
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.5.016:821.161.2

DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-49-57

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ:
ПЕРВИННИЙ РІВЕНЬ ЗАСТОСУВАННЯ**

У статті окреслено первинний рівень застосування словесно-образного аналізу в середній школі, визначено відповідний йому комплекс знань і вмінь школярів. Така робота може відбуватися і як самостійний шлях дослідження, і на комбінованій основі – у поєднанні з іншими шляхами, з урахуванням специфіки всіх родів літератури. Автор пропонує технологію цього виду діяльності, пояснює його алгоритмічну модель, мету використання, власну дефініцію. Означено низку різноманітних видів роботи, які не потребують залучення теоретичної інформації, що стосується мовної організації літературного твору, однак дають можливість сприймати й осмислювати словесну структуру тексту з погляду її семантичного багатства та естетичної цінності. Це виразне читання та його підготовка, осмислення-інтерпретація мовно-художніх зворотів, укладання словників авторських художніх висловів, лексичний та фразеологічний коментарі, зіставлення значень слів, заміна авторських образних зворотів власними мовними конструкціями, підбір синонімів до художніх висловів письменника, визначення асоціативно-сміслового наповнення мовно-художнього образу, "редагування" авторської мови, "стилістичний експеримент", зіставлення різних мовних редакцій тексту, мовлення різних письменників, словесних зворотів літератури та засобів інших видів мистецтва, відбір учнями мовних зворотів для використання в письмових роботах.

У названих видах роботи та словесно-образному аналізі в цілому автор статті вбачає широкі можливості для удосконалення мовно-комунікативних можливостей школярів як частини їхнього психологічного розвитку. Окрім цього, вони забезпечують утілення одного з ключових методичних принципів – вивчення літератури з урахуванням її словесно-мистецької природи.

Ключові слова: словесно-образний аналіз, виразне читання, лексико-фразеологічний коментар, словникова робота, стилістичні дослідження.

Мовно-образна структура художньої літератури стимулює організацію відповідних досліджень. Цей напрямок діяльності вчителя та учнів закріплений одним із базових методичних принципів – **вивчення літератури як словесного мистецтва**. "Художня література – мистецтво слова, і знайомити з нею дітей необхідно іншими засобами, ніж, скажімо, із законами фізики чи біології, з історією чи географією" [4, с. 238].

Одне з головних завдань учителя – вразити школярів силою художнього слова. Не треба сподіватися, що діти все відчують самостійно. Досить часто класичні твори не цікаві школярам саме тому, що учні не готові сприйняти їхню мовну тканину, уявляти створені автором образи. Це негативно відбивається на емоційних переживаннях, а в результаті формує байдужість до тексту. Словесник повинен забезпечити сприйняття мовно-художньої яскравості та усвідомлення мовно-семантичного багатства твору.

Саме тому існує необхідність актуалізувати *словесно-образний аналіз* як окремий шлях опрацювання літературного матеріалу. Він потребує свого пояснення, обґрунтування, упровадження. Цей шлях дослідження в методиці навчання літератури здобув й іншу назву – *філологічний*. Ю. Горідько розкриває його сутність: "філологічний аналіз розглядається як один із шляхів аналізу в старших класах загальноосвітньої школи, що передбачає вихід на авторську концепцію через словесну тканину твору, насамперед – через ключові та домінуючі текстові одиниці. Під ключовими текстовими одиницями (КТО) розуміємо "мовні одиниці різного рівня (найчастіше – слова), які набувають в літературному творі значного "прирошення значення", узагальнено-символічної забарвленості, є головним у вербальному втіленні художнього задуму письменника, виконують важливі текстотвірчі функції та, як правило, характеризуються високою інтенсивністю вживання в одному творі письменника" [2, с. 2]. У цілому погоджуючись із підходом, застосованим Ю. Горідько, все ж хочемо зауважити: поняття "філологічний аналіз" у межах шкільної практики не достатньо коректне, адже таким є не тільки мовне дослідження тексту, але й усі інші, наявні в методиці навчання літератури (наприклад, подієвий, пообразний, проблемно-тематичний аналіз та ін.). Тому пропонуємо іншу дефініцію – "*словесно-образний аналіз*". Вона видається більш відповідною назвою для роботи саме на мовному рівні художнього матеріалу.

Окрім цього, названий шлях дослідження може мати варіанти застосування: без використання теоретичної інформації, що стосується мовно-образної специфіки літератури (*первинний рівень*); із залученням її (про тропи, стилістичні фігури, інші засоби художньої виразності) (*вищий рівень*); як самостійний шлях аналізу, так і в комбінуванні з іншими шляхами. Різні модифікації словесно-образного аналізу створюють умови для його використання в 5–11 класах, тобто впродовж усього шкільного часу, відведеного на вивчення літератури.

Починати треба з найпростішого для учнів варіанта: опрацювання мовної тканини без застосування теоретичних знань. На цьому етапі формується система *первинних* знань та вмінь. Головне завдання полягає в тому, щоб виділити ключові мовно-образні конструкції, здійснити інтерпретацію їхнього змісту, визначити роль у рамках тексту як художньої цілісності. Таку роботу здатні здійснювати вже п'ятикласники. Словесно-образний аналіз відбувається за формулою: *Мовний фрагмент₁ + МФ₂ + МФ₃ і т. д. = Узагальнення мовно-образної структури та семантичного багатства літературного твору.*

Найкраще її практикувати під час вивчення лірики, яка дозволяє концентрувати увагу школярів саме на мовній оригінальності художнього тексту. Тут словесно-образний аналіз відбувається самостійно, без комбінування з іншими шляхами. У випадку опрацювання епосу він може стосуватися окремих сюжетних епізодів чи позасюжетних елементів, зображення персонажів (починаючи з 5 класу), засобів стильового, проблемно-тематичного, філософського вираження (9–11 класи). Для драми – окремих сцен, персонажів. Тобто наявне комбінування словесно-образного та інших шляхів опрацювання літератури.

У будь-якому разі систему знань і вмінь для формування в учнів можна сформулювати, орієнтуючись на змістовий потенціал та естетичну виразність мовної тканини. У випадку застосування первинного рівня школярі мають *знати*:

- ✓ найбільш яскраві та семантично місткі мовно-художні звороти, у яких виразно презентовано ідейно-художній зміст літературного твору або його окремих структурних елементів, їх художню роль;
- ✓ значення незрозумілих слів, які трапляються в тексті;
- ✓ змістовий зв'язок з іншими елементами літературного матеріалу (наприклад, персонажами, проблематикою, жанровими та стильовими особливостями).

Учні повинні *вміти* здійснювати первинний рівень словесно-образного аналізу, зокрема:

- ✓ виділяти в тексті мовні конструкції, виходячи з їх естетичної виразності та семантичного багатства, інтерпретувати зміст, визначати художню мету застосування;
- ✓ здійснювати аналіз у зв'язках з іншими елементами тексту (персонажами, проблематикою, стилем тощо);
- ✓ досліджувати мовно-семантичні поля в межах літературного тексту, узагальнювати їхнє змістове наповнення;
- ✓ зіставляти мовно-художні особливості різних редакцій одного літературного твору (за наявності);
- ✓ порівнювати мовну специфіку різних текстів (одного або декількох авторів);
- ✓ зіставляти засоби словесного та інших видів мистецтва.

Із метою формування названих знань і вмій слід обов'язково застосовувати **виразне читання та переказування епізодів, у яких найбільш яскраво виявлена мовна оригінальність автора**. Такі види діяльності використовують для того, щоб сконцентрувати увагу дітей на словесній майстерності митця, дати їм можливість відчувати красу художнього слова. Необхідні фрагменти тексту пропонує або вчитель, або учні обирають самостійно. Ставиться завдання відібрати найбільш яскраві в мовному плані епізоди, обґрунтувати свій вибір. У запропонованих фрагментах проводиться спостереження за мовними деталями, пояснюється зміст, характер їх виразного відтворення засобами голосу. Якщо текст готують до переказування, учні повинні запам'ятати якомога більше з цих деталей і потім максимально точно відтворити.

Аналіз мови в процесі підготовки тексту до виразного читання – окремий вид діяльності. Школярі мають визначити, які слова потрібно акцентувати логічними наголосами, окреслити тон та інтонацію, що застосовуватимуться під час читання мовних конструкцій, розставити паузи. Досить часто тут має місце пояснення значень слів, мовних зворотів, художнього синтаксису, без чого неможливо правильно інтерпретувати текст засобами усної виразності.

Здійснюючи поглиблену мовно-дослідницьку роботу, словесник має виділити **"точки входження" в текст – словесні конструкції, які обов'язково будуть опрацьованими**. У певних випадках, хоча й не завжди, інтерпретацією таких мовних зворотів аналіз тексту може бути й вичерпано. Основні зусилля учитель спрямовує на те, щоб навчити учнів тлумачити й розуміти написане письменником, окреслювати його змістове багатство, смислову спрямованість, а також відчувати красу слова, усвідомлювати його естетичне призначення. Так, вивчення вірша П. Тичини "Блакить мою душу обвіяла" (5 клас) гіпотетично повинно включати поглиблене осмислення (коментування) майже всіх мовно-образних утворень.

Блакить мою душу обвіяла,
 Душа моя сонця намріяла,
 Душа причастилася кротості трав –
 Добридень я світу сказав!
 Струмок серед гаю, як стрічечка.
 На квітці метелик, мов свічечка.
 Хвилюють, маюють, квітують поля –
 Добридень тобі, Україно моя!

Увага до окремих мовно-художніх зворотів зумовлена їх підвищеною образною наповненістю. П'ятикласники мають пояснити своє розуміння словесних фрагментів, дати оцінку зображеному в них, розкрити власні образні уявлення, що виникли під впливом написаного. Учитель ставить завдання й запитання, що активізують сприймання та розуміння рядків (кожне з них – окремий мовний зворот).

Прочитайте перший рядок вірша.

Як ви розумієте його зміст?

Що ви уявляєте, читаючи цей мовний зворот?

У чому полягає його краса?

Аналогічна робота відбувається й з рештою художніх висловів. Після цього – узагальнення змісту та мовної своєрідності всього вірша П.Тичини.

Поясніть, які думки висловив поет у своєму творі.

Чим приваблює вас художній текст?

Які мовні звороти є для вас найбільш виразними? Чому?

Регулярність застосування такого підходу формує в школярів потребу постійно взаємодіяти з художнім словом, не вдаватися до голого переказу літературного матеріалу. Із часом, коли відповідні вміння набули стійкості, учитель-словесник повинен не тільки пропонувати мовні звороти для аналізу, але й ставити учням завдання самостійно виділяти словесні конструкції, обґрунтовувати свій вибір із погляду їх естетичної виразності та змістового багатства. Ключовим у цьому випадку може бути поняття "*феноменальне*" – *яскраве, неповторне, незабутнє, усе, що привертає увагу*.

Художні вислови, які можна класифікувати як феноменальне, доцільно фіксувати, закріплювати в пам'яті дітей. Відбувається **укладання словників авторських художніх висловів**. Кожен текст містить образні конструкції, які афористично відтворюють певну думку, ідею, бачення світу. Можливо, найбільш цінним є те, щоб учні винесли з ознайомлення з текстом у першу чергу саме ці крилаті вислови, які добре запам'ятовуються й залишаються у свідомості школярів як загальне уявлення про твір.

Мовна тканина обов'язково містить семантичний підтекст. Досить часто школярі тлумачать його довільно. Авторська образність піддається інтерпретації, якщо ставити питання: "Що саме, на ваш погляд, сказав письменник тим чи тим висловом?" При цьому можна зіткнутися з необґрунтованими судженнями учнів. У такому разі слід проводити додаткову інтерпретаційну роботу: залучати весь клас у пояснення написаного; висловлювати власну думку самому вчителю; звертатися до пояснень літературними критиками.

Окреме місце в дослідженні мови посідають **семантично марковані слова** – одиниці, які є першорядними носіями художніх значень у тексті. Як пише К. Фролова [5, с. 20–31], художня мова – своєрідна система актуалізованих значень. Виявити слова, у яких акцентовані концептуально значущі в межах літературного матеріалу семантичні ознаки, та напрямок цієї концептуалізації – важливий етап аналізу. У такий спосіб школярі знайдуть мовні одиниці, у яких волею письменника відбулися семантичні зрушення або нашарування, тобто з'явилися нові неусталені в традиційному мовленні значення. Це і є процес художнього творення на рівні словесної тканини. У різницю між точним значенням слова та його текстуальною конотацією заковані художнє відображення дійсності, авторський погляд на світ. Тому, натрапивши у творі на слово, яке має полісемантичне звучання, потрібно з учнями виконати декілька дій:

1. З'ясувати точне значення лексеми (за тлумачним словником).
2. Визначити, що нового письменник уніс у це значення.
3. Дати відповідь на запитання: із якою метою це зроблено?

Оскільки мовний аналіз повинен відбуватися практично на кожному уроці в контексті з вивченням різних художніх компонентів тексту, багато методистів пропонує відбирати найбільш важливі художні фрагменти для поглибленого дослідження їхньої словесної структури.

Г. Ключек [3, с. 21–61] запропонував **методику "повільного" читання**, що дозволяє виявляти мовно-семантичні глибини. Вона містить декілька етапів та ключових підходів:

- а) умотивований відбір фрагментів;
- б) усвідомлення мети мовного аналізу (для чого його здійснено в конкретному випадку);
- в) у частковому побачити загальне, ціле (спрямовувати до цього учнів);

- г) проблемний шлях аналізу;
- г) систематичність такої роботи для вироблення навичок дітей;
- д) органічне поєднання цієї методики з іншими методиками.

Особливої уваги під час повільного читання вимагають мовні деталі, які концентрують у собі головні думки письменника, висловленню яких присвячено твір.

Аналіз семантично маркованої лексики відбувається й із допомогою **виявлення та дослідження синонімічних рядів (полів) у художньому тексті**. Синоніми – невід’ємний атрибут художньої мови. Письменники широко ними послуговуються, оскільки вони дозволяють розгорнути зображення до максимально виразних меж, надати думці різних значеннєвих нюансів. Методика передбачає різні види роботи: виділення синонімів, пояснення відтінків значення кожного слова в синонімічному ряду, визначення сукупного змістового навантаження всього ряду, обґрунтування з’єднуваності й взаємодоповнюваності синонімів (чому саме такий ряд підібрав автор?), пояснення їхньої стилістичної функції в тексті, знаходження в літературному творі синонімів до слова, яке назве учитель, тощо.

Проте серйозний бар’єр для роботи з художньою семантикою становлять незрозумілі для учнів слова чи й цілі вислови. Тому особливого значення набуває **лексичний та фразеологічний коментар** до твору або його фрагментів. Здебільшого це пояснення значень лексем та фразеологізмів, які є художньо вагомими, але невідомими для учнів. У шкільній програмі існують тексти, "перевантажені" словами й мовними зворотами, які учні не можуть пояснити без словників. Наприклад, сонет М. Зерова "Київ – традиція". Неточне коментування школярами окремих мовних одиниць призводить до викривленого тлумачення твору.

Якщо текст невеликий за обсягом (поезії, думи, новели, оповідання), лексико-фразеологічний коментар доцільно здійснювати перед його аналізом у класі. У такий спосіб словесник забезпечує готовність учнів повноцінно сприймати художній матеріал. Так, вивчаючи названий сонет М. Зерова, слід наперед пояснити цілий ряд слів та словесних зворотів: "готи" (давньогерманський союз племен), "Данпарштадт" (готське місто, що нібито існувало на місці Києва), "норман" (середньовічний мешканець півночі Європи), "лядський Болеслав" (князь Польщі), "Ляссота" (австрійський дипломат), "Левассер Бонплан" (французький географ і ботанік), "аспанфуті" (асоціація панфутуристів), "Плуг" (спілка селянських письменників).

Для великих за обсягом творів найчастіше практикують коментоване читання, коли тлумачення мовних зворотів відбувається в процесі обговорення епізодів. В окремих випадках, коли аналізований епізод особливо важливий для осмислення художнього твору, школярам дають завдання пояснити значення усіх або майже всіх слів, що трапляються у фрагменті.

Найбільш складні лексеми **коментує сам учитель або школярі звертаються до тлумачних словників**. Корисним також буде **зіставлення значень слів, ужитих автором, із їхнім словниковим значенням**. Учні виявляють творчу лабораторію письменника, спостерігши нові смислові нюанси в традиційній лексиці.

З’ясування змісту слова можливе й за допомогою словесного контексту, у якому воно перебуває, із тих зв’язків, які виникають між лексемою та іншими мовними одиницями. Учитель ставить допоміжні запитання, спрямовані на аналіз тексту, із допомогою яких учні намагаються розкрити невідоме для них слово чи словосполучення, наводить синонімічні ряди, у яких вони мають своє місце. Щоб увійти в правильне русло осмислення, потрібно не тільки залучати словники, але й порівнювати думки різних школярів, шукаючи правильний варіант пояснення.

Робота на лексико-фразеологічному рівні, як стверджує С. Болтівець, "має виразний психологічний зміст, бо ясність зміцнює емоційно-вольову сферу, дає можливість використовувати засвоєні лексичні одиниці як інструмент мислення, і навпаки, невизначеність, невиразність засвоєваних значень пригнічує, ослаблює мислення і уяву" [1, с. 45].

Тому, з погляду С. Болтівця, корисними будуть такі завдання:

- а) виписати якомога більшу кількість малозрозумілих слів, пояснити їх колективно;
- б) інтерпретувати як самостійно виписані слова, так і виписані товаришем;

в) використовувати виписані й пояснені лексеми в усних відповідях під час аналізу літературного твору.

Отже, наближення сказаного письменником до розуміння школярів – це постійна дидактична проблема. Її вирішенню допомагає й **заміна учнями образних зворотів, взятих із літературного твору, власними мовними конструкціями (переказ власним стилем)**. Із одного боку, це привчає школярів замислюватися над художнім текстом, виробляє навичку досліджувати мовний підтекст, осягати смислові глибини авторської думки, з іншого – у такий спосіб школярам найкраще демонструвати специфіку художнього мовлення, його естетичну привабливість і неповторність.

Для заміни обирають сполучення слів з підвищеним образним наповненням, значення яких дійсно треба пояснювати: метафори, фразеологізми, прислів'я та приказки. У процесі роботи школярі відчують, що узвичаєне мовлення не має такої естетичної привабливості, хоча у ньому думка постає й більш прозоро.

Із аналогічною метою використовують **підбір (складання) синонімів до художніх висловів письменника**. Учні одержують завдання доповнити авторські словесні засоби самостійно придуманими синонімами. Найпростіше це виконувати з епітетами. Хоча можна і з порівняннями, метафорами та ін. – більш складний варіант (теоретичні поняття не використовуються). Після виконання роботи діти оголошують свої результати, пояснюють їх із погляду художньої доцільності та точності. Тут же проводиться зіставлення учнівських та авторських засобів на предмет, які з них більше відповідають ідейно-художньому навантаженню літературного твору або його фрагменту. Іде своєрідне "змагання" між школярами та письменником, у якому учні одержують можливість і включитися у творчий пошук, і досліджувати мовну специфіку художнього твору.

Визначення асоціативно-смиислового наповнення мовно-художнього образу. Кожен словесний образ здатний викликати в читача цілу низку асоціацій. І це природно, адже людське мислення за своїм характером асоціативне: одне явище нагадує нам про інше, вступає у нашої свідомості в смислові зв'язки з багатьма реаліями і т. д. Виявлення асоціативних полів, які формуються навколо словесних образів, – це шлях і до глибшого пізнання літератури як мистецтва слова, і до розвитку дитячої уяви, без якої неможливе якісне сприйняття художніх текстів. "Провести учнів всіма стежками асоціативних зв'язків, розглядаючи тропи й зіставляючи різні частини твору, – це найперше завдання вчителя. Унаслідок взаємодії різних асоціативних полів у тропі (епітеті, метафорі, порівнянні) і між окремими частинами твору утворюється незрима субстанція художності, у якій закладено ідейний зміст твору" [5, с. 19].

Із метою формування відповідних умінь школярів їм пропонують визначити усе, що, на їхню думку, сказав автор одним словесним зворотом, окреслити власні уявні образи, які постають під впливом художнього вислову. Так, афоризм Г. Сковороди **"Пізнаєш істину – ввійде тоді у кров твою сонце"** містить такий асоціативно-смисловий комплекс: істина подібна до сонця, тому що несе у собі світле, гуманне начало; людина, що пізнала істину, сама стає світлішою і випромінює тепло іншим, її внутрішній світ стає яскравим; кров – це душа людини, вона може бути холодною або сповненою теплом; пізнати істину так само важко, як досягти сонця, але результат виправдовує зусилля, оскільки веде до духовного збагачення. Із тренувальною метою учитель називає всі подані варіанти, а учні обґрунтовують правильність / неправильність кожного з них, погоджуючись або не погоджуючись із тим, що запропонував словесник. Після декількох аналогічних вправ вони повинні виконувати цю роботу самостійно.

Звичайно, найдоцільніше обирати словесні конструкції, що відіграють важливу роль у структурі тексту. Бажано, щоб у них були сконцентровані основні думки письменника. Школярі пропонують різні варіанти тлумачення, які обговорює весь клас, поглиблюючи своє розуміння літературного матеріалу, виробляють здатність виявляти підтекст у словесній тканині твору.

При цьому відбувається не тільки аналіз смислового навантаження мовних зворотів, виявлення підтексту, але й пояснення їхньої участі в змалюванні художніх

картин, висвітленні проблематики, теми та ідеї тексту, характеристики персонажів та ін.

Поруч із постійними вправами на мовному рівні методична думка пропонує й цілу низку спеціальних, які можна застосовувати тільки за певних умов: наявності різних мовних редакцій одного тексту, ілюстрацій до літературного матеріалу, написання учнями творчих робіт, підготовки виразного читання, поглибленого опрацювання мовного стилю митця.

"Редагування" мови авторського тексту. Для цього словесник обирає фрагмент художнього твору, де яскраво виражений мовний стиль автора, і вводить туди чужорідні елементи. Завдання учнів – впізнати вкраплення, винести їх із тексту, пояснити свої дії. У такий спосіб у школярів розвивається відчуття мовно-художньої манери митця, сприйняття твору як органічної єдності його мовних засобів.

Дисгармонійні компоненти учні мають визначати за такими критеріями:

а) невідповідність мовних одиниць творчій манері письменника (порушення естетичної вмотивованості в рамках авторського тексту, особливостей світосприйняття й світовідтворення митця, а також використання ним лексики, фразеології, синтаксису);

б) засоби, що заважають вираженню головної думки письменника;

в) їхня невідповідність художньому стилю взагалі (належність до інших стилів мовлення, брак художньо-образної виразності).

"Стилістичний експеримент" [4, с. 279]. Дещо схожий із попереднім прийом, хоча його належить проводити за зміненою схемою. Учитель пропонує фрагмент із художнього тексту, де вилучені характерні для авторського стилю мовні звороти. Вимога до школярів – заповнити пропуски самостійно придуманими словами або словосполученнями, які були б найбільш доцільними в контексті фрагменту. При цьому можна використовувати навідні запитання. Після виконання школярі пояснюють свої результати, зіставляють їх із авторськими художніми засобами, намагаються пояснити логіку, якою керувався письменник і якою вони.

Спеціальні дослідження мовного оформлення. Наприклад, *спостереження за використанням автором однорідних лексичних пластів, колірною чи звуковою гамою, деталями портретів персонажів, пейзажу, інтер'єру та ін.* Так, для створення необхідного художнього ефекту письменники використовують мовні ряди з єдиним смисловим або емоційним забарвленням. Якщо вичленити лексичні пласти однорідних слів і пояснити їхню роль, школярі глибше збагнуть ідейне спрямування тексту, особливості створеної художньої картини світу. Скажімо, у поемі І. Котляревського "Енеїда" вжито ряди назв їжі, напоїв, одягу і т. д., чим увиразнено загальний образ троянців-українців.

Зіставлення різних мовних редакцій тексту (за наявності). Текстуальна варіативність тих самих літературних джерел існує у творчості багатьох письменників. Вони виникли за різних обставин. В одних випадках сам автор шукав більшої досконалості, а тому видозмінював словесну палітру. В інших – мовні варіанти з'являлися в результаті втручання цензури. Проте в будь-якому разі порівняння виправдають себе. Школярі зможуть досягнути непростий, сповнений пошуками шлях творення, яким пройшов митець, або глибше побачити творчість художника в контексті його доби. Вони повинні зробити висновок, як і чому письменник замінив одні мовні конструкції, редакції речень на інші.

Зіставлення художнього мовлення різних письменників. Найкраще обирати твори, які близькі за тематикою. Тоді легше сконцентруватися саме на зіставленні мовної специфіки. Школярі простежують, як, звертаючись до одних проблем, письменники по-різному оформляли матеріал за допомогою словесних конструкцій, демонстрували власні підходи до їх вирішення.

Цікавий напрям роботи запропонував Є. Ільїн. Він вважає корисним разом з учнями проводити спостереження за використанням різними письменниками тих самих слів. До уваги беруть лексеми з чітко вираженою художньою функцією. Відстежуючи смислові відтінки в кожного автора окремо, зіставляючи їх, можна визначити глибину думки майстрів, одночасно розширити семантичне багатство мовлення учнів.

Зіставлення мовно-художніх засобів літературних творів та живопису, музики. Його сутність полягає в тому, щоб простежити змістову домірність та формотворчу різноплановість засобів двох різних видів мистецтва. Словесні звороти зіставляють із кольорами, відтінками, штрихами, лініями тощо. Це дозволяє продемонструвати словесну природу літератури на протигагу графічній природі живопису. Для цього найкраще обирати літературний твір та ілюстрації до нього.

Аналогічні порівняння доцільно проводити й між літературою та музикою, що значно складніше, оскільки, на відміну від живопису, музика не володіє статичними формами.

Відбір школярами мовно-художніх зворотів для використання в письмових роботах. Цими зворотами учні мають ілюструвати, підтверджувати власні думки, аргументувати висловлені судження. Тому відбір узгоджують з інтелектуальним осмисленням певної проблеми, заявленої в темі письмової роботи. Кожна дитина повинна усвідомити, із якою метою вона застосує відібране авторське словосполучення чи речення. В основній школі вчителі проводять навчальну діяльність, спрямовану на вироблення в школярів навичок знаходити в тексті ті фрагменти, які будуть використані як цитатний матеріал. На етапі підготовки до написання творів-розповідей чи роздумів після осмислення змісту теми письмової роботи учні здійснюють необхідний пошук у художньому тексті, зачитують віднайдені звороти, пояснюють, чому вони їх обрали, як збираються застосувати. У класі відбувається колективне обговорення результатів.

Отже, первинний рівень словесно-образного аналізу необхідний для того, щоб сформувати в учнів стійкий інтерес до мовної структури літературного твору. Разом із тим така робота сприяє розвитку первинних компетенцій школярів: інтерпретувати текст, давати оцінку мовно-художнім утворенням, визначати їхню естетичну виразність та художню роль. Результатом стає усвідомлення ключової властивості літератури – її словесної природи. Проте її не слід вважати вищим рівнем словесно-образного аналізу, адже поза увагою школярів залишається теоретичне осягнення мовного багатства тексту.

Література

1. Болтівець С. Психогігієнічний зміст викладання мови та літератури. *Дивослово*. 1999. № 4. С. 45.
2. Горідько Ю. Філологічний аналіз художнього тексту в старших класах середньої школи (на матеріалі творів зарубіжних письменників): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ: Науковий світ, 2000. 16 с.
3. Марко В. П., Ключек Г. Д., Панченко В. Є. Як наблизитися до Давида Мотузки? (роман Андрія Головка "Бур'ян"). *І вічна тайна слова: Аналіз великого епічного твору*. Київ: Радянська школа, 1990. С. 21–61.
4. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
5. Фролова К. П. Аналіз художнього твору. Деякі методи вивчення тексту художнього твору. Київ: Радянська школа, 1975. 175 с.

References

1. Boltivets S. Psykhohihienichnyi zmist vykladannia movy ta literatury. *Dyvoslovo*. 1999. № 4. S. 45.
2. Horidko Yu. Filolohichnyi analiz khudozhnogo tekstu v starshykh klasakh serednoi shkoly (na materialii tvoriv zarubizhnykh pysmennykiv). Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. Kyiv: Naukovyi svit, 2000. 16 s.
3. Marko V. P., Klochek H. D., Panchenko V. Ye. Yak nablyzytysia do Davyda Motuzky? (roman Andriia Holovka "Burian"). *I vichna taina slova: Analiz velykoho epichnoho tvoruvu*. Kyiv: Radianska shkola, 1990. S. 21–61 s.
4. Pasichnyk Ye. Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh. Kyiv: Lenvit, 2000. 384 s.
5. Frolova K. P. Analiz khudozhnogo tvoruvu. Deiaki metody vyvchennia tekstu khudozhnogo tvoruvu. Kyiv: Radianska shkola, 1975. 175 s.

Бондаренко Ю. И.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания украинского языка и литературы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Словесно-образный анализ литературных произведений в школе: первичный уровень применения

В статье рассмотрен первичный уровень применения словесно-образного анализа в средней школе, определен соответствующий ему комплекс знаний и умений школьников. Автор назвал целый ряд разных видов работы, которые не требуют привлечения теоретической информации, касающейся языковой организации литературного произведения, поскольку дают возможность воспринимать и осмысливать словесную структуру текста с позиции ее семантического богатства и эстетической выразительности.

Ключевые слова: словесно-образный анализ, выразительное чтение, лексико-фразеологический комментарий, словарная работа, стилистические исследования.

Bondarenko Yu. I.

doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Chair of the Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Verbal Imagery Analysis of Literature in Secondary School: the Initial Stage of Implementation

The article outlines the initial stage of implementing the verbal imagery analysis in the secondary school and determines the corresponding system of students' knowledge and skills. Such analysis can be used both as an independent activity and in combination with other activities. It is designed with due consideration of all literary genres. The author elaborates the technique of this activity, explaining its algorithmic model, the purpose of its usage, and offers his own definition of it. He has identified a number of activities which don't require providing theoretical information on the linguistic organization of a literary text but still enable the students to perceive and comprehend the verbal textual structure from the viewpoint of its semantic richness and aesthetic expressivity. These activities include expressive reading and its preparatory stages, reflection on and interpretation of literary tropes, compiling glossaries of an author's literary expressions, lexical and phraseological commentary, comparing word meaning, replacing the author's expression by own verbal constructions, choosing synonyms for author's expressions, determining the associative and semantic content of a verbal image, "editing" the author's language, "stylistic experiment", comparing different versions of a text, different authors' languages, verbal means of literature and the means of other arts, as well as students' choice of expressions to be used in essay writing.

The author sees the listed activities and the verbal imagery analysis as a whole as offering ample opportunity to improve the linguistic and communicative skills of students as part of their psychological development. Moreover, they ensure realization of one of the key methodological principles – the study of literature which takes into account its verbal and artistic nature.

Key words: verbal imagery analysis, expressive reading, lexico-phraseological commentary, vocabulary work, stylistic research.