

Валентина Колева

ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И РОДНОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

В контекста на цялостния учебно-възпитателен процес по роден език в началните класове литературното обучение има своя специфика, цел и възможности. Като теоретично обоснована даденост и като практическа реализация те ни отвеждат до твърде противоречиви констатации и оценки, особено във връзка с водещи идеи в литературното образование.

През последните две-три години се направи поредният опит за "нов прочит" и на системата на литературното обучение в началното училище, но отново без активното и масово участие на учители и специалисти, ако държим сметка за така широко афиширания демократичен принцип. Без да се впускаме в подробности ще добавим, че промяна, преценка в учебното съдържание е направена. При това е съхранено правото и възможността на учителя за избор на художествения литературен материал за съответен клас — като положителна характеристика на Учебните програми от 1981 и 1991 година. Доколко обаче е насърчен, подпомогнат началният учител да реализира това е друг въпрос.

Наше дълбоко убеждение е, че "промяна, преценка на учебното съдържание по литература, предназначено за малките ученици, преди всичко означава "нов читател", т.е. — възпитание на възприематели, възпитание, което следва да предшества всичко друго. На първо място това означава промяна в методическите решения, в методическото съдържание на обучението по литература (четене). По същество сме изправени пред твърде сложната задача — как да се промени, как да се подготви и появи професионалното мислене, способността на учителя за самостоятелни методически решения в специфичните условия на класното и извънкласното четене; как да се освободи от създадената традиция — "отвън" да дойде предписанието, моделът за работа, респективно и с

литературните текстове. А те са толкова различни, различна е техниката на четене на децата дори в един клас, различни са рецептивните им възможности...

Продължителната ни опитна работа и целенасочените наблюдения във връзка с обучението по литература (четене) ни отведоха до редица изводи и методически решения. Тук ще споделим някои от тях.

1. Ц е л т а на учебно-възпитателната работа по литература (четене) в началните класове: "... да се осигури оптимално за възрастта развитие на възможностите за възприемане на достъпни литературно-художествени творби..." (3, с.1) — следва да се конкретизира за съответния клас според интелектуалното развитие на учениците и естетико-възприемателните им възможности и оттук да се открие реалният вариант на тази цел за региона, конкретно училище и паралелка. Според нас в целта на литературното обучение може да се отдиференцират по класове следните акценти. В първия клас чрез обучението по литература (четене) — като се отчита приоритетната задача: формиране и развитие на механизъм за четене и основните качества на тази речева дейност — особено в следбуквения период общуването с достъпни литературни творби да се подчини на целта — идейно-естетическо въздействие, т.е. провокиране, въздействие върху емоционалната отзивчивост, реакция на учениците. Това е реална цел, при това съотносима към целта на родно-езиковото обучение и възрастовите възможности на първокласника. (Известно е в методическата теория и в училищната практика, че в I-II клас се проявява непосредствено-емоционалното отношение към съдържанието на произведенията на словесното изкуство, а в резултат на обучението това отношение постепенно прераства в емоционално-оценъчно в трети — четвърти клас. (Така че задачите, дейностите, които се предлагат на първокласниците чрез текстовете от Читанката като задължителни или по избор следва да изострят сетивната им отзивчивост, желанието и потребността да споделят с учителя, съучениците си онези представи, мисли, чувства, желания, които събужда у тях конкретен литературен текст. Като насочва децата към четене със задача, към подборно четене, четене наум или на глас, четене по роли учителят създава благоприятни условия за социалнопсихологически тип общуване, като начална предпоставка за постепенно усложняващи се с всеки следващ клас естетическа и социокултурна комуникация в условията на литературното обучение. В съответствие със защитаваната от нас позиция относно целта на литературното обучение в първи клас трябва да се оцени ролята на учителя, който дискретно насочва малкия ученик към достъпни компоненти от съдържанието на литературния текст — описание, постъпка на герой, отделен епизод, за да осъзнае първопричината за своето вълнение, обич, ненавист, съчувствие, болка и др. Така че на детската емоционална отзивчивост гледаме като на възрастово предразположение, което следва да бъде развито и целенасочено използвано и усъвършенствано.

Във втори клас след като децата владеят в определена степен техниката на четене, известен социален и читателски опит акцентът трябва да се постави на формирането на отношение към литератур-

н и т е г е р о и, а в трети и четвърти клас — емоционално-образното и мисловно възприемане на художествените текстове да се изрази във все по-обосновано е м о ц и о н а л н о - о ц е н ъ ч н о отношение. Създаването на начални знания и умения за общуване с литературните произведения, възможната за малкия ученик художествена комуникация предполага оптимално активизиране на пресъздаващото въображение, съпреживяване и пораждање на естетически емоции.

Разсекретена, "прочетена" по този начин целта на литературното обучение в I-IV клас предполага нетрадиционни решения в условията на урока; отстраняване на определени несъвършенства в учебно-възпитателния процес, в който на преден план се извежда индивидуалността на реципиента-ученик. От тази гледна точка за съвременното литературно обучение е важно да се отчитат рецептивните възможности на децата от различните възрастови групи, рецептивните дейности и опит на децата от конкретен клас. Затова още при подбора на учебното съдържание от читанката-хрестоматия учителят решава една от важните си отговорности. При това той се съобразява с глобалната програмна характеристика на минимума от знания и умения, свързани с типологичната читателска и литературна култура за даден клас... За съжаление в масовата практика малко са педагозите в началните класове, които свободно оперират с учебната програма, читанката, с теоретичната постановка на литературното обучение в конкретен клас; още по-малко са тези, които умеят да обосноват решението си за максималния брой текстове, които ще предоставят за възприемане на своите ученици; какво ще пропуснат или ще предложат за четиво по избор, за извънкласно четене... Защищаваната от нас идея за аспектен "прочит" на целта на литературното обучение по класове и съобразно потребностите и възможностите на конкретната възраст ни поставя пред редица важни въпроси, които следва да бъдат обект на специални изследвания и методически решения в съдържателно-процесуален план. Например за типовете общуване и взаимодействието им в литературното обучение; за художествената условност и работата на малкия ученик за нейното опознаване; взаимодействие между обяснителното четене и литературно-естетическата насоченост на съвременното обучение; литературното развитие на ученика от началната училищна степен и адекватността на използвания методически инструментариум и т.н.

2.. Обемът и съдържанието на работата с литературния текст.

Несъобразяването с ясна, достъпна цел води до нарушаване на м е т о д и ч е с к а т а м я р а при възприемане на литературните текстове — не бива да се надценяват или подценяват възможностите на обучаваните... Трябва да се помни: "... целта на естетическото общуване в урока по литература в никакъв случай не може да се свежда до запознаване на учениците с основните съдържателни компоненти на литературното произведение, още по-малко до безстрастно прочитане на текста..." (2, с.29)

Честата смяна и обективно налагащите се промени в учебната програма по четене, в учебниците за I-II клас, кратките срокове, в които се подготвя цялата документация, несъвършенствата (меко казано) при популяризиране на съответната теоретична концепция, защитавана от ав-

торите ѝ, рефлектира най-напред в неувереността на учителя и в произтичащите от това смущения в цялостния учебно-възпитателен процес по литература (четене). В масовата училищна практика се наблюдава известна дебалансираност в методическите решения — най-често в уроците по четене "обяснителното четене" се идентифицира със системата на литературно-естетическата насоченост. Ето и най-ярките прояви на тази констатация:

— обремененост на работата с литературния текст с много на брой, твърде елементарни и самоцелни въпроси и задачи. Те от своя страна не само че не създават необходимите условия за общуване и близост между ученик — литературен текст — автор, но и го отблъскват;

— понижаване, дори заличаване (сковаване) в условията на учебно-възпитателния процес на естествената детска емоционална отзивчивост дори още при първия досег с литературния текст. В съответствие с разбирането на литературното обучение като взаимодействие на различни типове общуване (Вж. по подр. 2, с.27-36) се очертават някои приоритетни задачи при изграждане на литературната и читателската индивидуалност на малкия ученик. Това налага определени промени и възискателност към методическите средства, използвани преди всичко в урока по четене... Много често се натъкваме на стандартизирани решения за подготовка и реализация на естетическото възприемане на литературната творба. Обикновено подготовката за възприемане на художествения литературен текст се осъществява с помощта на песен (литературна загадка, вътпителна беседа) и то предимно в чисто познавателен план. Чрез посочените средства детското възприемане се ангажира преди всичко с тематичната даденост на конкретния литературен обект, не се търси по-интересна, емоционално-естетическа или социокултурна обосновка на читателския труд и интерес на обучаваните. Един от чисто външните белези на тази мотивация на литературното обучение, несъотноситима към иманентната природа на словесното изкуство, е липсата на интерес, ограниченият брой на учениците, участващи в естетическото общуване с литературния текст. При това отговорите на децата са в повечето случаи еднословни, твърде повърхностни и емоционално безцветни;

— отегчителна беседа (често умозрителна, без опора на текста), в която ярко се проявява несъобразеност с жанровата принадлежност на възприемания текст (а това е едно от важните основания, мотивиращи методическата установка на урока). Известно е, че децата от началните класове сравнително лесно възприемат повествователен текст. Но е неоправдано при работа с литературна приказка и фолклорна приказка и при възприемане на разказ, и при откъс от по-голяма творба за деца учителят да се придържа към познатата схема: цялостен прочит, отделяне, "анализ" и озаглавяване на относително завършени части от текста, извеждане на поука, основна мисъл. И така при всеки белетристичен текст, във всеки клас... Защо се пренебрегва конкретното идейно-естетическо съдържание, социалният и читателският опит на дадения клас и прочие дадености, въз основа на които учителят следва да осигури възможния контакт между творбата, ученика и автора?

Порочната процедурна еднотипност на уроците по четене може да се преодолее, ако при всеки литературен текст се отчита не само жанровата му типология, но и авторовата индивидуалност, читателските и литературните знания и умения и потребности на учениците в контекста на програмната цел и информационния минимум, който следва да се усвои. В подкрепа на ефективната методическа вариативност ще препоръчаме обмислянето на своеобразен "методически център" (според спецификата на дадената литературна творба), около който да се съсредоточи работата над литературния текст по време на урока. Такъв методически център може да бъде кулминацията във фабулата, привлекателна черта или постъпка на героя, художествено описание; проблемно-познавателна задача, разкриваща най-достъпно идейно-естетическия замисъл на литературния текст; композиционната рамка, стилно-езикова особеност, изобщо компонент на литературната творба. Горната препоръка важи особено при възприемане на лирическия текст (пейзажно стихотворение, лирическа изповед, ода). Високата степен на художествена обобщеност в лирическите жанрове, възприемателните възможности на малкия читатели стремежът към адекватност на методическите решения изместват общоприетия начин за литературно обучение — "след автора". Т.е. в условията на конкретния клас и при конкретен текст не е необходимо да се следва логиката на строфите, за да се стигне до обобщение — кое е основното чувство, основната мисъл... Тъкмо това по-свободно като процедура интерпретиране на идейно-естетическата самобитност на съответна литературна творба подпомага, насърчава изявата на учениковата възприемателна индивидуалност, както и вариативните подходи за работа с текста. Лансираната по-горе свобода в избора на конкретна стратегия за работа в урока по литература (четене), гъвкавостта при организиране на образователния дискус изисква висока професионална подготовка и култура от страна на учителя. В неговите възможности е да освободи литературния урок от бремето на еднозначни, внушени, за да не кажем "наложени" тълкувания, изводи и оценки... В подкрепа на част от споделеното дотук ще коментираме моменти от урок по четене на тема: "Мими на морското дъно" — Валери Петров*. Като оценява рецептивните възможности и читателските потребности на учениците, учителката мотивира познавателната им дейност, позовавайки се на познанията им за "Бяла приказка" от същия автор. След цялостното възприемане на текста и самостоятелния тих прочит естествено се стига до задачата: Как бихте оцветили тази приказка на В.Петров? В търсене на отговора, всеки за себе си, и подпомагани, насочвани от педагога, децата откриват образния свят, разсекретяват подтекста на съответни пасажии, за да защитят мнението си. Работата над текста не се свежда до съставяне на план за съдържанието му (такъв дори не се съставя по време на урока). Морската картина постепенно оживява, но с различни цветове и подробности. Приоритетност имат подборното че-

* Урокът е подготвен и реализиран в СОУ "П.Волов" — гр.Шумен във IIв клас от С.Павлова

тене, словесното рисуване, опитът за експресивен преразказ на отделни детайли... Но образите, които децата откриват, описват, за да дадат своя отговор, ги подтикват към непрекъснат контакт с текста и неговото интерпретиране. Учениците проследяват диалога между героите; откриват думите, чрез които авторът изразява отношението си към Лили, Медузата и нейните деца. И всичко това: четенето, устните отговори-разсъждения, словесни рисунки, се прави, за да изберат момент от текста, т.е. компонент от картината на морското дъно, и да го изобразят с подходящ цвят, с цветно петно...

3. В уроците по литература (четене) се подценява (да не кажем — игнорира) възможността за текстопроизводство. Всъщност взаимодействието между езиковото и литературното обучение (оценявайки комплексния характер на учебния предмет и социалната "поръчка") е засекретено в целта на родноезиковото обучение — "оптимално за възрастта развитие на устната и писмената реч..., на словотворческите възможности..." (3, с.1) Литературните текстове следва да бъдат образец и повод за разнообразна речева изява на учениците. Дейностите, които обогатяват и повишават ефективността в това отношение, са: съставяне на план за съдържанието на литературен текст, формулиране синонимни заглавия на авторовото, преразказ на откъс, на цялостен текст, словесно рисуване, елементарен стилистичен експеримент (съчетава се с лексикално-съдържателен коментар) и може да се определи като своеобразен хибрид между елементи на обяснителното четене и елементарен стилистичен експеримент в контекста на цялото произведение — Как би звучал стихът, ако... Ще се промени ли смисълът, ако..., съчиняване на приказка или разказ по пословица, по аналогия на учен текст и др. Оценявайки трудността и непопулярността на упражненията, назовани като "елементарен стилистичен експеримент" ще направим някои пояснения. Например, при въвеждане на второкласниците в образно-емоционалния свят на "Зимна идея" — К.Христов, учителят би могъл да ги ангажира със следните задачи към първия куплет: "С какви думи бихте заменили израза "редей гората"?, "Сравнете двустистието на поета с това — "Всеки ден гората оредява, падат сухите листа." — Какво се променя — в настроението; картината, която си представяте?; Прочетете цялото стихотворение, като замените стихът "над къщата вред" с: над къщите навсякъде. — Как звучи стихотворението? Къде, кога бихте използвали второто словосъчетание? Какво е постигнал поетът с по-старата форма на думата "къща — къщя?" По аналогичен път децата на практическа основа под вещото ръководство на учителя се запознават с поетичната лексика, със синонимното богатство на езика ни; търсят убедителни, адекватни на авторовия замисъл основания за избор, съчетаване на стилно-езикови средства. По този начин без да се говори за жанр, композиция, тема (темата е обект на изучаване в трети и четвърти клас) и други литературоведски понятия децата се поставят в максимално достъпна и достоверна литературна и словотворческа атмосфера, диктувана от конкретния литературен текст и евентуалните потребности на обучаваните.

Фолклорните приказки, особено битовите със своя лаконизъм, прос-

тата, изчистеност на фабулата и образите, предлагат специфични възможности за литературното развитие на малките ученици... Например, народната приказка "Хитър Петър и господарят" освен със скрития социален конфликт, морално-нравственото превъзходство на Хитър Петър — остроумие, хумористичната ситуация — привлича с експресивните качества на лаконичния битово-разговорен език. Възможността на т.нар. "стилистичен експеримент" и ролята му за възприемане на текста и речево развитие, като страна на литературното, може да се постигне чрез подходящ коментар на изрази като: "да си дири земането", "съгледал", "Господарят си подал главата от прозореца, съгледал Хитър Петър и се скрил. И Хитър Петър го съгледал." — случайност, недостатък ли е повторението на глагола "съгледал"? Разбирането на контекстното лексикално значение на този глагол би се подпомогнало значително, ако учениците се насочат към възможна синонимна замяна (видял, забелязал, зърнал, погледнал), но не формално, механично. За да се изясни защо, коя от близкозначните думи може или не да замени използваната в текста без да се наруши, изопачи общият замисъл — на лъжата краката са къси — по същество се извършва литературно-естетическо възприемане и осмисляне на творбата, формира се умение за общуване.

Изброените упражнения изострят езиковия усет. Те подпомагат работата за вникване и осмисляне съдържанието на литературната творба, но като се търси методическата мяра, за да не се излезе извън конкретната емоционална и идейна съдържателност на литературния текст, да не се прекрачи прагът на възрастовите възможности на даден клас.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Знеполски И. Художествената комуникация и посредници. В сб.: Култура и общуване. С., 1986.
2. Матеева Н. Обучението по литература като взаимодействие на различни типове общуване. — БЕЛ, 1992, 1, с.27-36.
3. Учебни програми за I — III клас на СОУ. МНП, С., 1991.