

Пилип СЕЛІГЕЙ,
кандидат філологічних наук,
старший науковий
співробітник
Інституту мовознавства
ім. О.О.Потебні НАН України

ПЕДАГОГІКА ОЛЕКСАНДРА ПОТЕБНІ І ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО НАУКОВОГО СТИЛЮ

Хоч би до якої праці Олександра Потебні ми звернулися, з першої сторінки відчуваємо, який потужний це був інтелект, який геніальний учений. А чи можна в наш час уявити, яким він був викладачем? Ідеться не про зміст лекцій, а про дидактичну техніку. Така змога, на щастя, є – завдяки спогадам його численних учнів. У їхній пам'яті О.Потебня залишився педагогом-новатором, лектором мудрим і далекоглядним, глибоким психологом. Багато мемуаристів звертають увагу на одну прикметну рису його викладацького стилю.

У стінах Харківського університету довго ходили легенди про те, як О.Потебня читав лекції. За свідченням Д.Яворницького, професор до них майже ніколи спеціально не готувався: «...Він приносив із собою цілу купу всякого шпаргалля і потім, сівши на кафедру і розклавши його перед себе, тут же, на очах слухачів і творив усю лекцію» [12; 53].

Схожі розповіді колишніх його студентів запам'ятав і Ю.Шевельов: «...Зайшовши до аудиторії, він розгортав Буслаєва “Опыт исторической грамматики русского языка” (в російській лінгвістиці того часу Буслаєв уважався найвищим авторитетом), читав звідти уривок, закривав книжку і проголошував: “Так говорить Буслаєв. Але факти цього не потверджують”. І починав розвивати власні думки, такі далекі від Буслаєва, як тільки може бути» [11; 7].

Аудиторію він вражав не красномовством, не пластичністю мовлення, а страшенною глибиною розуму, оригінальними висновками й широкими порівняннями [12; 53]. На очах у студентів, згадував М.Халанський, Олександр Опанасович з ви-



О.Потебня під час наукового відрядження у Празі (1863)*

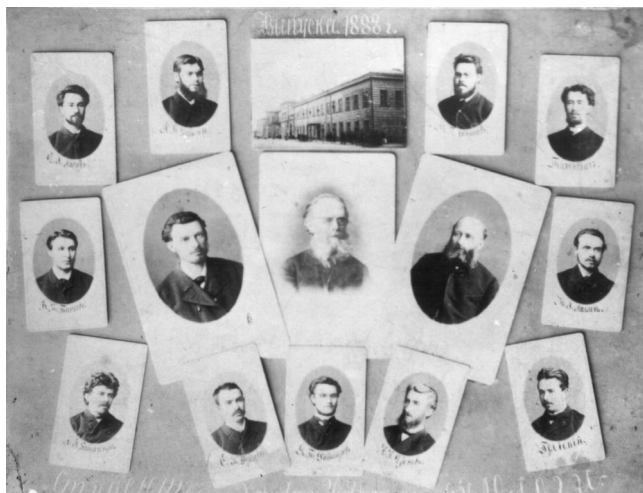
соти свого інтелекту «орлиним поглядом» озирає окремі факти й зближує явища, які, здавалося б, аж ніяк не пов'язані. «Стежеш, було, за поступовим перебігом його абстракцій та умовиводів і, дивуючись надзвичайній міцності його думки, силі його логіки, разом тріпочеш, затамувавши подих, боїшся – ось-ось урветься, не скінчить чи закінчить якимсь парадоксом; аж раптом він завершує довгий ланцюг своїх думок блискучим афоризмом, що вражає силою вислову, глибиною смислу й широтою обсягу, який яскраво освітлює масу окремих

фактів» [6; 12].

Професор, стверджує В.Харциєв, «був проти монологічного читання з кафедри як чогось штучного, неприродного, невідповідного самій суті справи»; улюбленою манерою викладу в нього був діалог, бесіда [10; 57]. Як пише А.Горнфельд, О.Потебня ставив студентам запитання, ті давали помилкові відповіді, а він, відштовхуючись од їхніх помилок, на контрасті робив правильні висновки. Лекція мала на меті прояснити думку, зробити її послідовною і самостійною. «Процес мислення, – веде далі мемуарист, – відбувався в ньому так наочно, так виразно, я сказав би, так витончено, що учні втягувалися в цю роботу. Ви були не пасивним слухачем, а наче співробітником, бо ці ідеї не засвоювалися завиграшки, вони вимагали самостійності. Це не був виклад елементарної системи цехової науки – наука творилася тут і ви брали участь у її створенні. Слухач полишав аудиторію не з готовими загальниками, а з новими думками, які продовжували свій плін і на іншій лекції, й удома, й на вечірній товариській бесіді. Уся система викладу вела не до зручності запам'ятовування, а до збудження думки» [6; 15].

Отже, збудження думки. Схоже, О.Потебня свідомо застосовував те важливе призначення

* Усі світлинки – з архіву доктора філологічних наук, професора В.Ю.Франчук.



Викладачі Харківського університету М.Ф.Сумцов, О.О.Потебня та М.С.Дринов з випускниками 1888 року

мови, про яке ще на початку XVIII ст. писав Г.Лейбніц: «...Головна мета мови полягає в тому, щоб збудити в душі слухача ідею, схожу з моєю» [5; 289]. Олександр Опанасович не просто поділяв цю тезу, а вважав її ключовою щодо мови, клав у підмурівок своєї лінгвістичної концепції. Слухач Каменський наводить такі його слова: «Нам зрозуміле тільки те, що ми чуємо самі й зі свого розумового матеріалу здатні зробити – щось подібне до того, що зробила думка мовця. Говорити, значить, не передавати думку іншому, а тільки збуджувати в іншому його власну думку» [цит. за: 1; 155]. Цю фундаментальну істину, перейняту від О.Потебні, висловлював пізніше й А.Горнфельд: «Люди нічого одне одному не передають – вони лише викликають діяльність думки в іншому – “торкаються до тієї ж клавіші духовного інструмента співрозмовника”. Неначе бродіння чи заразна хвороба, думка “передається” лише в тому сенсі, що слугує причиною аналогічного, схожого процесу» [2; 45, 46].

Той факт, що на лекціях О.Потебні студенти не тільки діставали готові знання, а й долучалися до процесу живого мислення, наукової співтворчості, дає підстави до висновку: він іще в останній третині XIX ст. майстерно застосовував той дидактичний метод, який у наш час дістав назву *проблемного навчання*.

Цей метод поширився в освіті як протипага традиційному – пояснювально-описовому, що вимагає від учня просто осягнути нові відомості й долучити їх до багажу своїх знань. Така робота начебто й корисна (бо потребує різних розумових операцій – аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації), але що вона розвиває? Механічну пам'ять, пасивне «закотування» кимось здобутих істин... Вихованець навчається повторювати й відтворювати, а от здатність міркувати самостійно в нього геть не розвивається. І виходить, що традиційний метод гасить дитячу допитливість, притлумлює творчі здібності,

блокує дослідницькі нахили. Адже якщо вчитель усе розклав по полицях, чи схоче учень шукати інших шляхів, чи схоче «винаходити велосипед»?

Ще Геракліт казав: багатознайство розуму не навчає [8; 195]. Коли просто завантажувати пам'ять, уміння думати самому не сформується. Ось чому сучасна дидактика вважає, що педагог, подаючи вже вироблені наукою знання, має водночас навчати, як застосовувати ці знання і як здобувати нові. Проблемний метод для цього виявився найдієвішим. Мало просто викласти на тарілочки готові істини – треба спонукати учня «відкрити» їх самому, дійти потрібних висновків самотужки.

Найліпший спосіб розвивати розумові здібності – розв'язати проблеми, шляхи розв'язання яких невідомі. До цього, власне, і зводиться мислення, адже зрозуміле, стереотипне і штамповане думки не викликає, цілковита визначеність притуплює розум. Немає проблеми – немає й мислення. Тим-то викладач має не усувати труднощі, а допомагати учням долати їх: «Розум від самого початку треба виховувати так, щоб “суперечність” слугувала для нього не приводом для істерики, а поштовхом до самостійної роботи» [4; 19].

Учитель подає навчальний матеріал як приступну для рівня учнів проблемну ситуацію, допомагає її усвідомити, сформулювати й заохочує знайти розв'язок. Перед учнями виникають складнощі, здолати які можна, лише покладаючись на власний розум. Проблемна ситуація спантеличує, але водночас спонукує заповнити прогалини у знаннях, підштовхує до інтелектуальної роботи.

Усвідомивши проблему, аудиторія починає висувати й обговорювати власні гіпотези. Ту, що видається найвірогіднішою, намагаються перевірити й довести. Якщо гіпотеза підтверджується, вона стає теорією (викінченим знанням), якщо ж ні, висувають нову гіпотезу. Самостійно «відкриваючи» наукові істини, учні долають той самий шлях, що і їхні попередники – вчені. По суті, проблемне навчання відтворює реальні відкриття з історії науки. Засвоюючи нову інформацію, учень, мовби справжній дослідник, переживає її як власну знахідку. І почувається при цьому не пасивним нагромаджувачем готових знань, а повноправним співучасником здобуття їх. Якщо пізнане – результат власних міркувань, шукань і знахідок, воно стає на вагу золота, міцніше закарбовується в пам'яті й швидше перетворюється на переконання. Бо людина глибоко усвідомлює тільки те, що пропускає крізь себе.

Уміння мислити самостійно – найвищий ступінь зрілого розуму, визначальна риса розвинутої особистості. Ось чому роль проблемного методу у вихованні та формуванні таланту дослідника годі переоцінити. Школярі та студенти опановують евристичні методи творчої діяльності: навчаються

розглядати проблему з різних сторін і відправних точок, у різних аспектах і контекстах, намагаються вийти за її межі й подивитися на неї «зверху». Відтак долаються догматизм та інерція думки, розвиваються гнучкість і продуктивність мислення, народжуються свіжі ідеї.

Першоджерело проблемного методу – відомі бесіди Сократа. Своїми навідними запитаннями він оголював суперечність, створював в уяві співрозмовників «труднацію», що вимагала від них відповіді, розв'язання, прояснення. А родоначальником проблемного навчання як цілісної дидактичної системи звичайно вважають американського психолога й педагога Дж.Дьюї (1859–1952). 1894 р. він заснував у Чикаго дослідну школу, де всі знання викладали не за навчальним планом, а під час роботи, ігор, екскурсій – щоб освіченість впливала з власного досвіду дитини. У першій половині ХХ ст. нова дидактика довела свою ефективність на практиці, а пізніше дістала теоретичне обґрунтування й поповнила арсенал педагогічних засобів середньої та вищої школи.

У світлі сказаного стає зрозумілим, наскільки глибоко О.Потебня відчував потреби та шляхи вдосконалення навчального процесу. Ми бачили, що проблемний підхід він застосовував незалежно (й навіть дещо раніше) від свого американського колеги, тому українського вченого й педагога по праву можна назвати одним з основоположників цього методу. Із трьох основних показників розумового розвитку – запас знань, ступінь системності цих знань, володіння раціональними прийомами мислення [9; 109] – Олександр Опанасович свідомо й настійливо плекав у студентів саме третій – інтелектуальні навички, здатність до наукової праці. «Нас охоплювала, – згадував А.Горнфельд, – ця атмосфера мислення, це хвилювання творчості, це болісне щастя прагнення до істини, тієї справжньої, великої істини, нам передавалася ця невисловлена гаряча віра в майбутнє. У відповідь на слова вчителя наш внутрішній світ вібурав у тому ж тоні, тим же тембром, у тому ж настрої» [6; 20].

Отже, О.Потебня випередив свою добу не лише в, сказати б, *чистій* науці, а й у *науці вчити* – у педагогіці. Шкода, що в нашій філологічній освіті проблемне навчання застосовують вряди-годи, переважає передача сформульованих висновків. Чи не тому студентські курсові й дипломні роботи, а відтак і дисертації так часто хибують на реферативність, епігонство, брак новизни, творчого внеску? Здається, що їхні автори прагнуть не так установити щось нове, як просто переповісти чужі думки власними словами (і нерідко – власною термінологією). А тим часом для застосунку проблемного методу заняття з мови дають якнайширші можливості – навіть ширші, ніж інші предмети. Завдяки

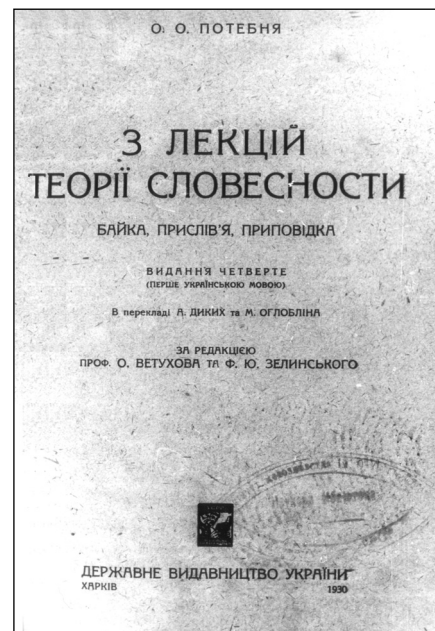
самій природі мови тут можна створювати проблемні ситуації як подібні до завдань у природничих і технічних науках (лінгвістичні задачі), так і подібні до дискусійних питань у гуманітарних науках, коли проблемною ситуацією є саме розмаїття поглядів на ту саму проблему.

Те, що проблемний підхід у викладі навчального матеріалу є надзвичайно корисним, нині вже ніхто не сумнівається. А чи може такий підхід бути корисним під час викладу результатів наукового дослідження? Чи може він стати у пригоді авторів наукового тексту?

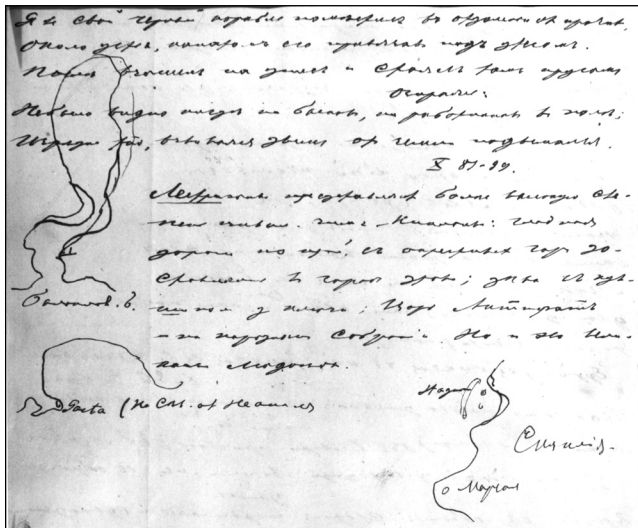
Спробуймо розібратися. Проблема ситуація в навчанні є, по суті, моделлю, зліпком із тих реальних завдань, що їх розв'язує розум ученого. Власне, проблема в науці є спонукальним поштовхом до початку мислення й першим етапом в алгоритмі пізнання (*проблема* → *спостереження* → *гіпотеза* → *експерименти* → *докази* → *висновки*). Наука – це, якщо хочете, мистецтво виявляти, розв'язувати й ставити нові проблеми. Бо коли немає суперечностей чи неясностей, нема чого й пізнавати. Тим-то в основі будь-якого наукового дослідження конче має бути якась проблемна ситуація.

І якщо під цим кутом зору проаналізуємо наукові тексти, то подібно до двох згаданих вище дидактичних методів виявимо ті самі два типи викладу. За суто інформаційного викладу читач отримує результат дослідження готовим, самоочевидним, логічно завершеним. А сам перебіг дослідження, зіставлення різнорідних фактів, побудова й перевірка гіпотез для нього лишаються «за кадром». Такий тип у нашій науковій літературі – традиційний.

Натомість проблемний виклад подає результати розвідки не як готовий продукт, а як наслідок триваліх шукань з усіма труднощами на цьому шляху. По суті, відтворюється сам процес пізнання, рух думки, «драма ідей». І що ж? У читачів мимоволі прокидається цікавість, активізується розумова робота й вони долучаються до пошуків істини. Тексти,



Перше видання «3 лекцій теорії словесності» українською мовою (Харків, 1930)



Рукопис потебнянського перекладу «Одисеї» Гомера українською мовою з малюнком-схемою шляху Одисея

написані в проблемному ключі, навчають орієнтуватися в невідомому, зміцнюють силу судження, виробляють навички дослідницького мислення.

Хоч у науковій літературі проблемний тип викладу менш поширений, з погляду лінгвостилістики він становить значний інтерес. З'ясуймо, які виражальні засоби йому притаманні.

На початку тексту, в перших абзацах чітко окреслюється *проблемна ситуація*. Суперечності не затушковуються, а подаються з логічним наголосом. Автор ніби ставить розумове завдання, змушуючи читачів замислитися. Коли суперечність усвідомлена, з'являються запитання, народжуються власні гіпотези – отже, читачі підготовані до викладу суті проблеми.

Далі виклад досліджу розгортається як ланцюг суперечностей між відомим і невідомим. (Ідеться про суперечності самих явищ та їхнього пізнання, а не про логічні суперечності в мисленні вченого.) Це захоплює читачів подумки «взяти участь» у досліді й уважно стежити за логікою викладу. Автор намагається передбачити *запитання*, які виникатимуть у процесі сприймання твору, або ж планує виклад так, щоб у читачів автоматично з'явилися запитання, відповіді на які дає наступна частина тексту. Ці запитання рівнозначні постановці проблеми, а пошук відповідей на них є істотним етапом осмислення твору:

Що таке «науковий світогляд»? Чи це щось точне, ясне й незмінне, чи повільно або швидко змінне протягом тривалого вікового розвитку людської свідомості? Які явища і які процеси наукової думки він охоплює? (В.Вернадський). Постає запитання: яка роль людини в такому проектуванні? Чи не підміняється конструктор? І чи не слід будувати системи, в яких можна було б обійтися без конструктора, технолога і т.д.? (В.Глушков).

Сократ уважав навідні запитання «бабою-повитухою» – вони допомагають народитися новій думці. У писемному тексті вони не тільки додають експресії, увиразнюють перебіг авторських міркувань, а й скеровують хід міркувань читача. Запитання має бути таким, щоб читач не міг відповісти одразу або ж давав стандартну, стереотипну відповідь, яка, зрештою, виявиться хибною. Тоді йому закоротить знайти правильну відповідь, і осмислення тексту стане цілеспрямованим. Запитання – це й дієвий стилістичний засіб позначити перехід до нової підтеми або зосередити увагу читача на потрібній думці:

Які ж практичні висновки випливають з усього сказаного? Їх багато. Вкажемо на окремі (М.Гончаренко). У системі економічного прогнозування закладена об'єктивна можливість звести все до одного критерію. Що це за критерій? Це – час досягнення поставленої мети (В.Глушков).

Запитання примушує чекати відповідь, і це напруження уваги надає відповіді більшої вагомості [7; 168]. Справді, очікування гаданого розвитку думки чи наукового досліді цілком захоплює читача, й у пошуках відповіді він подолає не одну «перешкоду». Через це нове положення доцільно викладати не все відразу, а так, щоб воно вимагало подальших роз'яснень, доказів, конкретизації. Це створює враження неясності, незакінченості й спонукує дізнатися, чому саме так, що буде далі, в чому закорінена причина, який вигляд має ціле.

Отже, проблемний текст до певної міри планується як послідовність запитань і відповідей. Ці останні є складниками ширшого поняття – *діалогічності тексту*, також потужного активізатора читацького сприйняття. Однотонний авторський монолог нецікавий, бо присипляє увагу. Що ж робить автор, який убачає в читачі не пасивного сприймача, а активного співрозмовника? Він ніби веде з ним заочну бесіду, виповнюючи текст елементами діалогізації. Крім запитань і відповідей, це ще звертання, запрошення поміркувати разом, аналіз різних гіпотез і аргументів:

Але, може, причина полягає у викривленні функції надниркових залоз, у якійсній їх недостатності, яка настає звичайно під впливом туберкульозного процесу? Вже а priori таке припущення здається нам малоймовірним, тому що не лише туберкульозне ураження, а й ряд патологічних змін спостерігається в надниркових залозах при бронзовій хворобі (О.Богомолець). Глібов як сатирик, що мав претензії до «існуючого суспільного ладу»? Робилися чималі натяжки, аби представити письменника в цій іпостасі. Глібов як «український Крилов»? Погляд хибний за самою своєю суттю, бо творчість Глібова в літературній ситуації тодішньої України була явищем зовсім іншого смислу, ніж творчість Крилова відповідного періоду

російської літератури. Глібов-романтик? Осягнувши досвід романтизму, поет не погодився з його ідеями в найголовнішому і прагнув «всесвітню» суб'єктивну тугу замінити тривкими етнічними позитивами і конструктивами (М.Бондар).

Діалог уможлиблює не лише передачу, а й формування думки. Для науки він зовсім не чужий. Ще давньогрецькі філософи (Сократ і його учні, передусім Платон), як і мислителі пізніших часів (Ансельм Кентерберійський, П.Абеляр, Ніколо Кузанський, Дж.Бруно, Дж.Берклі, Г.Сковорода, Ф.-В.Шеллінг), удавалися до цього жанру, коли хотіли всебічно обміркувати складні проблеми й зробити їх дохідливими, наочними для інших. На думку Н.Зелінської, діалогізація дає змогу відтворити в тексті динаміку мислення, подати позиції опонентів у дискусії й перебіг досягнення наукового результату, зокрема шляхом логічного виведення [3; 175]:

Дуже часто доводиться чути, що те, що наукове, те й правильне, те є виразом чистої й незмінної істини. Проте насправді це не так (В.Вернадський). Отже, ми не можемо погодитися з твердженням В.І.Вернадського про те, що косна матерія не еволюціонує (М.Холодний). Деякі вчені твердять, що української хімічної термінології в минулому не було, а тому, створюючи нову українську термінологію, слід за основу брати сучасну російську номенклатуру неорганічних сполук. Природно, що при такій постановці питання нема чого й думати про якусь суто наукову українську номенклатуру, бо всі недоліки російської хімічної номенклатури ще в більш викривленому вигляді будуть перенесені в так звану офіційну українську номенклатуру (О.Голуб).

Важливим елементом діалогованого тексту є *недомовленість*. Стосовно окремих важливих пунктів змісту варто дати читачеві змогу самому здогадатися, що хотів сказати автор. Обірвана думка пожвавлює сприймання тексту й змушує читача замислитися. На противагу цілісній картині, незакінчена частина або окремий фрагмент спрацьо-

вує як сильніший подразник, що збуджує потрібні асоціації та думки. Читач наче сам добудовує, доміслює в напрямку, що його вказав автор.

У психології доведено, що якість запам'ятовування почасти залежить від міри закінченості дії: що більш незавершена дія, то краще вона відкладається в пам'яті (так званий ефект Зейгарнік). Річ у тім, що на початку кожної дії виникає психічна напруга і, якщо дію не завершено, напруга не одержує розрядки, змушуючи ще і ще обмірковувати поставлене питання. Схоже явище виникає під час читання – його можна назвати «ефектом недомовленості». Прочитавши твір з елементами недомовленості, читач, уже втягнутий у проблематику, не відкладе його з полегшенням, щоб забути, а думатиме й далі:

Чи пов'язане вироблення цих антитіл з імунітетом і чи є воно, таким чином, реакцією на імунітет, або, може, антитіла з'являються у відповідь на порушення обміну в клітинах і виділення шкідливих речовин, – це остаточно не з'ясовано (Д.Заболотний). А поки що це питання слід вважати більшою або меншою мірою відкритим і таким, що потребує дальшого вивчення (О.Богомолець). Цього питання ще не торкалися фізіологи, і воно чекає свого дослідника (М.Холодний).

Дієтологи радять: щоб не переїдати, з-за столу треба підводитися надголодь, з бажанням «ще б чогось поїсти». Те саме і з текстом: закінчувати його найкраще тоді, коли читач хотів би почитати ще. Заінтригований перспективами подальших досліджень, він і сам думатиме над порушеною проблемою, й чекатиме на нові праці автора.

...Багато вже часу сплигло відтоді, як у стінах Харківського університету читав свої знамениті лекції Олександр Опанасович Потебня. Але, як бачимо, і в наші дні ідеї видатного українського Вченого здатні жити новими потужними імпульсами й мовознавство, й літературознавство, й педагогіку. Поза сумнівом, евристичний потенціал його багатой творчої спадщини аж ніяк не вичерпаний. Пам'ятаймо про це не тільки в дні ювілеїв.

Література

1. Багалій Д.І. Олександр Опанасович Потебня // Червоний шлях. – 1924. – № 4–5. – С. 143–159.
2. Горнфельд А.Г. Муки слова: Стаття о художественном слове. – Москва; Ленинград, 1927. – 224 с.
3. Зелінська Н.В. Поетика приголошеного слова: Українська наукова література XIX – початку XX ст. – Львів, 2003. – 352 с.
4. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – Москва, 2002. – 112 с.
5. Лейбниц Г.В. Сочинения: В 4 т. – Москва, 1983. – Т. 2. – 686 с.
6. Памяти Александра Афанасьевича Потебни. – Х., 1892. – 90 с.
7. Сологуб Н.М. Синтаксичні конструкції розмовно-го стилю в писемних функціональних стилях // Взаємодія усних і писемних стилів мови. – К., 1982. – С. 163–179.
8. Фрагменты ранних греческих философов. – Москва, 1989. – 576 с.
9. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – Москва, 1998. – 432 с.
10. Харциев В.И. Воспоминание об Александре Афанасьевиче Потебне // Наукова спадщина О.О.Потебні в контексті сучасності. – К., 2008. – С. 57–70.
11. Шевельов Ю. Олександр Потебня і українське питання: Спроба реконструкції цілісного образу науковця // Потебня О. Мова. Національність. Денаціоналізація: Статті та фрагменти. – Нью-Йорк, 1992. – С. 7–46.
12. Яворницький Д.І. Спогади про вчителя // Наукова спадщина О.О.Потебні в контексті сучасності. – К., 2008. – С. 53–55.