

## РАЗУМЕННЕ МАЛОДШЫМІ ШКОЛЬНІКАМІ МОВЫ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

У кожнай разнавіднасці мастацтва вялікую ролю адыгрывае матэрыял, на аснове якога яно грунтуецца. У літаратуры – мастацтве слоўным – такім матэрыялам з’яўляецца мова – найбагацейшы універсальны сродак пазнання, адлюстравання навакольнай рэчаіснасці.

Мастацкі тэкст – гэта адзінае цэласнае палатно, што складаецца з многіх кампанентаў. Успрыманне яго эстэтычнай значнасці залежыць у першую чаргу ад разумення паняццёвага значэння і вобразнага зместу асобных слоў. Невыказную радасць адчувае пачынаючы чытач, кожны раз адкрываючы для сябе, што самае звычайнае слова можа выклікаць смех або слёзы, што ў яго можна проста гуляць, што адным і тым жа словам можна назваць розныя рэчы, дзеянні, з’явы, нарэшце, што ўжо ў самім слове прыхавана патаемная меладычнасць.

Чаму слова «гучна» вымаўляецца гучна, а слова «ціха» – ціха? Чаму слова «хутка» вымаўляецца паскорана, а слова «павольна» – наадварот?.. Пытанні, на якія дзеці наўрад ці адкажуць, але галоўнае – задумаюцца над імі, здзівяцца з’явам, пачнуць параўноўваць. Слова «ўсё можа», – да такой высновы прыходзяць вучні, адчуваючы ўсемагутнасць і універсальнасць гэтай моўнай адзінкі. Радасць адкрыцця ахоплівае юнага чытача, калі ён спасцігае, усведамляе назвы прадметаў, з’яў рэчаіснасці праз словы. Менавіта слова вылучае «нешта» з бясконцага свету прадметаў, з’яў і пачуццяў і замацоўвае ў дзіцячай свядомасці, робіць гэта «нешта» фактам свядомасці.

Настаўніка літаратуры, і настаўніка пачатковых класаў у прыватнасці, не павінна задаволіць прыблізнае разуменне вучнямі фразы, а значыць, слоў і спалучэнняў слоў.

На практычным матэрыяле намі прасочаны і прааналізаваны шляхі і этапы засваення новых лексічных адзінак вучнямі пачатковых класаў на ўроках літаратурнага чытання (назіранні праводзіліся ў СШ № 30 г.Брэста).

У першых-трэціх класах пачатковай школы з рускай мовай навучання (*выкарыстана старая нумарацыя*) адным з асноўных з’яўляецца раздзел пра Радзіму-Беларусь. У першым класе гэтым раздзелам адкрываецца падручнік «Беларусачка». Для паспяховай працы на ўроку дзеці павінны добра разумець наступныя паняцці: «Беларусь», «Радзіма», «Бацькаўшчына», «Айчына», «краіна», «беларусы», «беларуская мова», «гарады і рэкі Беларусі», «знакамітыя людзі краіны». У першыя дні і тыдні чытання па-беларуску дзеці вучацца спасцігаць значэнні слоў у кантэксце. «А ўсё гэта – і лес, і рэчка, і зямля, па якой ты ходзіш, і горад, у якім ты жывеш, і вёска, у якой жывуць твае бабуля і дзядуля, – усё гэта разам называецца адным словам – Радзіма. У яе і імя ёсць – Беларусь... Ну, а людзі, якія жывуць у Беларусі, гэта значыць мы з табой, называюцца беларусамі» (А.Бадак). На наступнай старонцы падручніка змешчаны вядомыя словы Янкі Купалы: «Беларусы беларускай гутаркай гамоняць». Як паказала апытванне, дзеці

дастаткова добра засвоілі значэнні слоў, што вынікаюць з кантэкстаў. Даволі лёгка ўжывалі прыведзеныя паняцці ў адказах на пытанні. У той жа час першакласнікам аказаліся цяжкімі, недаступнымі звязныя выказванні на тэмы «Мая Радзіма», «Наша мова»... Значыць, новыя словы-паняцці па гэтых тэмах не ўвайшлі ў іх актыўны слоўнікавы запас. На ўроках па наступных раздзелах падручніка настаўнік шырока ўжываў такія паняцці, як «беларускія кнігі», «беларускія пісьменнікі», «помнікі прыроды Беларусі», «беларускія казкі, песні, калыханкі, гульні», «беларускі характар», «беларускія народныя святы»... У другім класе, працуючы па падручніку «Праменьчык», дзеці ў асобных выпадках без адпаведнай кантэкстуальнай падтрымкі карысталіся вышэйзгаданымі словамі-паняццямі. Гэта дало настаўніку магчымасць павесці сур'ёзную для гэтага ўзросту размову пра гісторыю Радзімы, чытаючы ўрывак з нарыса У. Караткевіча «Зямля пад белымі крыламі». Пашырэнне паняццяў «Радзіма», «родная мова» і іншых адбываецца ў наступным, трэцім класе, дзе, напрыклад, знаёмячы дзяцей з вершам А. Гаруна «Ты, мой брат, каго зваць беларусам...», настаўнік не прамінуў сказаць і пра няпросты шлях мовы, і пра яе заступнікаў, і пра мову як найвышэйшую нацыянальную каштоўнасць. Удакладненне і пашырэнне значэнняў названых паняццяў будзе працягвацца і далей, у наступныя гады навучання.

Метадычная навука прапануе такія этапы засваення новых слоў вучнямі:

- разуменне слова ў кантэксце;
- пасіўнае засваенне слова (на гэтым этапе вучань разумее слова і ў кантэксце і па-за кантэкстам, але сам яшчэ не карыстаецца ім);
- актыўнае засваенне слова (вучань разумее значэнне слова і выкарыстоўвае яго ў вуснай і пісьмовай мове).

Аднак актыўнае засваенне значэння слова нельга лічыць канчатковым, найвышэйшым этапам працы над тэкстам. Вельмі важна пры гэтым, каб вучні засвоілі некалькі значэнняў слова і ўмелі карыстацца ім для стварэння вобразных выказванняў; каб здолелі беспамылковага выбіраць адэкватнае значэнне пэўнага слова ў мастацкім кантэксце. Апошняе даецца малодшым школьнікам найбольш цяжка. Таму вялікае значэнне набываюць, на нашу думку, практыкаванні на разуменне дакладнасці словаўжывання. На аснове аналізу вывучэння вядомага ўрывка з трылогіі Якуба Коласа «На ростанях» мы паспрабавалі зрабіць высновы адносна таго, наколькі глыбока выпускнікі пачатковай школы навучыліся разумець і адчуваць ролю слова ў мастацкім кантэксце, у якой ступені яны здольныя выбіраць найбольш прыдатнае ў кожным выпадку слова.

Дзеці атрымалі заданне вызначыць і падкрэсліць толькі адно слова (з чатырох-пяці прапанаваных), якое ўжыў аўтар. Творчая задача, такім чынам, мела для кожнага выпадку толькі адзін правільны адказ. На папярэдніх эксперыменту ўроках граматыкі была праведзена праца па вызначэнні лексічнага значэння асобных слоў, узятых без кантэксту ці ў іншым кантэксце. Такім чынам, няведанне лексічнага значэння моўных адзінак не

магло быць перашкодай у выкананні практыкавання вучнямі. Прыводзім кантрольны тэкст з варыянтамі адказаў (словы, ужытыя аўтарам, выдзелены шрыфтам).

«Дзень быў ясны і цёплы. (*Пранізліва, жалобна, сумна, гучна, ціха*) крычалі кнігаўкі, снуючыся над балотам, над вадою, як бы шукалі дарагую страту і ніяк не знаходзілі. У зацішку па лужынах тужліва кумкалі зялёныя жабы. Сталыя і (*важныя, даўганогія, сур'ёзныя, даўгадзюбыя, цыбатыя*) буслы з незвычайнай сур'ёзнасцю хадзілі па краях балота. Там і сям па ўскраінах лясоў (*разгортваліся, прабіваліся, распускаліся, з'яўляліся*) маладыя лісточкі бярэзінак. Жоўтыя каткі звісалі на вербалозінак, (*жаўцеючы, мілуючыся, купаючыся, распускаючыся*) на сонцы і (*запрашаючы, прыманьваючы, спакушаючы, склікаючы, прыцягваючы*) пчолак і чмелікаў. Зялёныя кветачкі (*вылезлі, павыбіваліся, прабраліся, прабіліся*) ўжо на свет скрозь (*сухія пачарнелыя, выцвіўшыя, карычневыя, гнілыя*) лісці і прынадныя пахі (*разносіла, разлівала, распускала*) ў паветры маладая чаромха. Адны толькі (*мудрыя, векавыя, сталыя, магутныя, паважныя*) дубы, узбагачаныя вопытам жыцця за свой доўгі век не вельмі спяшаліся выпускаць (*маладую, клейкую, свежую, светлую, нецярплівую*) зелень маладых лісточкаў, бо дуб – (*хітрае, разумнае, мудрае, марудлівае, вопытнае*) дрэва».

Неабходна сказаць, што першапачаткова мы зрабілі спробу правесці апісаны вышэй эксперымент ва ўскладненым варыянце: вучням прапаноўвалася самастойна ўставіць прапушчаныя словы. Вынікі аказаліся незадавальняючымі. У лепшым выпадку выпускнікі пачатковых школы падбіралі больш-менш прыдатныя словы-сінонімы. Колькасць дакладных супадзенняў не перавышала аднаго-двух з адзінаццаці магчымых. Гэта можна растлумачыць тым, што слоўнікавы запас пісьменніка і чытача-пачаткоўца, іх жыццёвы і эмацыянальны вопыт – велічыны несуразмерна розныя. У палегчаным варыянце заданне аказалася пасільным далёка не ўсім, хоць у сумарным выніку вучні раскрываюць 8-10 аўтарскіх варыянтаў. Менавіта лексіка-стылістычныя памылкі (памылкі на ўжыванне слоў у неўласцівым ім значэнні, а таксама на выкарыстанне слоў без уліку іх эмацыянальна-экспрэсіўнай і ацэначнай афарбоўкі) заўважаюцца вучнямі найбольш цяжка.

Далучаць дзяцей да мастацтва слова – значыць вучыць іх з першых крокаў школьнага навучання бачыць у слове, акрамя звычайнага, што знаходзіцца на паверхні, іншы, больш глыбокі сэнс, які рэалізуецца толькі ў кантэксце і адметны сваёю дакладнасцю, прыгажосцю, ёмістасцю. Перыяд з шасці да дзесяці гадоў – час найбольш актыўнага пазнання свету ў сувязі з пачаткам навучання – стварае спрыяльныя ўмовы для развіцця ў дзіцяці чуюцца слова. Кожнае слова, павінен пераканацца юны чытач, перадае думку пісьменніка, закладзеную ім у яго змест, і няма ў мове іншага слова, якое можа замяніць яго. Уменне адчуваць дадатковыя адценні ў значэнні асобных слоў ў кантэксце садзейнічае выпрацоўцы ў вучняў навыкаў дакладнасці словаўжывання, разумення вобразнай дасканаласці мастацкага твора.

Каб пераканаць дзяцей у высокай значымасці слова, настаўнік можа паспяхова выкарыстаць роднаснасць беларускай і рускай моў. Пры падобным вывучэнні моўных з'яў параўноўваецца ў кожным выпадку перш за ўсё адметнае, што можа праяўляцца нават у паняццёвым значэнні слоў, якія мы па звычцы лічым тоеснымі. Спашлёмся на прыклад. «Сезонныя» тэмы на ўроках «літаратурнага чытання» і «літаратурнага чтэння» вывучаюцца амаль сінхронна.

- Якой малюецца зіма ў беларускім фальклору? – пытае настаўнік.
- Зіма лютая (у нас і месяц «люты»), халодная, сцюдзёная, суровая, злая, – падбіраюць азначэнні вучні.
- А ў творах рускага фальклору, у творах рускіх паэтаў?
- Часта ўжываюцца словы «зимушка-зіма», «матушка зіма», «красавіца-зіма», «волшебница-зіма»...

Каб высветліць, чаму вызначэнне зімы рознае ў літаратуры розных народаў, трэба праводзіць сапраўднае даследаванне. Тым не менш, звярнуць увагу дзяцей на падобнае разыходжанне будзе карысна: развіваецца іх аналітычнае мысленне.

Аналіз твора ў пачатковай школе трэба пачынаць з пошуку і вылучэння слоў-арыенціраў, якія нясуць найбольшую вобразную і сэнсавую нагрузку, выразней, дакладней за іншыя ўзмацняюць эмацыянальную афарбаванасць тэксту. У сюжэтным творы гэта могуць быць трапныя словы-штрыхі ў абмалёўцы партрэта героя, асобныя характарыстычныя словы ў дыялогу, вобразы-дзеясловы ў апісанні ўчынку персанажа. У пейзажнай замалёўцы такімі словамі будуць вобразныя азначэнні, якія «ажыўляюць» малюнку прыроды, ствараюць агульны – мажорны ці мінорны – настрой мастацкага твора. Настаўнік, вывучаючы сістэму вобразаў твора, павінен заўважыць, што яны ствараюць «тэматычны ланцужок», прасачыць, паводле якога моўнага матэрыялу разгортваецца тэма. Словы-арыенціры ў гэтым тэматычным ланцужку – найбольш моцныя звёны. Менавіта са звароту ўвагі вучняў на словы-арыенціры, іх вобразную значнасць неабходна пачынаць ідэйна-эстэтычны аналіз твора. Да пошуку такіх слоў актыўна падключаюцца вучні, і, арыентуючыся на іх усведамленне вобразнага значэння дамінантных слоў, прагназуючы загадзя іх рэакцыю, настаўнік плануе сваю працу па кіраўніцтве працэсам аналізу мастацкага тэксту.

- На якія словы, выразы вы найперш звярнулі ўвагу? – пытае настаўнік.
- Уявіце, што ўсе словы свецяцца. “Акенца” якога слова было б самым яркім? Чаму?”

Спашлёмся для пацвярджэння нашых назіранняў на канкрэтны эпізод з аповядання П. Місько «Восеньскім днём».

*«Дзень шэры і сонны. Трава сыраватая, але без расы. Лес сустракае прыцемкам і дрымотнай цішынёй: маўчаць дрэвы, маўчаць птушкі, толькі дзесьці дудукае ў сухі сук-барабан дзяцел.*

*Цёпла і парна. Аднекуль моцна патыхае адсырэлымі сушанымі грыбамі. Мо з вавёрчыных прыпасаў? Імжыць морась. Гэта яшчэ не дождж, але паглядзіш угору – твар макрэе...»*

Няцяжка вылучыць словы, што ствараюць агульны настрой прыведзенага ўрыўка: шэры; сонны; сыраваты, але без расы; прыцемкі; дрымотная цішыня; маўчаць дрэвы, маўчаць птушкі; цёпла, парна; патыхае адсырэлымі грыбамі; імжыць морась.

Можна заўважыць сэнсава адметныя моўныя зьёны. Першае такое звяно назавём умоўна «гукі»: дрымотная цішыня; маўчаць дрэвы, маўчаць птушкі; дудукае дзяцел. Паўтор дзеяслова «маўчаць» узмацняе адчуванне дрымотнасці прыроды, жыцця. Другое моўнае звяно – словы, што паказваюць насычанасць паветра, прасторы вільгаццю. Трава сыраватая, набрыняла ад вільгаці; настолькі цёпла і парна, што нават грыбы ў вавёркі адсырэлі. Адсырэлымі грыбамі «патыхае», вільготнасць настолькі моцная, што грыбныя пахі паглынуліся ёю. Малюнак «вільготнасці» ўсяго навокал у лесе дапаўняе надакучлівая морась, якая і без таго шэры і змрочны дзень робіць яшчэ больш невясёлым. Словы «шэры» і «змрочны», якія стаяць у гэтым фрагменце тэксту ў пачатку, будуць ключавыя. Іх сэнсава-выяўленчае значэнне найдакладней перадае «сумную» эмацыянальную афарбаванасць тэксту. Іншыя словы – толькі дэталі, якімі падмацаваны ключавыя словы.

Немагчыма адчуць створаны пісьменнікам цэласны вобраз восеньскага дня, калі пакінуць па-за ўвагай слоўны матэрыял ці пачаць займацца ім пасля высвятлення галоўнай думкі. Змест мастацкага твора не пераходзіць механічна ў свядомасць чытача, а ўзнаўляецца самім чытачом па арыенцірах, закадзіраваных у самім тэксце. І належную ролю ў наладжванні падобнага працэсу павінен заняць старэйшы дарадца вучняў – настаўнік.

Талент мастака дапамагае пісьменніку знайсці простае і ў той жа час дакладнае слова роднай мовы. Але, як вельмі слушна зазначыў С.Я. Маршак, аўтар-мастак бярэ на сябе толькі частку работы, астатнюю частку павінен папоўніць сваім уяўленнем мастак-чытач. Таму ў якасці адной з асноўных задач урокаў літаратурнага чытання мы бачым задачу выхавання ўдумлівага, чуйнага да слова, да мовы чытача.

Без адчування прыгажосці слова, яго сэнсавых магчымасцей і ведання адпаведнага слоўнікавага запасу роднай мовы маленькі чытач ніколі не ўзновіць той вобраз, што быў створаны пісьменнікам, які ўмела карыстаецца ўсімі сэнсавымі адценнямі і магчымасцямі слова, здольны хваляваць і абуджаць людскія пачуцці звычайным спалучэннем, такой пастаноўкай слоў у шэраг іншых, што яны жывуць, пераліваюцца фарбамі.

Разуменне вобразнага значэння слова закладзена самой прыродай дзіцяці. Ужо дзеці-дашкольнікі здольныя знаходзіць і эмацыянальна перажываць вобразныя дэталі твора ў адрозненне ад многіх дарослых чытачоў па прычыне ўзроставых асаблівасцей. Менавіта дзеці навакольны свет успрымаюць пачуццёва, а не прагматычна, кіруючыся практычнымі мэтамі. Акрамя гэтага ўспрыманне прадмета з дапамогай пачуццяў вядзе да таго, што кожны новы прадмет цікавы дзіцяці. І чым шырэй яно пазнае навакольны свет, тым больш прадметаў і аб'ектаў з іх непаўторнымі асаблівасцямі трапляць у поле яго зроку і ўразяць яго. У памяці застаюцца, па-першае, вобразны адбітак з'явы, па-другое – яе слова, назва, імя. Амаль за

кожным словам дзіця бачыць канкрэтны вобраз. Напрыклад, спачатку слова «таполя» асацыіруецца ў дзіцячай свядомасці з адзінкавым дрэвам, якое расце ў двары. Другіх таполяў малое яшчэ не бачыла. І калі чатырохгадовая дзяўчынка пытае маці: «Чаму мяне і цёцю Кацю называюць аднолькава? Хіба ж мы аднолькавыя?», то яна за словам-іменем таксама бачыць пэўны канкрэтны вобраз. Малодшыя школьнікі вобразна ўяўляюць нават умову матэматычнай задачы. Калі размова ідзе пра гандляра, кухара, дзіця ўяўляе пэўную сітуацыю зрокава, бачыць адзенне, адпаведныя дзеянні героя.

Думаецца, што з узростам падобнае вобразнае адчуванне свету не знікае поўнасьцю. Толькі тэарэтычна можна дапусціць, што, вымаўляючы, напрыклад, слова «стол», дарослы носьбіт мовы разумее пад названым абагульненым паняццем прадмет у выглядзе гарызантальнай плоскасці на апорах-ножках. Як неаднойчы сцвярджалі К.І.Чукоўскі, Дж.Радары, іншыя класікі дзіцячай літаратуры, дзецям уласціва вобразнае ўспрыманне самой мовы. Нават гукавая абалонка слова выклікае ў іх непасрэдную эстэтычную рэакцыю, жывы вобраз, у тым ліку пры ўмове абсалютнага ці частковага неразумення яго значэння.

Аднойчы ў сярэдняй групе дзіцячага сада мы без сувязі з назвамі адпаведных дрэў (проста сказалі, што ёсць такія незвычайныя словы) прагаварылі некалькі разоў па складах «са-кса-ул», «ба-а-баб». Да канца дня названыя словы былі паўтораны дзецьмі некалькі дзесяткаў разоў у самых розных сітуацыях: яны ім спадабаліся, яны ўспрымалі іх «на смак», «на слых», «на аб'ём», узважвалі свядомасцю як нешта незвычайнае, прыгожае, экзатычнае.

Выразна бачна, што з пачаткам навучання ў школе паступова страчваецца вобразнасць успрымання гукавой абалонкі слова, а на трэцім годзе навучання дзеці ўвогуле губляюць цікавасць да таго, што было ім такім зразумелым і блізкім. Дзеці перастаюць быць паэтамі. У сувязі з гэтым хочацца заўважыць наступнае. Здараецца, іншым разам прыхільнікі развіцця папулярнага сёння «тэарэтычнага мыслення» як асновы навучання спасціжэнню літаратуры ў сваіх высновах даходзяць да абсурду: прапануюць ужо з першага класа ўвесці курс паэтыкі, даць паняцце аб асаблівасцях твораў розных жанраў і нават аб спецыфіцы літаратурных напрамкаў (рэалізм, мадэрнізм). У расійскім перыядычным друку паведамляецца пра адну з сучасных метадык навучання аналізу мастацкіх твораў, якая мае назву «Азбука слоўнага мастацтва». Аўтары (Л.М.Стральцоў і Н.М.Тамарчанка) ужо ў трэцім класе прапануюць вывучаць паэмы Гамера «Іліяду» і «Адысею», а ў чацвёртым класе – вывучаць верш М.Ю.Лермантава «Марская царэўна». Настаўніку рэкамендуецца карыстацца такімі паняццямі, як «персанаж», «рэальны свет», «нерэальны свет», «пераход мяжы»... У канцы ўрока па творы класіка рускай літаратуры вучням прапануецца заданне: падлічыць і выпісаць у тры слупкі ўсе дзеясловы, прыметнікі і назоўнікі. Дзеці вызначаюць, што дзеясловаў – 45, намнога больш, чым прыметнікаў, што верш напісаны трохскладавай стапою, рыфмы сумежныя, тым самым «паскараецца тэмп і раздзяляюцца ўчынкі», што дзеянне мяняецца хутка, але

хуткасць спалучаецца з заповоленасцю, «бо гэта дактыль, і два склады націскныя». Далей вучні адзначаюць: «У вершы семнаццаць радкоў, няцотная колькасць, значыць, дзеянне не закончана».

У прыведзеным выпадку, як бачым, аналіз вобразнай мовы мастацкага твора падмяняецца граматычнымі і арыфметычнымі практыкаваннямі, схаластычнымі разважаннімі, якія закрэслілі ўражанне ад геніяльнага твора і ні на крок не наблізілі вучняў да разумення яго вобразнай спецыфікі і непаўторнасці. (Нам, дарэчы, так і не ўдалося паназіраць за працай настаўніка, які далучаў бы сваіх выхаванцаў да разумення прыгажосці мастацкага слова на аснове фарміравання ў іх свядомасці тэарэтычных асноў літаратуразнаўчай навукі.) Думаецца, нельга рыхтаваць з першакласніка прымітыўнага тэарэтыка літаратуры, бо пры такім падыходзе губляецца цікавасць дзіцяці да самога твора, памяншаецца эмацыянальнае ўздзеянне твора на чытача ўжо на першым этапе ўспрымання (этапе «захвалення», паводле К.Дз.Ушынскага), і свет дзіця пачынае ўспрымаць схаластычна ў сілу дэфармацыі закладзенага прыродай коду псіхічнага развіцця.

Яшчэ адна акалічнасць сведчыць на карысць таго, што шляхі спасціжэння мастацтва не павінны супярэчыць законам прыроды, закладзеным у дзецях: глыбокае разуменне любога мастацкага твора, у тым ліку і літаратурнага, залежыць ад жыццёвага вопыту, які набываецца толькі з цягам часу.

Імкненне праз спасціжэнне метрыкі і граматыкі прыйсці да разумення адметнасці мастацкага вобраза ў пачатковых класах (пра што сведчыць і вышэй прыведзены прыклад) – шлях, часцей за ўсё, бесперспектыўны, бо не грунтуюцца на ўліку псіхалагічных асаблівасцей дзяцей малодшага школьнага ўзросту. Бясспрэчна, што ў стварэнні мастацкага вобраза важнае месца займаюць і кампазіцыя, і жанр, і рытмічная структура. Не выпадкова, што ў сувязі з гэтым у філалагічных даследаваннях, пачынаючы з другой паловы мінулага стагоддзя, шырока ўжываецца паняцце «граматыка паэзіі» (тэрмін Л.В. Шчэрбы). Даследчыкі-тэарэтыкі мовы мастацкіх твораў В.У. Вінаградаў, А.В. Шчэрба, А.М. Пяшкоўскі і інш. распрацавалі адпаведныя прынцыпы і прыёмы вывучэння стылістычнай і паэтычнай ролі граматычных форм. Вядомыя працы па вывучэнні дзеепрыслоўных і дзеепрыметных формаў у мастацкім стылі Л.М. Талстога і Ф.М. Дастаеўскага, пра ролю дзеясловаў і супраціўных злучнікаў ў стварэнні мастацкіх характарыстык А.П. Чэхава. Аднак дадзеныя гэтых даследаванняў, разлічаныя на вузкае кола спецыялістаў, не можа ў дастатковай меры выкарыстаць нават настаўнік-філолаг старэйшых класаў спецыялізаваных школ. Тым больш «граматыка паэзіі і паэзія граматыкі» (Р.Якабсон) недаступна вучням пачатковых класаў. Адсюль галоўная задача настаўніка пачатковых класаў – вучыць пачынаючага чытача чуйна ўспрымаць мастацкае маўленне, цаніць вобразную каштоўнасць слова.

Аднак трэба прызнаць, што ўстаноўка на разуменне ролі слова ў стварэнні мастацкага вобраза яшчэ не знайшла свайго належнага практычнага ўвасаблення пры вывучэнні літаратурных твораў у пачатковай

школе. Па гэтай прычыне дзецям іншы раз бываюць недаступныя зусім нескладаныя мастацкія вобразы. «Як вы разумееце выраз: «Маладыя дрэўцы (размова ў апавяданні ішла пра пасадку ліпавай алеі) з удзячнасцю глядзелі дзецям услед»? – пытае настаўнік. – «Дрэвы не маглі глядзець, бо ў іх няма вачэй», – «злавіў» пісьменніка на «падмане» адзін з вучняў. Яшчэ адзін прыклад. У трэцім класе чытаецца апавяданне М.Лужаніна «Пайшоў бярозавік» з адметным сваёй мастацкай дасканаласцю выразам пра надыход вясны – «гулка забубнілі па зямлі раптоўныя ліўні». У гэтым сказе ўвасабленне і гукапіс надаюць сэнсавую ёмістасць выказванню. Але ж уся праца на ўроку ў трэцім класе – а гэта ўжо чацвёрты год навучання – звялася толькі да таго, што настаўніца ўдакладніла лексічнае значэнне слова «забубнілі» – «забарабанілі» і болей да гэтага сказа не вярталася. Падводзячы вынікі працы над названым мастацкім творам, дзеці называлі вядомыя ім прыметы вясны, дапаўняючы іх новымі, «вычытанымі» з высокамастацкага твора: капяжы са стрэх, коцікі на вярбе, набрынялыя пупышкі на арэшніку, першы гром, вясеннія ліўні, першая травінка, нарэшце, першы бярозавік. Не былі забытыя і жывёлы, што абуджаюцца ад сну, і гракі, якія ладзяць і рамантуюць гнёзды. Вучні ўспомнілі народную прыкмету: убачыў грака – вясну сустракай. Было згадана пра карысць птушак, пра тое, як трэба правільна збіраць бярозавік, каб не пашкодзіць дрэвы. Аднак і настаўнік, і вучні мала ўвагі надалі вобразнаму зместу твора, не заўважылі, з дапамогай якіх моўных сродкаў пісьменніку ўдалося яго перадаць, якімі дэталямі малое ён абуджэнне прыроды пасля зімовага сну. І сам вобраз вясны пры такім падыходзе заменены феналагічнымі складнікамі, не абудзіць у дзяцей захапленне, жаданне адчуць, убачыць вясну, магчыма, скласці свае першыя няўмелыя вершаваныя радкі, як некалі гэта зрабіў малы Кастусь Міцкевіч. Вясна, якую бачаць дзеці за парогам школы, зусім не тая, пра якую яны гаварылі з настаўнікам на ўроку. І не адчулі яны, што мастацкі твор напісаны не для таго, каб у чарговы раз нагадаць прыкметы вясны, і застаўся ён на гэты раз у гэтым класе непрачытаным.

У паралельным класе пры вывучэнні згаданага вышэй твора прыкметам вясны было нададзена ўвагі значна менш. Дзеці выпісвалі словы, ужытыя ў пераносным значэнні, і ў канцы ўрока з дапамогай настаўніка зрабілі выснову, што ўсе яны дапамагаюць убачыць вясну як жывую істоту. Настаўнік быў перакананы, што метадычна правільна праводзіць работу па развіцці маўлення, па ўзбагачэнні слоўніка вучняў вобразнымі сродкамі мовы, што некаторыя аўтарскія метафары і параўнанні, запісаныя ў сшыткі, будуць выкарыстаны дзецьмі ў сачыненнях на адпаведную тэму (метадысты называюць гэта «назапашваннем матэрыялу для сачынення»). Але і такі падыход таксама нельга лічыць цалкам мэтазгодным. Мастацкі твор і на гэты раз застаўся на ўроку па-за ўвагай, бо зрабіўся матэрыялам для статыстычных даследаванняў (колькі эпітэтаў? параўнанняў? чаго больш – прыметнікаў ці дзеясловаў?) і ілюстрацыяй па замацаванні літаратуразнаўчых паняццяў.



Разуменню мастацкага вобраза, спецыфікі вобразнай мовы, яе вобразна-выяўленчых сродкаў, як ужо адзначалася, лепш за ўсё спрыяюць нагляднасць і развіццё ўяўленняў. Узбагачэнне ўяўленняў адбываецца праз спецыяльна накіраваную дзейнасць (экскурсіі, доўгатэрміновыя назіранні і інш.). «Падарожжы да крыніцы думкі і слова» (В.А.Сухамлінскі) дапамагаюць яднанню слова, эмоцыі і вобраза. Самі абставіны спрыяюць пошукам патрэбнага слова, напаўненню яго адпаведным зместам.

Праз уяўленні дзеці ўзнаўляюць убачаны малюнак, на знаёмае нарошчваюць новыя асацыяцыі. Напрыклад, адзін вучань прачытаў: «Снег адзявае ў пуховыя рукавіцы галінкі дрэў». Можна дапусціць, што дакладна такога малюнка дзіця не назірала. Але, валодаючы канкрэтным паняццёвым значэннем спалучэння «пуховыя рукавіцы», яно дамалёўвае дэталі, і карціна ажывае ва ўяўленні, напаўняецца эстэтычным значэннем. Так узнікае мастацкі вобраз на аснове канкрэтыкі. Падчас экскурсіі ў зімовы лес, напрыклад, дзеці заўважаць (спачатку з дапамогай настаўніка) і шапкі на соснах, і футры на елках.

Накіроўваючы маральныя і эстэтычныя перажыванні школьнікаў у патрэбным напрамку, трэба адначасова вучыць іх перш за ўсё бачыць і «чытаць» навакольны свет, увесь час параўноўваючы і супастаўляючы жыццёвыя ўражанні і ўражанні ад мастацкага твора; «чытанне свету» павінна папярэднічаць чытанню мастацкага твора і значна павышаць яго эфектыўнасць.

З разумення функцыі слова ў мастацкім кантэксце пачынаецца разуменне вобразнага, эстэтычнага зместу ўсяго тэксту. Як згадвалася вышэй, метадысты вызначаюць да сямі ўзроўняў разумення тэксту вучнямі малодшых класаў. Межы гэтых узроўняў вельмі расплывістыя, а таму ўсе яны ў канчатковым выніку ўмоўна зводзяцца да двух асноўных: разуменне малодшымі школьнікамі тэмы выказвання (пра што гаворыцца) і разуменне імі думак, адносін, прычынна-выніковых сувязей, прыхаваных за словам.

Для таго, каб вызначыць ступень разумення вучнямі мастацкага твора, прапануем настаўнікам пазнаёміць іх з прыведзенымі ніжэй мікратэкстамі. Дайце вучням заданне уважліва, не менш за два разы, прачытаць дадзеныя тэксты і адказаць на пытанне: «Што хацеў сказаць аўтар?» Вучнёўскія адказы трэба размеркаваць паводле двух узроўняў успрымання. Другі, вышэйшы, павінен засведчыць разуменне вучнямі падтэксту, прыхаванай за словам аўтарскай думкі, аўтарскага пачуцця.

Ніжэй змяшчаем тэкставы матэрыял і прыкладныя адказы, размеркаваныя ў адпаведнасці з рознымі ўзроўнямі успрымання матэрыялу.

*1.Квітнеў і звінеў май. Але неяк нечакана для сябе дзеці заўважылі, што пчолы і пухнатыя чмялі, якіх яны асцерагаліся, перасталі гусці ў двары. У кроне старой ліпы перасталі спяваць птушкі. І нават суседскі кот страціў усякую цікавасць да гняздзечкаў на самым версе, якое птушкі раней не пакідалі без прыгляду.*

Першы ўзровень разумення вучнямі матэрыялу: птушкі і пчолы перасталі прылятаць да дрэва, некуды зніклі; кот перастаў паляваць за птушанятамі.

Другі ўзровень: старая ліпа пачала паволі паміраць.

*2. Першы раз гэтай вясной я ўбачыў бусла. Ён стаяў на адной назе на гнязде. Распушыў бараду, паклаў у яе чырвоную дзюбу. Бусліха побач павольна ўзмахвала крыламі. Бусел раптам устрапянуўся, стаў на дзве нагі, глянуў на гаспадыню, паклаўшы галаву на спіну, раскрыў дзюбу, каб выказаць радасць, а клёкату няма, як няма і ў яе. (Паводле Л. Філатава).*

Першы ўзровень разумення тэксту вучнямі: бусел хацеў, але не змог заклекатаць.

Другі ўзровень: пасля цяжкага пералёту буслы вельмі моцна стаміліся.

*3. Прывезенага мамай з горада на дачу вожыка Ёжку малыя сястра і брацік абнасілі па ўсіх пакоях, бо ён, іх зімовы сябар, тут упершыню. Зайшлі ў найменшы, самы ўтульны пакой :«А тут жыве твая прабабулька!..»*

Першы ўзровень: дзеці насілі вожыка па ўсіх пакоях; яны любяць усё жывое.

Другі ўзровень: у гэтай сям'і з вялікай пашанай адносяцца да старэйшых.

*4. Галіны пладовых дрэў ад вуліцы былі высока падрэзаны. Паміж дошкамі на паркане не было ніводнай шчыліны, а на кавалку счарнелай ад часу фанерыны няроўнымі літарамі выступаў надпіс «Злой сабака».*

Першы ўзровень: Галіны дрэў падрэзаны; дошкі прыбіты шчыльна; двор ахоўвае злы сабака.

Другі ўзровень: у гэтым доме жыве сквапны да ўсяго і неадукаваны (папярэджанне напісана з памылкай) чалавек.

*5. У вёсцы садзілі бульбу. Гной на поле зручней было правезці па адзінай вясковай вуліцы. Маладзейшыя гаспадары так і рабілі. Людзі сталага веку па даўняй звычцы ездзілі загуменнямі, не спяшаючыся ішлі каля рыпучых вазоў.*

Першы ўзровень: пажылыя людзі ўсё рабілі не спяшаючыся.

Другі ўзровень: пажылыя гаспадары паважалі сваіх аднавяскоўцаў; весці гной вуліцай – непрыгожа.

*6. Буракі на градках змарнелі, апусцілі вушы. Цяжка дыхаў агурочнік, і нават бадзёры, вусаты гарбуз не дабраўся да плота, каб звернуць на белы свет.*

Першы ўзровень: усё перастала расці.

Другі ўзровень: агарод доўга не палівалі; не было дажджу.

*7. Мама ішла з Марынкай за руку. Тая весела ішчабятала, пераказвала школьныя навіны. Выходзіла, што вакол дзяўчынкі – і ў школе, і дома – толькі добрыя людзі.*

Першы ўзровень: Марынка расказвала маме пра школьныя навіны; у яе добрыя сябры.

Другі ўзровень: дзяўчынка сама добры чалавек. Яна ўмее сябраваць.

*8. – Мне няма часу ісці па хлеб, трэніроўка, – незадаволна буркнуў Міхась.*

*– А я ў мінулы раз хадзіў, – упіраўся Талік.*

*Маці моўчкі схавала грошы і хутка-хутка пайшла па сцежцы да веснічак, нават зачыняючы іх, не павярнулася.*

Першы ўзровень: дзеці не паслухаліся маці; так рабіць сорамна.

Другі ўзровень: маці не змагла стрымаць слёз, але не хацела паказаць гэтага дзецям.

*9. Петрык з сястрой вярталіся з лесу. Ягадак у малой было толькі на самым донцы вядзерца. Калі дзяўчынка адварнулася, хлопчык усыпаў некалькі жменей малін са свайго кошыка.*

*– Малайцы! – пахваліла мама абодвух. Але ж чаму, Пеця, у цябе ягад нават мени, чым у сястры?*

*– Яна ж маленькая, ёй да зямлі бліжэй, – усміхнуўся брат.*

Першы ўзровень: хлопчык адсыпаў сястры ягад, каб было пароўну.

Другі ўзровень: хлопчык вельмі любіць і шануе сваю сястрычку.

*10. Чмель доўга біўся аб шыбу, гудзеў, але не мог выляцець з пакоя. Раніцай, калі дзеці прыйшлі ў школу, ён толькі поўзаў па шкле. Ён намагаўся падняцца, але не было сілы. Хлопчык пасадзіў шмяля на далоню і адчыніў акно. Чмель хутка ачуняў і паляцеў.*

Першы ўзровень: дзеці выпусцілі чмяля на волю; трэба берагчы ўсё жывое.

Другі ўзровень: чалавек павінен прыходзіць на дапамогу таму, каму яго дапамога патрэбна.

*11. Сабака пастарэў і іншы раз нават не пазнаваў гаспадара. Праз некалькі дзён чалавек прынёс маленькае сабачанё і сказаў яму:*

*– Жыві тут.*

*– Навошта табе яшчэ адзін сабака, – запытаў стары.*

– Каб табе не было сумна, – адказаў чалавек і ласкава паляпаў сабаку па спіне.

Першы ўзровень: сабака пастарэў і не пазнаваў гаспадара; каб не было яму сумна, гаспадар узяў малое сабачаня.

Другі ўзровень: аўтар гаворыць пра велікадушнасць: чалавек не хацеў паказаць сабаку, што рыхтуе яму замену; не хацеў, каб сабака адчуў сваю непатрэбнасць.

*12. Спачатку нехта зламаў дрэўцу верхавіну і ніжнія бакавыя галіны пацягнуліся вверху. На другую весну нечая злая рука абламала іх таксама. Але маладыя парасткі на месцы абламаных галін шуганулі вверху, бо карані на гэты час глыбока ўвайшлі ў глебу. Шамаціць буйнай лістотай у двары маладое дрэва.*

Першы ўзровень: злы чалавек ламаў дрэва, але кожны раз вырасталі новыя галіны.

Другі ўзровень: толькі настойлівасць і вера ў свае сілы дапамагае перамагчы бяду.

Вучні трэцяга-чацвёртага класаў добра разумеюць прадметнаы план твора. Што да другога ўзроўню, які выяўляецца ў разуменні думак, сувязей і адносін, прыхаваных за словам, то ў гэтым выпадку, яны сустракаюцца з пэўнымі цяжкасці, у аснове якіх праглядаецца няздольнасць за словам бачыць створаны аўтарам мастацкі вобраз.

Выпрацоўка навыку беспамылковага выбару адэкватнага пісьменніцкай задуме значэння слова ў кантэксце (а гэта галоўная прадумова свядомага, асэнсаванага і паглыбленага чытання) патрабуе дасканалы ведання слоўнікавага запаса роднай мовы, умення карыстацца мнагазначнасцю слова, тонка адчуваць яго дадатковыя сэнсавыя адценні, прыгажосць вобразных і «нявобразных» моўных сродкаў.

Займаючыся праблемамі ўдасканалення метадыкі літаратурнага чытання ў пачатковых класах, сучасныя даследчыкі павінны, думаецца, больш грунтоўна абапірацца на апошнія дасягненні ў галіне лінгвістычных і літаратуразнаўчых дысцыплін, якія разглядаюць слова як найважнейшую сэнсава-выяўленчую адзінку і аснову для стварэння мастацкага вобраза. Калі пры гэтым будуць улічвацца ўзроставыя асаблівасці малодшых школьнікаў ва ўспрыманні і разуменні мастацкага тэксту, правераныя на практыцы метады і прыёмы навучання, урок літаратурнага чытання зойме належнае месца ў сістэме ўрокаў у пачатковай школе, стане сродкам эмацыянальнага і эстэтычнага развіцця асобы вучня.

Літаратура

1. Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем: Введение в методику начального литературного образования. – М.: Лайда, 1994. –138 с.
2. Маршак С.Я. Собр. соч.: В 8 т. – М.: Художественная литература, 1968–1972. – Т.7: Воспитание словом: Статьи, заметки, воспоминания. – 1971. – 639 с.
3. Романовская З.И. Чтение и развитие младших школьников: Приобщение детей к художественной литературе как к искусству. – М.: Педагогика, 1989. – 129 с.
4. Стрельцов Л.Н., Тамарченко Н.Н. Азбука словесного искусства //Начальная школа (Приложение к газете «Первое сентября»). – 1999. – № 45. – С.8 – 9.

Репозиторий БРГУ