

**Коммуникативная** компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 102 с.

*Н. Б. Раиэтнікава*

## **КАМУНІКАТЫЎНА-ДЗЕЙНАСНЫ ПАДЫХОД НА ЁРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ І КАМУНІКАТЫЎНАЯ КАМПЕТЭНЦЫЯ ВУЧНЯЎ ЯК АДЗІН З ЯГО ВЫНІКАЎ**

Навучальная дзейнасць на ўроку літаратуры адбываецца толькі пры наяўнасці мэтанакіраванай і асэнсаванай камунікацыі настаўніка з вучнямі. Менавіта таму сёння надаецца значная ўвага камунікатыўна-дзейнаснаму падыходу ў літаратурнай адукацыі школьнікаў.

Вядомы французскі сацыёлаг А. Моль назваў культуру другой паловы ХХ стагоддзя "мазаічнай" [1, 44]. На яго думку, фактура "экрана паняццяў" сучаснай культуры складаецца з асобных абрыўкаў, якія паміж сабою звязаны простымі, выпадковымі адносінамі па часу засваення, па гучанню або асацыяцыі ідэй. "Мазачыная" культура з'яўляецца вынікам уздзеяння праз сродкі масавай камунікацыі "бясконцай, вялікай і бессістэмнай плыні выпадковых звестак" [1, 45]. Адсюль у памяці сучаснага чалавека застаюцца толькі асколкі ведаў-ідэй. "Мазачыная культура" сфарміравала спецыфічны тып успрымання мастацкай культуры, калі ў памяці чытача асядаюць і перамешваюцца ўрыўкі думак, асобныя эпізоды, атрыманыя ўяўленні пра ідэйна-мастацкі змест. Пры такім павярхоўна-дыструктыўным засваенні літаратуры істотнае значэнне набывае колькасць фактар, які падмяняе асэнсаванне мастацкага твора. Такую культуру чытання даследчыкі называюць "кліпавай эрудыцыяй".

Змяненне колькасці гадзін на вывучэнне беларускай літаратуры ў школе якраз і будзе садзейнічаць таму, што літаратурная адукацыя стане "кліпавай" эрудыцыяй. Безумоўна, настаўнікі-славеснікі робяць спробы пераадолець сітуацыю, якая склалася ў літаратурнай адукацыі, звяртаючыся да новых, а часам і даўно забытых метадаў і прыёмаў, але, як паказвае практыка, гэтыя пошукі маюць адмоўны вынік, бо пазбаўлены тэарэтычнага асэнсавання, а тэарэтычнае наватарства часта бездапаможнае ў практыцы работы, бо адарвана ад пазітыўнага настаўніцкага вопыту. Галоўная задача выкладчыка літаратуры не змянілася з ХІХ стагоддзя, калі пісалі свае кнігі Стаюнін, Астрагорскі і Вадавозаў, яна заключаецца ў тым, каб навучыць школьніка асэнсаванаму чытання, аналізу мастацкага твора і яго інтэрпрэтацыі, а ў працэсе работы над творам выходзіць, развіваецца і навучаецца. Мэта літаратурнай адукацыі сёння, як і раней, з'яўляецца агульнае і літаратурнае развіццё школьніка, яго здольнасцей, выхаванне творчай асобы. Пры гэтым патрэбна памятаць, што "ніякому самаму кваліфікаванаму і таленавітаму настаўніку не параўнаецца па сіле свайго сплінавага педагогічнага ўздзеяння са спантаным фарміруючым уздзеяннем мастацтва на адкрытую мастацкім уражаннем думку". Настаўніку тут дастаткова заставацца памочнікам, які

ўважліва дапамагае невопытнаму чытату пры сустрэчы з шэдэўрам [2, с. 73]. Падобная роля належыць настаўніку-славесніку, калі ён уключаны ў вучэбны дыялог з вучнямі на ўроку. У працэсе вучэбнага дыялогу школьнік авалодвае спосабамі, якія яму дапамогуць перайсці ад першаснага ўражання ад твора мастацтва да інтэрпрэтацыі ідэйнага зместу твора.

Методыка стварэння вучэбнага дыялогу на ўроках літаратуры да сёння актыўна абмяркоўваецца ў педагагічнай літаратуры, нягледзячы на тое, то ўжо ў XIX стагоддзі вядомыя рускія метадысты друкавалі ўзоры пытанняў і заданняў да аналізу мастацкага твора. Дыялог настаўніка і вучня заўсёды ляжаў ў аснове школьнага вывучэння літаратуры. Аднак камунікатыўна-дзейнасны падыход мае на мэце некалькі іншае разуменне падобнага дыялогу. Гутарка ідзе пра дыялагічнае засваенне як асобнага мастацкага твора, так і творчасці пісьменніка ў цэлым. Пытанне пра дыялагічнае засваенне мастацкага твора вучнямі разглядаецца ў кнізе С. П. Лаўлінскага "Тэхналогія літаратурнай адукацыі. Камунікатыўна-дзейнасны падыход". Паспрабуем параўнаць традыцыйныя падыходы, вызначаныя ў методыцы выкладання літаратуры, з інавацыямі даследчыка.

Асноўнымі спосабамі камунікатыўна-дзейнаснага навучання, на думку даследчыка Лаўлінскага С. П., з'яўляюцца: метады творчага чытання, даследчы метады, аналітычны метады. С. П. Лаўлінскі надае некалькі іншае, чым М. І. Кудрашоў, тлумачэнне метадаў і прыёмаў. Так, метады творчага чытання, паводле М. І. Кудрашова, скіраваны на навучанне школьніка "слухайце і чуць мастацкае слова, ацэньваць яго, атрымліваць аснову, вучыцца гаварыць і пісаць ясна, выразна, на добрай літаратурнай мове" [3, 59]. Яго прызначэнне – "развіццё мастацкага ўспрымання, эстэтычных перажыванняў, глыбокага пранікнення ў свет мастацкіх вобразаў, гэта метады, які асабліва садзейнічае развіццю маўлення вучняў, іх вобразнага мыслення, стымуляванню іх мастацкай творчасці" [3, 76]. Асноўнымі прыёмамі метады творчага чытання з'яўляюцца: выразнае чытанне, каменціраванае чытанне, гутарка, скіраваная на высвятленне першасных уражанняў, слова настаўніка, гутарка пасля вывучэння твора, мэты якой актывізаваць мастацкія перажыванні вучняў, якія ўзбагачаюцца ў працэсе працы над творам.

Так, паводле С. П. Лаўлінскага, метады творчага чытання – гэта спосаб "пакрокавага", "замаруджанага" чытання, які мае наступныя прыёмы: "выразнае чытанне, каменціраванае чытанне, гутарка, скіраваная на высвятленне першасных уражанняў ад твора, інтуітыўна-сатворчы прыём прагназіравання чытання" [4, с. 131]. Як бачым, пералік прыёмаў фактычна дубліруецца за выключэннем прыёма, пры якім "ўсё пазнаецца, але далёка не ўсё ... у адэкватным разуменні" [4, с. 131]. Тыпы заданняў пры выкарыстанні гэтага прыёма: "назавіце элементы твора, з якім вы ўжо сустракаліся ў літаратуры; сфармулюйце і абгрунтуйце сваю гіпотэзу працягу і завяршэння твора" [4, с. 131]. Падобныя заданні шырока прапаноўваліся ў метадычнай літаратуры і выкарыстоўваліся ў школьнай практыцы выкладання ва ўжо названым даследаванні, на іх робіцца акцэнт, як на асноўных пры камунікатыўна-дзейнасным падыходзе. Вылучаюцца наступныя заданні:

параўнаць сваё разуменне твора з чужым, абгрунтаваць сваю ацэнку, прапанаваць сваю "версію" незразумелага [4, с. 132]. Гэта і ёсць згодна думкі С. П. Лаўлінскага "этап перад разуменнем".

На этапе стварэння інтэрпрэтацый мастацкага твора аўтар названай кнігі прапануе выкарыстаць даследчы метады, які мае прыёмы, "накіраваныя на пазнанне "мовы" мастацкай літаратуры", вылучэнне вызначаных элементаў тэкста; назірання, апісання, супастаўлення (параўнання) вылучаных адзінак; тлумачэння функцый кожнага з элементаў, устанаўленне сувязі паміж імі [4, с. 133].

Даследчы метады называецца С. П. Лаўлінскім "уласна аналітычным", бо скіраваны на аналіз мастацкага тэкста.

У методыцы выкладання літаратуры, дзе асноўнай з'яўляецца класіфікацыя метадаў, выкладзеная М. І. Кудрашовым, мэты даследчага метаду заключаюцца ў тым, як "не толькі прывучыць школьнікаў да самастойнай творчай работы, але і натхніць іх пасля заканчэння школы паспяхова працягваць самаадукацыю, набыць смак да чытання мастацкай літаратуры, неабходнасць у сустрэчах з мастацтвам" [3, с. 63].

Асноўнымі прыёмамі пры даследчым метады з'яўляюцца: пастаноўка праблемы на ўроку літаратуры, прапанова тэм для сачыненняў, супастаўленне крытычных артыкулаў, літаратурнага твора з яго экранізацыяй або спектаклем, ацэнка ілюстрацый да твора, краязнаўчыя пошукі і інш. Вынікі работы могуць быць аформленымі ў выглядзе дакладаў, выступленняў на дыспутах, у рэцэнзіях, эсэ.

Менавіта тыя ж прыёмы прапануюцца і аўтарамі прац, што даследуюць камунікатыўна-дзеясны падыход на ўроку літаратуры, дапаўняючы віды дзейнасці вучняў камунікатыўна-размеркавальнай дзейнасцю і вучэбным дыялогам.

Камунікатыўна-размеркавальная дзейнасць на ўроку – гэта такая сістэма пытанняў і заданняў, пры якой "пытанне вызначае перспектыву разумення", а адказ "набывае сэнс толькі ў кантэксце пастаўленага пытання, якое набліжае ўдзельнікаў дыялога да высвятлення самой "сутнасці справы" [4, с. 136]. Такім чынам, "на дыялагічным ўроку, дзе важнымі становяцца як пытанні, так і адказы ўсіх яго ўдзельнікаў, "таямнічыя" прызнанні чытацкага ўспрымання экстерырызуюцца, выводзяцца ў сярэдзі зацікаўленых і матываваных зносін" [4, с. 138].

Для таго каб дыялагічны ўрок адбыўся, неабходна ўмела сфарміраваць сістэму пытанняў, іншымі словамі, вызначыць пытанні, скіраваныя на інтэртэкстуальныя сувязі, сярод якіх архітэпічныя (фальклорныя і міфалагічныя), праблемна-тэматычныя, рода-жанравыя, гісторыка-літаратурныя.

Пажадана, каб сістэма пытанняў складалася з тых жа этапаў, з якіх складаецца вывучэнне мастацкага твора на ўроку літаратуры. Гэта этап першапачатковага ўспрымання, стылістычнай работы над творам і інтэрпрэтацыі мастацкага твора. Работа можа быць больш прадуктыўнай пры ўмове, калі на ўроку выкарыстоўваецца вучэбны дыялог. У педагагічнай

літаратуры вучэбны дыялог – гэта такая форма навучання, пры якой праблемныя задачы ставяцца ў выглядзе невырашаных парадоксаў [4, с. 26]. Такім чынам дасягаецца, напрыклад, "пагружэнне" вучняў у дыялог розных культурных светаў: Антычнасці, Сярэднявечча, Адраджэння і інш. Аднак, як адзначае С. П. Лаўлінскі, "многія аспекты вучэбнага дыялогу яшчэ слаба вывучаны, а некаторыя з іх нават не выяўлены "на паверхню" гуманітарных навук, якія займаюцца разглядам пытанняў сучаснай адукацыі. У прыватнасці педагогу-практыку не зразумела, як канцэпцыю дыялагічнага мыслення можна ўвасобіць у канкрэтную методыку ўрока літаратуры" [4, 27]. Звернемся яшчэ да вышэй названага даследавання, дзе вучэбны дыялог вызначаецца як дамінантная форма навучання, як спосаб эстэтычнага аналізу, як галоўная герменеўтычная ўмова развіцця чытацкага разумення, як сродак пашырэння чытацкай свядомасці вучняў [4, 43].

Вырашэнне дыдактычных задач на ўроку патрабуе вызначэння апорных эпізодаў у мастацкім творы, каб засяродзіць увагу школьнікаў на асноўным. Адсюль і выкарыстанне хранатопу, дзе адбываецца "зліццё прасторавых і зрокавых прыкмет з асэнсаваннем і канкрэтным цэлым [5, 235]. Так у трылогіі Якуба Коласа "На ростанях" аўтар увесь час канцэнтруе ўвагу чытача на прасторавых пунктах падарожжа галоўнага героя і на храналогіі падзей, якія адбываюцца ў творы. Такім чынам вучні засвойваюць ідэйны змест твора ў працэсе вучэбнага дыялогу, спачатку вызначыўшы асноўныя храналагічныя пункты падарожжа галоўнага героя.

На наступным ўроку вучні могуць падрыхтаваць сюжэтную карту-схему, на якой адзначыць усе асноўныя каардынаты пераездаў Андрэя Лабановіча. "Мова" геаграфічнага ландшафту дапамагае школьнікам глыбей асэнсаваць аўтарскую пазіцыю, вызначаную ў творы. Кожная новая падзея ў жыцці героя будзе азначаць новы этап у пошуку настаўнікам Лабановічам свайго месца ў жыцці. Да заключнага ўроку вучні падрыхтуюць "партытуру" ўрока, у аснове якой будзе вучэбны дыялог і якая дапамагае высветліць тыя пытанні, якія заставаліся для школьнікаў не зразумелымі.

Калі гутарка на ўроку ідзе пра творы са складанай сюжэтна-кампазіцыйнай пабудовай, своеасаблівай жанравай прыродай, то тут могуць быць розныя падыходы да пабудовы вучэбнага дыялогу, напрыклад выкарыстанне метаду эксплікацыі, дзе адным з этапаў работы з'яўляецца пабудова вучэбнага дыялогу, у працэсе якога вызначаюцца гісторыя напісання твора, жанравая спецыфіка, сюжэтна-кампазіцыйная пабудова, час і прасторы ў творы, сістэма вобразаў-персанажаў. Асэнсоўваючы на ўроку літаратуры кнігу Яна Баршчэўскага "Шляхціц Завальня", вучні ў працэсе вучэбнага дыялогу ў 10 класе вырашаюць наступныя пытанні.

– Як аўтарская пазіцыя вызначана ў назве твора?

– У чым падабенства твора з сярэднявечнай арабскай кнігай "Тысяча і адна ноч", "Дэкамеронам" Бакаччо, "Вечарамі на хутары ля Дзіканькі" М. Гоголя?

– Якія апаўяданні можна аднесці да фальклорна-міфалагічных і чаму?

– Як Ян Баршчэўскі асэнслюе вытокі зла ў апавяданнях "Белая сарока", "Ваўкалак"?

– Чаму цэнтральнае месца сярод фальклорна-міфалагічных вобразаў займае вобраз Плачкі?

– Чаму кнігу "Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях" даследчыкі адносяць да беларускага рамантызму?

Такім чынам, атрымліваецца ўрок-даследаванне, дзе школьнікі не прапануюць свае адзнакі складаных задач, а пагружаны ў высвятленне ідэйна-мастацкага зместу кнігі. Менавіта ў гэтым мы бачым шлях да фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі школьнікаў, якая вызначаецца ў метадычнай навуцы як адна з мэт развіццёвага навучання. У нечым гэты працэс нагадвае на ўроку літаратуры фарміраванне чытацкіх уменняў, таму што ўбірае ў сабе паўтарэнне і паглыбленне ведаў і ўменняў у вызначэнні як моўных сродкаў выразнасці, так і асноўных кампанентаў твора.

Камунікатыўная кампетэнцыя вучняў старшых класаў праяўляецца ў авалоданні імі маўленчай дзейнасцю, чаму спрыяе ўдзел школьнікаў у дыялагізаваных маналогіх, дыялогах-спрэчках і інш.

Звернемся да вывучэння на ўроку беларускай літаратуры першай кнігі трылогіі Івана Мележа "Палескія хронікі", рамана "Людзі на балоце", каб праілюстраваць вышэйназванае. Школьнікі, аналізуючы масавыя сцэны ў рамане, што з'яўляюцца ідэйнымі вузламі, з аднаго боку, асэнсоўваюць ролю дыялогу ў тэксце, а з другога – навучаюцца самі ствараць дыялогі, з дапамогаю якіх характарызуюць вобразы-персанажы і аўтарскую пазіцыю.

З дапамогай дыялогу Іван Мележ стварае паліфанічную карціну і чытач адчувае сябе так, нібы ён сярод удзельнікаў сходу ў вёсцы Курані. Вось Дубадзел пачынае гаварыць, а з усіх бакоў чуюцца галасы:

– А пра зямлю, пра дзяленне – нічога? Дзяліць калі?

– Перадзялілі ўжэ!

– Гаварылі, дурылі!.. Абяцанка-цацанка!..

– Дак якое ж цяпер дзяленне?! – крыкнуў Хоня. – Па такому снегу?

– Даждаліся! [6, с. 146–147].

Аналіз дыялагізаванай мовы і дыялогаў – першы этап у авалоданні школьнікамі тэорыі дыялогу. Увага школьнікаў на ўроку звяртаецца на тое, як умела пісьменнік будзе дыялогі і маналогі, як індывідуалізуе мову персанажаў. Немагчыма не пазнаць мову Андрэя Рудога або Нібыта-Ігната, Зайчыка і Сарокі. Дыялог Іван Мележ выкарыстоўвае для таго, каб глыбей раскрыць псіхалогію героя твора. Вось як праяўляе сябе на сходзе Міканор. Пасля таго як куранёўцы пачулі прапанову пабудаваць грэблю, начуліся галасы:

– Дык хіба мы супраць? Мы ж толькі пра тое, што нам ето не пад сілу!

– Перарвемся, а не зробім!.. Коней замучым і толькі!

– І самі замучымся!

– Ды аб сабе – гаварыць няма чаго! А той дзень сам, а без каня як потым, на гаспадарцы?

– От каб уласць узялася!

Тут раптам ускочыў Міканор, які дасюль за весь вечар не сказаў слова:

– От не люблю это наша плаканне! Ну, просто – слухаць неахвота! Шчэ і за сякеру не ўзяліся, а ўжо стогнем – спіна баліць!

– А не баліць?

– Табе добра, выгуляўшыся [6, 154].

Як бачым, Міканор у момант агульнай разгубленасці можа прымаць рашэнне, несці цяжар адказнасці. Адсюль і выказаны погляд, які супярэчыць іншым: "Плакацца і стагнаць, не цюкнуўшы сякерай, не паклаўшы галіну на грэблю – от што погано! І сабака яго знае, дакуль жа мы будзем самі ад добра свайго адварочвацца?! Нас, ей-богу, як цялят дурных, тыкаюць, штоб к карове, а мы – як бы нас зарэзаць сабіраюцца. Як бы добра сабе не хочаш..." [6, с. 154].

Апейка, старшыня валвыканкама, які ўважліва слухаў выступоўцаў, і прапануе абраць старшым Міканора: "Застаецца толькі выбраць старшага, – задаволена прамовіў Апейка, калі рукі апусціліся. – Я думаю, што на гэту пасаду не знайсці лепшага чалавека, як Міканор" [6, с. 154].

У рамане "Людзі на балоце" аўтарская пазіцыя адлюстравана ў словах і поглядах Івана Анісімавіча Апейкі, адсюль і змены поглядаў у дыялогах герояў: спачатку поўнае непрыняцце, а потым падтрымка, нават такога асцярожнага гаспадара, як Васіль Дзяцел: "Напужаліся, што яшчэ і за балота загадаюць брацца. Усё-такі з грэбляй – меней клопату..." [6, с. 154].

Пасля аналізу дыялогаў у творы вучні самі могуць скласці дыялогі паміж героямі. Напрыклад, дыялог паміж Хадоськай і Ганнай напярэдадні вяселля Ганны Чарнушкі, дыялог паміж Васілём і Ганнай падчас вяселля Ганны і Яўкіма і інш. Пабудова дыялогаў дазволіць вучням глыбей усвядоміць ідэйны змест твора, таму не будуць узнікаць пытанні, напрыклад: "Чаму Ганна Чарнушка пайшла замуж за Яўхіма Глушака?"

Сам факт пастаноўкі падобных пытанняў сведчыць пра павярхоўнае ўспрыманне втора.

Акрамя дыялогаў, скіраваных на аналіз мастацкага твора, на ўроку літаратуры павінны мець месца вучэбна-крытычныя дыялогі, роля якіх – данесці паўней да свядомасці школьнікаў своеасаблівасць эпохі, біяграфічныя звесткі пра аўтара і інш.

Такім чынам, камунікатыўна-дзеясны падыход дазваляе:

- актывізаваць работу вучняў на ўроку літаратуры;
- спрыяць фарміраванню ўмення самастойна далучацца да культурна-творчага дыялогу аўтарскіх "галасоў";
- вызначаць стратэгію дыялогаў чытачоў.

Безумоўна, дыялагізм не змяшчае "рэцэптаў інтэрпрэтацыі або хуткага ўлоўлівання ключавых ідэй" [7, с. 265]. Аднак ён спрыяе літаратурнаму развіццю вучняў.

### *Літаратура*

1. Моль, А. Социодинамика культуры. – М., 1973.

2. *Тамарченко, В. И.* Пусть будет "весело стихи свои вести" // Дискурс. – Новосибирск. – 1996. – № 2.
3. *Кудряшёв, Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М., 1981.
4. *Лавлинский, С. П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. – М., 2003.
5. *Бахтин, М. М.* Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.
6. *Мележ, Иван.* Выбранные творы. – Мн., 2001.
7. *Холквист, М.* Диалог читателей и поэтики // Бахтинский сборник. – М., 1991.