

ЭТАПЫ ВЫВУЧЭННЯ ЛІТАРАТУРНАГА ТВОРА

У аснове школьнага курса ляжыць перш за ўсё вывучэнне літаратурнага твора. Гэта працаёмкі працэс, які складаецца з шэрагу этапаў: уступныя заняткі, чытанне, вывучэнне настаўнікам першаснага ўспрымання твора вучнямі, аналіз, заключныя заняткі.

Уступныя заняткі

Уступныя заняткі неабходныя амаль заўсёды: яны павінны падрыхтаваць школьнікаў да ўспрымання новага твора, забяспечыць правільнасць разумення, абудзіць цікавасць, стварыць спрыяльную эмацыянальную атмасферу, настроіць вучняў на сур'ёзную аналітычную працу і г.д.

Працяглаць уступных заняткаў рэгламентуецца некалькімі фактарамі: узростам вучняў, памерам і складанасцю твора, колькасцю часу, адведзенага праграмай на яго вывучэнне. На ўступныя заняткі настаўнік можа адвесці некалькі хвілін у малодшых класах і ўвесь урок – у старэйшых.

У школьнай практыцы назапасіўся багаты вопыт правядзення ўступных заняткаў: слова настаўніка, гутарка па асабістых назіраннях, разглядванне карцін, папярэднія творчыя працы з наступным іх абмеркаваннем, выкарыстанне тэхнічных сродкаў, экскурсіі. Змест і метадыка правядзення ўступных заняткаў вызначаюцца спецыфікай твора і задачамі, якія ставіць перад сабой настаўнік.

Класіфікацыя ўступных заняткаў:

- заняткі, якія дапамагаюць зразумець гістарычную эпоху, адлюстраваную ў творы, або эпоху, у якую пісаўся творы;
- заняткі, на якіх вучні даведваюцца пра гісторыю напісання твора;
- заняткі, звязаныя з выкарыстаннем біяграфічнага матэрыялу;
- заняткі, заснаваныя на выкарыстанні жыццёвага вопыту і жывых

назіранняў вучняў.

Нярэдка гэтыя віды заняткаў могуць спалучацца.

У XI класе, напрыклад, перад вывучэннем рамана Я. Брыля "Птушкі і гнёзды" вельмі важна ўзнавіць вобраз часу, даць біяграфічную даведку і расказаць пра гісторыю напісання твора. Настаўнік ва ўступным слове адзначыць, што фашысцкая Германія на золку 1 верасня 1939 года развязаła вайну супраць Польшчы. Гітлераўская прапаганда папрацавала нямала, каб запэўніць свой народ, што вайна пачалася з-за нежадання палякаў уступіць Германіі свабодны горад Данцыг (Гданьск) і даць магчымасць ёй пабудаваць эктэрытарыяльныя транспартныя магістралі ва Усходнюю Прусію. У сапраўднасці было зусім інакш. Фашысты імкнуліся ператварыць польскую тэрыторыю ў сваю вотчыну. Гітлер гаварыў: "Справа не ў Данцыгу. Для нас гаворка ідзе аб расшырэнні жыццёвай прасторы і забеспячэнні даставак, а таксама аб вырашэнні балтыйскай праблемы"[10, с. 13].

Нападзенне Германіі на Польшчу стала пачаткам другой сусветнай вайны.

Мужна змагалася з акупантамі польская армія. Стойка абараняўся невялікі гарнізон Вестэрплатэ, упартыя баі ішлі на подступах да ваенна-марской базы Гдыня. Аднак ужо к канцу першага тыдня абарона была прарвана і дэзарганізавана. Урад Польшчы, пакінуўшы Варшаву, тайна пераехаў у Крымянец, а затым уцёк у Румынію, дзе па загаду Германіі быў інтэрніраваны мясцовымі ўладамі. Крыху больш за месяц працягвалася германа-польская вайна, у выніку якой польская армія пацярпела паражэнне, страціўшы пры гэтым 66,3 тысячы забітымі, 133,7 тысячы параненымі. Каля 420 тысяч польскіх салдат трапілі ў палон, многія з якіх былі вывезены ў Германію. Сярод іх шмат было беларусаў, у тым ліку і абаронца Гдыні марскі пехацінец Янка Брыль. Толькі праз два гады ўдалося вярнуцца яму ў родную Беларусь.

Пра гэты суровы час выпрабаванняў і пакут пісьменнік расказаў па свежай памяці ў аповесцях "Сонца скрозь хмары" і "Жывое і гніль" (1942–1943). Праз дваццаць гадоў, многае перадумаўшы і пераасэнсаваўшы, Янка Брыль зноў вярнуўся да гэтай тэмы, і з-пад яго пяра выйшаў яскны твор – раман "Птушкі і гнёзды" (1964).

Раман напісаны на аўтабіяграфічным матэрыяле, аднак яго галоўны герой Алесь Руневіч не з'яўляецца аўтарскім двойніком, так лічыць і сам пісьменнік: "...Для такой кнігі я аддаў свайму герою многае з перажытага. А ўсё ж яна – "не аўтабіяграфія, а – біяграфія адной душы", расказ пра яшчэ адзін шлях да святла, пра яшчэ адно месца ў страі яго абаронцаў"[6, с.8].

"Птушкі і гнёзды" – новая старонка ў беларускай літаратуры. Ніхто з нашых пісьменнікаў не пісаў раней пра жыццё ў фашысцкай Германіі да нападения яе на СССР. Гэта жыццё мала каму было вядома. Наватарства твора і ў тым, што ўсе падзеі перадаюцца праз светаўспрыманне палоннага, сялянскага хлопца з Заходняй Беларусі, былога польскага салдата, які трапіў у самы цэнтр нацысцкага лагава.

Як бачым з прыведзенага прыклада, на ўступных занятках гістарычныя экскурсы надзвычай неабходныя. Але нельга і падмяняць урокі літаратуры ўрокамі гісторыі. Многае дае для разумення часу сам мастацкі твор. Таму ўступныя заняткі

не павінны поўнасьцю характарызаваць эпоху.

Формы правядзеньня ўступных заняткаў настаўнік выбірае самыя разнастайныя, але выпадковасці ў выбары зместу і методыкі іх правядзеньня быць не павінна. Усё дыктуе спецыфіка літаратурнага твора, агульны накірунак працы над тэкстам, задачы, вылучаныя педагогам для вырашэння. Улічваюцца таксама ўзроставыя і псіхалагічныя асаблівасці класа.

Калі славеснік адчувае, напрыклад, што яго вучні не праяўляюць асаблівай цікавасці да пейзажных замалёвак у творы, то, пачынаючы, напрыклад, вывучэнне паэмы Я. Коласа "Новая зямля", ён паставіць задачу падрыхтаваць псіхалагічна дзесьцікласнікаў да сустрэчы з прыродай праз успрыманне яе паэтам. У коласавых пейзажах выразна відаць аўтарская пазіцыя, аўтарскае "я". Паказу чалавека і прыроды ў іх складаным узаемадзеянні ў "Новай зямлі" надаецца найважнейшае значэнне. Таму ўступныя заняткі могуць уяўляць сабою завочную экскурсію ў Мікалаеўшчыну, Альбуць, Ласток і суправаджацца чытаннем.

Калі ж настаўнік у цэнтр працы адразу паставіць герояў, то ён спачатку раскажа пра эпоху, у якую яны жылі, пра іх побыт і г.д.

Чытанне як этап вывучэння мастацкага твора.

Вельмі важным этапам працы над творам з'яўляецца яго чытанне.

Наконт арганізацыі першага чытання ёсць некалькі меркаванняў. Прыхільнікі аднаго з іх лічаць неабходным прапаноўваць вучням апераджальныя пытанні, рабіць вывады, складаць планы, раіць перапыняць чытанне пераказамі, гутаркай. Вучні, на першы погляд, адразу актывізуюцца, пачынаюць аналітычную працу, эканоміцца час. Але пры такім падыходзе да чытання выяўляецца, што клопат пра эканомію часу ўяўляецца, бо вучні не ўспрымаюць твор цалкам, у свядомасці школьнікаў ён распадаецца на часткі. Таму першае чытанне павінна быць вольным.

Чытанне можа быць класным і дамашнім. У сярэдніх класах перавага аддаецца класнаму чытання. Яно больш нагляднае, выразнае. Акрамя таго, настаўнік у такім выпадку ўпэўнены, што ўсе вучні ведаюць змест твора. Дамашняе чытанне мае таксама свае перавагі: яно больш асабістае, тут няма пасрэднага паміж чытачом і аўтарам, ніхто не аказвае ўплыву на чытача сваёй трактоўкай, сваім чытаннем услых. У сярэдніх класах звычайна спалучаюцца абодва віды чытання. Больш складаныя часткі твора чытаюцца калектыўна ў класе, а прачытанае дома толькі аналізуецца.

У старэйшых класах у сувязі з вывучэннем вялікіх твораў першае чытанне дамашняе, у класе зачитваюцца толькі асобныя ўрыўкі. Класнае чытанне можа выкарыстоўвацца ў старэйшых класах як частка ўступных заняткаў, калі настаўнік ставіць задачу праз чытанне ўвесці вучняў у твор.

Так, напрыклад, чытанне, а затым аналіз першага раздзела трылогіі Івана Мележа "Палеская хроніка" спрыяюць фарміраванню ў школьнікаў пэўных адносін да герояў, дапамагаюць вучням "ўжыцца" ў твор, у яго ідэйную задуму. Прапанаваны тэкст невялікі памерам, але кожны радок яго напоўнены пазііяй, выразнасцю, таму патрабуе да сябе асаблівай увагі і дэталёвага разбору.

Назіранні за працэсам выкладання літаратуры ў школе паказваюць, што ў старэйшых класах неапраўдана мала ўвагі надаецца выразнаму чытання, якое

само па сабе з'яўляецца пачаткам аналізу твора мастацкай літаратуры. Выразнае чытанне дапамагае слухачам глыбей унікнуць у ідэйна-эстэтычны змест, зразумець мастацкую форму твора. Таму пасля кароткага ўступнага слова настаўніка вучні слухаюць у грамадзястве чытанне першых старонак Б. Уладзімірскім (фонахрэстаматыя). Чытаецца ўрывакам спакойна, з невялікім смуткам і адначасова з радасцю. З вопыту вядома, што вучні правільна разумеюць пасля самастойнага чытання толькі першую частку ўрыўка, у якой, як у люстэрку, відаць бязрадасная карціна жыцця палешукоў. Тут яны бачаць аўтарскае спачуванне людзям, адрэзаным балотам ад усяго свету і нібы кінутым на волю лёсу.

Разуменне вучнямі ўрыўка пасля праслухоўвання мастацкага чытання паглыбляецца. Цяпер яны адзначаюць і аптымістычны, мажорны настрой аўтара, яго гонар за сваіх землякоў.

Першае чытанне ўслых павінна абавязкова быць выразным, нельга падмяняць яго працай над тэхнікай чытання, для гэтага адведзена адпаведны час.

У старэйшых класах значныя па памеры творы павінны быць прачытаны да пачатку іх вывучэння. Для гэтага настаўніку неабходна метадычна правільна арганізаваць дамашняе чытанне. Важна, каб вучань адчуваў пастаянны кантроль за ходам чытання з боку выкладчыка, які ажыццяўляецца ў форме віктарыны, індывідуальнай гутаркі, кантрольных вусных і пісьмовых заданняў і г.д.

Вывучэнне першага ўспрымання твора вучнямі

Праблема ўспрымання літаратурнага твора чытачом цікавіць многіх вучоных. Даследаванню чытацкага ўспрымання прысвечаны працы псіхолагаў Л. Выгоцкага, П. Якабсана, Г. Бажовіч, В. Нікіфаравай, Л. Жабіцкай, Г. Пятровай, Л. Рожынай, метадыстаў У. Маранцмана, Н. Малдаўскай, Я. Перавознай і інш.

У методыцы выкладання літаратуры ў школе гэта пытанне набывае важнае значэнне ў наступных выпадках.

Вялікія цяжкасці ў настаўнікаў выклікае кіраўніцтва пазакласным чытаннем, арганізаваць якое без выяўлення чытацкіх інтарэсаў, начытанасці школьнікаў практычна немагчыма.

Аналіз чытацкага ўспрымання з'яўляецца дамінуючым у вызначэнні зместу школьных праграм, падручнікаў, метадычных дапаможнікаў.

Сучасная навука разглядае мастацкую літаратуру як камунікатыўны сродак. Чытач павінен зразумець мастацкі свет твора, убачыць і асэнсаваць яго ў адпаведнасці са сваімі літаратурнымі здольнасцямі. Адэкватнасць ўспрымання эстэтычнай інфармацыі, заключаючай у тэксце, і здольнасць да фарміравання крытычнай ацэнкі, якая адпавядае аб'ектыўнай эстэтычнай каштоўнасці твора, узрастае разам з літаратурным развіццём чытача. Настаўніку іншы раз даволі цяжка інтуітыўна прадбачыць, якія пытанні, асобныя эпізоды зацікавяць школьнікаў, а якія застануцца незаўважанымі, хаця ў раскрыцці ідэйна-эстэтычнага зместу твора яны могуць выконваць важную функцыю. Для вызначэння аптымальнай методыкі вывучэння твора ў класе

неабходна ведаць, як ён успрыняты вучнямі.

Даследаванне першаснага ўспрымання мае важнае значэнне і для каардынацыі працэсу выхавання літаратураю, поспех якога залежыць не толькі ад вартасці вивучаемых твораў, але і ад паўнаты і якасці разумення твора школьнікамі пасля самастойнага чытання.

Псіхалаг В.Нікафарава вылучае тры асноўныя стадыі ў працэсе ўспрымання мастацкай літаратуры:

- непасрэднае ўспрыманне, якое грунтуецца на эмацыянальнай рэакцыі;
- асэнсаванне ідэйнага зместу;
- уплыў мастацкай літаратуры на чытача як вынік успрымання твора [23].

Паміж гэтымі стадыямі няма выразных межаў, пачатак кожнай з іх залежыць ад літаратурных здольнасцей чытача. Аднак патрабаваць нават ад старшакласнікаў імгненнага разумення ідэі твора і, больш таго, разлічваць на значны выхаваўчы эффект нельга.

У час чытання і адразу пасля яго заканчэння найбольш праяўляецца непасрэднае ўспрыманне, якое дае магчымасць настаўніку правільна вызначыць метадыку далейшай працы над творам.

Істотнай асаблівасцю непасрэднага ўспрымання мастацкай літаратуры, сцвярджае В. Нікіфарава, з'яўляюцца эмацыянальна-валявыя перажыванні чытача, якія ў сваю чаргу можна падзяліць на тры віды.

Для першага віду ўласціва суперажыванне, у выніку чаго чытач прымае пункт погляду героя і ацэньвае ўсё, што адбываецца, з іншых пазіцый.

Другі від – такая эмацыянальна-валявая рэакцыя, якая дазваляе мець сваё меркаванне пра твор, звязаны з асабістым светапоглядам.

Успрыманне асобы аўтара, яго майстэрства праз твор складае трэці від.

Усе гэтыя віды перажыванняў узаемазвязаны і дапаўняюць адзін аднаго. В. Нікіфарава лічыць, што "эстэтычнае перажыванне і выхаваўчае ўздзеянне твора на людзей магчымы толькі тады, калі чытачы не захапляюцца цалкам перажываннямі герояў, а захоўваюць сваю асабістую думку пра змест, якая накіроўваецца аўтарскай ацэнкай адлюстраванай рэчаіснасці"[23, с. 17].

Практыка і спецыяльныя навуковыя даследаванні паказваюць, што ўзровень паўнацэннага ўспрымання твора школьнікамі залежыць ад іх узросту і дасягае свайго апагею ў XI класе.

У IX–XI класах надыходзіць час сталення, удасканалюецца памяць вучняў, фарміруюцца ўстойлівыя погляды на жыццё, старшакласнікі імкнуцца вызначыць сваё месца ў ім. Таму мысленне школьнікаў становіцца больш крытычным, у іх фарміруюцца здольнасць да аргументаванага абагульнення, якое праяўляецца ў жаданні зразумець сацыяльна-гістарычныя з'явы, унікнуць у сутнасць філасофскіх і палітычных праблем. У. Маранцман называе гэту ўзроставую ступень "перыядам сувязяў, усведамлення прычын і вынікаў" [17, с. 43].

У 16–17 гадоў школьнікі пачынаюць больш усвядомлена ставіцца да эстэтычнага боку рэчаіснасці. Істотная рыса ўзросту – з'яўленне высокай

эмацыянальнай успрымальнасці. Старшакласнікі ўмеюць суперажываць, ненавідзець фальш, няшчырасць, несправядлівасць. Іх цікавяць пытанні маральнага характару.

Пошукі вырашэння ўсіх гэтых праблем у юнацкім узросце становяцца патрэбнасцю, задаволіць якую школьнікі імкнуцца з дапамогай чытання мастацкай літаратуры.

Выяўленне ўспрымання твора – складаны псіхалага-педагагічны працэс. Паколькі на першай стадыі пераважае непасрэднае ўспрыманне, заснаванае на эмацыянальна-валявых рэакцыях, вучням спачатку самім нялёгка вызначыць свае адносіны да прачытанага. Баючыся памыліца, старшакласнікі не заўсёды выказваюць сваё меркаванне шчыра, таму, каб атрымаць дакладныя звесткі пра ўспрыманне школьнікамі твора, неабходна стварыць атмасферу ўзаемадапамогі і даверу.

Вывучэнне ўспрымання рамана І. Мележа "Людзі на балоце" адзінаццацікласнікамі праводзілася аўтарам дапаможнікам пры ўдзеле студэнтаў-практыкантаў Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка ў 9 сельскіх і 5 гарадскіх школах розных раёнаў Беларусі.

Перад пачаткам працы над твораў у класе вучням была прапанавана анкета, аналіз якой павінен быў дапамагчы выявіць, як юнакі і дзяўчаты зразумелі маральныя і эстэтычныя аспекты рамана. Анкета складалася з наступных пытанняў:

1. Які з вобразаў рамана І.Мележа "Людзі на балоце", на вашу думку, найбольш удаўся аўтару?
2. Як вы ставіцеся да таго, што Ганна выйшла замуж за чалавека, якога не кахала?
3. Чым вам падабаецца Васіль і якія якасці яго характару выклікаюць ваша асуджэнне?
4. Які тып кіраўнікоў вам больш імпануе: такі, як Апейка, або як Харчаў? Ці згодні вы з думкай Харчава: "Аднаго пасадзіш – другі баяцца будзе"?
5. Якае ўражанне склалася ў вас пра аўтара? Якімі прыёмамі і сродкамі адлюстравана ў рамане аўтарская пазіцыя?
6. Якую ролю ў рамане выконвае пейзаж?
7. У чым своеасаблівасць мовы аўтара і якая яе функцыя ў раскрыцці ідэйнай задумы рамана?

Аналіз адказаў вучняў на прапанаваную анкету дае магчымасць не толькі вывучыць успрыманне школьнікамі канкрэтнага літаратурнага твора, але і вызначыць агульныя заканамернасці гэтага ўспрымання.

1. У цэнтры ўвагі школьнікаў пры чытанні мастацкага твора – лёс яго герояў, матывы іх учынкаў. Маральнае аблічча героя становіцца для школьнікаў вызначальным у ацэнцы яго і як з'явы мастацтва. Станоўчы герой аказвае на іх вялікае выхаваўчае ўздзеянне. Адмоўныя ж персанажы, акрамя негатыўных, ніякіх іншых пачуццяў не выклікаюць, хаця ў рамане І.Мележа яны выпісаны з не меншым стараннем і майстэрствам.

2. Адзінаццацікласнікі часта не ўлічваюць рэальных гістарычных умоў, якія сфарміравалі светапогляд і характар герояў, ставяць іх побач з нашымі сучаснікамі і таму памыляюцца пры вызначэнні маральнай ацэнкі ўчынкаў і дзеянняў літаратурных персанажаў.

3. Недастаткова глыбока разумеюць школьнікі аўтарскую пазіцыю.

4. Другараднае значэнне надаюць многія вучні літаратурнаму пейзажу, не бачаць усёй паўнаты моўнага багацця твора. Гэта можна растлумачыць тым, што вучням з маленства гаварылі пра так званыя "мастацкія асаблівасці" на завяршальным этапе вывучэння твора, без уліку адзінства зместу і формы.

Такім чынам, у выніку праведзенага даследавання былі выяўлены тыповыя асаблівасці першаснага ўспрымання эпічнага твора вучнямі старэйшых класаў, а таксама вывучана разуменне імі канкрэтнага рамана пасля самастойнага чытання.

Вызначэнне ўзроўню першаснага ўспрымання, глыбіні разумення твора вучнямі павінна стаць абавязковым прамежковым этапам паміж чытаннем і аналізам. Методыку правядзення гэтага этапу выбірае сам настаўнік у залежнасці ад вучэбна-выхаваўчых задач, складанасці і памеру твора мастацкай літаратуры, колькасці гадзін, адведзеных праграмай на яго вывучэнне. Акрамя папярэдняга анкетавання, гэта могуць быць арыенціровачныя заняткі, якія праводзяцца ў форме гутаркі, інтэрв'ю, лусных і пісьмовых паведамленняў вучняў. Важна памятаць, што такая праца не павінна падмяняць сам аналіз твора, таму для яе выканання дастаткова некалькі хвілін урока. Адводзіць жа для гэтай справы цэлы ўрок або нават два ўрокі, як раіць некаторыя метадысты, няма патрэбы.

Аналіз як этап вывучэння твора

Аналіз – найбольш адказны і складаны этап работы над творам. На працягу не аднаго дзесятка гадоў і нават стагоддзя вакол гэтай праблемы вядзецца дыскусія. Пра аналіз пісалі У. Стаюнін, В. Вадавозаў, М. Рыбнікава, Я. Колас, І. Замоцін. Але і сёння няма адзінага погляду на аналіз. Асобныя навукоўцы і настаўнікі і цяпер задумваюцца, ці не адрывае аналіз вучняў ад літаратуры. І ўсё ж аналіз патрэбны.

Прынцыпы аналізу:

- навуковасць;
- адзінства зместу і формы;
- улік узроставых асаблівасцей;
- адзінства эмацыянальнага і рацыянальнага;
- адзінства навуковай логікі і творчага натхнення;
- выхаваўчы і развіваючы аналіз;
- праблемнасць.

Спалучыць гэта ўсё адразу практычна немагчыма, таму трэба памятаць пра галоўную ўмову школьнага аналізу – выбарчаснасць.

Аналіз можна разглядаць з розных пунктаў погляду.

1. Аналіз мае змястоўны бок (настаўнік выбірае пэўную канцэпцыю ў

тлумачэнні твора, вызначае характар маральна-эстэтычных праблем, якія будуць пастаўлены перад класам, і кола літаратурных ведаў, якія неабходна засвоіць у сувязі з вывучэннем гэтага твора).

2. Аналіз мае сваю структуру: працягласць у часе, дзяленне на асноўныя вузлы, злучэнне гэтых вузлоў (настаўнік думае, як падзяліць матэрыял на часткі, згрупаваць яго, размеркаваць па ўроках).

3. Аналіз выступае ў сваёй вучэбнай функцыі – як працэс, які ўключае ў сябе разнастайную дзейнасць вучняў і стымулюе іх літаратурнае развіццё (настаўнік шукае магчымасці разнастайных формы і прыёмы аналізу, каб прыцягнуць дзяцей да актыўнай самастойнай працы і забяспечыць іх пазнавальную і творчую актыўнасць).

Першы змястоўны слой аналізу – пранікненне ў рэчаіснасць, адлюстраваную ў творы.

Потым за падзеямі і героямі кнігі школьнікі вучацца бачыць аўтара і разумець, што паказаныя ў творы бакі рэчаіснасці не ідэнтычныя жыццёвым фактам, а пераасэнсаваны мастаком у святле яго маральна-эстэтычнага ідэалу. Гэта другі – больш глыбокі слой.

Нарэшце, аналіз дапамагае вучням убачыць, як адлюстраваны жыццёвы матэрыял арганізуецца ў творы, як гэты твор ствараецца, г.зн. яны вучацца разумець твор як мастацтва слова і літаратуру як працэс, у якім жывуць і мяняюцца формы, жанры, стылі і г.д. Гэта трэці іншы слой зместу.

Класіфікацыя тыпаў аналізу

У залежнасці ад таго, якія кампаненты мастацкага твора разглядаюцца, можна гаварыць пра аналіз кампазіцыі, вобразаў герояў, сюжэтна-падзейнай лініі, мастацкай праблематыкі твораў, яго ідэйна-тэматычнага плану.

Можа быць іншае абгрунтаванне класіфікацыі – адрозненне аналізу ў залежнасці ад характару адносінаў да тэксту: разбіраецца ён падрабязна ці сцісла, выбарачна ці поўна і г.д. У гэтым выпадку выдзяляюцца наступныя віды:

Аглядавы аналіз. Гутарка можа ісці пра твор увогуле або пра асобныя яго часткі, ці сістэму вобразаў, але выбранае кола пытанняў разглядаецца ў агульных рысах і без асаблівай увагі на дэталі.

Да такога аналізу настаўнік звяртаецца пры вывучэнні аглядавых тэм (у старэйшых класах ("Шляхі развіцця беларускай літаратуры ў пачатку XX стагоддзя", "Развіццё беларускай літаратуры ў 40–80-я гады"), на ўводных уроках да манаграфічнай тэмы і на ўроках пазакласнага чытання).

Аналіз выбарачна-накіраваны. У гэтым выпадку твор (ці яго раздзел, ці эпізод, ці вобраз героя) асвятляецца з пункту погляду нейкіх асобных "лучевых" (М. Рыбнікава) пытанняў.

Даследаваць подзвіг і яго вытокі – так можна вызначыць задачу многіх твораў В. Быкава пра вайну.

Вядомы кінарэжысёр Ларыса Шапіцька экранізавала аповесць В. Быкава "Сотнікаў" і, жадаючы падкрэсліць, што галоўнае ў творы не падзенне Рыбака, а подзвіг Сотнікава, назвала свой фільм "Узыходжанне". Такую ж другую назву можна б было даць і аповесці "Знак бяды".

"Шлях Сцепаніды і Петрака Багацькаў да подзвігу" – так прапануецца

сфармуляваць агульную тэму да ўсіх урокаў па гэтым творы.

Праграма прадугледжвае знаёмства вучняў з такімі эстэтычнымі катэгорыямі, як трагічнае і гераічнае ў літаратуры.

З кароткіх тэарэтычных звестак можна і пачаць вывучэнне аповесці.

Трагічнае – гэта ўсё тое, што адзначана надзвычай вострымі сутыкненнямі чалавека са светам, звязана з найвастрэйшымі перажываннямі, найвялікшымі пакутамі і заканчваецца пагібеллю героя. Трагічнае спалучаецца з узнёслым, прыгожым і гераічным. Гераічнае ў сваю чаргу выражаецца ў мужнасці і бясстрашнасці герояў, якія добра ўсведамляюць важнасць і неабходнасць сваёй самаахвярнасці. Сувязь трагічнага і гераічнага праяўляецца ў большасці твораў В. Быкава, у тым ліку і ў аповесці “.

У часе далейшай працы з вучнямі настаўнік можа звярнуцца да наступных апорных пытанняў:

1. Як пачалася вайна для галоўных герояў твора? Чым жывуць і што думаюць пра вайну Сцепаніда і Пятрок Багацькі?
2. Якую тактыку яны выбіраюць ва ўзаемаадносінах з ворагамі?
3. Чаму Петракова тактыка церпіць крах?
4. Ці лічыце вы Петрака ахвярай? Дацьце ацэнку яго паводзін у час апошняй сустрэчы з паліцаямі на хутары.
5. Як вы ставіцеся да пазіцыі, якую займае Сцепаніда?
6. Для чаго ёй спатрэбілася бомба?
7. Якое значэнне для раскрыцця асмоўнай ідэі твора мае фінальны эпізод?
8. Як вы разумееце апошнюю фразу аповесці: “А бомба на ўзгорку чакала сваёй пары”?

Прааналізаваўшы аповесць, вучні павінны прыйсці да наступнай высновы.

Пятрок гіне, але не як ахвяра. У яго перад смерцю выяўляюцца сапраўды народны характар і пачуццё чалавечай годнасці. Тыя высокамаральныя якасці, што былі прыціснуты адвечным страхам перад мацнейшым, нарэшце вырваліся на паверхню. У яго апошніх словах гучыць агульнанародны пратэст і суровае папярэджанне. Чытачы бачыць, якім вялікім духоўным патэнцыялам валодаў гэты чалавек:

– Нячысцікі! Гадаўцы! – захлынаючыся ветрам, крычаў Пятрок. – Але пачакайце! Мой Федзька прыйдзе... Сын мой прыйдзе... Ён вам пакажа... Не думайце... Федзька прыйдзе!..

У няроўным паядынку гіне і Сцепаніда, але застаецца няскоранай. Акружаная паліцаямі, яна зачыняецца ў істопцы, аблівае сябе газай і падпальвае. Істопка – гэта не пастка, яна ператвараецца ў непрыступную крэпасць. А трагічная смерць Сцепаніды ўздываецца да подзвігу і ўспрымаецца як знак непераможнасці народа.

Засталася ляжаць у зямлі схаваная бомба – сімвал прыхаванага народнага гневу, які кожную хвіліну можа выбухнуць з велізарнай знішчальнай сілай.

Аналіз падрабязны (тэкстуальны), г.зн. падрабязны разбор раздзела, эпізода, вобраза ці любога другога элемента мастацкай структуры. Зразумела, і пры падрабязным разборы аналізуецца не ўсё, тут яшчэ раз дзейнічае выбарчаснасць, аднак тэкстуальны аналіз прадугледжвае ўважлівы разгляд тэксту

на розных узроўнях.

У старэйшых класах да падрабязнага аналізу настаўнік найчасцей звяртаецца пры вывучэнні лірычных твораў і твораў малой эпічнай формы, калі з'яўляецца магчымасць прыгледзецца да кожнага эпітэта, метафары, мастацкай дэталі.

Усяго тры старонкі займае ў школьнай хрэстаматыі апавяданне Я. Брыля "Memento mori", і гэта дазваляе дасканала яго прааналізаваць.

Аналіз пачынаецца з экспазіцыі. Вучні заўважаюць, што для карнікаў расправа з мірным насельніцтвам была звычайным заняткам, чарговай акцыяй па "плану канчатковага ўрэгулявання". Настаўнік звяртае ўвагу на тое, што ворагі ў апавяданні – безаблічныя драпежнікі, розніца толькі ў тым, што фашысты апрануты ў стракатыя плашч-палаткі, а паліцаі – у чорныя шынялі. Але сярод гэтых крыважэрных вылюдкаў аўтар вылучае зондэрфюрэра, начальніка экспедыцыі, якому такія акцыі, відаць, досыць надакучылі, таму фашыст "непрыемна моршчыўся ад дзікага крыку і плачу". Ён нават стараўся паказаць сваю прыстойнасць: ветлівы да перакладчыцы, гатоў дараваць жыццё печніку, які некалі рабіў яму печы.

– Можа, што-небудзь чалавечае абудзілася ў яго сэрцы?

Не, не можа быць прыстойным, прыходзіць да вываду вучні, той, хто аддае загад спаліць мірных людзей жывымі. Зондэрфюрэр, відаць, добра ведаў памятку, якая выдавалася гітлераўскаму салдату: "У цябе няма сэрца, нерваў, на вайне яны не патрэбны... Забівай усякага рускага, савецкага, не спыняйся, калі перад табой стары ці жанчына, дзяўчына ці хлопец, – забівай..." [1, с. 177].

Важна звярнуць увагу школьнікаў на вобраз перакладчыцы, які дапамагае адчуць аўтарскую пазіцыю. Прысьменнік не хавае сваёй нянавісці да ворагаў, асабліва да тых, хто ім дапамагае. Не жанчынай, не чалавекам, а істотай у скураным паліто называе ён перакладчыцу. Яна "непрыемна ўздрыгвала ад пранізлівай слаты", але ў адказ на заляцанні фашысцкага афіцэра "выклікала на твар крывое падабенства службова-інтымнай усмешкі".

Другая частка апавядання – дыялог-бой паміж высакамерным, упэўненым у сваёй ўсёдазволенасці зондэрфюрэрам і старым печніком, які стаў разам з аднавяскоўцамі бязвіннай ахвярай.

– Чаму зондэрфюрэр вырашыў дараваць жыццё печніку?

Вучні без ваганняў адэкватна адказваюць гэты "высакародны" жэст як жаданне палепшыць свой настрой, падкрэсліць уласную "прыстойнасць" перад памочніцай і адначасова паказаць, што ён, "звышчалавек", можа зрабіць усё, што захоча. А ад печніка фашыст чакаў пакорнасці і ўдзячнасці. Відаць, спадзяваўся, што стары кінецца яму ў ногі, будзе цалаваць боты, але выйшла асечка, не прыняў чалавек-працаўнік такі "дарагі падарунак".

Далейшая задача настаўніка – дапамагчы вучням убачыць сапраўдную высакароднасць чалавека. З цікавасцю сочаць яны, як мяняецца знешнасць, гаворка, настрой печніка ў дыялогу з карнікамі.

Спачатку гэта нямоглы, аглушаны горам дзед, які "ўпёрся ў немца скамянелымі вачыма і маўчаў". Пачуўшы пра магчымасць выжыць, ён нібы абуджаецца ад кашмарнага сну і адразу ўспамінае пра родных і блізкіх:

зацеплілася надзея, што трагедыю можна не дапусціць. Ды паступова да свядомасці старога даходзіць рэальнасць, пячнік зразумеў, хто перад ім, і вось: "Пад чорнай навісцю броваў ажылі нарэшце вочы. Губы зусім перасталі дрыжаць. Нібыта не сваю, незвычайным жэстам, пячнік узняў галаву:

– А ён што думаў? І ўсіх! Усіх добрых людзей!.. Можа, ён ім раўня – гэты твой гаспадар? Або ты, можа?.. Цьфу!..

Чалавек плюнуў пад ногі, тады павярнуўся і ўжо не тым няпэўным крокам, як сюды, пайшоў да варот адрыны".

У час гутаркі пра печніка важна вызначыць ідэйна-маральныя матывы паводзін героя, зразумець, чаму чалавек, маючы магчымасць жыць, палічыў за лепшае памерці. Апавяданне заканчваецца фразай: "І ён згарэў – адзін, хто мог у той дзень не згарэць. І ён жыве".

Пячнік фізічна гіне, але ўжо не як бездапаможная ахвяра, а як чалавек, які прымусіў ворага нервавацца і атрымаў над ім маральную перамогу. Горды і непакорны, не страціўшы сваёй годнасці, не здрадзіўшы сваім перакананням, сумленню, стары не пажадаў літасці ад ката, бо без аднавяскоўцаў, усяго народа не бачыў радасці ў жыцці. У гэтым яго бессмяротнасць.

Жыць – значыць жыць разам з народам, адчуваць сябе яго часцінкаю – такі пафас апавядання "Memento mori". Аналізуючы твор Я. Брыля, вучні паглыбляюць сваё разуменне гуманізму.

– Як жа зразумець заклік пісьменніка: "Памятай пра смерць"?

Пасля аналізу апавядання чытачу становіцца зразумелым: назва твора невыпадковая, аўтар сцвярджае думку, што чалавек павінен заставацца чалавекам нават перад смерцю.

Аналіз "скрыты". Гэта нетрадыцыйны аналіз, пры ім пранікненне ў тэкст адбываецца праз стварэнне да яго малюнкаў або ілюстрацый (іншы раз вусных), складанне кадрапланаў і кінасцэнарыяў, супастаўленне варыянтаў.

Часцей за ўсё праводзіцца змешаны, **"свабодна-накіраваны"**, аналіз, у працэсе якога настаўнік чаргуе прадуманую "стаюнінскую" паслядоўнасць аналітычных пытанняў з момантамі накіраванай гутаркі і вольным абменам думак, дыскусіямі. У жывым навучальным працэсе гэтыя падыходы спалучаюцца і пераплятаюцца ў розных камбінацыях.

Заклучныя заняткі

На ўступных занятках задача настаўніка заключаецца ў тым, каб зацікавіць вучняў твораў, арганізаваць яго чытанне, выявіць чытацкае ўспрыманне, абудзіць у школьнікаў патрэбу ў асэнсаванні прачытанага. У час аналізу настаўнік актывізуе творчую дзейнасць юных чытачоў, вымушае іх падняцца ад уласных уражанняў да спасціжэння аўтарскай пазіцыі. На заключных жа занятках неабходна не проста паўтарыць і замацаваць вывучанае, а найперш асэнсаваць твор нібы спачатку. Да таго ж важна не паўтарыць яшчэ адзін раз ход аналізу ў сціслым выглядзе. На заключных занятках патрэбны новыя прыёмы разбору, якія б стымулявалі жаданне вучняў і на гэтым этапе атрымаць новыя веды.

Змест заключных заняткаў можа быць накіраваны на паглыбленае разуменне аўтарскай пазіцыі, характараў герояў, месца твора або ўсёй творчасці

пісьменніка ў агульным літаратурным працэсе і ў жыцці грамадства.

Абагульняльная гутарка (дыспут), лекцыя настаўніка, віктарына, літаратурны дыктант, конкурс чытальнікаў, даклады і рэфераты вучняў, супастаўленне мастацкага твора са спектаклем або кінаверсіяй – асноўныя метады і прыёмы на заключных занятках. Заключныя заняткі – гэта не паўтарэнне раней вывучанага, а менавіта падвядзенне вынікаў. Выбар формаў працы павінен быць абгрунтаваны.

На заключных занятках неабходна стварыць у класе такую атмасферу, каб у вучняў узнікла жаданне яшчэ раз звярнуцца да твора. Плённым можа быць на гэтым этапе супастаўленне сюжэта твора і яго рэальнай асновы.

Ідэя напісання аповесці "Сотнікаў", напрыклад, была падказана В. Быкаву самім жыццём. Пісьменніку ўспомнілася гісторыя чалавека, якога лічылі загінуўшым. За ўмелае камандаванне акружаным батальёнам ён быў "пасмяротна" ўзнагароджаны, яго ставілі ў прыклад маладым байцам. Але ў час Яска-Кішынёўскай аперацыі малады разведчык Васіль Быкаў сустрэў былога аднапалчаніна ў лагеры для нямецкіх ваеннапалонных у форме ўласаўца. Выявілася, знаёмы пісьменніка не загінуў, а трапіў у палон да немцаў. Перад ім, як і перад Рыбаком, было два шляхі: канцлагер або служба ў ворага. Інстынкт самазахавання ўзяў верх, і ён, упэўнены ў тым, што пры першым зручным выпадку ўцячэ да сваіх, выбраў другі шлях. Час ішоў, але выпадку не было, і вось былы камандзір Чырвонай Арміі са зброяй у руках выступае ўжо супраць сваіх, хаця і страляе ўгору. Жадаючы выжыць за любы кошт, чалавек становіцца здраднікам. Безумоўна, нельга сцвярджаць, што менш такая доля напаткае і Рыбака, але гэта сур'ёзны аргумент, каб не даваць яму.

Змест і методыка правядзення заключных заняткаў шмат у чым залежыць ад родавай і жанравай спецыфікі твора. Вывучэнне лірыкі лагічна завяршыць конкурсам на лепшую дэкламацыю вершаў, драматычнага твора – абмеркаваннем спектакля або лекцыяй пра тэатральнае жыццё п'есы, эпічнага твора – дыспутам, канферэнцыяй, супастаўленнем з іншымі мастацкімі творамі. Пасля вывучэння шматпланавых, шматпраблемных твораў заключны ўрок (заняткі) можна правесці ў форме гутаркі або семінара і засяродзіць увагу вучняў на асноўных праблемах, узнятых аўтарам.

“Асуджэнне фашызму як самай страшэннай і ганебнай з’явы ў гісторыі чалавецтва” – так можна сфармуляваць тэму заключнага ўрока, прысвечанага вывучэнню рамана Я. Брыля “Птушкі і гнёзды”. Заняткі праводзяцца ў форме гутаркі па наступных пытаннях і заданнях:

1. Якія рэальныя гістарычныя падзеі знайшлі адлюстраванне ў рамане? Як з гэтымі падзеямі звязана жыццё аўтара?
2. Чым адрозніваецца раман Я. Брыля ад раней вывучаных твораў пра вайну?
3. Пракаменціруйце эпізоды ў рамане, у якіх раскрываецца звярынае аблічча фашызму.
4. Як у рамане вырашаецца пытанне "Немцы і фашызм"? Пакажыце на канкрэтных прыкладах, як пад уплывам гітлераўскай прапаганды аб выключнасці

германскай нацыі разбэшчваўся нямецкі абывацель.

5. Вызначце пазіцыю галоўнага героя ў адносінах да здраднікаў.

6. Што дапамагло Алесю Руневічу ва ўмовах фашысцкага палону выжыць і не страціць чалавечую годнасць?

7. У чым сэнс метафарычнай назвы твора?

На заключных занятках важна не толькі падвесці вынікі папярэдняй працы над твораў, а найперш сістэматызаваць веды вучняў, выявіць трываласць іх перакананняў, якія склаліся ў час аналізу, стымуляваць цікавасць да творчасці канкрэтнага пісьменніка ў літаратурным працэсе

ПРАБЛЕМА ШЛЯХОЎ АНАЛІЗУ МАСТАЦКАГА ТВОРА Ў СУЧАСНАЙ МЕТОДЫЦЫ

Аналіз мастацкага твора займае самае важнае месца ў методыцы выкладання літаратуры.

У канцы 50-х – пачатку 60-х гадоў у спецыяльным перыядычным друку, а таксама ў асобных выданнях неаднаразова прапаноўвалася адмовіцца ад аналізу твораў мастацкай літаратуры ў сярэдняй школе. Уся ўвага, на думку некаторых метадыстаў, павінна была акцэнтавацца на эмацыянальным успрыманні літаратуры. Прыхільнікі такога вывучэння літаратуры выказвалі меркаванне пра тое, што, падрабязна аналізуючы твор, настаўнік усё роўна не зможа раскрыць усе яго мастацкія якасці, а анатаміраванне тэксту разбурае яго цэласнасць.

Безумоўна, нельга недаацэньваць каштоўнасць эмацыянальнага ўздзеяння літаратурнага твора на чытача. Ніякі аналіз не дасць жаданых вынікаў, калі твор не крануў сэрцаў вучняў. Аднак не трэба забываць, што нават самы эрудыраваны і начытаны школьнік не заўсёды здольны самастойна зразумець аўтарскую задуму, ідэйны змест твора, разабрацца ў паэтычных сродках, выкарыстаных аўтарам, адчуць усе тонкасці мовы. Так пасля таго, як была прачытана аповесць В. Быкава "Сотнікаў", толькі асобныя вучні заўважылі навізну ў адлюстраванні пісьменнікам падзей Вялікай Айчыннай вайны. Для большасці – гэта чарговы твор на ваенную тэму. Яны не заагла адчуць сутнасці драматызму, напружанасці і глыбокага псіхалагізму аповесці. Таму ў школе не проста прачытваецца твор сам па сабе, а вывучаецца навука пра літаратуру, яе спецыфічныя законы.

У 1965 годзе ў часопісе "Літаратура в школе" з артыкулам у абарону аналізу выступілі Т.Бражэ і Т.Чыркойская, якія, не адмаўляючы важнасці эмацыянальнага ўздзеяння літаратуры на школьнікаў, паказалі каштоўнасць яе аналізу на ўроках "славеснасці" і даказалі натуральную неабходнасць у ім. Нельга не пагадзіцца з выказанай імі думкай пра тое, што аналіз твора ўносіць у свядомасць чытача-школьніка нейкую новую старонку, адкрыццё, а пры адсутнасці такога адкрыцця адбываецца страта маральных і эстэтычных вартасцей твора [4, с.7 4–12].

Неабходна таксама адзначыць, што пазбегнуць аналізу поўнаасцю практычна немагчыма, бо самае нязначнае асэнсаванне твора ўжо ёсць аналіз. Калі твор не зразуметы, ён не зможа зрабіць і неабходнага эмацыянальнага ўздзеяння. У аснове выкладання павінен быць аналіз, які ўзбагачае школьнікаў новымі ведамі і