у тым кантэксце размовы, якую вёў паэт, мэта сапраўды такая, але ж ёсць, мабыць, і іншая літаратура, іншыя яе віды, дзе пра мэту трэба гаварыць інакш). І справа тут, відаць, не толькі ў пазіцыі літаратуразнаўцаў ці метадыстаў. Прычыну трэба шукаць, мабыць, яшчэ і ў самой літаратуры, якая ў XIX–XX стагоддзях развіваецца гэтак складана, уяўляе сабой з'яву такую мнагамерную і неаднародную, што на яе матэрыяле „можна даказаць" любую з існуючых тэндэнцый, ідэй пра спосабы яе выкладання ў школе: і тую, у якой акцэнт робіцца на эстэтычна-эмацыянальным успрыманні, на вывучэнні літаратуры „як мастацтва слова", і тую, дзе галоўнае бачыцца ў вялікім аб'ектыўна-пазнавальным значэнні літаратурных твораў або творчасці пісьменніка ці многіх пісьменнікаў, што дыктуе адрозны падыход і да спосабаў іх вывучэння. Можна прывесці дзесяткі, нават сотні прыкладаў, якія пацвердзяць абодва вывады. І кожны з іх можа быць, паўтараю, аднолькава абгрунтаваны. І наадварот, многія агульназначныя выказванні аб задачах і мэтах школьнай літаратуры будуць выглядаць вельмі непераканаўчымі, калі прывесці „неадпаведныя" прыклады.

Інакш кажучы, і ў літаратуры (у асаблівасцях яе развіцця на сучасным этапе), і ў літаратурным навучанні

ўтварылася такая сітуацыя, калі перастаноўкай ці ўдакладненнем акцэнтаў абысціся нельга. Патрабуецца канцэптуальнае пераасэнсаванне важнейшых аспектаў нашай метадычнай (і літаратуразнаўчай таксама) навукі. Да такога вываду схіляюся не толькі ў выніку лагічных разважанняў, але і на падставе больш чым трыццацігадовага ўласнага, асабістага вопыту выкладання літаратуры, а таксама і вопыту іншых настаўнікаў, выкладчыкаў ВНУ.

Накірункі пераасэнсавання намячаюцца меркаваннямі, ужо выказанымі вышэй. Па-першае: у школьным выкладанні літаратуры, у вытлумачэнні літаратурных з'яў пазбавіцца спрашчэнняў і дэфармацый, унесеных папярэднімі дзесяцігоддзямі, якія яшчэ не пераадолены ў самой літаратуразнаўчай навуцы, актывізаваць у ёй самой пошукі новых падыходаў да вытлумачэння сучаснага літаратурнага развіцця, а па-другое, і гэта надзвычай важна для метадыстаў, шукаючы шляхоў удасканалення літаратурнай адукацыі, павышаную ўвагу скіраваць на псіхалогію ўспрымання літаратуры чытачамі, асабліва на самым пачатковым этапе гэтага працэсу, бо, на мой погляд, найгалоўнейшыя супярэчнасці ў літаратурным навучанні ідуць менавіта адсюль.

Якая ж новая ідэя бачыцца як плённая і перспектыўная?

Стаўлю яе ў загаловак наступнай размовы.

4. ПАЭЗІЯ – ПРОЗА

Прадбачу, што, прачытаўшы гэтыя два кароткія словы, якімі пазначаецца прапануемы падыход да вывучэння літаратуры, хтосьці будзе здзіўлены і нават расчараваны: ці ж у гэтым ёсць нешта новае?! Але прашу не вельмі давярацца першаму ўражанню і пачуццю. Гаворка пойдзе не пра тое, дакладней, не зусім пра тое, каб вывучаць літаратурны твор у залежнасці ад „знешняй" формы, ад таго, якой мовай, вершаванай ці празаічнай, ён напісаны. Пра гэта сапраўды ў школе часам гаворыцца, прынамсі, калі размова заходзіць пра рытмічныя асаблівасці верша, пра тое, якім памерам напісаны верш – ямбам, харэем ці анапестам і г. д. Пра вывучэнне верша ў школе ёсць нават асобныя метадычныя дапаможнікі.

Паэзія і проза ў дадзеным выпадку разумеюцца не проста як спосабы моўнага афармлення твораў, а як катэгорыі **змястоўна-эстэтычныя,** г. зн. спецыфічныя не толькі ў дачыненні да формы твораў, але і да зместу, хаця форма і змест, як вядома, з'явы ўзаемапранікальныя, узаемапераходныя і размежаваць іх можна толькі ўмоўна.

Падзел літаратуры на вершаваную і празаічную (па моўнаму афармленню твораў), канечне, таксама мае прамыя суадносіны з паэзіяй – прозай у азначаным сэнсе. Вершаваная літаратура – у пераважнасці паэтычная. Рытмічна арганізаваная мова „мае схільнасць" не толькі да павышанай эмацыянальнасці, але і ў большай меры „звяртаецца" да спецыяльных сродкаў мастацкай выразнасці. І наадварот. Творы, напісаныя „звычайнай", нерытмічнай мовай, – больш схільныя да спакойна-апавядальнага ці апісальнага, засяроджана-ўдумлівага паказу жыцця, і ў дачыненні да спецыфічных сродкаў мастацкага выяўлення ставяцца вельмі „ашчадна". Розніца, вядома, не толькі ў гэтым. Ды і поўнай сэнсавай адпаведнасці паміж названымі парамі паняццяў таксама няма. Суадносіны паміж імі больш складаныя. Але пра гэта потым.

Тут жа асаблівая ўвага звяртаецца на іншае, а менавіта на тое, што ўся літаратура ў нашым успрыманні і, што вельмі важна, ва ўспрыманні „простага", масавага чытача выразна падзяляецца на дзве сферы, дзве часткі, дзве разнавіднасці па характару адлюстравання жыцця – на паэзію і прозу.

Правядзіце апытванне вучняў або студэнтаў, паставіўшы пытанне пра іх чытацкія ўпадабанні і схільнасці (як гэта не раз рабіў аўтар гэтых нататак), і вы пры ўсёй разнастайнасці адказаў па форме, відавочна, адзначыце выразны іх падзел па такому прынцыпу: адны любяць паэзію, другія – прозу. Апошнія, праўда, могуць выказвацца і так, што „любяць чытаць раманы", але гэта зусім не сведчыць пра тое, што іх выбар вызначаецца менавіта жанрам твора: пад словам раманы тут звычайна падразумяваецца празаічная літаратура (і аповесці, і падарожныя нататкі, і мемуары, і розныя іншыя жанры прозы), гэтак жа, як і пад словам паэзія – не толькі ўласна лірыка. Будуць сярод апрошаных, вядома, і такія, што любяць чытаць і паэзію, і прозу, але і такія адказы не пярэчаць выказанай вышэй думцы, бо і ў гэтым выпадку дыферэнцыяцыя ідзе менавіта па лініі паэзія – проза.

Ды і ці толькі ў чытачоў такія, дыферэнцыраваныя ў гэтым сэнсе, адносіны да літаратуры? Яны такія ж, па сутнасці, і ў крытыкаў, г. зн. у людзей, што прафесійна займаюцца літаратурай, аналізам і ацэнкай літаратурнай творчасці. Адны з іх, відавочна, „спецыялізуюцца" па паэзіі, другія – па прозе (па драматургіі – таксама, але ў гэтым выпадку звычайна не проста па драматургіі, але і разам з ёй па тэатру, амаль абавязкова ў такія спалучэн-

ні; што ж датычыцца ўласна літаратурнай часткі гэтага роду, то чытачамі яна таксама ўспрымаецца або як паэтычная, або, часцей, як празаічная).

Уласна, падобную „спецыялізацыю" можна назіраць і сярод саміх стваральнікаў літаратуры. Вядома, яна праяўляецца не строга. Ёсць нямала пісьменнікаў, якія працуюць у розных галінах літаратуры. Але ў аспекце гэтай размовы важна адзначыць, што такая заканамернасць ёсць, што яна аб'ектыўна існуе, а значыць, мае пад сабой нейкую вельмі важную не толькі структурна-моўную (адносіна да рытмічнасці мовы), але і сацыяльна- ці індывідуальна- (а хутчэй і тую і другую разам) эстэтычную і псіхалагічную падаснову.

Няма сумнення: тайны рытмічнай арганізацыі мовы вялікія. Папулярны ў літаратуразнаўстве прыём: калі трэба наглядна прадэманстраваць відавочнае адрозненне верша (г. зн. паэзіі) ад прозы – звяртаюцца да празаічнага яго пераказу. Тыя ж, здавалася б, словы, тыя ж метафары, параўнанні, а эмацыянальна-мастацкі эфект зусім не той, зусім іншы (яшчэ адно, дарэчы, пераканаўчае сведчанне, што ў літаратуры галоўны „водападзел" праходзіць па лініі паэзія – проза). Але з гэтай акалічнасці зусім не вынікае, што ўсе вартасці паэзіі – ад рытмічнасці мовы. Быццам варта толькі аўтару звярнуцца да вершаванай формы – і амаль аўтаматычна з'явіцца высокі ўзлёт думкі, пачуцця, натхнення і да т. п. А з другога боку, быццам дастаткова толькі пры чытанні паэзіі, пры яе вывучэнні засяродзіцца на рытмічных асаблівасцях, як гэта робіцца ў спецыяльных літаратуразнаўчых даследаваннях, – і нам адкрыюцца ўсе тайны моцнага ўздзеяння на чалавека вядомых шэдэўраў паэзіі.

Зусім не так. І ў адным і ў другім выпадку, хоць, калі чытаеш некаторыя тэарэтычныя трактаты, можа стварыцца ненавіта такое ўражанне. Не буду засяроджвацца на першым – гэта тэма для асобнай размовы. Што ж датычыцца другога, школьнага аспекту, то, па-першае, яго клопаты зусім не ў тым, каб перанесці ў сваю сферу спецыфічныя спосабы даследавання літаратурнага матэрыялу, уласцівыя літаратуразнаўству, напрыклад аналіз складаных праблем рытмістыкі. Гэта немагчыма, ды і не патрэбна, бо, як адзначалася, школьны разгляд мае сваю мэту і спецыфіку, сваю накіраванасць. Для яго найбольш важна каштоўнаснае суаднясенне твора з жыццём, грамадска-філасофская, маральна-эстэтычная інтэрпрэтацыя, вядома, з дапамогай актыўнага падключэння сродаў

каў літаратуразнаўчай навукі, сродкаў мастацкага аналізу. Падобную ролю, паўтараю, выконвае **літаратурная крытыка**, якую ў тэорыі трактуюць як з'яву „прамежкавую" паміж літаратуразнаўствам і самой мастацкай літаратурай, як „галіну літаратурнай творчасці на рубяжы мастацтва і навукі", нарэшце, як „дзейсную форму прылажэння сіл літаратурнай навукі". Тым большая метадалагічная блізкасць паміж крытыкай і школьным выкладаннем літаратуры, што ў абедзвюх гэтых сферах творчасці галоўныя задачы – **каштоўнасна-арыентацыйная і грамадска-адукацыйная, выхаваўчая.** А гэта значыць, з другога боку, што і сувязь з навукай тут не абмяжоўваецца літаратуразнаўствам, а ўключае і педагогіку, і псіхалогію (маецца на ўвазе, вядома, у той функцыі крытыкі, якая звернута пераважна на чытачоў, а не на стваральнікаў літаратуры). Розніца хіба толькі ў тым, што школьная літаратура мае справу з творамі, якія ўжо ацэнены, прычым вышэйшым балам, з творамі-„шэдэўрамі", якасць якіх устаноўлена спецыялістамі і праверана часам. Таму і мера публіцыстычнасці, уласцівай мастацкай крытыцы, у школьнай літаратуры, пэўна, не такая значная, прынамсі, яна не можа пераходзіць той мяжы, за якой пачынаецца палітызацыя школьнага прадмета. Ва ўсім астатнім – гэта з'явы роднасныя, і школьная літаратура можа шмат што запазычыць з метадалогіі, спосабаў і сродкаў літаратурнай крытыкі (вядома, у найлепшых класічных і сучасных яе ўзорах і праявах).

Але вернемся да падзелу літаратуры на паэзію і прозу.

Ці істотны ён для вывучэння мастацкай літаратуры ў школе? Дзіўнае пытанне! Ігнараваць ці недаацэньваць галоўнае ў характары чытацкага ўспрымання такога прадмета, як літаратура, пры яго выкладанні?

Між тым, у тэорыі, а г. зн. і ў практыцы школьнага выкладання літаратуры, гэты момант, можна сказаць, па сур'ёзнаму не ўлічваецца, спецыяльна не абгрунтоўваецца, прынамсі, у ліку структурна- ці сістэмаўтваральных прынцыпаў пабудовы праграм, прынцыпаў разгляду твораў у падручніках не значыцца. Каб у гэтым пераканацца, варта заглянуць у існуючыя кнігі па методыцы ці ў школьныя падручнікі па літаратуры або ў метадычныя дапаможнікі па пытаннях аналізу літаратурнага твора ў школе. Як ужо адзначалася, дыферэнцыраваны падыход да аналізу літаратурных твораў там рэалізуецца звычайна праз родава-жанравыя іх асаблівасці. У метадычных дапаможніках можна, праўда, сустрэць часам матэрыял і з такой пастаноўкай пытання, як аналіз празаіч-

нага або паэтычнага твора, але апошняе звычайна робіцца ў плане **прыватным,** у дачыненні да канкрэтнага выпадку. Калі ж размова выходзіць на абагульненні – атрымліваем не што іншае, як той жа традыцыйна родавы падыход – аналіз лірычных і эпічных твораў, паняцці „паэзія" і „проза" разумеюцца і ўжываюцца як сінонімы паняццяў „лірыка" і „эпас".

Размовы пра тое, як успрымаюцца чытачамі, а г. зн. як павінны падавацца ў школьным вывучэнні з'явы паэзіі і прозы як такія, у сэнсе іх змястоўнай, мастацка-эстэтычнай спецыфікі, па сутнасці, няма або яна часам узнікае спантанна, мімаходзь, як нешта дадатковае, нібы гэты аспект цалкам вычэрпваецца характарыстыкай родава-жанравых ці моўна-рытмічных асаблівасцей твора.

А ён жа, паўтараю, асабліва важны ў школьным выкладанні, у выхаванні чуйнага да літаратуры чытача, г. зн., па сутнасці, у дасягненні галоўнай мэты школьнага літаратурнага навучання. Ды і не толькі школьнага навучання датычыцца гэты клопат. Прыгадваецца адна з дыскусій пра паэзію [1]. Лейтматывам яе была моцная заклапочанасць удзельнікаў рэзкім падзеннем якасці вершаванай літаратуры, тым, што старонкі часопісаў і паэтычных зборнікаў захліствае хваля нізкапробнага, разлічанага на вельмі непатрабавальны густ вершапісання. І сярод важных сродкаў процідзеяння такой псеўдапаэтычнай актыўнасці слушна адзначалася неабходнасць **сур'ёзна паклапаціцца пра выхаванне чытача, які б разбіраўся ў тым, дзе ёсць паэзія, а дзе яе няма,** задумваўся б і мог адказаць на пытанне, чаму і чым адзін верш лепшы за другі. У дачыненні ж да ацэнкі паэтычнай творчасці крытыкай гаварылася пра страту ці аслабленне галоўнага аспекту ацэнкі паэтычнага твора праз яго **цэласнае ўспрыманне, у якім акцэнт рабіўся б усё ж на арыгінальнасці зместу,** а не на знешніх атрыбутах верша– памерах і рыфмах. Зместу, вядома, не проста ідэйнага, маральнага, а эстэтычнага, у якім і сінтэзуецца пафас твора.

Справа, такім чынам, не ў тым, каб у падыходзе да аналізу мастацкіх твораў мець яшчэ адно звяно, яшчэ адну прыступку-ступеньку. Размова ідзе пра найважнейшую ўмову цэласнага ўспрымання твора і ацэнкі яго ідэйна-мастацкіх вартасцей. Мэта такога новаўвядзення – забяспечыць у працэсе аналізу належную сувязь паміж творам і жыццём, паміж аўтарам і чытачом, забяспечыць псіхалагічную гатоўнасць, эстэтычную настроенасць чытача на дыферэнцыраванае чаканне сустрэчы з

[1] Вопросы литературы. – 1969. – № 1.

пэўнай літаратурнай рэальнасцю, у адным выпадку такой, дзе будуць дамінаваць думкі і перажыванні духоўна высокія, не паўсядзённа-бытавыя, а ў другім – адносіны да жыцця спакойна сузіральныя або разважліва-пазнавальныя, бо гэта часцей за ўсё сустрэчы са звычайным, паўсядзённым жыццём, быццам бы знаёмым, а на справе малапазнаным.

„Паэзія" і „проза" для чытача – гэта як бы галоўны эстэтычны код твора, якім абавязкова трэба валодаць, каб адбылася „сустрэча" з пісьменнікам і наступная сатворчасць з ім, гэта як бы камертон, на які настройваецца душа і розум чытача ў пачатку іх „сустрэчы".

Так з боку ўспрымання літаратурных з'яў. Але ж аспект „паэзія – проза" не меней важны і ў канчатковым выніку, на канечным этапе, для агульнай, сінтэзуючай (ці сінтэзаванай) ацэнкі твора. Нашы вучні ў школе штонішто засвойваюць з характарыстыкі зместу твораў ці іх дапаможных структурных элементаў (тэма, ідэя, параўнанне, метафара, ямб, харэй...), але яны элементарна не могуць адрозніць, дзе паэзія, а дзе, хоць і вершы, але не паэзія. Гэтак жа і з прозай. Вось дзе праблема!

Відавочныя парадоксы нашага літаратурнага навучання, яго методыкі? Так! І яны тым яскравей выступяць, калі звярнуцца яшчэ і да гісторыі. Спрадвечны вопыт сведчыць, што азначаны аспект у школьным навучанні літаратуры вельмі важны: менавіта ў такім „разрэзе" выкладалася славеснасць аж да XIX стагоддзя (уключна): паэзія – у курсе паэтыкі; мастацтва празаічнага выказвання – у курсе рыторыкі (вядома, у тагачасным змястоўным напаўненні гэтых паняццяў).

Ад гэтай традыцыі, праўда, потым адышлі. Але забыліся зусім пра яе, мабыць, дарэмна: нішто неістотнае не ўтрымліваецца так доўга ў практыцы многіх стагоддзяў.

Аднаўляць гэту традыцыю сёння ў ранейшай яе сутнасці і форме, вядома ж, немэтазгодна. Аднак нагадаць пра яе і асэнсаваць з улікам сучасных праблем літаратурнага навучання важна, карысна і неабходна.

Гэтак жа, дарэчы, як і з большай увагай паставіцца да іншых ранейшых плыняў, школ у літаратуразнаўстве і методыцы літаратуры (філасофскай, інтуітывісцкай, псіхалагічнай, фармальнай і інш.), ад якіх у свой час па вядомых прычынах – непрымірымае стаўленне да т. зв. „буржуазнай", „ідэалістычнай" навукі і яе паслядоўнікаў – наша навукова-метадычная думка адвярнулася, замест таго, каб максімальна канструктыўна падысці да іх пошукаў і набыткаў. У выніку і ўтварыліся тыя пра-

галы ў філасофскім, гістарычным, псіхалагічным – у цэлым чалавеказнаўчым асэнсаванні літаратурных з'яў, пра якія была размова вышэй.

Развіццё літаратуры ў апошнія два стагоддзі (XIX–XX), відавочна, падпарадкоўваецца заканамернасцям, у нечым істотна адрозным ад тых, што дзейнічалі раней, і ў ліку найважнейшых з іх трэба сапраўды адзначыць падзел літаратуры на паэзію і прозу не толькі па моўнаму афармленню (типу речи) ці па прынцыпу вобразнае (мастацкае) або паняційнае, лагічнае (навуковае) асэнсаванне і адлюстраванне жыцця, а па змястоўна-эстэтычных (у тым ліку, вядома, і мастацкіх) асаблівасцях і якасцях. І менавіта з улікам гэтай акалічнасці трэба шукаць адказаў на пытанні, якія ставіць выкладанне літаратуры ў школе.

Спробы такога роду і ў літаратуразнаўстве, і ў методыцы выкладання літаратуры былі. Маю на ўвазе працы В. П. Астрагорскага, а таксама дапаможнік па тэорыі літаратуры для школы, які так і называўся „Тэорыя паэзіі і прозы", аўтарам якога быў вядомы ў свой час літаратуразнаўца і педагог Д. Аўсяніка-Кулікоўскі, прыхільнік псіхалагічнай школы ў філалогіі (яе ўзначальваў А. Патабня). Аднак цікава намеціўшы асобныя накірункі пошуку, Д. Аўсяніка-Кулікоўскі не выйшаў на рашэнне праблемы, як яна была пастаўлена развіццём літаратуры. У асэнсаванні абедзвюх катэгорый – і паэзіі, і прозы – у яго, як і ў папярэднікаў-метадыстаў XIX ст., новыя тэндэнцыі моцна перапляталіся са старымі. Паэзія, па-ранейшаму, разумелася ў сэнсе мастацкая літаратура ўвогуле, у цэлым, а проза – як літаратура навуковая. Найменне „проза" яўна не мэтазгодна, не па неабходнасці аддавалася навуковай літаратуры. Тым больш што яно ў другой палове XIX ст. ужо практычна цвёрда замацавалася за адпаведнай часткай мастацкага пісьменства, за мастацкай прозай (а навуковая літаратура ў гэтым азначэнні-паняцці ўвогуле не мела патрэбы). Амаль ва ўсіх еўрапейскіх літаратурах у XIX – пачатку XX стагоддзя мастацкая проза ўяўляла сабой ужо магутнае, аўтаномнае адгалінаванне прыгожага пісьменства, якое мела свае спецыфічныя ўласцівасці ў параўнанні з літаратурай паэтычнай. Агульнае з прозай-навукай у мастацкай прозы было хіба тое, што ў апошняй вельмі ўзмацніўся пазнавальна-аналітычны, даследчы элемент. Яна ў чымсьці нават спрабавала „канкурыраваць" з навуковымі галінамі ведаў (прыгадаем літаратуру пазітывізму, натуралізму – і ўвогуле рэалізму ў цэлым, з усімі яго плынямі). Не аслабляе гэтай пазнавальнай мэтаімкнёнасці, схільнасці яна і зараз, нават нарошчвае яе.

Наступнае ж (пасля Астрагорскага, Патабні і Аўсяніка-Кулікоўскага) педагагічнае літаратуразнаўства (і не толькі педагагічнае), так сталася, пошукаў у намечаным кірунку не працягнула. У пачатку XX стагоддзя ў сувязі з рэвалюцыйнымі катаклізмамі, якія аказвалі моцны ўплыў і на развіццё гуманітарнай культуры, выклікалі сацыяльна-ідэалагічную палярызацыю ў ёй розных тэндэнцый, наша літаратуразнаўства і методыка літаратуры былі паступова адгароджаны ад агульнага працэсу, па сутнасці, выпалі з агульнага кантэксту, не пайшлі ўслед за развіццём сусветнай навукі.

І ў рэшце рэшт сталася так, што яны ў сваіх галоўных арыенцірах (ідэалагічных у пераважнасці) звярнуліся, дакладней сказаць, вярнуліся да тэарэтычнай думкі сярэдзіны XIX стагоддзя, што не магло не адбіцца і на навуковым асэнсаванні выкладання літаратуры. Якімі б цікавымі і значнымі ні былі тагачасныя, сярэдзіны XIX ст., тэорыі, яны з'яўляліся прадуктам свайго часу, адлюстроўвалі ўзровень развіцця навукі сваёй эпохі, і абсалютызаваць іх было нельга.

Лініі развіцця літаратуразнаўства і методыкі выкладання літаратуры, якія вялі прыхільнікі псіхалагічнай, інтуітыўнай, фармальнай, а яшчэ раней культурна-гістарычнай школы, кампаратывізму, можна так сказаць, абарваліся. І вядома ж, не на карысць літаратурнай навукі і школьнай методыкі.

Наступнае развіццё метадычнай думкі і спосабаў выкладання літаратуры пайшло пераважна па шляху іх няўхільнай ідэалагізацыі. Гэты працэс адбываўся, праўда, не без супраціўлення, барацьбы паміж рознымі тэндэнцыямі. Развіццё методыкі ішло па логіцы адштурхоўвання ад эстэтычнага (ён называўся звычайна „буржуазна-эстэцкім") і ўзмацнення ідэалагічнага (класававыхаваўчага) кірунку. У паслякастрычніцкі перыяд з яўнай перавагай другога.

Першая тэндэнцыя ўсяляк асуджалася і, натуральна, плённага развіцця не мела. Таму сёння яна многім і бачыцца альтэрнатыўнай у адносінах да ранейшай, назавём так, „ідэалагічнай" тэндэнцыі ў выкладанні літаратуры. Па прынцыпу: калі той, ранейшы, кірунак быў „няправільны", то, значыць, яму трэба процістаўляць адваротны, як „правільны" і болей плённы.

Вядома, і такім спосабам можна рухацца наперад: спачатку назапашванне аргументаў і „прарыў" у адным кірунку, потым – канцэнтрацыя сіл і „наступленне" ў другім. Толькі такая „пачарговасць" нясе з сабой вялікія

страты, як і ўсякія падобныя кампаніі, бо ў сувязі з ёй, і зараз у прыватнасці, разам з адмаўленнем празмернай заідэалагізаванасці літаратурнага навучання, грубай яго палітызацыі можа стаць пагрозлівай тэндэнцыя недаацэнкі пазнавальнага і маральна-выхаваўчага значэння літаратуры ўвогуле.

Крайнасці ўвогуле, як вядома, не на карысць справе. І таму задачай навукі з'яўляецца неабходнасць зняць такую „антыномію", разглядаючы яе як дыялектычную супярэчнасць, дзе названыя два розныя пачаткі, элементы выступаюць у адзінстве і ўзаемапранікненні, ва ўзаемадзеянні, становяцца крыніцай самаруху, развіцця, не толькі метадычнага, але і ўвогуле літаратуразнаўчага асэнсавання мастацкага матэрыялу.

Прапанаваны падыход, умоўна назавём яго канцэпцыя „паэзія – проза", таму менавіта і ўяўляецца плённым, што робіць азначаную супярэчнасць умовай і стымулам непарыўнага развіцця методыкі літаратурнага навучання, забяспечваючы абавязковы ўлік спецыфікі літаратуры, скіроўваючы разгляд твора на выяўленне яе найважнейшых, тыпалагічных функцый.

Гэта зусім не тое, што адзначалася вышэй як няплённае процістаянне двух пачаткаў канцэпцый у методыцы – эмацыянальна-пачуццёвага (у пераважнасці) і рацыялістычна-галаўнога ўспрымання і вытлумачэння твораў, дзе супярэчнасць выходзіць за рамкі эстэтычнай спецыфікі літаратуры і таму становіцца прычынай „нестыкоўкі" гэтых розных падыходаў, і, як вынік, іх адчужанасці, розванакіраванасці, няздольнасці да ўзаемадзеяння, узаемасупрацоўніцтва.

Выкладанне літаратуры ў святле канцэпцыі „паэзія–проза" ўяўляецца перспектыўным якраз таму, што прадугледжвае спалучэнне ў сабе як невычэрпных магчымасцей аналізу, так і выключна важнай пры вывучэнні літаратуры для стварэння агульнай мастацкай, эстэтычнай карціны свету, а г. зн. і для мастацка-эстэтычнага выхавання, ролі сінтэзу.

Але, нарэшце, аб змесце гэтых паняццяў „паэзія" і „проза".

Хто-ніхто, пэўна, чакае: вось зараз будуць дадзены дакладныя дэфініцыі-вызначэнні, што ёсць паэзія і што ёсць проза, каб затым імі проста кіравацца ў практычнай рабоце, падзяляючы творы на паэтычныя і празаічныя і адпаведна іх характарызуючы.

Справа абстаіць (на жаль, або, наадварот, на шчасце!) зусім не так проста. Такіх дакладных і сціслых вызначэн-

няў-фармулёвак у патрэбным нам аспекце няма. Не будзем жа аднаўляць тыя, што ўжываліся стагоддзяў паўтара-два назад і потым станавіліся прадметам іранізавання: „Паэзія ёсць узнаўленне жыцця ў ідэальных вобразах" або яшчэ лепш: „Паэзія ёсць дар неба, музыка сэрца, гармонія душы" і г. д. і да т. п., хоць у нашай сітуацыі звярнуцца „да вытокаў", перакінуць масток з мінулага ў сучаснасць, як кажуць, не лішне.

Калі шукаць, ад чаго можна адштурхнуцца, з чаго павесці размову ў гэтым кірунку, то найлепей, мабыць, будзе па традыцыі адрасавацца да А. Пушкіна, які, бадай, ці не першы звярнуў увагу на факт самавызначэння гэтых дзвюх сфер мастацкага пісьменства па іх галоўных якасцях. Пушкін гэтыя якасці вызначаў так: „Дакладнасць і сцісласць – вось першыя вартасці прозы. Яна патрабуе думак і думак – без іх бліскучыя выразы ні да чаго не служаць. Вершы – справа іншая..."

Прыкладна такі ж погляд на паэзію і прозу як спецыфічныя з'явы літаратуры меў і В. Бялінскі, які адзначаў, што проза падразумявае перш за ўсё сталасць і крэпасць думкі, а таксама (для нашай размовы гэта асабліва істотна) вернасць рэчаіснасці, г. зн. указваў на сувязь прозы, як і паэзіі, натуральна, з пэўным спосабам адлюстравання жыцця. На характарыстыку паэзіі і прозы ў Бялінскага скіравана, па сутнасці, і вядомае выказванне пра два розныя тыпы адлюстравання жыцця ў літаратуры. Літаратура, – сцвярджаў В. Бялінскі, – „двума, так бы мовіць, спосабамі абдымае і ўзнаўляе з'явы жыцця. Гэтыя спосабы процілеглыя адзін аднаму, хоць вядуць да адной мэты. Паэт (у сэнсе пісьменнік – М. Л.) або ператварае жыццё па ўласнаму ідэалу, які залежыць ад спосабу яго погляду на рэчы, ад яго адносін да свету, да часу і народа, у якім ён жыве, або ўзнаўляе яго ва ўсёй яго аголенасці і ісціне, застаючыся верным усім падрабязнасцям, фарбам і адценням яго сапраўднасці. Таму паэзію (г. зн. літаратуру – М. Л.) можна раздзяліць на два, так бы мовіць, аддзелы – на ідэальную і рэальную".

Звычайна гэта выказванне, зробленае ў артыкуле пра аповесці Гогаля і іншых рускіх пісьменнікаў першай паловы XIX ст., звязваюць з вызначэннем асаблівасцей рамантызму і рэалізму як мастацкіх метадаў ці напрамкаў, з іх развіццём у рускай літаратуры. Не беспадстаўна. Але ў гэтым выказванні, відавочна, прысутнічае, дарэчы, зусім не процістаўляючыся першаму, у сувязі з першым і сэнс болей шырокі, які зыходзіць не толькі з вопыту развіцця рускай літаратуры часоў В. Бялінскага, а ўсёй

сусветнай літаратуры. Гэта – падзел літаратуры на дзве галоўныя сферы, два віды (у Бялінскага „аддзелы"): на паэзію і прозу – з'явы суадносныя з рамантычным і рэалістычным тыпам (ды і метадам) адлюстравання жыцця. У прыватнасці, проза – з'ява больш позняга ў параўнанні з паэзіяй паходжання, якая ўзнікае і развіваецца якраз як спадарожніца рэалістычнага бачання і ўзнаўлення жыцця.

Такі сэнс разважанняў В. Бялінскага пацвярджаецца і тым, што гаворка ў артыкуле ішла ў кантэксце разваг пра асаблівае пашырэнне рамана і аповесці, г. зн. жанраў (іх Бялінскі нават схільны называць родам літаратуры), празаічных па сваёй сутнасці, у прыватнасці з аповесцямі Гогаля, якога трохі пазней М. Чарнышэўскі назаве „бацькам рускай **празаічнай** літаратуры" (падкрэслена мной – М. Л.).

Спроб акрэсліць змест паняццяў паэзія – проза было нямала і ў іншых даследчыкаў літаратуры і пісьменнікаў, асабліва ў другой палове XIX – пачатку XX стагоддзя, аднак, трэба адзначыць, яны часцей мелі апісальны характар, метафарычны змест, г. зн. імкненнем да навуковай сцісласці і дакладнасці, на жаль, не вызначаліся, а часам і ўвогуле заканчваліся сумненнямі ў магчымасці такога вызначэння.

Найбольш тэарэтычна асэнсавана спрабаваў гэта зрабіць В. Брусаў, які даў сваё азначэнне паняццям „паэзія" і „проза" разам з характарыстыкай пэўных з'яў літаратуры ў такім аспекце.

Пра паэзію і прозу як пра навуковыя катэгорыі (ці не самы вялікі парадокс сучаснай літаратурнай навукі?!) літаратуразнаўцы гавораць не ахвотна, хоць карыстаюцца гэтымі тэрмінамі на кожным кроку і менавіта як паняццямі, за якімі стаіць зусім **пэўны, рэальны, канкрэтны** змест (таму ці трэба спяшацца рабіць вывад аб прадвырашанай няплённасці намаганняў вызначыць змест гэтых паняццяў?).

Паэзія і проза – паняцці сапраўды не простыя, і мяжа паміж імі няўстойлівая, рухомая. Адразу трэба акцэнтаваць іх полісемічнасць. Характарызуючы іх, нельга проста назваць дзве-тры рысы ці асаблівасці, як гэта робіцца пры характарыстыцы іншых з'яў літаратуры (лірыкі, эпасу, драмы). Такіх адметных рыс у паэзіі і прозы шмат. Вобразна кажучы, паэзія і проза – гэта не дакладна размежаваныя „дзяржавы" ці „мацерыкі", гэта як бы „два цэнтры прыцягнення" (Б. В. Тамашэўскі), якія ствараюць, кожны вакол сябе, сваё „гравітацыйнае" поле. Апошнія, „накладваючыся" адно на другое, даюць скла-

данае ўзаемапранікненне розных якасцей – ідэйных, эстэтычных, мастацкіх, моўных і г. д. Уласна, як і традыцыйныя роды літаратуры, але з той вельмі істотнай розніцай, што гэта катэгорыі яшчэ болей шырокія па зместу, якія „сцягваюць" у дзве галоўныя сферы, дзве эстэтычна-мастацкія сістэмы розныя па характару, тыпу вобразна-эстэтычнага асваення і адлюстравання жыцця літаратурныя з'явы. Адначасова – гэта і самыя „ўплывовыя", актыўна дзеючыя сёння тэндэнцыі, заканамернасці развіцця мастацкай літаратуры, якія падпарадкоўваюць сабе і традыцыйныя роды, жанры, уплываюць на іх асаблівасці.

Кожная з літаратурных з'яў (творчасць пісьменніка ці асобны твор) у гэтым сілавым полі „вычувае" на сабе ўплыў абодвух полюсаў у залежнасці ад свайго „месца-знаходжання" паміж імі.

У канкрэтнай літаратурнай рэчаіснасці паэзія і проза не часта выступаюць у „чыстым" выглядзе. Элементы паэзіі і элементы прозы ў канкрэтных творах звычайна спалучаюцца, і пры характарыстыцы твора, пры вызначэнні яго месца ў літаратуры даводзіцца часцей гаварыць не аб яго прыналежнасці да сферы паэзіі ці прозы, а пра змястоўную і эстэтычна-мастацкую яго дамінанту, паэтычную ці празаічную.

Прозе, відавочна, уласціва пераважна схільнасць да аналізу, звязаны з гэтым уважлівы, пазнавальна-аналітычны, мысліцельны, "даследчы" падыход да жыцця, прасочванне логікі развіцця падзей, характараў, учынкаў, паводзін герояў, выразны псіхалагізм, схільнасць да паказу такіх з'яў, што вызначаюцца сваёй неадназначнасцю, супярэчлівасцю, дысгарманічнасцю, прадраспаложанасць да „нарысавасці". З гэтым звязана асаблівая ўвага да бытавых падрабязнасцей, „дробязей" жыцця, дакладнасць характарыстык і апісанняў, даставернасць абмалёўкі, дэталізацыя жыццёвых карцін, апасродкаваная суаднесенасць іх з ідэалам пісьменніка. Пры ўсім гэтым – пераважная схільнасць да рэалістычнага тыпу адлюстравання жыцця.

У параўнанні з аналітычнасцю прозы ў паэзіі дамінуе сінтэтычнае, эстэтычна-абагульненае ўспрыманне, натхнёна-захопленае (або, наадварот, адкрыта асуджальнае, негатыўнае) стаўленне да жыццёвых з'яў, непасрэдная, прамая суаднесенасць іх ацэнкі з аўтарскім эстэтычным ідэалам. Адсюль – высокі напал пачуцця, яркая вобразнасць, насычанасць мовы тропамі і паэтычнымі фігурамі – эмфатычны характар мовы, стылю. А ў цэлым – большая набліжанасць да рамантычнага тыпу творчасці.

Прадбачу магчымасць наступных пярэчанняў.

Першага: асобныя з адзначаных якасцей ці асаблівасцей зноў жа „запазычаны" з арсенала характэрных рыс эпасу (проза) або лірыкі (паэзія), ці – адпаведна – рэалістычнага і рамантычнага тыпаў творчасці.

Сапраўды, некаторыя якасці двух вядомых традыцыйных родаў і тыпаў (удакладняю: менавіта **тыпаў**, а не метадаў ці накірункаў!) творчасці – рэалістычнага і рамантычнага – тут як бы паўтараюцца. Але ж ці няма такога „паўтарэння", скажам, у лірыцы з музычным мастацтвам, у эпасе – з выяўленчым (изобразительным)?

Справа не ў асобных гэтых „паўтарэннях", а ў тым, што ўказаныя адзнакі, асаблівасці (а іх можна назваць і болей), выступаючы ў такім спалучэнні, утвараюць адметную змястоўна-эстэтычную і мастацкую якасць, якая дазваляе больш адэкватна ацэньваць літаратурныя з'явы, асабліва ў літаратуры навейшага перыяду (апошняга, XX стагоддзя), што надзвычай важна для вывучэння беларускай літаратуры, найбольш інтэнсіўнае развіццё якой якраз і прыпадае на гэты перыяд.

Паэтычныя і празаічныя асаблівасці (ці элементы) у творы, адпаведным чынам суадносячыся паміж сабой, выяўляюць складанасць і супярэчнасці жыцця, адлюстраванага ў творы, глыбінны, скрыты, падтэкставы сэнс твора, характар аўтарскага светаўспрымання, г. зн. якасці, якія пры жанравым аналізе ў школьным выкладанні звычайна не акцэнтуюцца. Хоць, дарэчы, яшчэ раз адзначу, што ў святле зместу катэгорый „паэзія" – „проза" жанравы (або які іншы) аспект зусім не адмаўляецца, не падмяняецца іншым, не губляецца. Наадварот, ён атрымлівае дадатковыя магчымасці, узбагачаецца новымі адценнямі, выступае больш выразна. Але самае галоўнае, што дае такі падыход, – гэта магчымасць лепш выявіць суаднесенасць адлюстраванага ў творы з жыццём, ідэйна-эстэтычную яго ацэнку, а разам з тым і індывідуальнасць аўтара, своеасаблівасць яго вобразнага мыслення, што вельмі важна і ў школьным навучанні літаратуры.

Наступнае пярэчанне можа быць звязана з тым, што характэрных асаблівасцей у паэзіі і прозы **залішне многа**, і таму гэтымі паняццямі, маўляў, складана карыстацца.

Бадай, так, калі мэту разгляду твора бачыць у тым, каб толькі ўказаць на яго „прыналежнасць" да сферы паэзіі ці прозы (як часта робіцца ў дачыненні да катэгорыі жанра – жанр толькі называецца як нейкая дадатковая адзнака твора, а аналіз затым ідзе сам па сабе, безадносна да жанру). Але ж калі паэтычную ці празаічную

адметнасць твора раскрываць, шырока і рознабакова характарызаваць?.. Менавіта ж гэтым шляхам ідзе літаратурная крытыка!

Наколькі неабходна такая разнапланавасць і дыферэнцыраванасць ацэнак па шкале паэзія – проза, можна пераканацца, прааналізаваўшы анатацыі да твораў у сучасных школьных праграмах, ды і характарыстыкі твораў у метадычных распрацоўках. У іх жа гэта шкала ацэнак да крайнасці спрошчана і звужана. З аднаго боку, бясконцыя „ўслаўленне", „ухваленне", „захапленне" ў дачыненні да аднаго тыпу твораў, з другога боку – „выкрыццё", „высмейванне", „развянчанне" – у дачыненні да іншых. І амаль зусім не акцэнтуюцца такія якасці, як удумлівае асэнсаванне, мастацкае даследаванне рэчаіснасці, характараў пісьменнікам.

Асаблівасці, адзнакі паэзіі або прозы – гэта накірункі разгляду, ацэнкі твора. І чым больш такіх „указальнікаў" для руху думкі настаўніка і вучняў, тым лепш.

Лепш, праўда, не азначае лягчэй. Ісці такім шляхам няпроста. Тут патрабуюцца належная літаратуразнаўчая, псіхалагічная, педагагічная падрыхтаванасць настаўніка, болей выразная ў гэтым святле змястоўнасць і дыферэнцыраванасць анатацый да твораў у школьных праграмах, ды, відавочна, і новыя, іншыя падыходы да структуравання літаратурнага матэрыялу ў праграмах.

У прыватнасці, уяўляецца, што адным з галоўных структурных, сістэмаўтваральных прынцыпаў у сярэдніх класах павінен стаць прынцып „паэзія – проза". З ім будуць суаднесены і родава-жанравы аспект, адбор і групоўка твораў па характару эстэтычнай спецыфікі. Ёсць магчымасці для такога падыходу і ў старэйшых класах, дзе літаратура вывучаецца на гістарычнай аснове. І ўсюды , вядома, з улікам узроставых і іншых магчымасцей вучняў!

„Паэзія" і „проза" ў такой іх інтэрпрэтацыі ў праграмах прадставяць натуральную і зручную магчымасць выхаду выкладання літаратуры на шырокія сувязі з іншымі прадметамі эстэтычнага (музыка, выяўленчае, тэатральнае мастацтва) і грамадска-гуманітарнага (грамадазнаўства, гісторыя) цыклаў, а ў цэлым – на культуралагічны аспект вывучэння прадмета.

Навуковую методыку тут, пэўна ж, чакае сур'ёзная работа па распрацоўцы літаратурна-педагагічнай тэхналогіі, практычных рэкамендацый па рэалізацыі дадзенай канцэпцыі. Але ўсё гэта – у межах даступнага, усё гэта варта намаганняў, бо нясе з сабой магчымасці

сур'ёзнага паляпшэння якасці літаратурнай адукацыі ў розных кірунках.

Перавага азначанага падыходу несумненная, відавочная і ў метадалагічным плане. Перш за ўсё ў тым, што ён здымае крайнасці – некарыснае для методыкі процістаянне розных тэндэнцый у выкладанні літаратуры (усёй, узятай разам) – тэндэнцыю з дамінуючай пазнавальнай зарыентаванасцю і тэндэнцыю, дзе вызначальны эмацыянальна-эстэтычны падыход. „Узаконьваюцца" як аднолькава важныя абедзве пры ўмове іх дыферэнцыраванага прымянення ў залежнасці ад змястоўна-эстэтычнага характару літаратурнага матэрыялу, асобнага твора ці творчасці пісьменніка.

Канцэпцыя паэзія – проза болей дакладна і поўна ўлічвае спецыфіку літаратуры, у якой вельмі важнай адзнакай з'яўляецца, з аднаго боку, збліжанасць з канкрэтна-пачуццёвымі відамі мастацтва, з другога – з навукова-пазнавальнымі сферамі інтэлектуальна-духоўнай дзейнасці чалавека, актыўнае ўзаемадзеянне з неэстэтычнымі формамі грамадскай свядомасці, з гуманітарнымі навукамі.

І самае галоўнае – такі падыход засцерагае ад аднабаковасці – разгляду толькі зместу ці толькі формы, „мастацкіх сродкаў", выходзіць з умовы абавязковага адзінства, формы і зместу, функцыянальнага іх узаемапранікнення, узаемапераходу ў працэсе аналізу твора з улікам яго спецыфікі, змястоўна-эстэтычнай і мастацкай, паэтычнай або празаічнай, канцэнтруючы адначасова ўвагу на самых важных аспектах успрымання твора, дзе ў адным выпадку пераважае сінтэзуючы, эмацыянальны, а ў другім мысліцельна-аналітычны пачатак, хоць абодва яны ў канчатковым выніку, як гаварыў В. Бялінскі, „вядуць да адной мэты".

І вось тут зноў звяртаемся да формулы „літаратура – мастацтва слова". Пры ўсёй яе агульназначнасці для ўсіх відаў мастацкай літаратуры яна не аднолькава выяўляе сябе ў творах празаічных і паэтычных. І вядома, не толькі ў тым сэнсе, што ў паэзіі мова мае рытмічны, а ў прозе – свабодна арганізаваны характар. У паэзіі ў адрозненне ад прозы слова набывае асаблівую функцыянальную значнасць, нават самацэннасць. Як гаварыў (мо трохі і залішне завострана) В. Брусаў: „У паэзіі слова – усё, у прозе (мастацкай) толькі сродак". Спосаб выказвання ў паэзіі бярэ на сябе ў значнай меры функцыі зместу, становіцца самамэтай, бо ў ім менавіта і тоіцца той зарад духоўнай, эмацыянальнай энергіі, той абвостраны характар свята-

адчування, якія і даюць напал, моц, паэтычны пафас твору, што патрабуе і актывізацыі эмацыянальна-эстэтычнага ўспрымання. Паўтараю: справа не ў тым, вершамі ці не вершамі напісаны творы, галоўнае ў іх мастацка-эстэтычнай своеасаблівасці, у іх стылі. Лірычная, ці рамантычная, як часам называюць, а дакладней, паэтычная проза М. Зарэцкага, М. Лынькова, Я. Брыля, У. Караткевіча і інш. У гэтым сэнсе і ў адносінах да яе інтэрпрэтацыі ў працэсе вывучэння не можа быць адэкватна ўспрынята без павышанай увагі да выяўленчай ролі слова.

Погляд на літаратуру ў святле канцэпцыі паэзія – проза дае магчымасць лепш, паўней зразумець спецыфіку літаратуры, яе (спецыфікі) схільнасць як бы да „раздваення" паміж сферай мастацтва і навукі, што асабліва важна ўлічваць пры вывучэнні празаічных твораў, ці, лепш сказаць, твораў празаічнага характару, стылю. Іх своеасаблівасць у скіраванасці на мастацкае даследаванне складаных жыццёвых з'яў. Яны настроены больш на тое, каб даць аналітычны (псіхалагічны, філасофскі, сацыялагічны і г. д.) зрэз жыцця. І тымі падыходамі, прыёмамі, сродкамі, якімі звычайна карыстаюцца пры разглядзе твораў паэтычнай спецыфікі, многага не дасягнеш. Тут патрабуецца аналіз і толькі аналіз, скрупулёзнае, скажам нават так, анатамічнае „прэпарыраванне", разбор, пранікненне ў тайны чалавечай псіхікі, думак, учынкаў, паводзін, у сэнс выказванняў герояў, у падтэкст. Вядома, і тут эмацыянальны элемент абавязкова прысутнічае, але, калі мы не валодаем здольнасцю псіхалагічнага, філасофскага, сацыялагічнага і інш. аналізу, – паўтараю, як бы мы ні націскалі на пачуццёвы бок, справа далёка не пойдзе, сакрэты такіх твораў не раскрыюцца. Ні сентыментальнае замілаванне, ні ўзнёслая дэкламацыя, ні зварот да прыгожых метафар, ні іншыя падобныя прыёмы ў рабоце з такімі творамі не дзейсныя, нічога істотнага не дадуць. Празаічная літаратура – таксама „мастацтва слова", але перш за ўсё гэта мастацтва ўзнаўлення і даследавання жыцця, мастацкае чалавеказнаўства. Празаічныя творы, вядома ж, карыстаюцца тымі сродкамі, што і творы паэтычныя, але гэтыя сродкі, як і ўвогуле само слова, у іх выконваюць адметна іншую функцыю. Суб'ектыўна-ацэначныя акцэнты тут звычайна прыглушаны, стрыманы (не лічачы ў асобных выказваннях герояў), бо дамінуе даследчы падыход да жыцця. І адпаведна, у сувязі з гэтым тут значна большую ролю адыгрывае дакладнасць апісання, майстэрства структуравання матэрыялу, кампа-

зіцыі, мастацкай дэталі. Таму невыпадкова такія творы моцна збліжаюцца з тымі сферамі духоўнай дзейнасці, якія маюць мэтай уласна пазнанне жыцця, перш за ўсё з гуманітарнымі сферамі навукі. І гэтым літаратура вельмі істотна адрозніваецца ад іншых відаў мастацтва, у якіх пазнавальна-аналітычная функцыя не з'яўляецца дамінантнай або нават зусім не выражана.

Адзначаную прынцыповую розніцу ў падыходзе да разгляду рознага характару літаратурных твораў, дарэчы, увогуле варта было б і тэрміналагічна акцэнтаваць, і дыферэнцыраваць, абазначыўшы гэтыя дзеянні рознымі паняццямі. У адным выпадку – для твораў паэтычнага стылю – падкрэсліць асаблівую важнасць выканаўчай **інтэрпрэтацыі** (у сэнсе цэласнага ўзнаўлення, а ў другім – для твораў празаічных – структурнага **аналізу**. Так, менавіта інтэрпрэтацыі і аналізу як дзеянняў сумежных і нават з'яднаных (сопряженных), роднасных, але ўсё ж розных у абыходжанні з творам, з тэкстам і г. д. Паэтычныя творы, напрыклад паэма, лірычны верш ці балада, патрабуюць менавіта адэкватнага ўзнаўлення, выразнага прачытання (цалкам або фрагментамі), а таму выключнай увагі да эмацыянальнай, эстэтычнай афарбоўкі кожнага слова, яго гучання, яго індывідуальнай выяўленчай ролі ў паэтычным кантэксце. І сапраўды можна разбурыць усё, закладзенае ў такім творы, падвергнуўшы яго анатаміраванню, празаічнаму ператлумачэнню, пераказу, што, між іншым, сустракаецца ў школьных падручніках і практычнай рабоце даволі часта.

Выканаўчая інтэрпрэтацыя, вядома, можа быць і ў рабоце над празаічнымі творамі (як і структурны аналіз паэтычных твораў). Вывучэнне празаічных твораў можа суправаджацца інсцэніраваннем, ілюстраваннем сродкамі жывапісу, графікі і г. д. Але ў гэтым выпадку мы ўжо маем справу, па сутнасці, з новымі творамі, не зусім тымі, што замацаваны тэкстам пісьменніка. Што ж да выразнага чытання празаічнага тэксту, то гэта толькі асобны элемент яго ілюстрацыі, вытлумачэння, зусім не тое, што дэкламацыя паэтычнага твора.

Аднак... Чую голас палемічна ці недаверліва настроенага чытача: дапусцім, сапраўды так трэба падыходзіць да разгляду асобных твораў асобных пісьменнікаў, дзе гэтыя дамінантныя асаблівасці выступаюць дастаткова выразна. Але ж у літаратуры пераважаюць, пэўна, такія творы, у якіх гэтыя якасці, што тут імянуюцца „паэзія" – „проза", не выражаны гэтак яўна.

Так, такія творы ў літаратуры пераважаюць, з імі

мець справу не проста (гэтак жа, уласна, як і з папярэднімі). Канцэпцыя паэзія – проза, паўтараю, зыходзіць не са знешняга, схематычнага падзелу твораў на групы ці віды, а з іх унутранай сутнасці, той, якая з'яўляецца найважнейшай для іх успрымання і разумення.

Паэзія і проза – гэта два станы душы і розуму, на якія настройваецца пісьменнік, а ўслед за ім і чытач, адзін – каб данесці свае думкі і пачуцці, другі – каб іх адэкватна ўспрыняць. Улавіць гэту настроенасць – азначае знайсці ключ да твора, „разгадаць" галоўны яго сакрэт, вызначыць стылявую дамінанту твора, яго „каардынаты" ў мастацка-эстэтычнай прасторы – або бліжэй да полюса „проза", або бліжэй да полюса „паэзія", або недзе амаль пасярэдзіне паміж імі. Пры падрыхтоўцы да разгляду твора першай задачай якраз і з'яўляецца зарыентавацца ў сітуацыі, вызначыць мастацка-эстэтычную своеасаблівасць твора, а тады ўжо намячаць і адпаведныя канкрэтныя шляхі, спосабы яго разгляду.

Раней такія падыходы звычайна вызначала важнасць тэмы. Праблемна-тэматычны аспект быў вядучым. Размова аб мастацкіх вартасцях твора прывязвалася (часта штучна, неарганічна) да ідэйнага зместу. У выніку і ўтвараўся разрыў паміж зместам і формай.

Канцэпцыя паэзія – проза дапамагае пераадолець гэты разрыў, бо зыходзіць са спосабу, тыпу адлюстравання жыцця, з характару ўздзеяння на чытача, з асаблівасцей чытацкага ўспрымання твора. Змест і форма тут яднаюцца ў стылявой характарыстыцы твора. У святле дадзенай канцэпцыі галоўнае – паказаць, як эстэтычна-разнародныя элементы (паэтычныя і празаічныя) у творы ўзаемадзейнічаюць адзін з другім. Самае важнае ў педагагічным (ды і літаратуразнаўчым) аналізе – выявіць характар іх узаемадзеяння, вызначыць, калі можна так сказаць, „меру" і "ўдзельную вагу" таго ці іншага элемента ў фарміраванні індывідуальных асаблівасцей твора, паказаць тое, што абумоўлівае характэрнасць яго як ідэйна-эстэтычнай і мастацкай з'явы. Гэта патрэбна не толькі для таго, каб правільна паказаць своеасаблівасць, арыгінальнасць твора, але і (што ўзаемазвязана) знайсці адпаведны, адэкватны спосаб разгляду.

Ці да кожнага літаратурнага твора прыдатны і мэтазгодны такі падыход? Так, абсалютна да кожнага, без выключэння, незалежна ад таго, якой мовай (вершаванай ці празаічнай) ён напісаны, у якім традыцыйным родзе „прыпісаны" – па ведамству эпасу, лірыкі ці драмы, сатыры ці публіцыстыкі, да якога жанру належыць.

Звернемся для прыкладу да такога паэта, як Пімен Панчанка. Здавалася б, уся яго вершаваная творчасць – „чысцюткая" паэзія. Якія празаічныя адзнакі можна шукаць і знайсці ў яго паэтычных творах?! І аднак... Проза там ёсць! Яна даволі багата выступае не толькі ў апошніх „перабудовачных" творах з іх „кричащими" жыццёвымі супярэчнасцямі („Паэма сораму і гневу" і інш.), але і ў папярэдніх, у форме сатыры і публіцыстыкі, ва ўважлівым, глыбока аналітычным і крытычным падыходзе да з'яў жыцця, нярэдка вельмі бытавых яго падрабязнасцей і г. д.

Ці ўзяць творчасць А. Куляшова або М. Танка, А. Русецкага, А. Вярцінскага ці А. Разанава... У іх гэты „празаічны" элемент іншы. Ён мае пераважна аналітычна-разважлівую, філасофскую характэрнасць.

Прыклады можна множыць, але што абавязкова трэба мець на ўвазе: калі мы гаворым аб наяўнасці і ўзаемадзеянні паэтычнага і празаічнага пачаткаў, то падразумяваем **не проста эмацыянальны ці разумовы элемент, а менавіта паэтычны ці празаічны,** г. зн. бачым (павінны бачыць!) гэтыя якасці, тэндэнцыі ў сукупнасці адпаведных рыс, у аспекце спецыфікі мастацкай літаратуры. Гэтак жа, як з боку аналізу мовы, – не наяўнасць асобных „празаізмаў" у вершаваных творах і „паэтызмаў" у невершаваных, а менавіта адзнакі празаічнага або паэтычнага стылю, мастацка-эстэтычную характэрнасць твораў.

Канцэпцыя паэзія – проза тым і адметная, што зыходзіць з успрымання літаратуры як адзінства, але адзінства супярэчлівага, з цэнтрабежнымі тэндэнцыямі, нават са схільнасцю выходзіць за межы ўласна мастацтва, у публіцыстыку, мемуарна-дакументальную літаратуру, нават у навуковае чалавеказнаўства, г. зн. у сферы неэстэтычныя. Гэта канцэпцыя, уласна, тым і адметная, што яна падыходзіць да літаратуры як да болей складанай цэласнасці, распаўсюджваецца не толькі на творы трох традыцыйных родаў (эпасу, лірыкі, драмы), але і, акрамя іх, на мастацкую публіцыстыку, дакументальную мемуарыстыку, мастацка-крытычную літаратуру і іншыя сферы чалавеказнаўчага, гуманітарнага асэнсавання жыцця, якія разам з уласна мастацкімі творамі павінны быць дастаткова прадстаўлены і ў школьнай праграме.

А з другога боку, канцэпцыя паэзія – проза „вяртае" выкладанне літаратуры і да **вывучэння верша менавіта як сферы паэзіі,** а не сукупнасці асобных моўна-структурных элементаў. Галоўнае ў рабоце з вершамі ў школе,

пэўна ж, не ў тым, каб завучыць, што такое ямб ці амфібрахій, як звычайна практыкуецца. Галоўнае – навучыць школьніка **адчуваць, знаходзіць у вершы паэзію,** адкліканца на **паэтычнае светаўспрыманне, паэтычнае бачанне і адлюстраванне жыцця,** якое, вядома, выяўляецца праз рытмічныя сродкі, тропы, рытарычныя фігуры і г. д.

Падыходзячы ж да ўсіх твораў з аднолькавай агульнай метадычнай устаноўкай, без дыферэнцыраванай зарыентаванасці на паэзію ці прозу, мы ставім перад літаратурна яшчэ не сфарміраванай свядомасцю вучня задачы неверагоднай цяжкасці і складанасці. Разлік на тое, што вучань нешта ўспрыме і засвоіць сам, „судакрануўшыся душой", марны. Душой ці сэрцам „дакранацца" лепш за ўсё да такіх твораў, якія пераважна на душу і сэрца і зарыентаваны, якія маюць менавіта паэтычную спецыфіку. І наадварот, там, дзе „запраграмаваны" інтэлектуальна-пошукавы пачатак, павінны быць прыведзены ў дзеянне адпаведна іншыя механізмы.

Самая вялікая бяда пры недыферэнцыраваным падыходзе ў тым і заключаецца, што, кіруючыся агульнымі для ўсіх твораў адзінымі рэкамендацыямі, настаўнік часта прымяняе неадэкватныя метады: тое, што прыдатна да паэзіі, пераносіць на прозу, і наадварот. Адсюль: агульна-эмацыянальнае асуджэнне Міхала Тварыцкага як чалавека-ўласніка і такое ж, толькі ўжо наадварот, усхваленне Зосі як новага чалавека, адсюль і празаічныя пераказы вершаў, замест адпаведнай, паэтычнай іх інтэрпрэтацыі.

І апошняе. У пачатку гэтых нататак было сказана аб марнасці ўсякага намеру і імкнення знайсці такую універсальную адмычку або цудадзейны ключык, якія адчыняць адразу ўсе сакрэты поспеху ў выкладанні літаратуры. Прапанаваная канцэпцыя зусім **не прэтэндуе** на такую ролю. Яна мае на мэце не адкрыць нейкі незвычайны спосаб ці прыём, а павярнуць работу над вывучэннем літаратуры ў рэчышча яе ўласнай спецыфікі як чалавеказнаўства і аднаго з відаў мастацтва.

Літаратура, паўтараю, з'ява сінтэтычная, яна адначасова і мастацтва слова, і спосаб гуманітарнага пазнання жыцця, але ў кожным канкрэтным выпадку не аднолькавая ў рэалізацыі гэтых якасцей. Канцэпцыя паэзія – проза якраз і зыходзіць з гэтай унутранай дыферэнцыяцыі літаратурнага матэрыялу, з неабходнасці ўдакладнення спосабаў яго разгляду ў школе, яго прэзентацыі з улікам індывідуальных схільнасцей вучняў на розных узроставых этапах – адных да паэзіі, другіх – да прозы, а

таксама, заўважу, дарэчы, і з улікам асаблівасцей успрымання літаратуры прадстаўнікамі „слабага" і „сільнага" полу, вучнямі і вучаніцамі, што наша методыка, бадай, цалкам ігнаравала. А між тым, для прыкладу, псіхалогія сведчыць, што механізмы лагічнага мыслення ў хлопчыкаў пачынаюць складвацца ўжо ў 5–6 гадоў, а ў дзяўчынак – у 8–10 гадоў. У дзяўчат-вучаніц увогуле больш выражаная схільнасць да эмацыянальна-вобразнага ўспрымання.

Усё гэта, натуральна, трэба ўлічваць. Вядома, не толькі ў тым сэнсе, што аматарам паэзіі прапанаваць пераважна паэтычныя творы і наадварот. Не! Такую дыферэнцыяцыю трэба ажыццяўляць **па-рознаму:** і як задавальненне духоўнай патрэбы ў адпаведнасці з чытацкімі схільнасцямі, „предпочтениями", і ў плане „кампенсацыі", пераадолення аднабаковага развіцця асобы, г. зн. у вучняў з „празаічнай дамінантай" прабудзіць адчуванне паэзіі і наадварот. І не проста дзеля „гарманізацыі" асобы, а з мэтай актывізацыі яе творчых патэнцый, інтэнсіфікацыі навучальнага працэсу, бо, як зноў жа сведчыць псіхалогія, найлепшыя вынікі можна атрымаць тады, калі актыўна ўдзельнічаюць у гэтым працэсе абодва паўшар'і галаўнога мозга, і левае, і правае, з іх рознымі ў адносінах да аперыравання паняццямі і вобразамі функцыямі.

Тая дыферэнцыяцыя літаратурнага матэрыялу, якая зыходзіць з родава-жанравай сістэмы, яшчэ раз паўтаруся, гэтай патрэбы не задавальняе. Па той прычыне, што яна мае пераважна спецыфічна-літаратуразнаўчую скіраванасць. Падыход да вывучэння літаратуры ў аспекце паэзія – проза болей універсальны, арыентаваны ў большай меры на творча-чытацкія схільнасці навучэнцаў, на развіццё не спецыфічна-літаратуразнаўчых здольнасцей, а здольнасцей, якія патрэбны ў самых розных сферах і відах жыццядзейнасці, г. зн. у канчатковым выніку на развіццё высокай эстэтычнай чуйнасці да жыцця, высокай духоўнасці і агульнай культуры асобы.

У ліку гэтых універсальных здольнасцей і якасцей, вядома ж, знаходзяцца і аспекты прафесійнага дачынення чалавека да мастацтва. Яны не выключаюцца, але галоўнае – гэта, так бы мовіць, агульнакультурны менталітэт, культура мыслення і адчуванняў, а таксама і інтэлектуальна-пачуццёвага самавыяўлення, дасканалае валоданне інструментамі гэтага самавыяўлення, у тым ліку мовай.

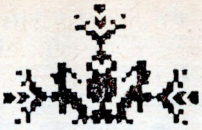
На апошняе яшчэ раз хачу звярнуць увагу ў сувязі з

тымі дыскусіямі, што ўзнікаюць вакол пытання аб выкладанні мовы ў агульнаадукацыйнай школе, аб пошуках болей эфектыўных метадаў навучання мове, аб неабходнасці інтэграцыі літаратурнага і моўнага навучання, што даўно ўжо стала жывой практыкай у школах Заходняй Еўропы, ды і ўсяго цывілізаванага свету, а ў нас так цяжка прыжываецца ў практычнай методыцы.

Напраўду ж, узнікае адчуванне нейкай тупіковай бесперспектыўнасці, калі чытаеш прапановы пра тое, каб зусім „рузлучыць" нашы два прадметы ў школе на той падставе, што адзін з іх – літаратура – гэта мастацтва, а другі – мова – знакавая сістэма, г. зн. з'явы разнародныя. Вядома ж, гэтым шляхам ісці нельга. Ідучы ў гэтым кірунку, ні моўнай, ні літаратурнай адукацыі не палепшыць. Такія прапановы ідуць зноў жа ад вельмі звужанага бачання спецыфікі літаратуры, ды і спецыфікі мовы як сродку выяўлення і камунікацыі таксама.

Але завяршаю размову. Яшчэ раз хачу падкрэсліць, што канцэпцыя паэзія – проза зусім не „адмяняе" таго, што ўжо было знойдзена ў навуковай і практычнай методыцы. Яна мае толькі адну выразную мэту – дапамагчы методыцы літаратуры пазбавіцца дэфармацый, якія ў ёй былі, вярнуць яе „на круги своя", вядома, не ў сэнсе вярнуць назад, у мінулае, а ўдакладніць каардынаты, каб атрымаць новыя імпульсы для далейшага развіцця.

1992 г.



КАБ ЗАГАВАРЫЛА НА ЎВЕСЬ СВОЙ ГОЛАС

Якой быць літаратуры ў школе

Выйсце з той няпростай сітуацыі, што склалася ў літаратурнай адукацыі ў школе, і канкрэтна – з выкладаннем роднай літаратуры, можа быць знойдзена шляхам уважлівага даследавання самых розных аспектаў гэтай складанай сферы. Некаторыя з іх ужо былі прадметам абмеркавання, аднак і сёння мы яшчэ не маем яснасці па многіх.

Праблемы застаюцца. Прычым не толькі тыя, што звязаны з рознымі бакамі самога працэсу літаратурнага навучання, але і з акалічнасцямі пазашкольнага, грамадскага, агульнажыццёвага характару, нарэшце, – з перыпетыямі гістарычнага развіцця нашай школы ў гэтым стагоддзі, працэсу вельмі няпростага, супярэчлівага, на некаторых этапах нават з драматычнымі і трагічнымі калізіямі.

Атрымаўшы напачатку, у 20-я гады, спрыяльныя ўмовы і магчымасці для свайго развіцця, беларуская літаратура і яе выкладанне ў школе праз некаторы час сутыкнуліся з сур'ёзнымі перашкодамі, абмежаваннямі, што ішлі ад характару агульнай дзяржаўнай палітыкі культурнага будаўніцтва і асабліва закраналі развіццё маладых нацыянальных літаратур былога Саюза. Не ўдаючыся ў іх падрабязны аналіз (пра гэта нямала пісалася і пішацца), адзначым галоўнае, тое, што школьная беларуская літаратура вымушана была задавольвацца яўна другараднаю роляй у літаратурнай адукацыі. У дачыненні да яе так і не быў пераадолены характэрны для XIX стагоддзя погляд як на літаратуру „абласную", „краёвую" (або пазней у былой Заходняй Беларусі „крэсовую"), якую можна і вывучаць, але не болей як у дадатак да вывучэння літаратуры „галаўной", „высокаразвітой", „сусветнага значэння".

Праўда, беларуская літаратура бывала ўдастойвалася і пахвал за яе моцна выражаную „народнасць", „сацыяльнасць". Гэту якасць яе часам ставілі нават у прыклад-папрок іншым літаратурам, але і такія знакі асаблівай увагі не ўзвышалі яе, бо звычайна мелася на ўвазе

не самае вартае, а творы грамадска-публіцыстычнага характару, з іх аголеным сацыяльным пафасам, дыдактызмам, уласцівым літаратурам, якія, адраджаючыся, звычайна выступалі ад імя простага народа і гаварылі „яго голасам". І ў гэтым выпадку таксама меў месца спецыфічны погляд на беларускую літаратуру.

Кажучы ўвогуле, у тых умовах, у якія была пастаўлена беларуская літаратура ў школе, пры той адукацыйна-выхаваўчай палітыцы, якую вызначалі і строга рэгламентавалі прынцыпы класавасці, партыйнасці, мэты яе вывучэння былі моцна звужаны. Прычым гэта выяўлялася не толькі ў тым, што вучні атрымлівалі даволі аднабаковае ўяўленне аб характары роднай літаратуры, але і ў тым, што задачы мастацкага, эстэтычнага выхавання ў цэлым вырашаліся няпоўна. У вучняў мімаволі складвалася ўяўленне пра сваю літаратуру як пра з'яву, ізаляваную ад вялікага свету, ад тых працэсаў, што адбываліся ў мастацтве славянскім, еўрапейскім, сусветным.

Тым болей ненатуральным і крыўдным такое становішча было таму, што беларуская літаратура на пэўных этапах сваёй гісторыі і асабліва ў апошняе, XX стагоддзе, набывала і мела выразныя адзнакі літаратуры развітой, прадстаўленай разнастайнымі відамі і жанрамі, аўтарамі і творамі, вядомымі не толькі ў сваёй Айчыне, але і за яе межамі.

Неадэкватны статус беларускай літаратуры ў школе асабліва адчуваецца цяпер, на этапе нацыянальна-культурнага адраджэння, стварэння нацыянальнай сістэмы адукацыі, глыбокай пераарыентацыі ў вывучэнні прадметаў нацыянальнай спецыфікі, да якіх у першую чаргу адносіцца і родная літаратура. Якраз такімі меркаваннямі і кіраваліся стваральнікі новай канцэпцыі літаратурнай адукацыі і новых праграм па беларускай літаратуры.

Праграмы прайшлі абмеркаванне на розных нарадах, канферэнцыях, семінарах, што праводзіліся з ініцыятывы Міністэрства адукацыі, Саюза пісьменнікаў Беларусі, Педагагічнага таварыства рэспублікі, лабараторыі літаратурнай адукацыі БелНІА, на сустрэчах са слухачамі курсаў у інстытутах удасканалення настаўнікаў і г. д., атрымалі ў цэлым станоўчую ацэнку і рэкамендаваны да ўвядзення ў школу.

У працэсе абмеркавання было выказана даволі шмат цікавых заўваг, але, трэба сказаць, у сваёй пераважнасці яны былі звязаны галоўным чынам з ідэалагічнай пераарыентацыяй літаратурнай адукацыі, датычыліся пера-

гляду зместу літаратурнага матэрыялу – замены ці ўвядзення новых аўтараў, мастацкіх твораў, узбагачэння праграм творамі для выхавання гістарычнай, нацыянальнай, патрыятычнай свядомасці школьнікаў.

І гэта, несумненна, вельмі важна! Але што да ўласна дыдактычных, метадычных пытанняў – гэты бок літаратурнага навучання і выхавання асаблівай увагі ўдзельнікаў абмеркавання, на жаль, не прыцягнуў. Па гэтых пытаннях заўваг і прапаноў было куды менш. Магчыма, таму, што вельмі ўжо адцягваў увагу на сябе першы, ідэалагічны аспект, а мо і таму, што пытанні канкрэтнай методыкі здаюцца многім даўно ўжо вырашанымі, што іх трэба толькі „прыстасаваць" да абноўленага зместу.

Аднак стваральнікі новых праграм бачылі сваю задачу значна больш шырокай, імкнуліся ўлічваць усе бакі гэтай справы, ставячы мэтай не проста абнавіць ідэйны змест праграм, а прапанаваць, па сутнасці, новую мадэль курса літаратурнай адукацыі, якая б адпавядала патрэбам стварэння нацыянальнай сістэмы падрыхтоўкі маладых пакаленняў да жыцця, улічвала б вопыт замежнай школы, а таксама, вядома, і свой папярэдні вопыт у гэтай галіне, несумненна цікавы і карысны для роздумаў і далейшых пошукаў.

Найпершы клопат быў, вядома, пра тое, каб родная літаратура загаварыла ў школе на ўвесь свой голас, выяўляючы ўсе свае багацці і каштоўнасці, усе адценні і фарбы сваёй мастацкай палітры. Тут, несумненна, у першую чаргу патрэбна было ўвесці ў сферу вывучэння тыя з'явы, якія з чыста ідэалагічных меркаванняў не дапускаліся ў школу, заставаліся па-за праграмамі. У ліку іх творчасць рэпрэсіраваных пісьменнікаў, прадстаўнікоў беларускай эміграцыі. Гэта адзін накірунак змястоўнага ўзбагачэння праграм. Не менш, калі не больш працаёмкім быў працэс пераацэнкі эстэтычна-мастацкіх якасцей творчасці аўтараў, даўно „прапісаных" у курсе школьнай літаратуры, а таксама ўвядзенне новых імён і новых твораў (асабліва ў сярэдніх класах).

Справа, такім чынам, заключалася не ў тым, каб пераарыентавацца ў палітычных прыярытэтах, замяніць адны ідэалагічныя клішэ на іншыя, ім процілеглыя, а ў арыентацыі літаратурнага навучання на фундаментальныя, нацыянальныя і агульначалавечыя, гуманістычныя, маральна-эстэтычныя і мастацкія каштоўнасці. Якраз такі характар, такая скіраванасць курса літаратуры і павінна станоўча ўплываць на выхаванне асобы чалавека-грамадзяніна, патрыёта, гуманіста, чалавека высокай маральнай, эстэтычнай, духоўнай культуры.

Дарэчы, адзначым, што, гаворачы аб курсе літаратуры, мы маем на ўвазе не толькі 5–11-я класы, але і класы пачатковыя, 1–4-я, у змест і фо́рмы літаратурнага навучання якіх таксама былі ўнесены істотныя змены: літаратурны матэрыял у праграмах гэтых класаў быў сур'ёзна перагледжаны, былі ўдакладнены і патрабаванні да задач навучання, уменняў і навыкаў, азнаямлення з элементамі тэорыі, літаратуразнаўчымі паняццямі і г.д.

Першае, што нельга не заўважыць пры знаёмстве з праграмамі, – агульны ўзровень патрабаванняў у іх прыкметна прыўзняты. Зроблена так у дачыненні да ўсяго курса, пачынаючы з самых першых яго ступеняў, з урокаў літаратурнага чытання ў пачатковых класах, дзе ўжо даволі актыўна фарміруюцца ўяўленні вучняў аб асаблівасцях мастацкага слова, эстэтычным значэнні мастацкага паказу жыцця.

У сярэдніх класах гэтая дыдактычная задача, вядома з улікам узроставых магчымасцей вучняў, ускладняецца, што выяўляецца не толькі ў падборы матэрыялу для вывучэння, у значным пашырэнні поля агляду літаратуры, але і ў новым падыходзе да структуравання курса.

Наступнае... Наступным, надзвычай важным, зусім новым для прадмета, быў прапанаваны ў праграмах прынцып вывучэння роднай літаратуры ў суаднясенні са з'явамі сусветнай, або, інакш кажучы, у кантэксце сусветнай літаратуры. Маецца на ўвазе не проста ўзмацненне акцэнтаў, спасылак на развіццё сусветнай літаратуры пры размове аб беларускіх аўтарах і творах, а непасрэднае ўключэнне ў праграму па беларускай літаратуры зарубежных аўтараў ці твораў побач, паралельна з беларускімі.

Нельга сказаць, што ў ранейшай практыцы выкладання беларускай літаратуры ў школе не рабіліся спробы неяк увязаць разгляд творчасці беларускіх пісьменнікаў з іншымі, у прыватнасці з суседнімі літаратурамі. Асобныя заўвагі, часцей у форме ўпамінання пісьменніцкіх імён, твораў, сугучных беларускім, у падручніках былі, прынамсі, у дачыненні да такіх літаратур, як руская, украінская, польская. Аднак яны, як правіла, толькі адзначалі тое, што беларуская літаратура нешта наследавала, але не выступала як раўнапраўная ўдзельніца культуратворчага працэсу. У курсе школьнай літаратуры зусім не асвятляўся працэс узаемаабмену мастацка-эстэтычнымі каштоўнасцямі на сучасным этапе, маюцца на ўвазе пераклады зарубежных аўтараў на беларускую мову і наадварот.

У новых праграмах асабліва ўлічваецца тое, што ва ўмовах стварэння нацыянальнай сістэмы адукацыі прынцыпова змяняецца статус беларускай літаратуры ў школе. З прадмета, які, скажам так, знаходзіўся яўна не на першым плане, адыгрываў не галоўную ролю ў літаратурнай адукацыі, беларуская літаратура як прадмет у сучасных умовах павінна ўзяць на сябе вядучую ролю, забяспечваць паўнацэнную літаратурную падрыхтоўку школьнікаў, даваць ім дастаткова шырокую арыентацыю ў працэсах развіцця слоўнага мастацтва не толькі як з'явы нацыянальнай культуры, але і як састаўной часткі літаратуры славянскай, еўрапейскай, сусветнай (вядома, пры ўмове забеспячэння і ўсіх іншых патрабаванняў да літаратурнай адукацыі).

Задача гэта вельмі няпростая. Яна ўключае не толькі школьна-дыдактычныя, але і грамадска-педагагічныя, сацыяльна-псіхалагічныя аспекты літаратурнага навучання, звязаныя як з нацыянальным самавызначэннем, так і з інтэграцыяй асобы ў агульнасусветныя тэндэнцыі культурнага развіцця ў нашы часы.

Трэба са здавальненнем адзначыць, што ідэя вывучэння беларускай літаратуры ў кантэксце сусветнай пераважнай большасцю нашых апанентаў была энергічна падтрымана. У ёй настаўнікі і метадысты ўбачылі рэальную перадумову сапраўднага абнаўлення і ўзбагачэння курса роднай літаратуры, павышэння яго культурнага рэйтынга ўвогуле. Але дзеля аб'ектыўнасці неабходна сказаць, што новая канцэпцыя мела і асобных даволі настойлівых крытыкаў. Найперш такіх, якія выступалі (таксама і ў перыядычным друку) за тое, каб вывучэнне зарубежнай літаратуры па-ранейшаму пакінуць у курсе рускай літаратуры з тае прычыны, што руская літаратура, маўляў, сама з'яўляецца літаратурай сусветнага ўзроўню, а беларуская такога рангу ці разраду, так, мысліцца, яшчэ не набыла.

Думаецца, што каменціраваць такі довад і сам погляд наўрад ці варта: праз яго вельмі ўжо непасрэдна прасвечваюць ахарактарызаваныя ў пачатку артыкула адносіны да беларускай літаратуры, якія складваліся і культываваліся на працягу дзесяцігоддзяў (хоць у тыя, вядомыя, часы яны, дарэчы, гэтак адкрыта і не выказваліся). Можна толькі пашкадаваць іх аўтараў за тое, што дагэтуль яны не могуць уявіць элементарнага: у такой ролі, якую прадугледжвае канцэпцыя вывучэння беларускай літаратуры ў школе, ужо даўно і паспяхова выступаюць многія літаратуры: славацкая, чэшская, сербская,

польская, балгарская і г. д., хоць іх па „табелі аб рангах", якой кіруюцца нашы апаненты, таксама, мабыць, не ўсе можна паставіць на адну ступеньку з англійскай, французскай, нямецкай, італьянскай, іспанскай і г. д. Спрэчка тут, вядома ж, не проста аб „ранжыроўцы" ўкладу розных народаў у сусветную культуру і літаратуру. Яна пра тое, можа ці не можа беларуская літаратура паўнапраўна выступаць у той ролі, у якой выступаюць іншыя нацыянальныя літаратуры.

Больш складанымі, а г. зн. такімі, што вымагаюць пераканаўчага растлумачэння, былі выказванні, якія гэтую ідэю новай канцэпцыі ў цэлым падтрымліваюць, але з папраўкай-прапановай: мо лепей вывучаць сусветную літаратуру не ў адным прадмеце з беларускай, а побач, паралельна, асобным прадметам, прыкладна так, як тое робіцца ў гімназіях, ліцэях (вядома, гуманітарнага профілю) або ў вышэйшай школе. Пры гэтым выказвалася перасцярога, каб у „супольным" вывучэнні не паслабла ўвага да роднай літаратуры, каб апошняя „не згубілася" ў бязмежжы сусветнай.

Што можна адказаць на такія меркаванні? Па-першае, нельга ж не лічыцца з прапанаваным на бліжэйшую перспектыву навучальным планам агульнаадукацыйнай школы, распрацаваным на аснове законаў аб мовах і адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь. Якіх-небудзь рэзерваў часу для ўвядзення яшчэ аднаго прадмета па літаратуры ў ім, адназначна, няма (а для гэтага трэба дадаткова як мінімум дзве-тры гадзіны ў тыдзень на працягу, прынамсі, 4 гадоў навучання, ад 8-га да 11-га класа).

Скажа хто: гэты план мае часовы, пераходны характар. Школа будзе развівацца ў бок далейшай гуманітарызацыі, а таму і ў плане мы будзем мець павелічэнне часу на вывучэнне гуманітарных прадметаў, літаратуры ў тым ліку, што зробіць магчымым побач з роднай, беларускай літаратурай вывучаць курс сусветнай літаратуры. Але тады звернемся да вопыту зарубежнай школы. Ці падказвае ён акурат такі накірунак змен? Зноў жа адназначна: не. Практыка іншых краін, здаецца, не дае прыкладаў, каб у сярэдняй агульнаадукацыйнай, масавай школе побач з роднай літаратурай выкладалася асобным прадметам яшчэ і сусветная літаратура. І натуральна, бо пад гэтым, бадай, няма і рацыянальнай асновы. У працэсе гуманітарызацыі агульнаадукацыйная школа, і ў нашых умовах таксама, не можа ператварацца ў гуманітарную школу: яе функцыі ў навучальнай падрыхтоўцы моладзі павінны заставацца рознабакова шырокімі і мнагастайнымі.

Агульнаадукацыйная базісная падрыхтоўка вучняў па літаратуры ў школе, несумненна, патрабуе змястоўнага ўзбагачэння. Але для гэтага няма сэнсу ўводзіць асобны прадмет „сусветная літаратура" – дастатковыя магчымасці прадастаўляе структурнае пашырэнне праграмы праз увядзенне ў яе дадатковага матэрыялу з творчасці самых знакамітых зарубежных пісьменнікаў. І вядома ж, пры такім пашырэнні праграмы ўсялякія трывогі такога парадку, што беларуская літаратура „згубіцца", што галоўны прадмет увагі будзе перанесены на з'явы небеларускай літаратуры, здымаюцца, хаця б па той прычыне, што на творы сусветнай літаратуры ў такім варыянце прыпадае не больш як 1/5 усяго часу, а ў пачатковых і сярэдніх класах і таго менш.

На першых дзвюх ступенях, пачатковай і сярэдняй, уласна, пра сусветны кантэкст і гаварыць яшчэ не даводзіцца. Тут мы маем справу проста з пашырэннем кола твораў, узятых з зарубежных літаратур, і іх вывучэннем у беларускім кантэксце так, як гэта, скажам, практыкавалася і практыкуецца пры вывучэнні рускай літаратуры. Азначэнне „ў сусветным кантэксце" больш датычыцца класаў (8–11-х), дзе літаратура вывучаецца ў гістарычным аспекце. Але і ў дачыненні да іх яно ўжываецца ў даволі ўмоўным, адносным сэнсе. Размова ідзе пра вывучэнне роднай літаратуры ў суаднясенні са з'явамі сусветнай, „на фоне" сусветнай, а ў шэрагу выпадкаў і наадварот – вывучэнне некаторых з'яў сусветнай літаратуры – у кантэксце беларускай культуры, напрыклад вывучэнне твораў Сервантэса, Шэкспіра, Мальера, Гётэ ў сувязі з развіццём беларускага тэатральнага мастацтва (пастаноўкі на беларускай тэатральнай сцэне), выяўленчага мастацтва (карціны беларускіх мастакоў на сюжэты і вобразы гэтых пісьменнікаў, ілюстрацыі да іх твораў), перакладаў твораў на беларускую мову і г. д.

Прапанаваны падыход прадугледжвае больш сістэмнае тэарэтыка-метадалагічнае асэнсаванне зместу курса ў плане яго суаднясення з агульначалавечымі мастацкаэстэтычнымі каштоўнасцямі, а таксама і больш глыбокае пазнанне сваёй літаратуры, нацыянальнай своеасаблівасці апошняй, а ў канчатковым выніку павышэнне адукацыйнага, выхаваўчага значэння курса.

Вядома, новы падыход да вывучэння беларускай літаратуры запатрабуе мабілізацыі творчых сіл настаўніцтва, метадыстаў, вучоных з мэтай выяўлення і падключэння ўсіх ідэйна-мастацкіх рэсурсаў роднай літаратуры да працэсу навучання і выхавання школьніка. Але,

ідучы менавіта такім шляхам, можна пераадолець тыя слабасці, якія адмоўна ўплывалі на вынікі работы школы ў азначаным кірунку.

Ва ўсім гэтым ёсць яшчэ і такі важны момант, які выходзіць за рамкі ўласна школьных, дыдактычных, метадычных інтарэсаў прадмета. Маецца на ўвазе, паўтаруся, неабходнасць пераадолення таго сацыяльна-псіхалагічнага сіндрому, які звязаны з даўнім, стагоддзямі ўкараняемым поглядам на беларускую літаратуру як на літаратуру „не ўпаўне" нацыянальную, якую можна, вядома, вывучаць, але хіба толькі ў дадатак да нейкай больш развітой літаратуры ці культуры, на правах „мясцовага", „этнаграфічнага" кампанента.

Пашыраны не толькі ў асяроддзі адукацыйна-асветніцкім, але і глыбока ўкаранёны ў народную свядомасць, такі погляд вельмі шкодзіў і шкодзіць не толькі развіццю літаратурнай адукацыі на нацыянальнай аснове, але і ўвогуле ўсяму працэсу адраджэння беларускай культуры.

Вырашаць вялікія задачы літаратурнага навучання і выхавання пры існуючай „замкнёнасці" курса толькі на матэрыяле сваёй літаратуры ці, і таго горш, на яго яшчэ большай „пераарыентаванасці" на мясцова-этнаграфічныя, краязнаўчыя аспекты, як гэта прапануюць асобныя метадысты, немагчыма. Сёння на дварэ не XIX і нават не пачатак XX стагоддзя, калі можна было задаволіцца такімі мэтамі. Час патрабуе большай інтэграцыі зместу і формаў школьнага навучання, у тым ліку і літаратурнага, з сусветнымі, а гэта значыць – і больш высокага метадычнага мыслення. Для этнаграфічна-краязнаўчага выхавання школьнікаў ёсць свае спосабы і формы работы – пазакласныя, пазаўрочныя. І развіваць іх мэтазгодна і патрэбна акурат як такія (хоць так сцвярджаючы, мы зусім не адмаўляем актывізацыі такой работы на ўроках, калі таго патрабуе змест пэўнага твора). Культуралагічны падыход да літаратурнай адукацыі, які сёння так актуалізаваўся, вядома ж, нават у малой меры не можа задавальняцца этнаграфічна-краязнаўчымі „дапаўненнямі" праграм па літаратуры. Ён куды болей складаны па зместу і вымагае адпаведнага тэарэтыка-метадалагічнага падыходу да вызначэння зместу і формаў навучання літаратуры.

Вывучэнне роднай літаратуры ў кантэксце сусветнай выразна скіравана на тое, каб дапамагчы ўсвядоміць школьніку ідэю роўнасці беларускай літаратуры з іншымі літаратурамі. Сам факт супастаўлення беларускіх аўтараў са знакамітымі, сусветна вядомымі пісьменнікамі

іншых краін павінен прымусіць па-іншаму глядзець на сваю літаратуру, гісторыю, культуру, пераадолець пачуццё ўласнай культурнай непаўнацэннасці, другараднасці. Якімі б высокімі словамі мы ні карысталіся, даказваючы вучням, што нашы Ф. Скарына, М. Гусоўскі, Янка Купала, Якуб Колас, М. Багдановіч, М. Гарэцкі, І. Мележ, В. Быкаў і г. д. упаўне суадносныя з сусветна вядомымі майстрамі слова, – гэта не дасць таго эфекту, калі іх уключыць у адзін прадмет, у адно навучальнае дзеянне: тут моцна дзейнічае момант псіхалагічны. Дарэчы, якраз гэтым шляхам ідзе школа іншых краін.

Падобнага выніку дасягнуць, вывучаючы зарубежную літаратуру паралельна з роднай, у якасці другога прадмета, немагчыма. Практычнае пацвярджэнне гэтага – ранейшая практыка падрыхтоўкі настаўнікаў па літаратуры, беларускай і рускай, у нашых ВНУ. І па той і па другой спецыяльнасці там дзейнічалі прыкладна аднолькавыя навучальныя планы. Будучыя настаўнікі беларускай літаратуры, як і будучыя настаўнікі рускай літаратуры, акрамя сваёй літаратуры, вывучалі і зарубежную літаратуру. Але вынік быў розны. Настаўнікі рускай літаратуры выяўлялі на практыцы (гэта пацвярджаецца шматлікімі праверкамі і абследаваннямі) болей высокую літаратуразнаўчую падрыхтоўку, чым настаўнікі беларускай літаратуры. Вывучалі аднолькавы набор прадметаў, а вынік быў розны. Чаму? Ды не таму ж, вядома, што студэнты беларускіх аддзяленняў менш здольныя ці выкладчыкі давалі ім менш ведаў. Прычына была перш за ўсё ў тым, што частка вывучаемых прадметаў, у прыватнасці па зарубежнай літаратуры, студэнтамі беларускіх аддзяленняў не ўспрымалася як перспектыўна-неабходная, у адрозненне ад студэнтаў рускіх аддзяленняў, якім належала выкладаць свой прадмет у школе ва ўзаемасувязях з літаратурай зарубежнай. Вывучыць, здаць і... забыць – вось лагічны вынік такога „праходжання" дысцыплін, якія не мелі непасрэднага працягу – прымянення ў прафесійнай дзейнасці, не былі прама запатрабаванымі будучай працай у школе. Студэнты-беларусісты, яны ж потым настаўнікі беларускай літаратуры, паступова звыкаліся з гэтай незапатрабаванасцю філалагічнай падрыхтоўкі ў поўным аб'ёме. І, будзем шчырымі, даволі многіх гэтая акалічнасць не вельмі і непакоіла. Мо нават задавальняла: навошта лішні клопат?

Вывад са сказанага можа быць адзін: патрабаванні па вывучэнню беларускай літаратуры ў школе (і адпаведна па падрыхтоўцы настаўнікаў-беларусістаў) і ў адзнача-

ным і ў іншых аспектах павінны быць сур'ёзна павышаны. Пытанне паўстае так: або мы зробім гэты высілак і ўздымемся на больш высокую ступеньку, што і прадугледжана канцэпцыяй вывучэння роднай літаратуры ў кантэксце сусветнай, або яшчэ доўга-доўга будзем задавальняцца перыферыйным, правінцыяльным менталітэтам, а разам з ім і непаўнацэннасцю падрыхтоўкі вучняў па літаратуры.

Гэта зрабіць, вядома, не проста. І не толькі таму, што новая канцэпцыя ў дачыненні да беларускай літаратуры ў школе яшчэ не мае практычнага педагагічнага апрабавання. Яе ўкараненне і ўдасканаленне будзе, відаць, тармазіцца таксама і навуковай нераспрацаванасцю сувязей развіцця беларускай літаратуры з сусветным літаратурным працэсам у акадэмічным літаратуразнаўстве, асабліва ў дачыненні да літаратуры XX стагоддзя, якая паводле новых праграм будзе вывучацца ў 9-м і 11-м класах.

Знайсці адразу аптымальнае вырашэнне ўсіх аспектаў гэтай праблемы, відаць, цяжка, бо яе, як і кожную новую справу, суправаджаюць многія складаныя спадарожныя памехі. Але, трэба спадзявацца, яна будзе паступова, намаганнямі вучоных, метадыстаў і настаўнікаў-практыкаў, паспяхова вырашана, асабліва пасля таго, як стане больш даступным для азнаямлення і выкарыстання вопыт зарубежнай школы, які раней з ідэалагічных прычын быў для нас „за сямю пячацямі".

У новых праграмах ліквідавана дыспрапорцыя ў размеркаванні часу на вывучэнне літаратуры „дарэвалюцыйнай" (як яна раней называлася) і „паслярэвалюцыйнай".

У ранейшых праграмах, як вядома, на першую адводзіўся толькі адзін год (гэта на літаратуру 9 стагоддзяў!), а на другую (савецкага перыяду) – два гады. Новыя праграмы, абапіраючыся на канцэпцыю вывучэння беларускай літаратуры ў кантэксце сусветнай і ўлічваючы новую структуру сярэдняй школы (асноўная школа – 1–9-я класы, поўная сярэдняя школа – 1–11-я класы), прапануюць на заключным этапе навучання два аўтаномныя канцэнтры, у якіх вывучэнне прадмета адбываецца на гісторыка-літаратурнай аснове: першы канцэнтр – 8–9-я класы як завяршальныя ў асноўнай дзевяцігадовай школе, другі канцэнтр – 10–11-я класы як заключныя ў поўнай сярэдняй школе.

Пры гэтым у абодвух канцэнтрах палова часу адводзіцца на вывучэнне літаратуры даўнейшай, да пачатку

XX стагоддзя ўключна, і палова – на XX стагоддзе. Такое размеркаванне вучэбнага часу дазваляе больш поўна і грунтоўна раскрыць, паказаць шляхі многавяковага станаўлення і развіцця беларускай духоўнай, эстэтычнай і мастацкай культуры, тым больш што вывучэнне роднай літаратуры будзе ажыццяўляцца ў суаднясенні з развіццём культуры еўрапейскай, славянскай, з улікам асаблівасцей кожнага этапа гэтага шматвяковага працэсу (антычнасць, сярэдневякоўе, адраджэнне, класіцызм, Асвета, рамантызм, рэалізм і г. д.), як яны непасрэдна ці ўскосна адбіваліся на працэсе развіцця роднай літаратуры.

У дачыненні да літаратуры даўнейшых, класічных часоў, уключаючы XIX і пачатак XX стагоддзя, школай (розных краін) назапашаны даволі вялікі вопыт. І ў вывучэнні беларускай літаратуры можна цалкам абаперціся на яго. Значна цяжэй рэалізаваць новую канцэпцыю пры вывучэнні літаратуры XX стагоддзя, бо, паўтараю, наша літаратура гэтага часу ў аспекце заканамернасцей сусветнага літаратурнага працэсу зусім не асэнсавана ў літаратуразнаўчай навуцы.

Улічваючы асаблівасці гісторыі беларускай літаратуры, а таксама больш мэтазгоднае, аптымальнае размеркаванне матэрыялу па аб'ёму, складальнікі новых праграм пакінулі ранейшы падзел гісторыі беларускай літаратуры на дзве часткі, адпаведныя тым, што вылучаліся раней пад назвай „дарэвалюцыйная" і „паслярэвалюцыйная". Але, падкрэсліваю, не таму, што надаюць метадалагічнае значэнне ранейшым ідэалагічным догмам. Кіруючыся аб'ектыўнымі меркаваннямі. Як бы мы ні ставіліся да савецкай літаратуры, як бы ні ацэньвалі яе канкрэтныя з'явы, не прызнаваць таго факта, што паміж ёй і „дарэвалюцыйнай" літаратурай ёсць вялікая розніца, нельга.

Працэс развіцця беларускай літаратуры ў савецкія часы не быў прамым, натуральным працягам тых працэсаў, што складваліся ў XIX стагоддзі і актывізаваліся ў „нашаніўскі перыяд", у пачатку XX стагоддзя. Рушыліся асновы, адбывалася жорсткая ломка традыцыйнага ўкладу жыцця, нацыянальных, этнічных форм жыццеўладкавання, культуры ў цэлым, часта з вельмі трагічнымі вынікамі. З другога боку, не можна таксама ігнараваць і тыя з'явы, якія нельга ўспрымаць інакш, як са знакам плюс, – гэта і абвяшчэнне беларускай дзяржаўнасці, развіццё яе (няхай і ў вельмі ўрэзанай форме), і стварэнне беларускай школы, якой, прынамсі, два стагод-

дзі перад тым не было, і ўвядзенне ў школу беларускай мовы, і стварэнне іншых дзяржаўных нацыянальна-культурных інстытутаў (Акадэмія навук, ВНУ, тэатры, выдавецтвы, газеты і часопісы), нарэшце, як вынік усяго гэтага – масавы культурна-літаратурны рух, у які былі ўцягнуты не адзінкі ці дзесяткі, а сотні, нават тысячы таленавітых выхадцаў з народа. Карацей кажучы, сацыяльна-культурная парадыгма жыцця была істотна іншай, чым у папярэднія дзесяцігоддзі, што аказвала вельмі сур'ёзны ўплыў на характар літаратуры.

Іншая справа, як бачыць і асвятляць яе канкрэтныя з'явы. Ці толькі „пад сцягам кастрычніка"? Ці толькі да адной гэтай даты прывязваючы ўсе змены ў сацыяльным, эканамічным і культурным жыцці народа? Вядома ж, не!

І наогул адносна канкрэтных дат. Гэта для грамадскай гісторыі ў такім сэнсе важныя канкрэтныя даты. Што ж да гісторыі літаратуры, то тут яны, за рэдкімі выключэннямі, зусім непрыдатныя як граніцы перыядаў. Схільнасць прывязваць перыядызацыю літаратуры да пэўных канкрэтных дат недарэчная сама па сабе. У літаратуры новая якасць усталёўваецца паступова, і пераходы ад адной якасці да другой надзвычай „павольныя", „мяккія", нібы ў светлавым спектры пераходы ад аднаго колеру да другога.

Карацей кажучы, перыядызацыя гісторыі літаратуры – праблема, якая павінна вырашацца менш за ўсё праз „накладванне" гатовай сеткі мерыдыянаў на мацярык (хоць прыблізныя, рабочыя прыкідкі, гіпотэзы, вядома, павінны быць), а пераважна праз вызначэнне многіх каардынат, г. зн. даследаванне жывога працэсу складанага літаратурнага развіцця і яго вынікаў.

Над гэтым трэба думаць.

Канкрэтна ж, у дачыненні да пачатку XX стагоддзя, мяркуецца так, можна гіпатэтычна вызначаць граніцу – **канец 10-х гадоў:** сюды ўваходзяць падзеі і кастрычніка 1917 года, і сакавіка 1918 – утварэнне БНР, і студзеня 1919 – утварэнне БССР, г. зн. падзеі, якія рэальна ўплывалі на развіццё беларускай культуры, літаратуры, ужыванне мовы ў школе і г. д.

Але вернемся да праграм.

Новая канцэпцыя літаратурнай адукацыі прадугледжвае істотныя змены ў вызначэнні зместу навучання, адборы і структураванні літаратурнага матэрыялу і ў сярэдніх класах.

Прынцыпы адбору і структуравання матэрыялу ў

ранейшых праграмах мелі ў сваёй аснове **не літаратурную, а ідэалагічную** (не чалавеказнаўчую!) дамінанту. Праграмы былі ў пераважнасці зарыентаваны на засваенне вучнямі ідэйна-тэматычнага зместу твораў з пэўнай класава-ідэалагічнай скіраванасцю, і толькі ў дадатак да гэтага засвойваліся, ці, дакладней, завучваліся, асобныя паняцці тэорыі літаратуры. Вучні „праходзілі" гэтыя класы з вельмі мізэрнымі мастацка-эстэтычнымі набыткамі, за 3–4 гады так і не склаўшы для сябе якой-небудзь сістэмы ўяўленняў аб літаратуры, неабходных для яе вывучэння на наступных ступенях, у старэйшых класах.

Была і яшчэ адна прыкметная хіба. Пры ранейшай арганізацыі зместу навучання сярэдняя ступень не толькі не пераадольвала (як гэта прадугледжваецца мэтамі выкладання прадмета) наіўна-рэалістычнага ўспрымання літаратуры, але і замацоўвала **гэты стэрэатып** на ўсё жыццё. А настаўнікі, падпарадкоўваючыся патрабаванням праграм, таксама звыкаліся са спрошчаным поглядам на літаратуру, укаранялі наіўна-рэалістычнае ўспрыманне і разуменне мастацкага твора ў свядомасць сваіх выхаванцаў.

Улічыўшы ўсё гэта, складальнікі новых праграм вырашылі ісці такім шляхам, які б даваў школьніку больш выразныя арыентацыі ў спецыфіцы літаратуры як віду мастацтва і, вядома, як чалавеказнаўства.

Так, і чалавеказнаўства! Гэта акцэнтую свядома, каб не паказалася каму, што даны аспект у праграмах сярэдніх класаў нейкім чынам недаацэньваецца або падмяняецца іншым. Ён дзейна, актыўна рэалізуецца ў адборы твораў па іх змястоўных, ідэйна-тэматычных асаблівасцях, важнасці пастаўленых у іх жыццёвых праблем. Ідэалагічная сутнасць прадмета таксама не ігнаруецца, але яна набывае не вузкакласавую, а гуманістычную, агульначалавечую, нацыянальна каштоўнасную значнасць. Кожны твор, уключаны ў праграму, нясе ў сабе пэўны зарад грамадзянска-патрыятычнай, маральна-эстэтычнай, выхаваўчай здольнасці і сілы.

Аднак, падкрэсліваю, пры ўсім гэтым асаблівая ўвага звяртаецца на асэнсаванне вучнямі мастацкай, эстэтычнай прыроды літаратуры. Прычым праграма кіруецца на літаратурна-крытычныя ў пераважнасці (а не акадэмічна-літаратуразнаўчыя) падыходы да разгляду твораў. Прымаецца пад увагу, па-першае, што якраз такі, літаратурна-крытычны ракурс найбольш блізкі да спецыфікі чытацкага (а г. зн. вучнёўскага) успрымання мастацкага твора, а па-другое, тут улічваюцца і ідэйна-мастацкія

асаблівасці літаратуры, з якой бяруцца творы для вывучэння, – навейшай, сучаснай, найбольш блізкай, даступнай для ўспрымання школьнікамі, больш зразумелай па свайму зместу, тэматыцы, вобразнай сістэме, мове, іншых сваіх асаблівасцях.

Кажучы ўвогуле, у сярэдніх класах літаратурны матэрыял падаецца такім чынам, каб маральна-эстэтычны аналіз твораў спалучаўся з фарміраваннем сістэмнага ўяўлення аб літаратуры як мастацтве, аб яе спецыфіцы, што вельмі важна для дасягнення мэт літаратурнай адукацыі на гэтай і наступнай узроставай ступені.

Каб лепш зразумець адзначаны момант новай канцэпцыі, варта зрабіць невялікі экскурс у гісторыю пытання. Рускія метадысты XIX стагоддзя У. Стаюнін і В. Вадавозаў лічылі „выхаваўчы разбор твораў асновай выкладання, а вывучэнне тэорыі літаратуры (або, як выказваўся Стаюнін, „тэарэтычнае вывучэнне літаратуры") другаступеннай і спадарожнай справай", а Астрагорскі, наадварот, падпарадкоўваў літаратурны разбор твора асноўнай для яго задачы – засваенню сістэматычнага курса тэорыі і гісторыі славеснасці"[1]. Наша канцэпцыя вызначаецца тым, што гэтыя два розныя аспекты ў ёй аб'ядноўваюцца ў літаратурна-крытычным падыходзе да разгляду літаратурных з'яў, які ў агульнаадукацыйнай школе ставіць мэтай літаратурнага навучання **выхаванне крытычна-развітога чытача.** Не ўласна спасціжэнне тэорыі і гісторыі літаратуры як асноў навук і не толькі маральнае выхаванне як самамэта (дарэчы, гэты апошні накірунак, дапоўнены паняццем ідэйна-палітычнае выхаванне, у аднабакова гіпертрафіраваным, палітызаваным у духу класавай ідэалогіі і прынцыпу партыйнасці выглядзе, быў вядучым у савецкай методыцы), а якраз спалучэнне чалавеказнаўчага і выхаваўчага пачатку з тэарэтыка- і гісторыка-літаратурным у тым плане, як яны супольна выступаюць у метадалогіі літаратурнай крытыкі. Вывучэнне асноў тэорыі літаратуры і гісторыі літаратуры можа вызначацца як мэта літаратурнай адукацыі ў спецыялізаваных школах (ліцэях, гімназіях) або класах агульнаадукацыйнай школы з паглыбленым вывучэннем літаратуры. (Дарэчы, заўважым, што такая дыферэнцыяцыя, якая стала магчымай у апошнія часы ў сувязі з перабудовай сістэмы адукацыі на дэмакратычнай аснове, – замена нягнуткай, ураўняльнай, уніфікаванай сістэмы навучання ў былой школе на рознаўзроўневую –

[1]Роткович Я. Л. Вопросы преподавания литературы. – М., 1959. – С. 208.

здымае ранейшыя супярэчнасці і цяжкасці ў вызначэнні мэт і задач літаратурнай адукацыі.)

У агульнаадукацыйнай школе захоўваецца патрэба толькі ў тым, каб сфармуляваны тут падыход адпаведна рэалізаваць на розных ступенях навучання ў сярэдніх, а таксама і ў старэйшых класах, дзе літаратура традыцыйна вывучаецца (і такі прынцып захоўваецца новымі праграмамі) у гістарычным аспекце.

Наша канцэпцыя бачыць сярэднія класы (5–7-я) як ступень, што мае мэтай больш засяродзіць увагу вучняў на спецыфіцы літаратуры. Такі падыход нельга трактаваць як тэарэтычны. Гэта толькі ўвядзенне ў спецыфіку літаратуры з улікам патрэбы фарміравання крытычна-ацэначных адносін да твора. Такая мэта выразна выступае, напрыклад, у 6-м класе. Разглядаюцца не роды і жанры літаратуры адразу, як традыцыйна рабілася, а напачатку два асноўныя тыпы мастацкай творчасці – паэзія і проза, у параўнальным іх аналізе, а таксама робіцца супастаўленне літаратуры з публіцыстыкай, з гістарычнай навукай, г. зн. вылучаюцца тыя з'явы і аспекты, якія спецыяльна вылучаюцца і разглядаюцца літаратурнай крытыкай.

У сярэдніх класах галоўным прадметам і аб'ектам вывучэння, як і раней, выступае літаратурны твор. Біяграфічныя звесткі аб аўтарах або гістарычныя звесткі з грамадска-жыццёвых акалічнасцей і абставін узнікнення твораў праграмай спецыяльна не прадугледжваюцца. Яны могуць падавацца ў форме самых агульных заўваг і каментарыяў настаўніка, па меры неабходнасці, у канкрэтнай сітуацыі ўрока.

У наступных класах, г. зн. з 8-га да 11-га ўключна, дзе вывучэнне прадмета ажыццяўляецца на гісторыка-літаратурнай аснове, сувязі літаратурнага твора з жыццёвымі абставінамі (біяграфія пісьменніка, сацыяльна-культурныя і інш. перадумовы яго творчасці) натуральна становяцца прадметам спецыяльнай увагі і вывучэння.

Прапанаваны ў сярэдніх класах падыход прадугледжвае і іншую важную мэту: забяспечыць па магчымасці больш шырокі агляд сучаснай беларускай літаратуры. Гэты момант асабліва важны якраз для вывучэння беларускай літаратуры, якая, паўтараем, найвышэйшага ўзроўню ў сваім развіцці дасягнула ў апошнім, XX стагоддзі. Пры ўсёй значнасці зробленага беларускімі пісьменнікамі ў папярэднія стагоддзі, у нашай літаратурнай гісторыі самы багаты разнастайнымі тэмамі, жанрамі, формамі, выяўленчымі сродкамі і прыёмамі найноўшы, сучасны перыяд. Таму ісці тым шляхам, якім ідуць, ска-

жам, нашы самыя блізкія суседзі – рускія, украінцы, палякі, – арыентуючыся галоўным чынам на класіку і імёны XIX стагоддзя, мы не можам. Вучням-пачаткоўцам, а таксама вучням сярэдніх класаў наўрад ці разумна прапаноўваць творы з пастаяннымі каментарыямі гістарычна вельмі складанага характару. Ім трэба даваць літаратуру больш зразумелую, поўную свежых і яркіх колераў і фарбаў, думак і перажыванняў, літаратуру самых разнастайных формаў сучаснага мыслення, успрымання жыцця. Па гэтаму шляху і ідуць аўтары новай канцэпцыі і новых праграм.

У кожным з сярэдніх класаў вылучаецца свой аспект, свая асаблівая скіраванасць разгляду матэрыялу, якая надае яму важную для разумення літаратуры як мастацкай і грамадскай з'явы праблемнасць і разам з тым з'яўляецца звяном, часткай (падсістэмай) цэласнай сістэмы поглядаў на літаратуру, што складаецца ў працэсе навучання ў сярэдніх класах.

Так, у 5-м класе такі галоўны аспект вызначаны загалоўкам „Кніга адкрывае свет". Ён на працягу ўсяго года навучання засяроджвае ўвагу вучняў на пазнавальным значэнні літаратуры (і вуснай народнай творчасці), на разнастайнасці іх жыццёвага зместу, моўна-выяўленчых сродкаў. У 6-м класе, як гаварылася, вызначальным з'яўляецца аспект „Літаратура як мастацтва", якому падпарадкаваны ўсе раздзелы праграмы. У 7-м класе – вядучая тэма „Чалавек як прадмет літаратуры і спосабы яго паказу ў творах розных жанраў эпасу, лірыкі і драматургіі".

Унутры гэтых асноўных накірункаў вывучэння мастацкіх твораў, натуральна, разглядаюцца асаблівасці (і адпаведныя ім паняцці) будовы, мастацкай стылістыкі, рытмікі, мовы твораў.

Як адзначалася вышэй, новая канцэпцыя літаратурнага навучання прадугледжвае параўнальна-тыпалагічны падыход да вывучэння літаратуры. Найбольш відавочна ў праграмах гэты падыход выступае ў старэйшых класах пры гісторыка-літаратурным вывучэнні прадмета, калі вучань можа наглядаць, якімі рознымі пісьменнікамі, творамі прадстаўлены пэўныя літаратурныя накірункі, плыні, жанры, можа параўнаць іх, убачыць не толькі агульнасць, падабенства, але і адрозненне, нацыянальную і іншую своеасаблівасць.

Праграмамі прадугледжаны варыянтнасць, рознаўзроўневы характар навучальных заданняў, магчымасць выбару, замены па жаданню настаўніка або вучняў

адных твораў іншымі з ліку тых, што змешчаны пад рубрыкай „для чытання і вывучэння", „для чытання і абмеркавання", „для самастойнага чытання".

Праблема дыферэнцыяцыі навучання вырашаецца і наяўнасцю спецыяльных праграм для профільнага і паглыбленага вывучэння літаратуры, якія адрозніваюцца ад базісных не толькі ўзбагачэннем зместу, уключэннем большай колькасці твораў і пісьменнікаў для вывучэння, але і структурай, што адпавядае іншым мэтам навучання.

Такія найбольш істотныя накірункі пошукаў у вызначэнні зместу, структуры і дыдактычных прынцыпаў праграм па літаратуры, створаных на основе новай канцэпцыі вывучэння беларускай літаратуры.

Праграмы не выходзяць за межы ўзроставых магчымасцей вучняў, не ствараць перагрузкі вучняў. Але несумненна, што ўвядзенне гэтых новых праграм павінна быць належным чынам падрыхтавана. І перш за ўсё стварэннем і забеспячэннем школы новымі падручнікамі, метадычнымі распрацоўкамі, іншымі дыдактычнымі матэрыяламі. Напачатку хоць бы падручнікамі і хрэстаматыямі, бо, яшчэ раз падкрэсліваем, – прапануецца не падпраўлены, дапрацаваны варыянт ранейшага літаратурнага курса, а новы змест літаратурнага навучання пры глыбокім абнаўленні традыцыйных спосабаў і формаў.

1993 г.

ПАЗНАЕЦЦА Ў ПАРАЎНАННІ

(Пра новы падручнік па літаратуры для 6-га класа)

Курс роднай літаратуры ў 6-м класе з'яўляецца лагічным працягам таго, над чым вучні працавалі, што засвоілі ў 5-м класе. Але ў адрозненне ад 5-га класа, у пэўным сэнсе „пераходнага" (ад пачатковага навучання, дзе літаратура аб'ядноўваецца ў адным прадмеце з мовай, да ўласна літаратурнага), 6-ы клас мае тую асаблівасць, што ён замацоўвае вывучэнне літаратуры на адметных метадычных асновах, і ў гэтым сэнсе яго ролю на сярэдняй ступені літаратурнай адукацыі можна характарызаваць як вызначальную.

Праграма і падручнік па роднай літаратуры для шостага класа адрозніваюцца тым, што тут не толькі сур'ёзна перагледжаны адбор твораў, але і, што самае галоўнае, прапануецца новы падыход да вывучэння літаратуры. Пагартаўшы падручнік, без цяжкасці можна заўважыць, што абнаўленне тут захапіла і змест курса, і яго структуру, і формы, метады, прыёмы навучання.

Тут не было самамэтай увесці як мага больш новых твораў. Значная частка з тых, што вывучаліся ў сярэднім звяне раней, якраз захавана, пакінута ў праграме. Але і яны таксама падаюцца ў новым ракурсе, іх вывучэнне падпарадкавана вырашэнню новых дыдактычных мэтаў і задач.

Відавочнае адрозненне падручніка для 6-га класа ад яго папярэднікаў перш за ўсё ў тым, як групуецца матэрыял, вызначаюцца асобныя раздзелы. Нават пры знешнім праглядзе можна заўважыць, што творы падбіраюцца тут не па тэматычных адзнаках або па аўтарах, як раней, а па мастацка-эстэтычных асаблівасцях. Пра гэта сведчаць і назвы раздзелаў: „Літаратура як мастацтва", „Два асноўныя віды літаратуры", „Паэзія", „Проза" і г. д.

Напачатку можа паказацца, што ў аснову арганізацыі зместу і структуры падручніка пакладзены тэарэтычны прынцып. Гэта, здавалася б, пацвярджаюць і загалоўкі раздзелаў. Але ў сапраўднасці яно не зусім так, нават зусім не так. Калі больш уважліва прыглядзецца да

характару твораў, уключаных у падручнік, да зместу ўступных прадмоў да кожнага раздзела, да характару пытанняў і заданняў, то можна заўважыць, што ўсё тут накіравана на пазнанне літаратуры ў эстэтычным аспекце, на вывучэнне яе як мастацтва, якое дае эстэтычнае адлюстраванне жыцця.

Мастацкую літаратуру можна асвойваць па-рознаму: вывучаць спецыяльна, як гэта робяць літаратуразнаўцы, і пазнаваць практычна, такімі спосабамі і сродкамі, якія даступны масаваму чытачу, вядома, дастаткова падрыхтаванаму для таго, каб разбірацца ў асноўных вартасцях твораў, умець ацэньваць іх з боку зместу і мастацкіх асаблівасцей, інакш кажучы, мець добрае адчуванне і разуменне спецыфікі літаратуры, добры чытацкі і нават крытычны густ.

На дасягненне гэтай мэты – выхавання ўдумлівага, дасведчанага чытача і накіраваны школьны курс літаратуры ў агульнаадукацыйнай школе. Гэтаму падпарадкаваны канкрэтна і тыя задачы, што ставяцца перад курсам 6-га класа, які ўяўляе сабой, можна так сказаць, чарговую ступеньку ва ўваходжанні вучня ў спецыфіку мастацкай літаратуры.

У 5-м класе (ды яшчэ раней, у пачатковых класах) вучань знаёміўся з літаратурай пераважна з боку разнастайнасці яе тэматыкі, жыццёвага зместу, вобразаў-персанажаў, а таксама з сістэмай моўна-выяўленчых сродкаў, якімі карыстаюцца пісьменнікі, з мастацкімі тропамі.

У 6-м класе ўвядзенне ў спецыфіку мастацкай літаратуры працягваецца на аналізе двух асноўных відаў (тыпаў) мастацкай творчасці, на параўнальным разглядзе твораў паэзіі і прозы, а таксама шляхам супастаўлення мастацкіх твораў з творамі публіцыстычнай, навуковай літаратуры (гісторыі).

Гэта **не жанравы** падыход. Жанраваму (у пераважнасці) аспекту будзе прысвечана вывучэнне літаратуры ў 7-м класе. У 6-м жа – галоўнай мэтай з'яўляецца даць вучням дастаткова выразнае ўяўленне аб літаратуры як мастацкай з'яве з боку яе сувязей з іншымі мастацтвамі, праз увагу да асобы мастака – мастацкага таленту, з боку яе ўнутранай мастацка-эстэтычнай дыферэнцыяцыі (паэзія – проза), нарэшце, – суадносін з такімі немастацкімі, але блізкімі да літаратуры па сваіх чалавеказнаўчых функцыях з'явамі, як публіцыстыка, гуманітарныя навукі (гісторыя).

Усё гэта, вядома, з'яўляецца мэтай не толькі ў 6-м

класе. Праца ў такім кірунку будзе працягнута і ў наступных класах. Але ўжо ў 6-м класе ў вучняў павінна быць сфарміравана ўяўленне аб тым, што паэзія – гэта не толькі зарыфмаваныя радкі, не толькі рытмічная мова, але і такая творчасць (натуральна, часцей у вершаванай форме), якая абуджае моцныя перажыванні, пачуцці, выклікае асаблівую настроенасць душы на ўспрыманне з'яў жыцця. Проза ж – гэта літаратура, якая павернута да шырокага агляданння жыцця, да аналізу жыццёвых з'яў у іх канкрэтным і вельмі разнастайным праяўленні, гэта літаратура, якая схіляе да разважанняў, пошуку ўласных адказаў на складаныя пытанні жыцця, пастаўленыя ў творах.

Літаратурны матэрыял у падручніку 6-га класа падаецца асобнымі цыкламі, блокамі, якія аб'ядноўваюць творы, чымсьці збліжаныя, падобныя па сваіх ідэйных або мастацкіх якасцях, выяўляюць пэўную спецыфічную асаблівасць літаратуры.

Пры такім структураванні матэрыялу вучань у працэсе навучання на нейкі час як бы пагружаецца ў пэўную мастацка-эстэтычную атмасферу, што дае яму магчымасць вынесці пэўнае, сістэмнае ўяўленне аб літаратуры, напрыклад аб паэзіі ці прозе, публіцыстыцы, аб іх суадносінах і г. д. Пры тэматычным структураванні матэрыялу такое ўяўленне не складваецца па той прычыне, што літаратурна-мастацкія асаблівасці знаходзяцца не ў цэнтры ўвагі. Яны звычайна аказваюцца на другім плане, на перыферыі, успрымаюцца як дадатковыя, не самыя істотныя, да таго ж яны вельмі слаба прывязаны да пэўнага матэрыялу літаратуры, „выпадковыя" ў сваіх сувязях з літаратурным матэрыялам. На першы план выстаўляюцца змястоўна-тэматычныя асаблівасці твораў, таму ў вучня ў свядомасці звычайна замацоўваецца ўяўленне, што літаратура – гэта розныя апавяданні пра жыццёвыя здарэнні, эпізоды, выпадкі з жыцця і г. д., гэта значыць фарміруецца чыста знешняе, бытавое ўяўленне, наіўна-рэалістычнае ўспрыманне і разуменне літаратуры.

Новае структураванне матэрыялу (вядома, не толькі яно, але і адпаведны характар пытанняў і заданняў) мае мэтай якраз садзейнічаць пераадоленню такога наіўна-рэалістычнага ўспрымання і разумення літаратуры, замацоўваць у свядомасці вучняў уяўленне пра літаратуру як з'яву мастацтва, дзе надзвычай важную ролю адыгрывае творчасць, творчы геній, талент мастака, яго светапогляд, фантазія і г. д., што літаратура – гэта не копія рэчаіснасці, а пераўтвораная, новая рэчаіснасць.

Уключаныя ў хрэстаматыю творы, вядома ж, можна вывучаць і асобна, аўтаномна, незалежна адзін ад аднаго, як гэта і рабілася раней. Але які будзе вынік? Прынцып „усяго патроху" прыдатны хіба для „экскурсій па літаратуры", а не для яе пазнання, вытлумачэння. Уражанняў многа, а сістэмы няма. Вучань так і не можа ўсвядоміць, што ад яго патрабуецца. Ён назапамінаў шмат розных сюжэтаў, вобразаў, імён, і ўсё гэта як у калейдаскопе мітусіцца ў памяці. Новы падыход у тым і заключаецца, каб гэтыя ўражанні „прывесці" ў парадак, каб у вучня пры „праходжанні" курса сама па сабе, натуральна, складвалася пэўная сістэма ўяўленняў пра літаратуру, не толькі па тэматычных адзнаках твора (жыццё дзяцей, прырода, школа), а па асаблівасцях літаратуры (паэзія, проза, эпас, лірыка, драма, сатыра, жанры гэтых родаў), пры гэтым каб іншыя, больш „прыватныя", літаратуразнаўчыя паняцці (тропы, сюжэт, маналог, дыялог і г. д.) таксама браліся невыпадкова, а ў сувязі з асноўнымі паняццямі. У такім падыходзе адначасова ўзмацняецца і навуковасць курса, і дасягаецца большая яго практычнасць, большая аддача прадмета ў фарміраванні чытацкіх навыкаў і ўменняў, а разам з тым і ў выхаванні маральна-этычных якасцей асобы.

Так, і апошняе, бо ўсе патрабаванні, што прад'яўляюцца да маральна-этычнага, грамадзянска-патрыятычнага, гуманістычнага выхавання сродкамі літаратуры, пры такім падыходзе не адсоўваюцца на другі план, яны таксама выступаюць як прыярытэтныя. Выхаваўчы накірунак літаратурнай адукацыі дзейна, актыўна рэалізуецца ў адборы твораў па іх змястоўных, ідэйна-тэматычных асаблівасцях. Усё гэта ненавязліва (але ад таго не менш эфектыўна!) перадаецца вучню, засвойваецца ім у працэсе вывучэння твора.

З выхаваўчай мэтай у падручнік уключаны і асобныя творы зарубежнай літаратуры. Іх, праўда, нямнога, калі не лічыць тых, што рэкамендаваны для самастойнага чытання і тэкстуальна ў кнізе не прадстаўлены. Але ўключэнне гэтых твораў мае важнае значэнне, па-першае, таму, што пашырае кругагляд вучняў, узбагачае змест навучання, робіць прадмет яшчэ больш інфарматыўным, цікавым, а па-другое, дае ўяўленне вучням аб тым, што і ў зарубежных пісьменнікаў ставяцца і раскрываюцца тэмы, блізкія да зместу твораў беларускіх аўтараў. Пры вывучэнні твораў зарубежных аўтараў важна звяртаць увагу вучняў на тое, што родная беларуская літаратура развіваецца не адасоблена ад іншых, а ў вялі-

кай сям'і літаратур народаў свету, як частка сусветнай літаратуры.

У падручніку не даюцца звесткі пра пісьменнікаў.

У 5–7-х класах галоўны прадмет вывучэння – мастацкі твор. Адпаведна будуецца і работа з вучнямі. Гэта, аднак, зусім не азначае, што настаўнік павінен пазбягаць размовы пра пісьменнікаў. Звесткі пра аўтара, хаця б самыя агульныя ў вельмі лаканічнай форме, па ходу размовы аб творы могуць спатрэбіцца, і настаўнік павінен быць гатовым іх даць, але менавіта з нагоды размовы, а не замест прыцягнення асноўнай увагі да твора.

Увага канцэнтруецца на творы. Але зноў жа ў адрозненне ад таго, як гэта мела месца ў ранейшых праграмах і падручніках, твор бярэцца не сам па сабе, а звычайна ў суаднясенні з іншымі. Пакутніцкія намаганні настаўніка пабудаваць урок на вывучэнні аднаго-адзінага невялікага верша тут аблягчаюцца суадносным разглядам двух-трох вершаў або іншых невялікіх твораў, іх параўнальным аналізам.

Шырока вядомы крылаты выраз: „усё пазнаецца ў параўнанні". Гэтым правілам кіруюцца і даследчыкі прыроды, і навукоўцы, якія вывучаюць жыццё чалавечага грамадства, і проста людзі, схільныя да назірання цікавых з'яў і праяў жыцця. Гэты афарызм выяўляе, бадай, самы ўсеагульны, універсальны прынцып пазнавальных дзеянняў чалавека – незнаёмае пазнаецца праз болей знаёмае ці добра знаёмае. Так мы паглыбляемся ў таямніцы прыроды, свету, чалавечых паводзін, пачуццяў, узаемаадносін, тайнаў чалавечай душы.

І можна назваць хіба толькі адну галіну пазнавальнай дзейнасці, дзе гэта правіла не вельмі шануецца, – гэта наша ранейшая методыка літаратурнага навучання. Парадаксальна, як кажуць, але факт! Чаму парадаксальна? Ды таму, што наш прадмет пазнання – мастацкая літаратура – з'яўляецца якраз той сферай духоўнай дзейнасці чалавека, у якой літаральна ўсё трымаецца на згаданым прынцыпе, на суаднясенні, супастаўленні, параўнанні, асацыяцыях. Каб у гэтым пераканацца, варта хоць бы заглянуць у слоўнік літаратуразнаўчых тэрмінаў і выпісаць з яго тыя паняцці, у аснове якіх ляжыць гэтае дзеянне: параўнанне, паралелізм, метафара, сімвал, аналогія, алегорыя, рытм, вершаваны памер, строфіка, рыфма і г. д. Гэта толькі асобныя з тых, што выяўляюць падабенства розных з'яў. А колькі такіх, што грунтуюцца на адваротным дзеянні, на іх процістаўленні. У іх жа аснове – таксама параўнанне, супастаўленне!

Мастацкая літаратура ўвогуле як від мастацтва, як вобразнае мысленне немагчыма без асацыятыўнага ўспрымання свету, чалавека, без суаднясення адных з'яў з другімі. Натуральна, што гэта яе асаблівасць, гэты прынцып павінны ляжаць і ў аснове методыкі літаратурнага навучання. Новая канцэпцыя літаратурнай адукацыі, на аснове якой і створаны падручнік па роднай літаратуры для 6-га класа, якраз і грунтуецца на такім падыходзе – на прынцыпе параўнальнага, параўнальна-тыпалагічнага вывучэння розных літаратурных з'яў.

Для прыкладу ў першым раздзеле падручніка бярэцца тэма „Мастак і мастацтва". Раскрываецца яна на чатырох-пяці творах. Напачатку – у фальклорнай казцы „Музыка-чарадзей", дзе вобраз мастака-музыкі абмалёўваецца вельмі выпукла, кантрастна, з характэрнымі для казкі гіпербаламі, перавелічэннямі, што адразу добра арыентуе, настройвае шасцікласніка як чытача на галоўныя аспекты раскрыцця гэтага вобраза. Далей ідуць два блізкія па зместу і эмацыянальнаму гучанню творы Я. Коласа (урывак з паэмы „Сымон-музыка") і вядомага польскага пісьменніка Г. Сянкевіча („Янка-музыка"), дзе зноў жа вельмі акцэнтаваны рысы таленавітай індывідуальнасці, асобы, як яны выяўляюцца ў маленстве, прычым у такім асвятленні, калі на першы план выходзяць трагічныя бакі жыцця. Завяршае раздзел паэма Я. Купалы „Курган" як твор-апафеоз гераічнаму служэнню мастака свайму народу, праўдзе і справядлівасці, дзе вобраз мастака паўстае ва ўсёй сваёй велічы і духоўнай прыгажосці, як сапраўдны народны герой.

Ці ўзяць наступны раздзел падручніка. Ужо першы погляд на падбор твораў у гэтым раздзеле дае магчымасць зразумець, што яны ўведзены не самі па сабе, а для параўнальнага вывучэння. Яны падаюцца „па парах". Напрыклад, верш Я. Коласа „Ручэй" і ў суаднясенні з ім урывак з твора Т. Хадкевіча „Крынічка"; затым – апавяданне І. Навуменкі „Новая хата" і верш А. Бібіцкага „Будуецца хата"; нарэшце – апавяданне В. Быкава „Незагойная рана" і верш П. Панчанкі „Іх вечныя агні". На параўнальным разглядзе гэтых твораў вучань не толькі глыбей пранікае ў іх змест, але і павінен адчуць і зразумець розніцу паміж вершаваным і празаічным творамі, прычым не толькі па знешняй форме (рытмічнай і нерытмічнай мове), хоць і гэта важна, але і па характару адлюстравання з'яў жыцця, па адбору жыццёвага матэрыялу, па ўжыванню моўна-вобразных прыёмаў і сродкаў, нарэшце, па дамінуючай настроенасці на засяро-

джана-эмацыянальнае ў пераважнасці або шматпланава-аналітычнае ўспрыманне зместу. Змешчаныя ў кнізе пары твораў даюць для гэтага багаты наглядны матэрыял. Яны розныя па сваіх асаблівасцях, і гэтую розніцу трэба паказаць, данесці да вучняў, кіруючыся пытаннямі і заданнямі да твораў, што змешчаны ў падручніку.

У такім супастаўленні ёсць магчымасць паказаць і іншыя бакі літаратуры. У прыватнасці – выяўленне ідэі ў апавядальным, празаічным творы, дзе яе, гэту ідэю, трэба „вывесці" з многіх карцін, вобразаў, мастацкіх дэталяў, пераапрацаваўшы ўсё гэта ў сваёй свядомасці, і ў невялікім вершы, дзе ідэя як бы „фармулюецца" самім паэтам, дзе гэта думка падаецца сцісла, у яркай, эмацыянальнай форме. Прыкладам можа быць, з аднаго боку, апавяданне В. Быкава „Незагойная рана" і з другога – верш П. Панчанкі „Іх вечныя агні". Таму ў падручніку і прапануецца суаднесці гэтыя творы па зместу, асноўнай думцы, ідэі, пасля чаго выкарыстаць радкі верша ў якасці эпіграфа да апавядання. Матэрыял твораў дае магчымасць спосабам параўнання акцэнтаваць глыбіню перажыванняў і душэўных пакут старой Тэклі, яе адзіноту, па кантрасту з тым, як успрымаецца яе гора іншымі персанажамі твора. У апавяданні – гэта пісьманосец, суседка Ульянка, хлопец на малатарні. Усе яны звычайныя і па-свойму добрыя людзі, але па маладосці яны далёкія ад таго, што перажывае старая Тэкля, ім гэта трагічная, душэўная апантанасць старой маці здаецца нават назойлівай, трохі дзівакаватай. Звярнуўшы ўвагу на гэты момант, настаўнік можа тут жа прачытаць вучням верш П. Панчанкі „Іх вечныя агні", паказаўшы, як глыбока разумее гора маці паэт. І невыпадкова: ён таму і носіць такое высокае імя – паэт, што ўмее заглянуць у душу чалавека, адчуць увесь цяжар бяды, якая навалілася на чалавека. Уласна, гэтак жа глыбока паказвае трагізм жыцця жанчыны-маці і празаік В. Быкаў. Але ён робіць гэта іншымі сродкамі, сродкамі прозы. Верш П. Панчанкі вельмі добра стасуецца да апавядання В. Быкава і такім сваім бокам. Апавяданне заканчваецца тым, што Тэкля прыходзіць да абеліска і шукае імя сына сярод загінуўшых, але не знаходзіць яго і там. Верш П. Панчанкі як бы падхоплівае і працягвае гэтую тэму. Ён якраз пра тых, хто загінуў пры невядомых абставінах і ляжыць недзе ў невядомай зямлі, і яго імя засталося навечна не на абеліску, а толькі ў памяці маці, якая ў адзіноце са сваім нясцерпным душэўным болем і горам дажывае свой век.

Гэтак жа падабраны матэрыял і ў іншых раздзелах: „Мастацкая літаратура і публіцыстыка", „Мастацкая літаратура і навука (гісторыя)".

З мэтай прыцягнуць увагу вучняў да спосабу паказу жыццёвых з'яў, стварыць праблемную сітуацыю, абудзіць пазнавальную, даследчую цікавасць у падручніку часта выкарыстоўваецца прыём супастаўлення двух або больш твораў, якія або збліжаны, звязаны нейкай адной асаблівасцю (тэмай, ідэйным зместам, мастацкім характарам) або істотна адрозніваюцца па прыёмах, сродках, стылю і г. д. Такі „параўнальны" прынцып узмацняецца яшчэ і тым, што ў кнігу нярэдка знарок уключаюцца творы, якія ў сваім змесце ці структуры маюць выразныя адзнакі „сутыкнення" розных элементаў: думак, настрояў, прыёмаў мастацкага паказу, звяртаюць на сябе ўвагу нейкай лагічнай ці эмацыянальнай „супярэчнасцю", непрадбачаным паваротам думкі, нечаканымі вобразнымі асацыяцыямі.

Прапанаваны падыход да арганізацыі работы на ўроку не толькі павышае цікавасць, але і актывізуе пошукавы, „даследчы" спосаб засваення новага матэрыялу. Матэрыял пры такім разглядзе лепш успрымаецца, вывады – лепш запамінаюцца, менавіта таму, што звязаны з актыўнай творчай работай думкі.

У адпаведнасці з сістэмным падыходам да матэрыялу знаходзіцца і дамінуючы ў гэтых класах пераважна індуктыўны прынцып засваення зместу паняццяў літаратурнай навукі, сутнасці літаратурных з'яў, калі школьніку прапануецца не проста завучыць вызначэнне паняцця, а як бы вывесці яго самому, зрабіць самастойнае абагульненне на аснове знаёмства не з адным, а з шэрагам блізкіх па характару з'яў. Такім спосабам таксама рэалізуецца творчая скіраванасць літаратурнага навучання.

Літаратуразнаўчыя паняцці ў падручніку змяшчаюцца і ў спецыяльных устаўках, у метадычным апараце да твораў, і ў канцы кнігі, у невялічкім слоўніку. Прычым тлумачэнне гэтых паняццяў не дубліруецца: калі паняцце тлумачыцца ў сувязі з вывучэннем пэўнага твора, то слоўнік не паўтарае яго азначэнне, а, называючы гэта паняцце, адсылае вучня да адпаведнай старонкі падручніка. Робіцца так для таго, каб вучань не проста завучваў фармулёўку, а засвойваў паняцце разам з прыкладамі, у суаднясенні з пройдзеным матэрыялам. Звяртаючыся да слоўніка, потым адшукваючы матэрыял у кнізе, вучань

як бы паўтарае ўжо пройдзены раней, прыгадвае, у сувязі з чым гэтае паняцце тлумачылася.

Колькасць літаратуразнаўчага матэрыялу ў падручніку можа паказацца завялікай. Але не трэба баяцца таго, што літаратурная тэрміналогія не строга дазіруецца. Няхай вучні звыкаюцца з ёй, няхай часцей заглядваюць у слоўнік. Не для завучвання, вядома, а для паступовага засваення сэнсу гэтых тэрмінаў.

Творчымі прынцыпамі кіруецца падручнік і ў арганізацыі іншых відаў самастойнай работы, якая мае вельмі важнае значэнне для пазнання таямніц літаратуры.

Ёсць у падручніку заданні такога тыпу: паспрабаваць (падкрэсліваю, паспрабаваць, а не зрабіць у абавязковым парадку, бо гэта не кожнаму пад сілу) напісаць невялікае апавяданне пра цікавую сустрэчу, эпізод з жыцця або пра сваіх чатырохногіх сяброў – хатніх жывёл; прадоўжыць, працягнуць апавяданне пісьменніка, якое, здаецца, абарвалася на самым хвалюючым месцы; напісаць уласны верш на аснове зададзеных рыфмаў і памеру і г. д. Такія формы работы практыкаваць варта, мэтазгодна: яны нярэдка даюць вучням больш, чым многія ўрокі звычайных разбораў твораў, а таксама яны цікавыя і тым, што выяўляюць схільнасць і творчыя магчымасці вучняў, якія важна своечасова заўважыць, падтрымаць або тактоўна растлумачыць вучню, што ён вельмі спрошчана ўяўляе гэты творчы працэс.

У пытаннях і заданнях да паэтычных твораў вялікая ўвага ўдзяляецца выразнаму чытанню, правільнаму выбару інтанацыі, адпаведнага настрою, з тым каб адэкватна выяўляць закладзеныя ў тэксце пачуцці – узрушанасці, замілаванасці, здзіўлення, радасці, суму, захаплення, абурэння і г. д. Вядома, у асобных выпадках тут неабходна дапамога настаўніка, але найперш хай вучань, уважліва прачытаўшы верш, сам падумае, сам пашукае адпаведнай настроенасці душы, інтанацыі. У гэтым і павінны яму дапамагчы пытанні, змешчаныя пасля твора.

Падручнік увогуле зроблены так, каб ён быў максімальна набліжаны да вучня, быў не проста наборам тэкстаў, пытанняў і заданняў, а з'яўляўся субяседнікам вучня, схіляў, настройваў да самастойных роздумаў і пошукаў, нарэшце, каб быў зручным для самастойнай работы. Такой патрэбай тлумачыцца змяшчэнне ў кожным раздзеле своеасаблівых прадмоў у форме даверлівай размовы з вучнем, пытанняў і заданняў, абавязковае

падагульненне пройдзенага ў заключнай частцы кожнага раздзела („Пытанні і заданні да ўсяго раздзела") і г. д.

І самае апошняе.

Першае выданне падручніка (па прычыне браку часу на яго падрыхтоўку) выйшла без мастацкага афармлення, без ілюстрацый. Гэта, безумоўна, у нейкай меры зніжае яго вартасці, і мастацка-эстэтычныя, і дыдактычныя. Ад мастацкага, паліграфічнага афармлення залежыць многае, і перш за ўсё настроенасць школьніка на матэрыял, на кнігу. Тут прыгадваецца знаёмства з французскім падручнікам па літаратуры, выключная выразнасць яго афармлення, пачынаючы з першай ілюстрацыі на вокладцы: бяскрайняе мора, пасярэдзіне лодка з чалавекам і ветразь у выглядзе разгорнутай кнігі – гэта ж цудоўная метафара ў малюнку – запрашэнне да падарожжа ў свет праз кнігу. Або іншыя такія ж удалыя вобразы-сімвалы, вобразы-метафары. Вось бы такое афармленне! Не прымітыўна-натуралістычная перадача чалавечых паводзін, пасля якой не хочацца чытаць твор, а такое, якое б абуджала цікавасць, фантазію!

Але гэта, мабыць, наперадзе.

1994 г.

ЗМЕСТ

Ад аўтара 3
Школа, літаратура, пісьменнік 7
Запаветы вялікага настаўніка 25
Навучанне літаратуры як творчасць 32
Выхаванне творчасцю 58
Яшчэ пра спецыфіку літаратуры 83
Урокі Скарыны 106
Накірункі абнаўлення. У пошуках сістэмы 118
Каб загаварыла на ўвесь свой голас (Якой быць літаратуры ў школе) 173
Пазнаецца ў параўнанні (Пра новы падручнік па літаратуры для 6-га класа) 190

Вучэбнае выданне

Лазарук Міхась Арсенавіч

НАВУЧАННЕ І ВЫХАВАННЕ ТВОРЧАСЦЮ

Загадчык рэдакцыі *А. А. Дзераш.* Рэдактар *В. М. Захарэвіч.* Вокладка мастака *У. С. Жаркевіча.* Мастацкі рэдактар *Р. І. Красінскі.* Тэхнічны рэдактар *М. І. Чаплавоцкая.* Карэктары *І. С. Яромчык, Р. С. Ахрэмчык.*

Здадзена ў набор 28.06.94. Падпісана ў друк 08.11.94. Фармат 84x108 1/32. Папера друк. № 1. Гарнітура Цідэ. Афсетны друк. Умоўн. друк. арк. 10,5. Умоўн. фарбаадбіт. 10,71. Ул.-выд. арк. 11,58. Тыраж 8600 экз. Заказ 1544.

Выдавецтва „Народная асвета" Міністэрства культуры і друку Рэспублікі Беларусь. Ліцэнзія ЛВ № 4. 220600, Мінск, праспект Машэрава, 11.

Гарадская друкарня. 225320, Баранавічы, Савецкая, 80.

3890z