

## Тэма 7 АСАБЛІВАСЦІ ВЫВУЧЭННЯ ЭПІЧНЫХ ТВОРАЎ

- 1 Агульныя задачы работы над эпічным творам.
- 2 Спецыфіка вывучэння твораў малой эпічнай формы (байкі, літаратурныя казкі, апавяданні і навелы).
- 3 Адметнасці вывучэння твораў буйной і сярэдняй эпічнай формы.
- 4 Праблемы вывучэння асноўных кампанентаў вобразнай сістэмы эпічнага твора: персанаж, аўтар, пейзаж.

### 1 Агульныя задачы работы над эпічным творам

Эпас прадстаўлены ў школьнай праграме рознымі жанрамі: байка, казка, апавяданне, навела, аповесць, раман, эпапея. Аднак жанравыя адрозненні не павінны перакрэсліць тое агульнае, што складае сутнасць эпічнага роду — здольнасць перадаваць жыццё ў яго аб'ектыўнай паўнаце.

Вызначальнымі прыкметамі **эпасу** ў параўнанні з лірыкай і драмай з'яўляюцца:

- прыярытэт аб'ектыўнага пачатку над суб'ектыўным (адлюстраванне прадметнай, “вонкавай” рэчаіснасці);
- падзейнасць, апавядальнасць, апісальнасць;
- раскрыццё жыццёвых з'яў у іх прычынна-выніковых сувязях, знітанасці адзінкавага і ўсеагульнага;
- іманентны прошлы час;
- пераважна праявітая форма, за выключэннем байкі, вершаваных апавядання і аповесці, эпічнага верша (названы жанры, якія прадстаўлены школьнай праграмай).

Таму пры вывучэнні эпасу ў школе ўвага канцэнтруецца на трох **кампанентах**:

- 1) падзеях (тэматыка, праблематыка, сюжэт);
- 2) героях (ідэйна-мастацкая адметнасць вобразаў-характараў, вобразаў-тыпаў, “вечных вобразаў”);
- 3) аўтарамі (вызначэнне аўтарскай пазіцыі, яго ідэалу і антыідэалу, светабачання, у тым ліку праз сюжэтно-кампазіцыйную будову твора, вобразна-выяўленчыя сродкі і інш.).

Пры гэтым на розных этапах літаратурнай адукацыі ўвага да кожнага з гэтых кампанентаў акцэнтуюцца ў рознай ступені. Калі ў малодшых падлеткаў (**5–6 класы**) літаратурны аналіз абмяжоўваецца асэнсаваннем сюжэтаў, учынкаў і перажыванняў герояў, элементаў кампазіцыі і жанравай спецыфікі, але ўсё гэта яшчэ не становіцца прадметам абагульнення. Апошнія ў якасці комплексу ўменняў актуалізуецца ў **7–8 класах** і пераходзіць у стадыю навыку ў **9–11 класах**. Акрамя таго, у старэйшым зьяне аналіз эпічнага твора павінен грунтавацца на сістэме тэарэтыка- і гісторыка-літаратурных ведаў (вывучэнні твора на гістарычнай аснове).

Больш за тое, кожны раз ахапіць усю паўнату мастацкага зместу праз падрабязны аналіз усіх трох кампанентаў не ўяўляецца магчымым, ды і не будзе неабходным. Мастацкі твор заўсёды значна шырэй любых яго інтэрпрэтацый. Абмежаванасць часу на вывучэнне твора можа даць адваротны эфект: настаўнік паспее аглядава (чытай: павярхоўна) прааналізаваць тэкст, спалучаючы элементарныя, відавочныя пытанні са складанымі філасофскімі праблемамі. Задача яго — навучыць вучняў мысліць і аналізаваць, а не толькі даць інфармацыю. Іншымі словамі, настаўнік павінен засяродзіць увагу на тых зместавых узроўнях, якія могуць быць цяжкадаступнымі вучням падчас самастойнага чытання.

Сённяшняя метадычная навука ў якасці асноўных падыходаў да вывучэння эпасу называе *цэласнасць, праблемнасць, змястоўнасць*, што забяспечвае шматузроўненасць

аналізу тэксту і ўзаемасувязь усіх яго кампанентаў. Ці не самымі распаўсюджанымі памылкамі пры вывучэнні эпічнага твора ў школе з'яўляюцца звязанне зместу твора да павярхоўнага пераказу фавулы, атаясамленне літаратурных герояў з “жывымі людзьмі”, тым самым скажэнне іх мастацка-вобразнай сутнасці, ігнараванне мастацка-стыльовых адметнасцей тэксту як носьбітаў дадатковай інфармацыі.

**Умовы**, якія дазваляюць захаваць цэласнае ўяўленне пра твор:

- трэба папераменна факусаваць увагу школьнікаў на асобных элементах вобразнай сістэмы (персанажы, сюжэце, кампазіцыі і да т. п.) у працэсе аналізу;
- неабходна пазбягаць схематызму, адцягненасці, “анатаміравання” тэксту; пры ўсёй карыснасці складзеных табліц і схем важна не засланіць імі мастацкага цэлага; лагічна-паняціўныя вывады павінны ў кожны момант работы суправаджацца канкрэтна-вобразным падмацаваннем;
- неабходна захоўваць эмацыянальныя рэакцыі вучняў у працэсе аналізу.

Вынікам вывучэння эпічнага твора з'яўляецца спасціжэнне яго **ідэі**, якая фармулюецца ў выніку разгляду ўсіх кампанентаў мастацкага тэксту. Асновай асноў застаецца **чытанне**: класнае, калі твор невялікі, і дамашняе, паўторнае, з апераджальным заданнем; выбарачнае, каменціраванае, творчае, выразнае, па ролях і інш. Нагадаем: першаснае чытанне эпічнага твора неэтазгодна суправаджаць апераджальнымі заданнямі, накіраванымі на разбор тэксту, а паўторнае – наадварот.

## 2 Спецыфіка вывучэння твораў малой эпічнай формы

Большасць твораў малой эпічнай формы вывучаецца ў базавай школе, а вялікай – у старэйшых класах. Гэта тлумачыцца ўзроставымі асаблівасцямі вучняў. Малодшым падлеткам прасцей цэласна ўспрыняць твор малой эпічнай формы, а вучні старэйшых класаў здольны паўнаўважна ўспрыняць твор любых памераў. Аднак творы і малой, і буйной эпічнай формы ёсць ва ўсіх класах, што педагагічна апраўдана. Так, гэта паступова рыхтуе малодшых падлеткаў да ўспрымання твораў вялікай эпічнай формы, а старшакласнікам дае ўяўленне пра тое, што нават невялікае па памеры апавяданне можа вызначацца глыбінёй зместу і сур'ёзнасцю ўзнятых праблем. Відавочна, што арганізацыя аналізу твораў малой эпічнай формы (байкі, апавядання, навелы, літаратурнай казкі) будзе адрознівацца як паміж сабой, так і ад вывучэння твораў буйной і сярэдняй эпічнай формы (аповесці, рамана, трылогіі, пенталогіі, эпапеі).

Творы **малой эпічнай формы** вымагаюць абавязковага чытання ў класе, суправаджэння лінгвістычным і гістарычным каментарам.

Спецыфіка жанру **байкі** абумоўліваецца алегарычнасцю, павучальнасцю, якая адкрыта выяўляецца праз мараль, лаканізм і часта іранічнасць аповеду. Адметнасцю баек з'яўляецца і паказ абагульненых карцін жыцця, знешнія спосабы стварэння літаратурных герояў, што робіць яе даступнай разуменню вучняў. *Метады і прыёмы* работы над байкай: эўрыстычная гутарка, каменціраванае чытанне, вуснае славеснае маляванне, выразнае чытанне, складанне цытатнага плана, праслухоўванне баек у выкананні прафесійных артыстаў, ілюстраванне і да т. п. Як правіла, выкарыстоўваецца паслядоўны шлях аналізу. Пры гэтым раскрыццё алегорыі неабходна ажыццяўляць пасля асэнсавання вучнямі прамога сэнсу байкі, а чытанне па ролях і інсцэніраванне (абумоўленае адметнасцю жанру з яркай выяўленымі прыкметамі драматычнага роду) – на заклучным этапе. Асаблівую ўвагу неабходна звярнуць на лаканічнасць, “жывасць”, афарыстычнасць мовы дзеючых асоб байкі. Важна, каб вучні асэнсавалі і канкрэтна-гістарычны, і агульначалавечы змест байкі – высмейванне заганаў чалавечага характару і недахопаў грамадскага жыцця.

Складанасць вывучэння **літаратурнай казкі** палягае ў неабходнасці асэнсаваць яе мастацкія асаблівасці ў параўнанні з народнай, а таксама адчуць непаўторнасць мастацкага таленту кожнага пісьменніка. Скажам, пры вывучэнні Коласавых “Казак жыцця”, якія на ўсіх структурна-выяўленчых узроўнях адрозніваюцца ад казак народных, неабходна не толькі данесці філасофскую ідэю аб еднасці і ўзаемазалежнасці ўсяго на зямлі, непадзельнасці чалавека і прыроды, прааналізаваць адметнасці жанравай структуры (найперш цесную знітанасць фантастычнага і рэальнага), але і падвесці вучняў да асэнсавання лірызму, элегічнасці, гумару і афарыстычнасці як паказальных мастацка-стылёвых прыкмет Коласавых “Казак жыцця”. *Формы і прыёмы*: чытанне па ролях (асабліва калі тэкст насычаны дыялогамі), складанне плана, усе віды пераказу і гутаркі, выбарачнае чытанне, суаднясенне ідэі з прыказкамі і прымаўкамі, стылістычны эксперымент, складанне кінасцэнарыя, інсцэніраванне і інш.

Многія з прыёмаў аналізу казкі плённа выкарыстоўваюцца і пры вывучэнні **апавядання ці навелы**. Найперш апавяданне, як і папярэднія жанры, неабходна першапачаткова прачытаць у класе. Калі яно вялікае, настаўнік павінен папрацаваць над адаптацыяй тэксту, нешта апусціўшы. Перачытванне выносіцца на дом (можна з апераджальным заданнем з улікам прапушчаных мясцін). Адзін з магчымых шляхоў вывучэння – паслядоўны, які рэалізуецца праз працу над *эпіздамі (сцэнамі)* у іх адзінстве і ўзаемасувязі, што дазваляе зразумець агульную канцэпцыю тэксту. Эпізод займае розныя па памеру ўрыўкі тэксту – ад некалькіх абзацаў да цэлага раздзела, – але заўсёды ўяўляе сабой пэўны, унутрана закончаны, тэматычны матыў.

Настаўнік павінен забяспечыць разнастайнасць прыёмаў працы над кожным *эпіздам*, прытрымліваючыся агульнага алгарытму:

- 1 Чытанне ці пераказ.
- 2 Абмеркаванне ўражанняў, якія ўзніклі ў вучняў.
- 3 Вызначэнне кампазіцыйнай ролі эпізода, яго месца ў сюжэце твора.
- 4 Раскрыццё значэння эпізода ў характарыстыцы персанажаў.
- 5 Тэкстуальны аналіз, асэнсаванне ролі мастацкіх сродкаў.
- 6 Фарміраванне абагульненняў, высноў.
- 7 Тлумачэнне эпізода як звяна цэласнай структуры твора.

### **3 Адметнасці вывучэння твораў буйной і сярэдняй эпічнай формы**

Вялікія эпічныя творы, на думку вядомага беларускага метадыста В. Ляшук, належаць да ліку самых складаных для настаўніка, становяцца своеасаблівым “выпрабаваннем на прафесійнасць”. Цэласнасць успрымання твораў сярэдняй і буйной эпічнай формы (аповесці, рамана, трылогіі, пенталогіі, эпапеі) вымагае папярэдняга самастойнага чытання тэксту вучнямі дома. Пажадана, каб вучні знаёміліся з тэкстам у поўным аб’ёме, а не ў скарачаным, які даецца ў хрэстаматыі, і тым больш не ў кароткім пераказе, які прапануюць шматлікія дапаможнікі. Праблема ў тым, што частка вучняў класа (і нярэдка, на жаль, значная) не чытаюць тэкст зусім. І настаўнік павінен прыкласці максімум намаганняў, каб пераадолець гэтую сітуацыю (гл. тэму “Этапы вывучэння мастацкага твора”).

Яшчэ адна праблема, звязаная з першасным прачытаннем тэксту вучнямі, – павярхоўнае, паспешлівае чытанне. Школьнікі сочаць за сюжэтам і не засяроджваюцца (а часта і ўвогуле прапускаюць) на дэталях, партрэтах герояў, аўтарскіх характарыстыках, пейзажных замалёўках. Таму карысна даваць апераджальныя заданні, кшталту выпісаць незразумелыя словы і словазлучэнні; адзначыць незразумелыя мясціны ў творы і г.д. У той жа час пры першасным прачытанні тэксту не рэкамендуецца даваць апераджальныя заданні, звязаныя з пошукам цытат для характарыстыкі персанажаў, вобразна-выяўленчымі сродкамі, складаннем плана і г. д.,

бо гэта істотна знізіць эмацыянальнае ўспрыняцце тэксту. Падобныя заданні будуць дарэчныя пазней, на этапе аналізу.

У сучаснай метадычнай навуцы склаліся наступныя шляхі аналізу твора вялікай эпічнай формы: павобразны, праблемна-тэматычны, кампазіцыйны. У меншай ступені выкарыстоўваецца паслядоўны. Кожны з іх мае свае вартасці і недахопы. Надзвычай эфектыўны пры аналізе апавядання *паслядоўны аналіз* даволі рэдка кладзецца ў аснову вывучэння твора вялікай эпічнай формы. Ён патрабуе разгляду на адным уроку пэўнай часткі твора (эпізодаў, сцэн, раздзелаў). Яго асноўнымі вартасцямі з'яўляюцца павышэнне ролі чытання і лепшае засваенне зместу, недахопамі – неэканомнасць і пагроза адсутнасці цэласнага ўспрымання твора, узаемасувязі яго кампанентаў. Ды і прааналізаваць кожны эпізод буйнога твора немагчыма. Пры *павобразным* аналізе разглядаецца адзін персанаж, два ці некалькі герояў у параўнанні, група персанажаў як адзінае цэлае. Гэты шлях аналізу дазваляе глыбей раскрыць асноўныя канфлікты, але супярэчыць натуральнаму працэсу ўспрымання мастацкага твора. Можна паспрабаваць даць вучням заданне прасачыць адну сюжэтную лінію ў тэксце, расказаць “біяграфію” пэўнага героя ці пераказаць праблемную сітуацыю праз прызму яго погляду і інш. Пры *праблемна-тэматычным* аналізе ў аснову кожнага ўрока кладзецца адна з цэнтральных праблем твора, праца над якімі вядзе да спасціжэння агульнай праблемы, сфармуляванай на арыентацыйных занятках. Аднак такі аналіз амаль выключае работу над мастацкай формай твора. Калі настаўнік абірае *кампазіцыйны* шлях аналізу, то, як і пры паслядоўным, гэта адбярэ вялікую колькасць часу. Да прыкладу, трылогія “На ростанях”, на думку метадыстаў, прыдатная для паслядоўнага аналізу, “Трэцяе пакаленне” К. Чорнага – для павобразнага.

Таму перавага аддаецца *камбінаванаму*, заснаванаму на вар’іраванні прыёмаў аналізу. Галоўнае – не звесці аналіз эпічнага тэксту да шаблону. Вядомы метадыст М. Рыбнікава пісала: “...з рамана мы выбіраем асобныя раздзелы і адзін з іх чытаем у класе, другі дома, трэці ўважліва разбіраем і пераказваем блізка да тэксту, чацвёрты, пяты, шосты разбіраем у больш хуткім тэмпе і пераказваем коратка, урыўкі сёмага і васьмага раздзела даюцца ў форме мастацкага расказа асобнымі вучнямі...” і г. д.

Метадычны алгарытм разбору выглядае наступным чынам:

- 1 Агульная характарыстыка гістарычных абставін, у якіх быў напісаны твор.
- 2 Месца твора ў літаратурнай сістэме пісьменніка.
- 3 Звесткі аб першай публікацыі твора, рэакцыі чытача і тагачаснай крытыкі; новае прачытанне.
- 4 Характарыстыка:
  - тэматыкі, праблематыкі, асноўных канфліктаў;
  - асаблівасцей сюжэта, кампазіцыі, стылёвай манеры аўтара;
  - сістэмы персанажаў;
  - моўных мастацка-выяўленчых сродкаў;
  - ідэйнага зместу твора.
- 5 Аналіз мастацка-філасофскай канцэпцыі твора (у тым ліку этычныя, эстэтычныя, сацыяльныя погляды аўтара).
- 6 Месца твора ў гісторыі нацыянальнай і сусветнай літаратуры.

#### **4 Праблемы вывучэння асноўных кампанентаў вобразнай сістэмы эпічнага твора**

Навучыць школьнікаў разумець вобраз літаратурнага героя – адна з задач настаўніка літаратуры.

**Вобразы-персанажы** падчас работы над эпічным творам павінны разглядацца ў некалькіх плоскасцях (гл. тэму “Павобразны шлях аналізу”): спосабы стварэння вобразаў-персанажаў; роля героя ў развіцці сюжэта; тыповае і індывідуальнае ў

вобразе; асноўная ідэя, якая ўкладзена ў героя. Пры гэтым важна актуалізаваць прыём псіхалагічнага аналізу, разгляд персанажа ў сістэме вобразаў, іх узаемадзеянні, у кантэксце гістарычнай эпохі, асэнсаванне матываў учынкаў і слоў персанажа, асабліва не патлумачаных аўтарам, параўнанне слоў героя і яго сапраўдных пачуццяў і г. д. Калі ў сярэднім звяне перавага аддаецца матывіроўцы ўчынкаў герояў, то ў старэйшым – яго маральнай пазіцыі. Вядома, што малодшым падлеткам уласціва найўна-рэалістычнае ўспрыняцце. У 5–6 класах дзеці бачаць у літаратурных героях жывых людзей. Гэта не азначае, безумоўна, што яны зусім не разумеюць мастацкай умоўнасці. Яны ведаюць, што герой – гэта спараджэнне пісьменніка, але працягваюць думаць пра яго як пра рэальнага чалавека. К 7–9 класам, у школьнікаў развіваецца здольнасць да шматузроўневага ўспрыняцця персанажа, калі над першасным слоём разумення (герой – гэта чалавек) узнікае другі: гэта не рэальны чалавек, а вобраз, створаны фантазіяй мастака. Фарміраваць гэтае падвойнае ўспрыняцце трэба вельмі асцярожна, каб не парушыць эфекту эмацыянальнага прыпадабнення (прымервання лёсу героя на сябе), уласцівага дзецям, без чаго мастацкае ўздзеянне твора збядняецца, зніжаецца. Фарміраваць падвойнае ўспрыняцце можна з дапамогай звароту (з цягам часу ўсё больш глыбокага) да аўтарскіх адносін да персанажа.

**Пейзаж** у немалаважнай ступені дапамагае раскрыццю вобраза персанажа ў творы паводле прыёму паралелізму ці кантрасту. Аднак, паколькі гэтае значэнне пейзажу раскрываецца ў творы найбольш часта, узнікае пагроза ўзнікнення ў свядомасці вучняў штампа. І як толькі ім сустракаецца ў творы пейзажная замалёўка, яны пачынаюць шукаць яе службовую функцыю – адпаведнасці ці неадпаведнасці настрою героя. Таму неабходна дабівацца, каб дзеці ўяўлялі тую карціну ці настрой, які нараджаецца ў чытача пад уплывам аўтарскага апісання прыроды. Іншымі словамі, пейзаж служыць таксама адным са спосабаў выяўлення аўтарскага светаўспрымання, таму праца над замалёўкамі прыроды з'яўляецца істотным момантам у спасціжэнні аўтарскай канцэпцыі. Характар апісання, ракурс погляду на прыроду, месца, якое яна займае ў творы, багацце асацыяцый з чалавечым жыццём індывідуальнае ў кожнага пісьменніка.

**Аўтар-апавядальнік** таксама на першым этапе атаясамліваецца вучнямі з біяграфічнай асобай. Яны схільны лічыць яго рэальным М. Лыньковым, Я. Брылём і інш. Гэта не дзіўна, паколькі ў эпасе апавядальнік як бы паглынаецца самой плыню жыцця. Тым не менш менавіта ён вядзе апавед, уцягваючы чытача ў складаны свет чалавечых узаемаадносін. І вычлененне яго вобраза – даволі складаная для дзяцей задача. Ужо ў сярэднім звяне яны атрымліваюць паняцце пра апавядальніка, які знаёміць чытача з дзеяннямі і героямі і сам з'яўляецца мастацкім вобразам. Пачынаць асэнсоўваць паняцце “аўтар-апавядальнік” неабходна на прыкладзе твораў, дзе апавед вядзецца ад першай асобы, а аўтар выступае ў якасці персаніфікаванага апавядальніка. Дзейнымі сродкамі з'яўляюцца таксама назіранне за мастацкім і рэальным часам у творы і стылістычны аналіз тэксту. Калі апавяданне вядзецца ад імя нейкага персанажа, неабходна паказаць вучням, як трэба чытаць такія творы, бо толькі зразумеўшы перакананні і ідэалы гэтага героя, можна асэнсаваць ідэйны пафас твора, бо ўсе падзеі, карціны жыцця, людскія характары падаюцца праз яго ўспрыманне.