

Паэтапны характар працы дазваляе забяспечыць своечасовую дыягностыку і карэкцыю дзейнасці дашкольнікаў. Названыя этапы фактычна з'яўляюцца паслядоўнымі ўзроўнямі выхаваўча-адукацыйнай дзейнасці дашкольнікаў, з задачамі, якія пастаянна ўскладняюцца на кожным новым, больш высокім узроўні развіцця.

Такім чынам, пры выкарыстанні такой метадыкі можна будзе заўважыць пазітыўныя змены сацыяльнага развіцця дзяцей, узрастанне патэнцыялу сацыяльнай кампетэнтнасці, што ў цэлым дапаможа дашкольнікам паспяхова адаптавацца да школы.

Літаратура

1. Михайленко, Н.Я. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: методические рекомендации / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М., 1993. – 308 с.

2. Ходонович, Л.С. Игровая продуктивная технология развития музыкального творчества дошкольников: педагогическое пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.С. Ходонович. – Минск: Зорны верасень, 2007. – 168 с.

Н.П. Даўбеішка

(настаўнік беларускай мовы і літаратуры
ДУА “Гімназія № 2 г. Віцебска”)

СУПАСТАЎЛЕННЕ ЯК ПРЫЁМ ПРАЦЫ З МАСТАЦКІМ ТЭКСТАМ

Сітуацыю, якая сёння склалася ў школьным выкладанні літаратуры, можна назваць далёкай ад ідэалу. Нежаданне многіх дзяцей чытаць праграмныя творы (у лепшым выпадку – чытанне ў скарочаным варыянце) прымушае настаўніка шукаць выхад з гэтай сітуацыі, і вельмі часта яны зводзяцца да банальнага пераказу, зачытвання ўрыўкаў, павярхоўнага аналізу сюжэтнай лініі і да т. п. Пры такім “вывучэнні” не можа быць і гаворкі пра глыбіню пранікнення ў змест твора, а тым больш пра яго мастацкія вартасці. Адна з асноўных функцый мастацкай літаратуры – эстэтычная (выклікаць эмацыянальныя перажыванні, прыносіць асалоду, фарміраваць эстэтычны густ, уяўленні пра прыгажосць жыцця) – па розных прычынах усё часцей не атрымлівае рэалізацыі на ўроку. Ды і вельмі многае з таго, што дзеці з задавальненнем чытаюць у вольны час, чытаецца не з мэтай атрымаць асалоду ад слова, а “ў пагоні за сюжэтам”, паколькі чытацкія інтарэсы зараз часта арыентаваны на масавую літаратуру – дэтыктывы, раманы пра каханне ці іншыя “лёгка” жанры. У гэтых умовах вельмі многае залежыць ад настаўніка. Дапамагчы вучню палюбіць кнігу, прывіць цікавасць да пісьменніцкага слова, навучыць самастойна інтэрпрэтаваць мастацкія тэксты – справа нялёгкая і доўгая, і пачынаць яе трэба як мага раней – падчас асноўных і факультатывных

заняткаў, у гуртках, літаратурных клубах і інш. “Псіхалага-педагагічная навука прапануе настаўнікам-практыкам такія ... формы і метады навучання і выхавання школьнікаў, выкарыстанне якіх дазволіць не толькі выхоўваць цікавасць да літаратуры, але і развіваць патэнцыйныя мысленчыя здольнасці кожнага вучня”, – у свой час адзначаў яшчэ В.У. Протчанка [2, с. 22]. Адным з такіх эфектыўных метадычных прыёмаў з’яўляецца прыём супастаўлення.

У вучэбнай праграме па беларускай літаратуры ў пераліку асноўных патрабаванняў да ведаў, уменняў і літаратурнага развіцця вучняў прадугледжваецца ўменне “параўноўваць двух герояў у адным творы” (6 клас), “супастаўляць блізкія па тэме творы розных мастацкіх сістэм” (7 клас), “супастаўляць герояў розных твораў і вылучаць у іх характарах і паводзінах агульнае і адрознае” (9 клас), “супастаўляць (на аснове асабістых уражанняў) літаратурны твор з ілюстрацыямі да яго, а таксама з яго кіна- і тэлеэкранізацыямі” (10 клас), “супастаўляць герояў аднаго або некалькіх твораў” (11 клас).

Важнасць прыёму супастаўлення для літаратурнага развіцця школьнікаў пацвярджае праведзены намі аналіз вучэбнага дапаможніка для 8 класа [1]. З мэтай устанаўлення месца супастаўлення сярод іншых метадычных прыёмаў мы правялі суцэльную выбарку заданняў супастаўляльнага плана, прадстаўленых у ім. Падобныя прадстаўлены практычна ў кожнай тэме. Найбольш частотнымі з’яўляюцца супастаўленні літаратурных тэкстаў з творамі сумежных відаў мастацтва. Вучням прапануецца супастаўляць ілюстрацыі мастакоў да твора, літаратурны тэкст і яго тэатральныя і кінаверсіі, літаратурныя і музычныя творы. Карысць ад выкарыстання на занятках разнастайных аўдыявізуальных сродкаў відавочная. Разам з тым нам уяўляецца, што ўласна літаратурныя супастаўленні могуць быць не менш цікавымі, прычым яны могуць быць дзейснымі пры вывучэнні самых розных тэм. Так, у вучэбным дапаможніку для 8 класа шырока прадстаўлены заданні на супастаўленне герояў, іх учынкаў, а таксама твораў аднаго або некалькіх аўтараў.

Выберыце двух персанажаў апавесці і накажыце, як раскрываецца характар чалавека ў яго паводзінах (“Жураўліны крык” В. Быкава).

Параўнайце баладу А. Куляшова “Маці” і паэму Я. Купалы “Магіла льва”, звяртаючы ўвагу на сюжэт, вобразы-персанажы, аўтарскія адносіны да падзей.

Прысутнічаюць таксама заданні на супастаўленне літаратурнай тэорыі, напрыклад, прапануецца супаставіць паняцці “эпас” і проза”, “народная казка” – “літаратурная казка” і інш. Пры вывучэнні асобных твораў завастраецца ўвага на жыццёвым матэрыяле, на аснове якога яны былі напісаны (А. Куляшоў “Балада аб чатырох заложніках”, “Маці”).

Адзінкавымі ў вучэбным дапаможніку з’яўляюцца прыклады супастаўляльных заданняў, скіраваных не толькі на змест твора, але і на

яго форму, моўнае выяўленне, хоць, на нашу думку, якраз такія супастаўленні развіваюць мысленне і назіральнасць, дазваляюць арганізаваць дыскусію на ўроку.

Параўнайце першую і апошнюю строфу верша Р. Барадуліна “Трэба дома бываць часцей”, звярніце ўвагу на змены, якія паэт унёс у апошнюю строфу.

У пачатку п’есы “Вечар” А. Дударова апісваецца калодзежны журавель. Верш Р. Барадуліна “Трэба дома бываць часцей” таксама пачынаецца з вобраза калодзежнага жураўля (“цыбаты асвер”). Ці выпадковыя гэтыя супадзенні ў творах на блізкую тэму?

Падобныя заданні могуць мець розную форму – супастаўленне тэматычна блізкіх тэкстаў (урыўкаў з тэксту) аднаго або розных аўтараў, розных рэдакцый аднаго і таго ж твора, арыгінала і яго перакладаў на іншыя мовы і г. д.

У межах аднаго твора супастаўленні мэтазгодна праводзіць тады, калі ў тэксце ёсць мясціны, якія нейкім чынам пераклікаюцца, дапаўняюць адна другую. Асабліва плённай гэтая праца можа быць пры аналізе праявінага твора. Класічным прыкладам твора, дзе без супастаўляльных назіранняў, як уяўляецца нам, абысціся немагчыма, з’яўляецца навела Я. Брыля “Memento mori” (10 клас). Так, пры стварэнні вобраза галоўнага героя, печніка, аўтар акцэнтуюе ўвагу на такіх мастацкіх дэталях, як вочы, губы, паходка. Калі разгледзець, як яны падаюцца на працягу тэксту, становіцца відавочным, як абуджаецца ў старым сіла яго душы: “упёрся скамянелымі вачыма” – “ажылі нарэшце вочы”; “бяскроўныя губы перасмыкаліся” – “наварушыў бяскроўнымі губамі” – “бяскроўныя губы заварушыліся зноў” – “губы зусім перасталі дрыжаць”; “печніка падагналі” – “не тым няпэўным крокам, як сюды, пайшоў да варот”. Тое ж пацвярджаюць і рэплікі печніка – спачатку кароткая, праз слова аформленая шматкроп’ем, потым даўжэйшая, але па-ранейшаму перарывістая, затым гэта два асобныя сказы са шматкроп’ем у канцы. Апошняя рэпліка – своеасаблівы эмацыянальна афарбаваны міні-маналог. Супастаўленне дазваляе прасачыць найтанчэйшыя нюансы характару і паводзін героя, убачыць вобраз у развіцці.

Супастаўленне розных рэдакцый твора, яго варыянтаў дапамагае прасачыць, як аўтар з дапамогай фанетычных, марфалагічных, сінтаксічных, лексічных і стылістычных замен, перастановак, трансфармацый працуе над удасканаленнем яго мовы, а значыць, імкнецца найлепшым чынам увасобіць сваю аўтарскую задуму, палепшыць успрыманне мастацкага вобраза. У некаторых выпадках унесеныя папраўкі маюць эпізядычны характар, у іншых – закранаюць практычна ўвесь тэкст. Сказанае можна праілюстраваць наступным прыкладам. Адною з цэнтральных тэм у зборніку М. Багдановіча “Вянок” з’яўляецца тэма прыроды. Сваё захапленне красой навакольнага свету паэт выказвае і ў

вершы “Цёплы вечар, ціхі вецер, свежы стог...” (8 клас). Як вядома, М. Багдановіч працягваў працаваць над яго тэкстам і пасля публікацыі ў зборніку. Верш уключае дзесяць радкоў, падзеленых на два пяцірадковыя, кожнае з якіх у першай рэдакцыі характарызуецца сваёй мікратэмай. Сэнсавым цэнтрам першай часткі з’яўляецца пейзажная замалёўка, рэальнае адчуванне якой ствараецца выкарыстаннем канкрэтных назоўнікаў і якасных прыслоўяў і прыметнікаў (“цёплы вечар”, “ціхі вецер”, “свежы стог”, “светлы пыл уздоўж дарог”, “бледны рог” месяца, “ціха зоркі расцвілі”). У наступным пяцірадковы прадстаўлена пазіцыя лірычнага героя: “*Заварожаны вясэрнай цішынёй, / Я не цяплю, дзе рука, дзе галава; / Бачу я, з прыродай зліўшыся душой, / Як дрыжаць ад ветру зоркі нада мной, / Чую ў цішы, як расце трава*”, прычым гучыць яна настолькі моцна, што верш набывае пейзажна-філасофскае гучанне. Другая рэдакцыя твора – гэта тыя ж два пяцірадковыя, у якіх, аднак, асноўнае месца адводзіцца апісанню непаўторнасці летняга вечара. Аўтар удасканалівае пейзажную замалёўку (параўн.: “*Не ўстае стаўном пыл светлы ўздоўж дарог*” – “*Не курыцца светлы пыл усцяж дарог*”) і пашырае яе межы радкамі “*Знічка коціцца агністаю слязою, / Прашумела мякка скрыдламі сава*”, а стан лірычнага героя, зачараванага цішынёй, спакоем, гармоніяй летняга вечара, перадае толькі трыма апошнімі радкамі. Унесеныя змены, на нашу думку, робяць тэкст выключна пейзажным, а большая колькасць мастацкіх дэталаў, якія для гэтага выкарыстаны, якраз і спрыяе таму, што ствараецца ўражанне паўнаты і завершанасці напісанай карціны, гармоніі прыроды і чалавека – яе часцінкі.

У некаторых выпадках супастаўленне рэдакцый дазваляе ўстанавіць гістарычныя асаблівасці часу напісання твора. Напрыклад, вядомы верш П. Панчанкі “Родная мова” датуецца 1964-м годам (10 клас). Ён з’явіўся як пратэст паэта супраць палітыкі русіфікацыі Беларусі, якая праводзілася ў адпаведнасці з курсам на ліквідацыю нацыянальных адрозненняў, узятым кіраўніцтвам тагачаснай савецкай дзяржавы. Змест верша не вычэрпваецца выказваннем любові да мовы і захаплення яе багаццем і характам. Пазіцыя ў абарону роднага слова катэгарычная: “*Мне не трэба ні славы, ні хлеба, / Асудзіце на безліч нягод*”. Яна выяўляецца і ў канцоўцы верша: “*Ці плачу я, ці няю?.. / Восень. На вуліцы цёмна... / Пакіньце мне мову маю, / Пакіньце жыццё мне!*” Радкі гучаць даволі трагічна: змрочныя фарбы, канструкцыі са шматкроп’ем, кантэкстуальна антанімічныя дзеясловы плачу – няю, якія лёгка суадносяцца з папярэднім зместам. Аднак лірычны герой цвёрды ў сваіх перакананнях (гэта падкрэсліваецца паўторамі формы загаднага ладу дзеяслова і клічнікам), бо мова і жыццё для яго паняцці тоесныя. Такі паэтаў пратэст супраць выцяснення роднай мовы не задавальняў уладу, і ў выніку з’явілася другая рэдакцыя верша, адрозная ад першай толькі канцоўкай: “*Ці плачу я, ці няю, / Ці размаўляю з матуляю – / Песню сваю, мову сваю / Я да грудзей прытульваю*”. Сацыяльная

завостранасць, асабісты боль аўтара, яго пратэст супраць русіфікацыі, якія так моцна гучалі раней, тут аказаліся зведзенымі да мінімуму.

Цікавы матэрыял для аналізу даюць супастаўленні арыгінальных твораў і іх перакладаў на іншыя мовы. У нашай краіне асаблівае значэнне набываюць беларуска-рускія і руска-беларускія супастаўленні, якія дазваляюць не толькі параўноўваць унутранае напаўненне тэкстаў, але і ацэньваць эстэтычныя магчымасці дзвюх моў. Пры перакладзе твора часта сустракаюцца выпадкі, калі бывае складана падабраць дакладны семантычны і стылістычны эквівалент пэўнаму слову. Асабліва гэта характэрна для паэтычных тэкстаў, дзе надзвычай важную ролю адыгрываюць рытм, рыфма, вершаваны памер, фанетычная аформленасць слоў і фраз. Як вынік, словам арыгінальнага тэксту ў перакладзе падбіраюцца прыблізныя адпаведнікі. Так, у перакладзе верша М. Багдановіча “Раманс” (8 клас), зробленым Б. Спрынчанам, першая страфа гучыць наступным чынам: *“Ярко Венера взошла над землёю, / Воспоминанья с собой привела, – / Помнишь, при нашем знакомстве с тобою / Ярко Венера взошла”*. Семантычна словы *воспоминанья* і *згадкі* эквівалентныя, аднак у аўтарскім тэксце назоўнік мае пры сабе азначэнне *светлыя*, што не дазваляе лічыць названыя адзінкі раўнацэннымі. Заўважым, што ў перакладах іншых аўтараў якраз гэты кампанент сэнсу захоўваецца. Параўн.: *“Тихо Венера взошла над землёю, / Снова отраду душе принесла”* (пераклад В. Карчагіна); *“Зорька Венеру зажгла над землёю, / Образ твой светлый ко мне привела...”* (пераклад Ф. Яфімава).

Пры супастаўленні арыгінальнага і перакладнога твораў вельмі важна памятаць, што найчасцей разыходжанні ў іх назіраюцца на ўзроўні сродкаў перадачы перыферычных сэнсаў, менавіта тых сродкаў, якія складаюць спецыфіку тэксту як вобразнага і эстэтычнага адзінства. Напрыклад, у згаданым ужо перакладзе на рускую мову верша М. Багдановіча “Раманс” ключавым з’яўляецца слова *Венера*. Яно паўтараецца ў тэксце тры разы, а ў двух выпадках выкарыстаны займеннік *она* і назоўнік *звезда*. У аўтарскім тэксце акцэнтывы іншыя: паэт чатыры разы выкарыстоўвае слова *зорка* (два з іх – у спалучэнні з назоўнікам *Венера*) і тры разы замяняе яго займеннікам *яна*. Акрамя таго, М. Багдановіч узгадвае ў вершы *неба начное* і *ночку*. Зоркі ў начным небе – пэўны сімвал у чалавечым жыцці; з імі звязваюць нараджэнне і смерць чалавека (*“нарадзіцца пад шчаслівай зоркай”*, *“закацілася зорка”*), яны – спадарожнікі закаханых (*“дастаць з неба зорку”*). Радасцю і светлым сумам напоўнены паэтаў верш. У рускамоўным варыянце слова *Венера* не задае такой настраёвасці. Можна дапусціць, што абумоўлена гэта ў тым ліку і тым, што па-за кантэкстам і без ужывання лексічных канкрэтызатараў слова-стымул *Венера* выклікае ў чытача / слухача неадназначныя асацыяцыі: Венера – зорка, багіня, планета. Твор з самага пачатку набывае ўрачыстае гучанне: *“ярко Венера взошла”*, якое

падтрымліваецца на працягу ўсяго верша: “я с ней встречаюсь в час, когда в сини погасла заря”, “в сердце лелеять надежду и веру буду в далёком краю”... Асабліва паказальнае ў гэтых адносінах апошняе чатырохрадкоўе: “Глянь же и ты иногда, дорогая, – / Пусть же сольёт наши взоры звезда, / Вечным сияньем любовь воскрешая! / Глянь же и ты иногда...” Метафарычнасць мовы, выкарыстанне стараславянізмаў, вобразных азначэнняў пазбаўляюць пераклад задушэўнасці, таямнічасці, асабістасці пачуццяў. Думаецца, што такія прыклады дазваляюць гаварыць пра разыходжанне арыгінальнага і перакладнага тэкстаў у эстэтычным плане.

Матэрыялам для супастаўлення ў ўроку настаўнік можа абраць як фрагмент твора, так і твор цалкам. Напрыклад, ведучы гаворку з вучнямі пра сімволіку ў вершы Я. Купалы “Спадчына” (8 клас), можна прапанаваць для абмеркавання і вытрымку з яго перакладу на рускую мову, зробленага А. Андрэевым: *Мне испокон веков дано / Наследство драгоценное, / Как ласка матери, оно / Всегда со мной, нетленное. / О нем мне шепчут сказки-сны / Весенние проталины, / И шелесты вершин лесных, / И дуб, грозой поваленный. / Напомнит клеточком о нем / Мне аист над ракитой, / Замшелым стареньким плетнем / Деревни, в роцах скрытые.* Індывідуальныя асаблівасці выкарыстання пісьменнікам моўных сродкаў выразна выяўляюцца пры супастаўленні тэматычна блізкіх твораў. У 5 класе для такой працы можна выкарыстаць вершы М. Багдановіча “Зімой” і “Зімовая дарога”. У 11 класе вельмі цікавая гаворка можа адбыцца пры абмеркаванні верша Я. Янішчыц “Ты пакліч мяне, пазаві...” са зборніка “Снежныя грамніцы” (1970) і верша Р. Раждзественскага “Всё начинается с любви” з аднайменнага зборніка (1977).

Такім чынам, прыём супастаўлення можа быць цікава і творча выкарыстаны на ўроку літаратуры. Любое супастаўленне вучыць думаць, развівае крытычнае мысленне, раскрывае перад чытачом вялікія магчымасці ў спасціжэнні тайны асобы пісьменніка. Магчыма, гэта адзін са шляхоў, якія могуць дапамагчы прабудзіць, развіць і замацаваць у маладых людзей цікавасць да твораў літаратуры, сфарміраваць такога чытача, які мог бы адчуць яе вялікі эстэтычны і духоўны ўплыў.

Літаратура

1. Лазарук, М.А. Беларуская літаратура, Вучэбны дапаможнік для 8 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / М.А. Лазарук, В.І. Русілка, І.М. Слесарава. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2011.
2. Протчанка, В.У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В.У. Протчанка. – Мн., 2001.