

*Йоанна Задеука-Цекера,
Йовіта Вашкевич-Бус*

РАБОТА С ЛИТЕРАТУРНЫМ ТЕКСТОМ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Вступление. Важной задачей литературного образования в I–III классах начальной школы является ознакомление учеников с богатством, разнообразием детской литературы и подготовкой к восприятию литературного произведения. Дошкольник, который в будущем станет читателем различных произведений, должен иметь контакт с текстами, выдержанными в различных конвенциях и принадлежащими к разным литературным жанрам. Это начальный этап культурной инициации детей. Ученики должны получить определенный литературный опыт, необходимый для участия в культуре.

Что такое литературное произведение? По словам *Bożeny Chrzastowskiej* (1987, s. 263), это своего рода акт речевого общения; своеобразный, потому что он более сложный, чем в случае обычного языкового определения. Но не только в конкретной реальности, в которой отправитель (автор) направляет свое творение (произведение) адресату (читателю). Модель коммуникации повторяется внутри произведения и на многих уровнях. В сочинении есть много говорящих персонажей: герои, рассказчик (лирический субъект), иногда слово берет сам автор, и каждый из этих персонажей говорит друг с другом или с другим персонажем, или с адресатом (адресатом повести или лирическим «ты»), или с виртуальным адресатом (введенным в произведение — адресат всего сочинения).

Контакт с литературными произведениями на этом уровне обучения подготавливает учеников к восприятию литературы в будущем, позволяет добиться разнообразных образовательных целей, например передачи знаний, моральных норм детей, усовершенствования их речи, развития эстетической чуткости, усиления внутренних переживаний. Литературные произведения могут быть использованы в игровых, компенсационных и терапевтических целях (por. *Frycie, Ziółkowska-Sobecka* 1995, s. 9).

Учитель выступает в качестве посредника между ребенком и литературным произведением (*Adamczykowa* 2004, s. 26). Пытаясь таким образом заинтересовать школьника, он должен принять во внимание не только свой личный интерес, но и потребности, интеллектуальные способности, эмоциональное развитие ученика. Работая с текстом, нужно тщательно анализировать его с художественной, воспитательной и образовательной точек зрения. *Jan Kida* (1997, s. 11–15) выделяет четыре основные функции литературного произведения: познавательную, обучающую, воспитательную и эстетическую. Познавательная функция заключается в ознакомлении читателя с различными сферами реальности (в литературных произведениях открывается историческая, социальная, природная, культурная реальность и богатство человеческой психики). Обучающая функция связана с воздействием на сознание и поведение ребенка, способствует развитию языковых навыков, пассивного и активного

словаря. Кроме того, читаемые литературные произведения развивают навыки критического мышления, художественного вкуса, формируют чуткость к красоте родного языка. Воспитательная функция заключается в воздействии литературы на восприятие читателей, особенно самых маленьких, которые так стремятся брать пример со своих любимых литературных героев. Благодаря эстетической функции текста, у ребенка, в свою очередь, возникает много переживаний, подлинных эмоций и эстетических ощущений.

Приобщение учеников к ценным и разнообразным произведениям культуры позволит подготовить читателя, «открытого» для мира литературы.

Программная основа для I этапа обучения, I–III класс, дошкольное образование¹ определяет круг знаний, которыми владеет ученик, заканчивающий III класс начальной школы, в сфере анализа и интерпретации текстов культуры, а именно:

- проявляет эстетическую чувствительность, расширяет словарный запас через контакт с литературными произведениями;
- в литературном тексте обозначает выбранные отрывки, определяет время и место действия, указывает главных героев;
- читает тексты и декламирует стихи, со знаками препинания и интонацией;
- имеет потребность в контакте с литературой и искусством для детей, читает книги, выбранные самостоятельно или учителем, говорит о них.

Этапы работы с текстом

Анализ методологических разработок (por. Czelakowska 2009, s. 159–175; Kulpa, Więckowski 1983, s. 64–110; Łukasik 1990, s. 137–143) убеждает в целесообразности использования в педагогическом процессе следующих этапов работы с текстом:

- подготовка к восприятию произведения;
- экспозиция текста;
- аналитически-синтезирующая разработка текста;
- использование содержания обсуждаемых произведений в различной деятельности учеников.

Основной задачей первого этапа является формирование соответствующего настроения, эмоциональная подготовка учеников, заинтересованность, заинтригованность и сосредоточение его внимания, передача определенных сообщений, необходимых для понимания содержания произведения, объяснение непонятных слов, словосочетаний. Рассматривается **эмоциональный, содержательный и словарный** аспект. Количество и объем упражнений, подготавливающих детей к восприятию

¹ Podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego, klasy I-III, edukacja wczesnoszkolna z dnia 30 maja 2014 roku, MEN.

занятий будет зависеть от разработанного текста, изобретательности, творчества учителя и способностей учеников.

Способ ознакомления с литературным произведением должен быть продуман и соответственно подобран. Преподаватель может воспользоваться разнообразными видами работы.

- *Образцовое, громкое чтение учителя* используется в целях ознакомления детей с новым литературным текстом, произведением с высокими художественными ценностями, многогранным с языковой точки зрения текстом или с целью введения учеников в соответствующее настроение.

- *Воспроизведение сочинений, декламированных актерами.*

- *Единичное чтение (индивидуальное)* — это чтение текста (целого или выбранного фрагмента) одним учеником. Это дает учителю возможность проверить, как читают его воспитанники, каков уровень их техники чтения.

- *Коллективное чтение, т.е. хоровое* заключается в общем, хоровом чтении текста всеми учениками. Для такого метода работы чаще всего мы выбираем стихи с ярко выраженным ритмом или фрагментами эпического характера, в которых преобладают описания. Это требует очень тщательной подготовки и относится не только к знанию текста, но и к умению читать произведение. Коллективное чтение не такое уж простое. Дети должны придерживаться соответствующего темпа чтения. Участие в коллективном чтении дает ощущение гармонии и обаяния силы, которое коренится в коллективном чтении, но не дает достаточной практики в чтении и не способствует более глубокому пониманию содержания (Kulpa, Więckowski 1983, s. 74).

- *Ролевое чтение* является своеобразной формой подготовки детей к так называемому постановочному методу анализа литературных текстов. Очень важен выбор соответствующих текстов. Это должны быть тексты, содержащие диалоги, живое действие ярко выраженных персонажей. Состоит из нескольких этапов: чтение указанного текста, выделение отдельных персонажей и событий, отбор учеников, которые будут читать отдельные фрагменты текста, чтение текста отдельными учениками в соответствии с присвоенными им ролями, оценка чтения.

- *Тихое чтение* в первую очередь делает возможным индивидуальный темп чтения, позволяет по-настоящему вжиться, углубиться в содержание, вернуться к сложным или особенно интересным вопросам, помогает читателю сосредоточиться (tamże, s. 73).

Учитель должен мобилизовать учеников к внимательному слушанию, пониманию при чтении текста, чтобы после его прочтения или прослушивания можно было уловить смысл, иметь общее представление о содержании.

Работу над текстами следует начинать с аналитических упражнений. Затем мы выбираем соответствующие им синтезирующие упражнения. Их выбор будет зависеть от характера текста и возможностей учеников. *Аналитические формы работы с текстом* включают в себя: выделение

персонажа, определение времени и места действия, определение последовательности событий и их связи, сопоставление содержания сочинения с собственными переживаниями и опытом, выражение собственного мнения о героях и событиях, поиск характерных фрагментов, сопоставление текста с иллюстрацией. Нужно учить учеников формулировать вопросы и ответы на основании текста. Такая форма работы позволяет осмысливать взаимосвязь между элементами произведения, чтобы лучше его понимать. Представленные аналитические формы работы являются основой для *синтезирующего понимания содержания сочинения*: например, определение ведущей идеи — идеи произведения, присвоение тексту другого названия, иллюстрирование текста, аннотация.

В работе над текстами можно использовать разные приемы.

• **Раскрытие элементов произведения.**

Какие персонажи выступают?

Когда и где это происходило?

Как вы думаете, какие события являются наиболее важными?

• **Определение взаимосвязи между информацией, содержащейся в произведении.**

Почему мальчики опоздали в школу?

Что повлияло на изменение поведения главного героя?

• **Выражение своего собственного мнения о персонажах и событиях.**

Какой персонаж и почему вам больше всего понравился?

На кого из героев ты хотел бы быть похожим и почему?

• **Связь содержания сочинения с опытом учеников.**

А как ты поступил бы в такой ситуации?

• **Осмысление главной идеи произведения.**

Чему Вас научило это произведение?

Заключительным этапом работы является использование литературного произведения для различной дидактически-воспитательной деятельности учеников. Тексты вдохновляют для проведения различных упражнений в устной речи, чтении, писании, развитии творческой словесной, художественной, двигательной экспрессии. Их можно будет также использовать для словесно-фразеологических, грамматических и орфографических упражнений. Наиболее популярными, ценными и охотно принимаемыми учениками формами работы с текстом являются:

- предвидение дальнейшей судьбы героев;
- сочинение другого финала;
- иллюстрирование события, предшествующего описанной в тексте ситуации, и события, наступающего сразу после нее;
- различные формы постановки читаемых текстов;
- организация минисудов над героями;
- написание писем и пожеланий положительным (отрицательным) героям произведений с поздравлениями, советами;

- подготовка списка персонажей из текстов, с которыми мы хотели бы подружиться;
- организация литературных игр и мероприятий, связанных с текстом (Łukasik 1990, s. 143).

Соблюдение этих этапов работы с текстом подготавливает ученика к восприятию литературного произведения, развивает его интересы, улучшает интерпретационные возможности и читательские навыки. Кроме того, формирует читателя, чуткого к содержанию и форме сочинения. Это также прекрасная возможность выработать навыки чтения с пониманием прочитанного и совершенствования техники чтения.

Методы литературного образования

Методом обучения является способ управления работой учеников. Этот способ является преднамеренным и сознательно используется учителем. В школьной дидактике метод зависит от содержания обучения, предполагаемых эффектов уроков, а на уроках, посвященных литературному образованию — также от уровня литературного сознания ученика (Kwiatkowska-Ratajczak 2011, s. 354).

Zenon Uryga (1996, s. 111–167) для потребностей современной педагогической практики выделил пять методов литературного образования: импрессиивно-экспонирующий, документальный анализ, исполнительный анализ, интерсемиотический перевод и метод дискуссии.

Импрессиивно-экспонирующий метод связан с непосредственным контактом с искусством (чтением, просмотром, прослушиванием) и направлен на его интуитивное восприятие, на стимулирование воображения через содержащуюся в литературных произведениях экспрессию. Он позволяет обогатить звуковую и визуальную перцепцию произведения, а также включить культурный фон (например, музыкальный, живописный), связанный с изучаемым текстом.

Метод документального анализа считается основным методом литературного образования. Его главная цель — развитие эстетического вкуса и литературного сознания учеников; расширение знаний о литературе (формах, жанрах, средствах выражения), а также функции литературы в жизни людей. Способ управления работой учеников может быть основан на доминировании учителя (например эвристика, экспликация); установить самостоятельность учеников, например работа в направлении, когда учитель определяет цели работы, указывает материалы для анализа, формулирует инструкции и задания, наблюдает за действиями учеников, помогает им во время действий; другим вариантом является проблемный анализ (здесь учитель устраивает «проблемную ситуацию») или сравнительный анализ (замечание сходства и различий между сочинениями).

Метод исполнительного анализа ведет к предшествующему соответствующей подготовкой голосовому исполнению произведения. Предпринятые дидактические действия связаны с анализом и

интерпретацией, являющейся поиском в тексте предложений для его громкого чтения.

Метод интерсемиотического перевода предусматривает переход от литературного текста к другой системе знаков. Техники перевода: рисунок, постановка, игры, использующие язык тела, перевод отрывков текста на театральные сценарии, радиосценарии, драматические игры.

Метод дискуссии — отправной точкой в этом методе является событие, тема-проблема, которая вызывает споры и вдохновляет на обмен мнениями. Он учит проблемному мышлению, требует использования ранее приобретенных знаний, активизирует ученика, его самостоятельность и способность обосновать свою позицию. В дошкольном образовании текущая программная основа не предусматривает дискуссий на этом уровне образования, но в школьной практике дискуссия на этапе I–III классов уже нашла свое постоянное место (por. Dobrowolska 2015, s. 223).

С другой стороны, Doug Buehl предлагает привлекательную и часто неслыханную еще в польской школе стратегию работы с литературными текстами (por. Buehl 2004, s. 12). Автор классифицировал стратегии обучения на восемь категорий упражнений: развитие словарного запаса, «мозговой штурм», обучение в группе, побуждающее к дискуссии, интерактивное чтение, стимулирование писания, графическая визуализация и построение учебных навыков, а также на категории, соответствующие способу мышления, связанные с тремя фазами передачи объяснений: 1) подготовка учеников к чтению нового текста (до чтения); 2) ведение учеников в процессе обучения (во время чтения) и 3) создание и укрепление знаний (после чтения) (Buehla 2004, s. 22).

При использовании литературного текста на уровне дошкольного образования учителям предлагается в своей педагогической практике особый упор делать на:

1) подбор качественно и тематически разных литературных текстов: рассказов, повестей для детей или их фрагментов, сказок, басен, легенд, мифов, в том числе сочинений метафорического, притчевого характера. Тексты также должны быть адаптированными к интересам детей;

2) громкое чтение учителем литературных текстов во время школьных занятий;

3) оценка общего и индивидуального чтения литературных текстов такими действиями, как: организация классных читательских конкурсов, чтение, «встреча с любимым сочинением» или «литературный пир», которые проводят сами ученики, введение в классе привычки ежедневного чтения учителем и учениками выбранных текстов среди собранных в классной библиотеке;

4) соответствующая подготовка учеников к чтению через вступительные упражнения, которые вызывают в них эмоциональную / интеллектуальную активность, благоприятную для восприятия текста;

5) формулировка вопросов к литературным текстам не только учителем, но и учениками;

6) подготовка рабочих карт для литературных текстов, читаемых на уроках и дома, содержащих упражнения, интересные для учеников (кроссворды, головоломки, диаграммы);

7) выполнение таких упражнений, как: идентификация конкретной информации касающейся, например, фактов, событий; определение сценария повести, времени, места действия; идентификация взаимосвязей между персонажами; распознавание адресата текста; описание настроения в тексте; определение, как автор построил завершение повести и почему оно может удивить читателя; характеристика персонажей читаемых текстов на основании непосредственного описания и через события, в которых они участвуют; предвидение завершения/продолжения текста после прочтения фрагмента; развитие побочных тем; создание альтернативных версий завершения (это мотивирует учеников к внимательному чтению или прослушиванию); сравнение информации в тексте и определение её значения; восприятие темы или послания текста; открытие причинно-следственной связи; анализ намерений персонажей; функциональный анализ языковой структуры и стилистических средств в тексте; перефразирование фрагмента текста (например, смена рассказчика, превращение фрагмента рассказа в диалог — так, чтобы углубить понимание ключевого фрагмента); обоснование своего понимания адресата текста с помощью аргументов, полученных из текста; после прочтения литературного произведения учитель должен попросить, чтобы каждый ученик написал в тетради одноразовый комментарий, дал оценку, интерпретацию ситуации;

8) выход за рамки текста (por. raport OBUT 2013, s. 94–95).

Использование соответствующих методов работы с литературным текстом является очень важным фактором, «открывающим» учеников для литературы.

Выводы

Целью анализа литературных произведений является выяснение и углубление содержания, внимание к красоте речи, побуждение учеников к размышлениям над конкретным вопросом благодаря эмоциональной вовлеченности, усвоение правильного, литературного языка, развитие самостоятельного мышления, памяти и творческого воображения (Czelakowska 2009, s. 159).

Представленные формы и методы работы над литературным текстом в дошкольном образовании позволят учителю приучать учеников к самостоятельному чтению текстов, формировать их личность и, прежде всего, развивать интерес к чтению уже с самого раннего возраста.

Выбор ценной литературы очень важен в дошкольном и в младшем школьном возрасте. В этот период формируются детские вкусы, чуткость к слову, интересы и читательские навыки.

В процессе обучения польского языка в I–III классах ученики постепенно знакомятся с богатством детской литературы. Литература

как сфера искусства приближает к ученикам окружающую действительность, обогащает их переживания и чувства, а также влияет на развитие языковых навыков. Выполняет важную роль в развитии личности молодых читателей, вызывает их интерес к литературным, патриотическим и моральным вопросам (por. Kida 1997). Положительные примеры поведения литературных героев готовят молодых читателей к жизни, учат отличать добро от зла и дают примеры позитивного поведения в отношениях с людьми и миром.

Список использованной литературы

1. Chrzastowska B. *Lektura i poetyka*, WsiP. — Warszawa, 1987.
2. Adamczykowa Z. *Literatura dziecięca. Funkcje-kategorie-gatunki*. WSP TWP. — Warszawa, 2004.
3. Buehl D. *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i uczyć się skutecznie*, red. Wiga Bednarkowa, Wydawnictwo Edukacyjne. — Kraków, 2004.
4. Czelakowska D. *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls. — Kraków, 2009.
5. Dobrowolska D. *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym. Podręcznik dla studentów i początkujących nauczycieli*, Impuls. — Kraków, 2015.
6. Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M. *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*, WSP TWP. — Warszawa, 1995.
7. Łukasik S. *Język polski w klasie I. Przewodnik metodyczny*, WsiP. — Warszawa, 1990.
8. Kida J. *Funkcje literatury dla dzieci i młodzieży*, [w:] red. Jan Kida *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*, wyd. WSP. — Rzeszów, 1997).
9. Krajcovicova M. *Praca z czytanką w klasach 1–3* [w:] «Edukacja elementarna» nr 23. — 2006. — S. 26–38.
10. Kwiatkowska-Ratajczak M. *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu Teorii i praktyki*; red. Maria Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM. — Poznań, 2011. — T. 1.
11. Kulpa J., Więckowski R. *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, WsiP. — Warszawa, 1983.
12. Uryga Z. *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. — Warszawa-Kraków, 1996.