

**Пролегомени до вивчення літератури
на філософсько-історичних засадах
(праці Т.Бугайко, Ф.Бугайка, В.Неділька, Є.Пасічника, Б.Степанишина)**

**Юрій Бондаренко,
Ніжин**

У статті проаналізовано погляди провідних українських вчених-методистів другої половини ХХ століття на застосування філософсько-історичних засад у процесі вивчення літератури, окреслено місце і роль принципу історизму, історико-генетичного та історико-функціонального підходів до аналізу художніх творів в шкільній практиці.

The author analyses the views of leading Ukrainian scholars in the area of Methods of Teaching on the application of the philosophical-historical approach in the course of literature study. The place and role of the principle of historism as well as of the historical-genetic and historical-functional trends in the analysis of literary works in school practice are defined.

Останнім часом в методиці викладання літератури намітилася тенденція на застосування філософських положень під час вивчення мистецтва слова (Г.Токмань, А.Ситченко). «...Реальним і переконливим є зіставлення мотиву чи образу з художнього тексту і конкретної філософської думки певного мислителя» [7;75]. Продуктивними видаються й філософсько-історичні концепції, які спрямовують досліджувати текст на основі художніх моделей історичної картини світу. Проте вказаному процесу передувала дослідницька діяльність цілого ряду вчених-методистів: Т.Ф. і Ф.Ф. Бугайків, В.Я.Неділька, Є.А.Пасічника, Б.І.Степанишина. Вони створили певні передумови для реалізації філософсько-історичні засад в шкільній практиці.

Найбільш ґрунтовно вказана проблема представлена в роботах Є.А.Пасічника (тому його праці варто взяти як опорний матеріал). І хоча

вчений не окреслював її термінологічно в означеному нами ракурсі, але він виділив декілька ключових моментів, які дають підстави говорити про наявність вказаного аспекту в його наукових інтересах. Робити такий висновок дозволяють декілька положень, заявлених дослідником. Зокрема, у розділах, присвячених методології і методиці аналізу художнього твору, Є.А.Пасічник виділяє історичний, історико-генетичний та історико-функціональний підходи до вивчення літературного матеріалу, що створює передумови для вирішення цілого ряду актуальних для шкільної практики питань, долати серйозні недоліки, які трапляються в осмисленні текстів на уроках літератури. Вказані недоліки можна окреслити так.

По-перше, художні твори не рідко використовуються на уроках з метою документального ілюстрування певних історичних реалій. Особливо це помітно, коли встановлюються міжпредметні зв'язки між літературою та історією. Вчителі не враховують, що у створенні літературних джерел значною мірою задіяні філософські погляди письменника, а тому факти історичної дійсності використовуються насамперед для вираження світоглядних установок митця. Автор може створювати картини, які за своїм змістом значно віддаляються від історичної правди, а то й суперечать їй. Головне для нього окреслити індивідуальний образ, панораму, картину світу, втілити в них власне суб'єктивне бачення зображеного.

По-друге, вчителями не завжди враховується і той момент, що будь-який письменник належить до певного покоління, народився і працює в конкретну історичну епоху. Отже, він потрапляє в «полон» поглядів, філософських тенденцій, підходів до осмислення, які домінували в його час. Митець сам є інтелектуальним продуктом своєї доби і транслює з допомогою художніх творів світоглядні принципи, одержані від суспільного середовища, в якому довелося жити і працювати. Можливий і протилежний шлях, коли письменник намагається перебороти те, що притаманне соціуму, те, з чим він не погоджується. Проте вчителі таким негативом здебільшого вважають конкретні факти, наприклад кріпацтво, репресії, голодомори, війни.

Світоглядний рівень суспільства конкретної доби ними до уваги береться досить рідко. Особливо це стає разючим, коли вивчаються твори історичної тематики і вчителі «приміряють» їх зміст до реалій давно минулих часів, забуваючи, що час самого автора значно більше відбився на художньому матеріалі, увійшовши туди у вигляді панівних стандартів мислення.

По-третє, обізнаність вчителів-практиків у галузі філософії, а тим більше філософії історії, як показали спостереження, мінімальні. Вони слабо орієнтуються в тенденціях світової філософської думки, майже не пов'язують з ними розвиток мистецтва слова. Це унеможлиблює формування у школярів-старшокласників чіткого розуміння зв'язків літератури з інтелектуальним простором, який створено зусиллями цивілізованих народів і який охоплює не тільки художнє мислення, але й інші види розумової діяльності людини, зокрема наукової. Хоча філософський потенціал літературних течій і напрямків на уроках акцентується.

Внесок Є.А.Пасічника у розв'язання означених проблем досить суттєвий. Хоча необхідно констатувати певний еволюційний шлях, який пройшов науковець, живучи в ідеологічних умовах Радянського Союзу, а потім незалежної України.

У першій своїй фундаментальній праці «Українська література в школі» вчений розглядає історичний підхід до аналізу художніх явищ, розуміючи під ним зв'язок літературного матеріалу з тією історичною дійсністю, в якій твір був написаний. Безперечно, Є.А.Пасічник змушений віддавати данину політично встановленій в СРСР системі наукового мислення. Він цитує лист В.Леніна до І.Арманд, де йдеться про історизм як фундаментальний принцип матеріалістичного розуміння дійсності («весь дух марксизму, вся його система вимагає, щоб кожне положення розглядати тільки історично; тільки в зв'язку з іншими; тільки в зв'язку з конкретним досвідом історії» [2; 315-316]). Тому література нібито повинна розглядатися як дзеркало життя, а зображення соціальних аспектів бути центральним в оцінці кожного художнього явища. Формується завдання для вчителя-

словесника – продемонструвати типізуючу роль мистецтва слова, тобто «навчити дітей бачити в художній літературі змалювання конкретно-історичної дійсності» [4;154]. Отже, відбувається націлювання на критерій «історичної правди», що не враховує суб'єктивну природу літератури, індивідуально-особистісні психологічні закономірності художньої творчості. Як відомо, поняття «історичної правди» в радянський час було монополізованим комуністичною партією й учителем, як і письменник, не могли вийти за рамки дозволених оцінок дійсності. Існував єдиний «правильний» погляд на життя. У вказаному підручнику ці рамки також присутні. Зокрема, у характерному для марксизму позитивістському підході, який тлумачить історію виключно як поступальний розвиток. Звідси – і суто марксистський погляд на головну рушійну силу історичного прогресу – класову боротьбу. Інші розуміння історичної дійсності не допускалися. Учений змушений говорити, що дійсність необхідно відтворювати в революційному розвитку, а вчитель повинен виявляти на уроках, як саме митець зображує поступальний суспільний рух, тобто боротьбу соціальних низів за своє визволення. Комуністичний соціоцентризм витісняв будь-які інші підходи до осмислення дійсності. Це й ставало головним для вивчення літератури, нівелюючи людиноцентричне розуміння, коли на першому місці опиняється внутрішній світ особистості, її неповторний психологічний портрет.

Проте для Є.А.Пасічника встановлені «історизмом» радянської доби мірки виявилися затісними. Вчений намагався розширити їх за можливістю, переакцентувавши увагу з проблеми історичної правди на проблему зв'язку літератури з добою, в яку був написаний твір, та світоглядом письменника. Це два принципові моменти, які дозволяють поглиблювати в учнів розуміння творчої лабораторії митця. Таким чином, психологічний феномен мистецтва слова виведений на перший план. «Щоб проаналізувати художній твір з позицій історизму, необхідно показати тісний зв'язок письменника з життям, з'ясувати, чим була викликана поява цього твору, як у художній системі

твору – в композиції, сюжеті, в образах, художніх засобах – відчувається пульс його сучасності...» [4;154]. З іншого боку, «художня література – не пряма ілюстрація до історичних явищ. Було б помилкою розглядати характер творчості письменника лише як наслідок впливу на нього соціально-економічних умов суспільства. Історія мистецтва засвідчує, що в одні і ті ж історичні епохи жили митці, які помітно відрізнялися один від одного художнім осмисленням дійсності, актуальністю звучання їх творів. Письменник, змальовуючи конкретно-історичну епоху, разом з тим виявляє своє розуміння її, виражає погляди на життя, своє ставлення до змальованих явищ. А тому навіть твори на історичну тему, скажімо, «Захар Беркут» І.Франка, «Данило Галицький», «Гонець» М.Бажана та інші художні полотна не можна зводити до простого копіювання історичної дійсності. З цього погляду не слід підмінювати, як це часто має місце в школі, оцінку письменником тієї чи іншої історичної доби сумарною характеристикою певного часу, скажімо, епохи кріпосництва, капіталізму тощо. Аналіз має бути спрямований так, щоб за текстом художнього твору учні відчули автора, його ставлення до зображених явищ, висловлення ним своїх ідеалів, розуміння прогресивних тенденцій часу. Співвідношення історичних фактів з відображеними у творі явищами життя допоможе учням з'ясувати авторську позицію, способи типізації письменником дійсності, своєрідність бачення ним світу» [4;155]. Щоб вирішити такі завдання, Є.А.Пасічник бачив можливості під час реалізації і оглядових, і монографічних тем. Він стверджував: необхідно поступово, починаючи з середніх класів, формувати у школярів об'єктивне усвідомлення того, як виникають літературні тексти, як на їхню появу впливають історичні умови конкретного часу, а як психологічні чинники, виражені у першу чергу в індивідуальному світобаченні митця.

Отже, Є.А.Пасічник виділив дві *історико-генетичні* підстави – світогляд доби та пов'язаний з ним світогляд автора, що спрямовують розглядати зміст літературного твору не як ілюстрацію до історичних подій,

а як продукт духовних імпульсів, що зародилися у певний час під впливом реальних обставин (культурних, політичних, особистісних тощо). У другій своїй праці – «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» – вчений зняв частину ідеологічних нашарувань радянської доби (хоча й не всі), зосередившись здебільшого на названих моментах.

Поруч з історико-генетичною природою мистецтва слова вчений виділив і феномен її історико-функціональності, чого не зробив жоден з інших науковців того часу. Він дав оцінку науковим дискусіям, в основі яких лежали важливі дидактичні питання:

Чи варто сьогодні вивчати твори, написані багато років назад?

Чи можливо зробити їх зміст актуальним для сучасного школяра?

Як зацікавити учнів текстами, що увійшли до класичної спадщини літератури?

Є.А.Пасічник підкреслював необхідність «своєрідної розгерметизації» естетичного потенціалу тексту. Для цього він пропонував глибше осмислювати надісторичний зміст художнього матеріалу, непроминальне значення зображеного. «Учні старших класів, – писав він, – часом виявляють недооцінку класичної літератури саме тому, що в середній школі недостатньо розкривається той глибокий загальнолюдський зміст, який закладено у літературі минулих епох, що ідеї класичних творів нерідко зводяться до абстрактних соціальних схем, обмеженими вузькими хронологічними рамками. Нерозуміння типізуючої сили художньої літератури породжує нігілістичне ставлення до неї, й образи Анни Кареніної, Наташі Ростової Л. Толстого, як і Наталки Полтавки І.Котляревського, Катерини Т.Шевченка, сприймаються лише з погляду відображення в них історичного буття поза тим глибоким змістом, який переростає рамки часу і епохи» [5;244]. Підвищена увага до естетичного та морально-етичного боку літературної творчості, уміння встановити зв'язки між написаним колись та сучасною дійсністю – методичні пропозиції вченого, які, на його думку, дозволяють

вирішувати означену проблему. Окрему увагу Є.А.Пасічник присвятив творам, які за характером зображення мають надісторичний зміст. Це, зокрема, байки, казки, прислів'я і приказки. На їх прикладі досить легко можна демонструвати учням типізуючу силу мистецтва. Для цього науковець пропонує встановлювати зв'язки між літературними творами та іншими видами мистецтва, підбираючи подібні за змістом. Проте не тільки названі жанри володіють такими властивостями. Практично кожен високохудожній текст наділений здатністю переростати межі конкретних фактів. А тому на уроках не обійтися без міжлітературних паралелей, без інтертекстуальних досліджень. «Бути одночасно в рамках двох епох – таке призначення ... учителя, який прилучає учнів до мистецтва, навчає їх розуміти і цінити його, бачити різні пласти художніх узагальнень» [5;246]. Такий висновок, на думку вченого, зумовлений детермінованістю художніх явищ, яка пронизує історичне буття. Ніщо не виникає саме по собі, воно має певні передумови для зародження, виступаючи у свою чергу базою для подальших мистецьких відкриттів. Увесь історичний простір уявлявся Є.А.Пасічнику безперервним ланцюгом розвитку, у тому числі й культурного. Учні мають сприймати літературний процес у зв'язках, які пронизують усі культурні епохи. Треба відзначити, що подібний хід думок закорінений в позитивістському мисленні, притаманному багатьом вченим XIX-XX століть.

Крім всього, науковець закликав не абсолютизувати ні історико-генетичний, ні історико-функціональний підходи до вивчення літератури, оскільки кожен з них несе свої небезпеки. «Якщо універсалізація історико-генетичного аспекту звужує розуміння учнями мистецтва, то надмірне захоплення історико-функціональним аспектом поза історико-генетичним аналізом творів може привести до невиправданого осучаснення літературних героїв, до суб'єктивізму в оцінці літературних явищ» [5;248]. Долання вказаних небезпек можливе тільки через ретельне опрацювання змісту літературних творів, поглиблений аналіз сюжетно-змістових, композиційних, образних, ідейно-тематичних особливостей кожного тексту, виявлення

авторської позиції у ньому. Тільки після цього може відбутися серйозна розмова і про чинники, які зумовили художній факт, і про надісторичне значення зображеного. Глибоке сприйняття матеріалу є запорукою того, що на уроці прозвучить об'єктивна оцінка прочитаного.

Крім Є.А.Пасічника, названих проблем торкалися й інші науковці галузі. Проте більшість вчених звертали на них увагу фрагментарно, побіжно, без належної термінологізації.

Так, Т. і Ф. Бугайки, поруч з виділенням цілого комплексу принципів аналізу, підкреслювали важливість і принципу історизму. Вони вважали, що художній твір необхідно прив'язувати до контексту доби, в яку його було написано, що, безперечно, є продуктивним твердженням. Проте ідеологічний пресинг політичної системи Радянського Союзу не дозволив їм тлумачити принцип історизму достатньо глибоко. Інколи мова йде про використання художнього поля як історико-ілюстративного матеріалу. Існують твердження, що «учителеві літератури, в тісному контакті з учителем історії, необхідно активно працювати над формуванням у свідомості учнів історичних понять та уявлень. Це важлива передумова, що відкриває молоді шляхи до опанування наукового світогляду» [1;33]. На прикладі декількох образів-персонажів, Павла Корчагіна, Давида Мотузки, Юрія Брянського, вказано, що їхня психологія повинна розглядатися на уроці як породження відповідної доби, як унаочнення історичного часу, що став для учнів уже далеким минулим, а тому не завжди є зрозумілим. Про те, що художній світ виникає під впливом внутрішніх імперативів автора чи тиску зовнішніх чинників, мова майже не йде. У результаті все зводиться до втілення на уроках програмових засад та політичних директив комуністичної партії.

Більш різнобічно до вирішення проблеми підійшов В.Неділько у праці «Методика викладання української літератури в середній школі». У принципі історизму він виділив потрібність значення. «По-перше, потрібно визначити, наскільки повно й правдиво відображаються події, взаємини, характер епохи, описуваної в творі. По-друге, з'ясувати місце твору в літературному та,

ширше, суспільному житті часу його написання, встановити суспільну та естетичну позицію письменника, визначити його зв'язок з іншими літературними явищами – як співзвучними йому в ідейно-художньому плані, так і антагоністичними... Нарешті, третій аспект історизму: розкривши відповідність відображених у творі подій історичній основі, показавши роль і місце твору в тогочасному суспільному та літературному процесі, а також у творчому доробку письменника, треба, як підсумок, дати обґрунтовану оцінку цьому твору з позицій нашої сучасності» [3; 141-142]. І хоча радянський ідеологічний чинник знову ж таки суттєво затінює сказане, можна говорити про два продуктивні моменти у твердженнях В.Неділька. Другий і третій пункти із озвученого несуть, хоч і не так детально, як у Є.А.Пасічника, підстави для впровадження історико-генетичного та історико-функціонального підходів до вивчення літератури. В.Неділько не дає їм понятійного окреслення, але подає у вигляді окремих напрямків роботи.

Пояснення сутності історизму як методичного принципу бачимо і в посібнику Б.Степанишина «Викладання української літератури в школі». З одного боку, вчений закликає до «встановлення відповідності змісту художнього твору історичній правді», «аналізувати твір у зв'язку з правдою життя», що в принципі перекреслює суб'єктивну природу літератури, а з іншого, вказує на недопустимість «прилаштовувати» текст «спрощено до певних історико-суспільних ситуацій» [6;45]. Це дає підстави стверджувати, що Б.Степанишину було притаманним певне роздвоєння поглядів на означену проблему. Хоча далі він відходить від положення про «історичну правду» в літературному тексті, а все більше звертає на мистецький феномен літератури, на творчу гру авторської свідомості. Це особливо помітно у розділі, присвяченому вивченню особистості письменника та аналізу художнього твору. «А особистість – це найперше внутрішній світ, світогляд, вдача, звички, уподобання письменника, його громадянське обличчя, особисте життя» [6;183]. За словами Б.Степанишина, необхідно забезпечити «ефект присутності» автора на уроці. А це відкриває шлях для аналізу

художнього твору не під кутом зору «історичної правди» зображеного, а як втілення авторських прагнень у змалюванні дійсності. Подібний висновок криється і в і в таких сентенціях науковця: «єдність змісту твору та його автора», «в основі аналізу художнього твору – його текст, а не літературознавчий чи методичний посібник» [6; 198, 201] тощо. Значну роль в процесі вивчення художнього матеріалу вчений надав і читацькій активності учнів, їхнім інтерпретаційним здібностям, що також значно нівелює поняття історизму у значенні «історична правда», а надає йому більш особистісного звучання, допускаючи різноманітність тлумачень з боку школярів.

Отже, протягом 70-90 років ХХ століття українськими вченими-методистами було забезпечено декілька важливих передумов для впровадження в шкільну практику філософсько-історичних засад у вивченні літератури. І хоча їхня увага здебільшого сконцентрована на принципі історизму та похідних від нього історико-генетичному та історико-функціональному підходах, а також перебувала під впливом матеріалістичних ідеологем, все ж стало можливим виділення двох принципових моментів, якими є світогляд доби письменника та авторська свідомість. Це варто вважати певною базою для подальшої розробки проблеми, для переходу до пошуку методичних механізмів застосування філософсько-історичних засад в шкільній практиці.

Література:

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Радянська школа, 1973. – 176 с.
2. Ленін В. Лист до І.Ф. Арманд // Ленін В. Повне зібрання творів. Т.49. – К.: Видавництво політичної літератури, 1975.
3. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.

4. Пасічник Є.А. Українська література в школі. – К.: Радянська школа, 1983. 320 с.
5. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
6. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. – К.: Проза, 1995. – 256 с.
7. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К. Міленіум, 2002. – 320 с.

Yuriy Bondarenko

Scientific ground for literature study on the philosophical-historical basis (works by T. Buhaiko, F. Buhaiko, V.Nedilko, Ye.Pasichnyk, B. Stepanyshyn).