

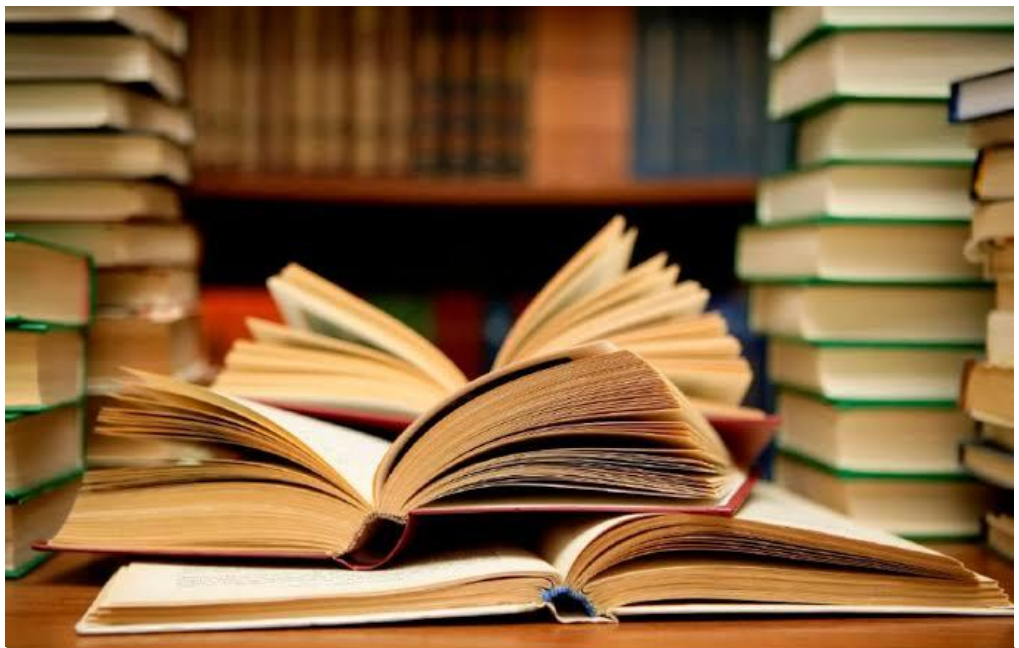
ЮРІЙ БОНДАРЕНКО

СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКУМ

Навчально-методичний посібник

для студентів спеціальності

А 4 Середня освіта / А 4.1 Українська мова і література



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Юрій Бондаренко

**СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ
ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКУМ**

Навчально-методичний посібник

для студентів спеціальності

А 4 Середня освіта / А 4.1 Українська мова і література

УДК 373.5.016:821.161.2

Б81

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 1 від 31.08.2026 р.

Рецензенти:

Романишина Н. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української та зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету

Хархун В.П. – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови, літератури, культурології та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Бондаренко Юрій

Б81 Словесно-образний аналіз літературного твору в школі: теорія і практикум: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності А4 Середня освіта/А 4.1 Українська мова і література. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2026. – 191 с.

ISBN 978-617-527-375-3

Посібник присвячено розвитку знань і вмінь майбутніх учителів здійснювати словесно-образний аналіз на уроках української літератури. Автор навчального матеріалу розкрив теоретичні основи словесно-образного аналізу, продемонстрував різні способи його застосування в шкільній практиці, запропонував систему вправ для розвитку відповідної компетентності студентів.

УДК 373.5.016:821.161.2

ISBN 978-617-527-375-3

© Юрій Бондаренко, 2026

© НДУ ім. М. Гоголя, 2026

ЗМІСТ

СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ У ШКОЛІ: ЗАГАЛЬНЕ ПОНЯТТЯ.....	4
ПЕРВИННИЙ РІВЕНЬ ЗАСТОСУВАННЯ СЛОВЕСНО-ОБРАЗНОГО АНАЛІЗУ	9
ВИЩИЙ РІВЕНЬ У ВИВЧЕННІ МОВНО-ХУДОЖНІХ ЗАСОБІВ	40
КОМБІНУВАННЯ СЛОВЕСНО-ОБРАЗНОГО АНАЛІЗУ З ІНШИМИ ШЛЯХАМИ ОПРАЦЮВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО МАТЕРІАЛУ В ШКОЛІ	107
Вивчення мови художнього твору на подієвій, композиційній та хронотопній основі.....	107
Проблемно-тематичний та ідеяційно-концептуальний підходи до шкільного опрацювання мовно-художніх засобів.....	133
Словесно-жанровий аналіз літературного твору	147
Словесно-стильовий аналіз художнього тексту.....	170

СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ У ШКОЛІ: ЗАГАЛЬНЕ ПОНЯТТЯ

Мовно-образна структура художньої літератури стимулює організацію відповідних досліджень на уроках у середній школі. Цей напрямок діяльності вчителя та учнів закріплений базовим методичним принципом – *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» [38, с. 238].

Одне з основних завдань учителя – вразити школярів силою художнього слова, виявити в ньому авторський задум. Не треба сподіватися, що діти все відчують самотійно. Досить часто класичні твори не цікаві школярам саме тому, що учні не готові сприйняти їхню досить складну мовну тканину, уявляти створені письменником образи. Це негативно відбивається на емоційних переживаннях, а в результаті формує байдужість до тексту. Словесник повинен забезпечити сприйняття учнями мовно-художньої яскравості та усвідомлення ними мовно-змістового багатства твору. Як пише С. Привалова, «основне завдання сучасного вчителя української літератури – виховати читача, здатного через слово сприймати втілені в ньому авторські ідеї, формування в учнів відчуття семантичних та емоційно-експресивних відтінків слова, а також тих додаткових значень, що випливають з контексту, збагачуючи висловлювання змістовою, концептуальною та підтекстовою інформацією. Тому сьогодні важливою і актуальною у системі шкільної літературної освіти є проблема аналізу мови художнього твору на уроках української літератури, що сприяє всебічному розвитку учнів» [42, с. 76]. Інший сучасний учений-методист А. Ситченко стверджує: опрацювання мовного багатства художньої літератури потребує комплексного підходу із залученням як когнітивних, так і афективних сторін психіки дитини: «Розвиток в учнів емоційно-чуттєвої реакції на слово й одночасне оволодіння правилами розумової діяльності дає змогу їм не лише здобувати міцні літературні знання і вміння, а й опановувати мистецтво мовленнєвої дії...» [50, с. 202–203].

Вправа 1

У поданому фрагменті переспіву поеми «Слово о полку Ігоревім» та у вірші Б.-І. Антонича «Різдво» віднайдіть мовно-образні звороти, які, на ваш погляд, можуть викликати труднощі школярів під час усвідомлення їх змісту. Яким чином слід покращувати розуміння учнями цих висловів?

Слово про Ігорів похід

(уривок)

Дріма в степу Олегове гніздо.

Далеко залетіли соколята!

Для кривди не народжені вони

Ні беркуту, ні кречету, ні круку,

Ім'я якому – дикий половчанин!

Кончак біжить, неначе сірий вовк;

Гзак поспішає вслід йому до Дону.

На другий день, заледве розсвіло,

Криваві зорі згубу провістили.

Від моря чорні хмари потяглись,

Чотири сонця прагнучи покрити;

Спахнули сині блискавки... Ой бути

Страшному грому! Стрілами іти

Дощу від Дону. Списам поламатись

Й мечам пощербитись об крицеві шоломи

На річці на Каялі, біля Дону!

О Руська земле, ти вже за горою!..

(переспів Василя Шевчука)

Б.-І. Антонич

Різдво

*Народився бог на саях
в лемківськiм мiстечку Дуклi.
Прийшли лемки у крисанях
i принесли мiсяць круглий.*

*Нiч у снiговiй завіi
крутиться довкола стрiх.
У долонi у Марії
мiсяць – золотий горiх.*

Отже, вивчення мови лiтературного твору – одна з ключових проблем методики навчання лiтератури й пiдготовки майбутнього вчителя-словесника. Iснує необхіднiсть актуалiзувати **словесно-образний аналіз** як окремий шлях опрацювання лiтературного матерiалу. Він потребує свого пояснення, обґрунтування, упровадження. Традиційно в методицi навчання лiтератури його означено загальною назвою «вивчення мови художнього твору». Проте системних робiт, присвячених цiй проблемi на сучасному етапi, не так i багато (Т. Беценко, А. Кордонська, Ю. Сидоренко, Л. Степаненко, А. Усатий та iн.). Її торкаються автори унiверситетських пiдручникiв (Є. Пасiчник, А. Ситченко, Г. Токмань), монографiй (Ю. Бондаренко, Г. Токмань) та посiбникiв (Н. Iвахно, Ю. Ковбасенко, А. Лiсовський, С. Привалова, С. Пультер).

Названий шлях дослiдження в методицi навчання лiтератури здобув ще й iншу назву – **фiлологiчний**. Ю. Горiдько розкриває його сутнiсть: «Фiлологiний аналіз розглядається як один iз шляхiв аналізу в старших класах загальноосвітньої школи, що передбачає вихiд на авторську концепцiю через словесну тканину твору, насамперед – через ключовi та домiнантнi текстовi одиницi. Пiд ключовими текстовими одиницями (КТО) розумiємо «мовнi одиницi рiзного рiвня (найчастiше – слова), якi набувають в лiтературному творi значного «прирощення значення», узагальнено-символiчної забарвленостi, є головним у вербальному втiленнi художнього задуму письменника, виконують важливи

текстотворчі функції та, як правило, характеризуються високою інтенсивністю вживання в одному творі письменника» [11, с. 2]. Лінгвістичний аспект стоїть на першому місці і для Ю. Ковбасенка [23]. У цілому погоджуючись із підходом, застосованим названими науковцями, все ж хочемо зауважити: поняття «філологічний аналіз» не достатньо коректне, адже таким є не тільки мовне дослідження тексту, але й усі інші, наявні в методиці навчання літератури (наприклад, вивчення сюжету та композиції, образів-персонажів, проблемно-тематичний аналіз та ін.). Погоджуємося з думкою Т. Беценко, що філологічний аналіз передбачає «вмотивоване, цілісне поєднання всіх інших видів» [2, с. 24] дослідницької діяльності з художнім текстом, а отже, є максимально широким поняттям.

Тому пропонуємо іншу дефініцію – *«словесно-образний аналіз»*. Вона видається назвою, більш відповідною для роботи саме на мовному рівні художнього матеріалу в середній школі, куди входить спостереження мовних одиниць, їх тропейна та стилістична класифікація, визначення художньої ролі в реалізації інших змістових та формальних складників тексту (сюжетних та позасюжетних елементів, образів-персонажів, жанрових і стильових особливостей, проблемно-тематичного наповнення, світоглядної спрямованості), здатність самостійно створювати, використовувати у власному усному та писемному мовленні.

Окрім цього, названий шлях дослідження може мати варіанти свого застосування: як без використання теоретичної інформації, що стосується мовно-образної специфіки літератури (*первинний рівень*), так і з залученням її (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 протягом усього шкільного часу, коли відбувається вивчення літератури. Це залежить від належного набору знань учнів у конкретний період навчання. Конфігурація цих знань достатньо широка і включає в себе: експресивно забарвлену лексику, тропи, стилістичні фігури, звукову організацію тексту, художній синтаксис, засоби віршування тощо.

В основі навчальної структури уроків літератури завжди лежить дослідницький алгоритм, зумовлений шляхом аналізу, який обрав учитель і який у свою чергу зумовлює освітню діяльність дітей. Кожен шлях опрацювання художнього

джерела дає можливість не тільки досліджувати твір у цілому, але й акцентувати увагу учнів на окремих його елементах чи властивостях (сюжеті, композиційній побудові, персонажах, тематиці й проблематиці, світоглядній спрямованості, жанрових чи стильових особливостях). Проте мовно-образна структура має потрапляти до розгляду завжди, адже діти мають справу з літературою як словесним мистецтвом. Погоджуємося з думкою про те, що широкий лінгвістичний аналіз тексту в середній школі навряд чи можливий, а тому словесні дослідження слід уписувати в контекст інших способів опрацювання літературного матеріалу.

Тему комбінування словесно-образного аналізу з іншими способами вивчення літератури частково розкрито тільки в дисертаційних роботах Н. Івахно «Методика поглибленого вивчення учнями 10–11 класів власних назв у літературних творах» та Ю. Сидоренко «Методика вивчення літературних творів із міфологічними структурами експліцитного типу на уроках української літератури в 9–11 класах».

Н. Івахно зазначає, що «робота з літературними онімами має місце в процесі використання подієвого, хронотопного, пообразного, словесно-образного, проблемно-тематичного, ідеяційно-концептуального, жанрового та структурно-стильового дослідження. Кожен шлях визначає окремий спосіб інтелектуальної діяльності школярів під час опрацювання літературного матеріалу...» [19, с. 82]. Виникає простір для спеціальних досліджень, зокрема й щодо вивчення художньої мови з використанням різних шляхів літературно-дослідницької діяльності.

Ю. Сидоренко пропонує словесно-міфологічний аналіз, що також є прикладом комбінуваного вивчення мови художнього твору та інших елементів. «Учні набувають знання про основні мовні засоби вираження міфомислення в художній формі, уміння опрацьовувати ключові міфологеми, міфологізовані символи та назви. Навчальний процес передбачає також опрацювання висловів міфологічного походження та визначення їхніх художніх функцій» [49, с. 132].

Отже, словесно-образний аналіз літературного твору в школі постійно перебуває в розвитку, проте залишається значна кількість питань, відкритих для обговорення, а також проблем, які чекають свого вирішення.

ПЕРВИННИЙ РІВЕНЬ ЗАСТОСУВАННЯ СЛОВЕСНО-ОБРАЗНОГО АНАЛІЗУ

Починати треба з найпростішого для учнів варіанту: опрацювання мовної тканини, не застосовуючи теоретичні знання. На цьому етапі формується система *первинних* знань та вмінь. Головне завдання полягає в тому, щоб виділити ключові мовно-образні конструкції, інтерпретувати їх зміст, визначити роль у рамках тексту як художньої цілісності. «Цілеспрямоване спостереження над мовою твору здійснюється на наступному після читання етапі. Воно ґрунтується на відстороненні, дистанціюванні від мовлення письменника з метою його осмислення» [63, с.216]. При цьому слід розуміти, що художня мова – це «система відмінностей», у ній існує «довільність значення, неунікно алегоричний характер» [36, с. 40]. Отже, виникає простір для широкої інтерпретаційної діяльності на уроках літератури, де кожен учень має право на особистісне сприйняття й розуміння мовних зворотів. Для цього якнайкраще підходить метод повільного читання, детально розкритий авторами посібника «І вічна таїна слова: аналіз великого епічного твору» [20]. Він привчає учнів максимально ретельно ставитися до словесних одиниць, пояснювати їх зміст, визначати художню роль в контексті текстуального цілого. На уроці виникає широкий діапазон конотацій – «сукупність додаткових сенсів, що супроводжують предметно-логічний зміст мовних одиниць» [4, с. 61]. Для цього відбувається активізація фонових знань, сформованих культурною ситуацією, у якій перебувають учні, та асоціативного мислення школярів. У цілому робота набуває лінгвокультурологічного спрямування.

Таку діяльність здатні здійснювати вже п'ятикласники. Словесно-образний аналіз відбувається за формулою: *Словесна конструкція₁ + СК₂ + СК₃ і т.д. = Узагальнення мовно-образної структури та семантичного багатства літературного твору.*

Найкраще її практикувати під час вивчення лірики або фрагментів епічних, адже вона дозволяє концентрувати увагу школярів саме на мовній оригінальності художнього матеріалу.

Вправа 2

Виходячи з мовно-образних особливостей поезії Олександра Олеся «Заспів», конкретизуйте подану вище схему словесно-образного аналізу (первинний рівень) з допомогою авторських висловів, зміст яких варто проінтерпретувати на уроці (кожен схематичний пункт треба замінити художнім зворотом, який слід пояснити; кількість залежить від учителя). Обґрунтуйте свій вибір, орієнтуючись на систему знань і вмінь, необхідних для первинного рівня словесно-образного аналізу, подану нижче.

Олександр Олесь

Заспів

*Заспіваю вам не пісню
Про стару старовину,
Розкажу я вам не казку,
А бувальщину одну.*

*Розкажу вам про минуле,
Що вже мохом поросло,
Що, нащадками забуте,
За водою поплило.*

*Перед вами стародавні
Пройдуть хвилями часи,
Із могил до вас озвуться
Наших предків голоси.*

*Наших предків, що блукали
По страховищах-лісах,
Що з природою змагались
Тільки з вірою в серцях.*

*Ах, тоді була живою
Вся природа навкруги
І людину оточали
Духи – друзі й вороги.*

*У часи ті Бог великий
Не ховався в небесній мглi,
А усі боги родились
І вмирали на землі.*

*Рано вдосвіта на сході
Прокидався ясний Дажбог
І ходив-блукав до ночі
Синім степом без дорог.
По зелених пишних луках*

*Волос пас овець гладких,
Грів їх вовною м'якою,
Одганяв вовків від них.*

*Над дрімучими лісами,
По пустелі степовій
Бог Стрибог літав на крилах,
Грав на кобзі золотій.*

*Бог Перун на чорних хмарах
Вічно землю об'їздив,
Часом плакав, як дитина,
Часом сурмами будив.*

*Часом гнівом його серце
Наливалось, як огнем:
Левом він ревів з-під неба
І погрожував мечем.*

*А в річках жили русалки,
Хапуни-водяники,
Лісовик свистів у лісі,
І сміялися мавки.*

*Треба добре було знати
Душі всіх богів земних,
То коритись, то змагатись,
То просити ласки в них.*

*І змагалася людина,
І вперед невпинно йшла,
Де ясным промінням-цвітом
Дивна папороть цвіла...*

*...Заспіваю нам не пісню
Про стару старовину,
Розкажу я вам не казку,
А бувальщину одну.*

*Розкажу вам, як на горах
Ставний Київ наші постав,
Як він жив і розвивався,
Як столицею він став.*

*Хто й коли у нього княжив
І в який ходив поход,
Хто боровсь за Україну,
За державність, за народ.*

*Розкажу вам, як боролись
Наші прадіди колись,
Як за щастя України
Ріки крові розлились.*

*Розкажу, чому і досі
Чути стогони її
І чому так довго в хмарах
Сонце рідної землі...*

*Заспіваю вам не пісню
Про стару старовину,
Розкажу я вам не казку,
А бувальщину одну.*

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, дійових осіб. Тобто наявне комбінування словесно-образного та інших шляхів опрацювання літератури.

Вправа 3

Підберіть декілька художніх фрагментів із епічних творів (за шкільною програмою), у яких існують звороти, на зміст яких необхідно звернути увагу учнів. Запишіть ці звороти в зошит. Запропонуйте систему завдань та

запитань для їх опрацювання учнями. Які знання і вміння можна сформувати в школярів у такий спосіб? (виберіть зі списку, поданого нижче)

Систему знань і вмінь для формування в учнів можна окреслити, 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 зустрічаються 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 їх змістове наповнення;
- ✓ зіставляти мовно-художні особливості різних редакцій одного літературного твору (за наявностію);
- ✓ порівнювати мовну специфіку різних текстів (одного або декількох авторів);
- ✓ зіставляти засоби словесного та інших видів мистецтва.

Із метою формування названих знань і вмінь слід обов'язково застосовувати **виразне читання та переказування епізодів, у яких найбільш яскраво виявлена мовна оригінальність автора**. Такі види діяльності використовуються

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, школярі пояснюють зміст, характер виразного відтворення засобами голосу. Якщо текст готують до переказування, учні повинні запам'ятати якомога більше із цих деталей і потім максимально точно відтворити.

Аналіз мови в процесі підготовки тексту до виразного читання – окремий вид діяльності. Школярі мають визначити, які слова необхідно 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.

Вправа 4

Підготуйте до виразного читання подані фрагменти літературних творів. Поясніть, які мовні звороти слід виділити засобами голосу (інтонування) в процесі читання. Продемонструйте, як саме це слід зробити.

Михайло Коцюбинський

Тіні забути предків

(уривок)

Коли Іванові минуло сім літ, він вже дивився на світ інакше. Він знав вже багато. Умів знаходити помічне зілля – одален, матриган і підойму, розумів, про що канькає каня, з чого повстала зозуля, і коли оповідав про все те вдома, мати непевно позирала на нього: може, воно до нього говорить? Знав, що на світі панує нечиста сила, що аридник (злий дух) править усім; що в лісах повно лісовиків, які пасуть там свою маржинку: оленів, зайців і серн; що там блукає

веселий чугайстир, який зараз просить стрічного в танець та роздирає нявки; що живе в лісі голос сокири. Вище, по безводних далеких недеях нявки розводять свої безконечні танки, а по скелях ховається щезник.

Міг би розказати і про русалок, що гарної днини виходять з води на берег, щоб співати пісень, вигадують байки і молитви, про потопельників, які по заході сонця сушать біде тіло своє на каменях в річці. Всякі злі духи заповнюють скелі, ліси, провалля, хати й загороди та чигають на християнина або на маржину, щоб зробити їм шкоду. Не раз, прокинувшись уночі, серед ворожої тиші, він тремтів, сповнений жахом.

Весь світ був як казка, повна чудес, таємнича, цікава й страшна.

Михайло Коцюбинський

Intermezzo

(уривок)

На небі сонце – серед нив я. Більше нікого. Йду. Гладжу рукою соболину шерсть ячменів, шовк колосистої хвилі. Вітер набива мені вуха шматками згуків, покошланим шумом. Такий він гарячий, такий нетерплячий, що аж киплять від нього срібноволоті вівса.

Йду далі – киплять. Тихо пливе блакитними річками льон. Так тихо, спокійно в зелених берегах, що хочеться сісти на човен й поплисти. А там ячмінь хилиться й тче... тче з тонких вусів зелений серпанок. Йду далі. Все тче. Хвилює серпанок. Стежки зміяються глибоко в житі, їх око не бачить, сама ловить нога. Волошки дивляться в небо. Вони хотіли бути як небо і стали як небо. Тепер пішла пшениця. Твердий безостий колос б'є по руках, а стебло лізе під ноги. Йду далі – усе пшениця й пшениця. Коли ж сьому край буде? Біжить за вітром, немов табун лисиць, й блищать на сонці хвилясті хребти. А я все йду, самотній на землі, як сонце на небі, і так мені добре, що не паде між нами тінь когось третього. Прибій колосистого моря йде через мене кудись у безвість.

Врешті стаю. Мене спиняє біла піна гречок, запашина, легка, наче збита крилами бджіл. Просто під ноги лягла співуча арфа й гуде на всі струни. Стою і слухаю.

Повні вуха маю того дивного гомону поля, того шелесту шовку, того безупинного, як текуча вода, пересипання зерна. І повні очі сяйва сонця, бо кожна стеблина бере від нього й назад вертає відбитий від себе блиск.

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 –
Добрідень я світу сказав!
Струмок серед гаю, як стрічечка.
На квітці метелик, мов свічечка.
Хвилюють, маюють, квітують поля –
Добрідень 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 при цьому?

У чому полягає краса художнього слова?

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?

Вправа 5

Дайте відповідь на поставлені вище запитання для опрацювання вірша П. Тичини «Блакить мою душу обвіяла». У чому, на ваш погляд, полягає їх навчальна ефективність?

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, своєрідне, 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 вислові, які добре запам'ятовуються й залишаються у свідомості школярів як загальне уявлення про твір.

Мовна тканина обов'язково несе в собі семантичний підтекст. Авторська образність піддається інтерпретації, якщо ставити питання: «Що саме, на ваш погляд, сказав письменник тим чи іншим висловом?» При цьому можна зіткнутися з необґрунтованими судженнями учнів. У такому випадку слід проводити додаткову інтерпретаційну роботу: включати весь клас в пояснення написаного; висловлювати власну думку самому вчителю; звертатися до пояснень літературними критиками.

Вправа 6

З'ясуйте за шкільною програмою з української літератури, які художні твори запропоновані до вивчення названих авторів. Поруч із іменами письменників запишіть словесні вирази афористичного звучання, узяті із цих текстів. Поясніть зміст художніх виразів. Яким чином їх слід використати під час опрацювання літературних творів?

Іван Котляревський:

Леся Українка:

Микола Куліш:

Василь Симоненко:

Ліна Костенко:

Окреме місце в дослідженні мови посідають **семантично марковані слова** – одиниці, які є першорядними носіями художніх значень у тексті. Як пише К. Фролова [69, с. 20–31], художня мова – своєрідна система актуалізованих значень. Виявити слова, у яких акцентовані концептуально значимі в межах літературного матеріалу семантичні ознаки, та напрямом цієї концептуалізації – важливий етап аналізу. Так школярі вийдуть на мовні одиниці, у яких із волі 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 і його текстуальною конотацією закодовані художнє відображення дійсності, авторський погляд на світ. Тому зустрівши у творі слово, яке має полісемантичне звучання, необхідно з учнями виконати декілька дій:

1. З'ясувати точне значення лексеми (за тлумачним словником).

2. Визначити, яким чином письменник розширив це значення, додавши новий зміст.

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 їх словесної структури.

Г. Ключек [20, с. 21–61] описав **методику «повільного» читання**, що дозволяє виявляти мовно-семантичні глибини. За версією вченого, вона включає декілька етапів та ключових підходів:

а) вмотивований відбір фрагментів;

б) усвідомлення мети мовного аналізу (для чого він здійснюється в конкретному випадку);

в) у частковому побачити загальне, ціле (спрямовувати до цього учнів);

г) проблемний шлях аналізу;

г) систематичність такої роботи для вироблення відповідних навичок у 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. Головний вид діяльності – інтерпретація словесно-образних утворень. Сюди можна доєднати теоретичну класифікацію тропів та стилістичних фігур.

Вправа 7

Із допомогою тлумачних словників з'ясуйте точний зміст кожного слова в поданих художніх висловах. Запишіть ці значення в зошит. Визначте, у яких словах із волі автора з'явилися додаткові змістові нашарування. Розкрийте їх особливості.

Григорій Сковорода: «Бери вершину й матимеш середину», «Як хто посіє в юності, так пожне в старості», «Світ ловив мене, та не спіймав».

Тарас Шевченко: «У своїй хаті своя правда, і сила, і воля», «Вогонь запеклих не пече», «Учітесь, читайте, і чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь».

Олександр Довженко: «Двоє дивляться вниз. Один бачить калюжу, другий – зорі», «Народ, що не знає своєї історії, є народ сліпців», «О трибуно! Скільки дурнів сходило з тебе переможцями», «Сучасне – завжди на дорозі з минулого в майбутнє».

Аналіз семантично маркованої лексики відбувається й з допомогою **виявлення та дослідження синонімічних рядів (полів) у художньому тексті**. Художня синонімія – невід'ємний атрибут художньої мови. Письменники широко нею послуговуються, оскільки вона дозволяє розгорнути зображення до максимально виразних меж, надати думці різних значеннєвих нюансів. Методика передбачає різні види роботи: виділення синонімічних утворень, 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 залучення 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), «аспанфути» (асоціація панфутуристів), «Плуг» (спілка селянських письменників).

Вправа 8

Прочитайте фрагмент із поеми Тараса Шевченка «І мертвим, і живим...» Підготуйте лексико-фразеологічний коментар до нього. Яким чином ви його використаєте на уроці?

Тарас Шевченко

***І мертвим, і живим, і ненарожденним землякам моїм в Україні
і не в Україні моє дружнєє посланіє...***

(уривок)

Якби ви вчилися так, як треба,

То й мудрость би була своя.

А то залізете на небо:

«І ми не ми, і я не я,

І все те бачив, і все знаю,

Нема ні пекла, ані Раю.
Немає й Бога, тільки я!
Та куций німець узловатий,
А більш нікого!..» – «Добре, брате,
Що ж ти такеє?»
«Нехай скаже
Німець. Ми не знаєм». Отак-то ви навчаєтесь
У чужому краю!
Німець скаже: «Ви могли». «Могли! могли!»
Золотого Тамерлана
Онучата голі.
Німець скаже: «Ви слав'яне». «Слав'яне! слав'яне!»
Славних прадідів великих
Правнуки погані!
І Коллара читаєте
З усієї сили,
І Шафарика, і Ганка,
І в слав'янофіли
Так і претесьь... І всі мови
Слав'янського люду –
В сі знаєте. А свої
Дас[т]ьбі... Колись будем
І по-своєму глаголать,
Як німець покаже
Та до того й історію
Нашу нам розкаже, –
Отойді ми заходимось!..

Добре заходились
По німецькому показу
І заговорили
Так, що й німець не второпа,
Учитель великий,
А не те, щоб прості люде.
А гвалту! а крику!
«І гармонія, і сила,
Музика та й годі.
А історія!.. поема
Вольного народа!
Що ті римляне убогі!
Чортзна-що – не Брути!
У нас Брути! і Коклеси!
Славні, незабуті!
У нас воля виростала,
Дніпром умивалась,
У голови гори слала,
Степом укривалась!»
Кров'ю вона умивалась,
А спала на купах,
На козацьких вольних трупах,
Окрадених трупах!
Подивіться лишень добре,
Прочитайте знову
Тую славу. Та читайте
Од слова до слова,
Не минайте ані титли,
Ніже тії коми,
Все розберіть... та й спитайте

Тойді себе: що ми?..
Чиї сини? яких батьків?
Ким? за що закуті?..
То й побачите, що ось що
Ваші славні Брути:
Раби, подножки, грязь Москви,
Варшавське сміття – ваші пани
Ясновельможнії гетьмани.
Чого ж ви чванитеся, ви!
Сини сердешної України!
Що добре ходите в ярмі,
Ще лучше, як батьки ходили.
Не чваньтесь, з вас деруть ремінь,
А з їх, бувало, й лій топили.
Можє, чванитеся, що братство
Віру заступило.
Що Синопом, Трапезондом
Галушки варило.
Правда!.. правда, наїдались.
А вам тепер вадить.
І на Січі мудрий німець
Картопельку садить,
А ви її купуєте,
Їсте на здоров'я
Та славите Запорожжя.
А чисю кров'ю
Ота земля напоєна,
Що картопля родить, –
Вам байдуже. Аби добра
Була для городу!

*А чванитесь, що ми Польщу
Колись завалили!..
Правда ваша: Польща впала,
Та й вас роздавила!*

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 зустрічаються у фрагменті.

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

З'ясування змісту слова можливе й виходячи із 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, необхідно 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 засвоюваних значень пригнічує, ослаблює мислення і уяву» [3, с. 45].

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

- а) виписати якомога більшу кількість малозрозумілих слів, пояснити їх колективно;
- б) інтерпретувати як самотійно виписані слова, так і виписані товаришем;
- в) використовувати виписані й пояснені лексеми в усних відповідях під час аналізу літературного твору.

Вправа 9

Прочитайте уривок із новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)». Підготуйте запитання для евристичної бесіди, врахувавши при цьому необхідність аналізувати разом із учнями лексико-фразеологічний рівень художнього тексту.

Микола Хвильовий

«Я (Романтика)»

(уривок)

«Цвітові яблуні»

З далекого туману, з тихих озер загірної комуни шелестить шелест: то йде Марія. Я виходжу на безгранні поля, проходжу перевали і там, де жевріють кургани, похиляюсь на самотню пустельну скелю. Я дивлюсь в даль. – Тоді дума за думою, як амазонянки, джигітують навколо мене. Тоді все пропадає... Таємні вершники летять, ритмічно похитуючись, до отрогів, і гасне день; біжить у могилах дорога, а за нею – мовчазний степ... Я одкидаю вії і згадую... воістину моя мати – втілений прообраз тієї надзвичайної Марії, що стоїть на гранях невідомих віків. Моя мати – наївність, тиха жура і добрість безмежна. (Це я добре пам'ятаю!). І мій неможливий біль, і моя незносна мука тепліють у лампаді фанатизму перед цим прекрасним печальним образом.

Мати каже, що я (її м'ятежний син) зовсім замучив себе... Тоді я беру її милу голову з нальотом сріблястої сивини і тихо кладу на свої груди... За вікном ішли росяні ранки і падали перламутри. Проходили неможливі дні. В далі з

темного лісу брели подорожники й біля синьої криниці, де розлетілись дороги, де розбійний хрест, зупинялись. То – молоде загір'я.

Але минають ночі, шелестять вечори біля тополь, тополі відходять у шосейну безвість, а за ними – літа, роки і моя буйна юність. Тоді дні перед грозою. Там, за отрогами сизого боку, спалахують блискавиці і накипають, і піняться гори. Важкий душний грім ніяк не прорветься з Індії, зі сходу. І томиться природа в передгроззі. А втім, за хмарним накіпом чути й інший гул – ...глуха канонада. Насуваються дві грози.

– Тривога! – Мати каже, що вона поливала сьогодні м'яту, м'ята вмирає в тузі. Мати каже: «Надходить гроза!» І я бачу: в її очах стоять дві хрустальні росинки.

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 обираються 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 використовується **підбір (складання) синонімів до художніх висловів письменника**. Учні одержують завдання доповнити авторські словесні засоби самостійно придуманими синонімами. Найпростіше це проводити з епітетами. Хоча можна і з порівняннями, метафорами та ін. – більш складний варіант (при цьому 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.

Вправа 10

Підготуйте фрагмент із кіноповісті Олександра Довженка «Зачарована Десна» до переказування, замінивши виділені авторські звороти синонімічними. Здійсніть переказ. Яким чином ця робота поглибила ваше розуміння твору. Чим вона може бути корисною для розвитку учнів?

Олександр Довженко
«Зачарована Десна»
(уривок)

Нема тепер уже таких річок, як ти була колись, Десно, нема. Нема ні тасмниць на річках, ні спокою. Ясно скрізь.

Нема ні бога, ані чорта, і жаль мене чомусь бере, що вже нема в річках русалок і водяних-мірошників нема. Зате багато дачників тепер купається в трусах, на зло робочим людям, в гарячий літній час і, очевидно, на досаду, бо чого ж мені й досі так соромно відпочивати там, де працюють люди?

Тоді Десна була глибокою і бистрою рікою. У ній тоді ще не купавсь ніхто, і на пісках її майже ніхто ще не валявся голий. Ще ніколи було усім. Були ми всі тоді трудящі чи малі. Дівчата не купались навіть у свято, соромлячись скидати сорочки.

*Чоловікам з давніх-давен не личило купатись за звичаєм. Жінки ж боялися водою змити здоров'я. Купались тільки ми, малі. Була тоді ще дівкою Десна, а я – здивованим маленьким хлопчиком із **широко розкритими** зеленими очима.*

*Благословенна будь, моя незаймана дівице Десно, що, згадуючи тебе вже много літ, я завжди **добрішав**, почував себе **невичерпно багатим і щедрим**. Так багато дала ти мені **подарунків** на все життя.*

*Далека красо моя! Щасливий я, що народився на твоєму березі, що пив у незабутні роки твою **м'яку, веселу, сиву** воду, ходив босий по твоїх **казкових висипах**, слухав рибальських розмов на твоїх човнах і казання старих про давнину, що **лічив у тобі зорі на перекинутому небі**, досі, дивлячись часом униз, не втратив **щастя бачити оті зорі навіть у буденних калюжах на життєвих шлях**.*

Визначення асоціативно-сміслового наповнення мовно-художнього образу. Кожен словесний образ здатний викликати в читача цілий ряд 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, в якій закладено ідейний зміст твору» [68, с. 19].

Із метою формування відповідних умінь школярів їм пропонується **визначити усе, що, на їх 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-смісловий 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 тепла; 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 з 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 представляють 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 цілий ряд 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.

Вправа 11

Окресліть образно-асоціативний комплекс 2-3 художніх висловів, які належать Ліні Костенко, намагаючись максимально широко розкрити їх змістовий потенціал.

1. *«Єдиний, хто не втомлюється, – час».*
2. *«І все на світі треба пережити, бо кожен фініш – це по суті старт».*
3. *«Страшні слова, коли вони мовчать».*

4. *«Нації вмирають не від інфаркту. Спочатку їм відбирає мову».*
5. *«Мова солов'їна, а тьохкають чортзна-що».*
6. *«Така любов буває раз в ніколи».*
7. *«Моя любов чолом сягала неба».*
8. *«Чужа душа – то, кажуть, темний ліс».*
9. *«Будні роблять людей буденними».*
10. *«У кожного своя пустеля і свої міражі».*

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 їх функціональну роль, школярі глибше збагнуть ідейне спрямування тексту, особливості створеної художньої картини світу. Скажімо, у поемі І. Котляревського «Енеїда» присутні ряди назв їжі, напоїв, одягу і т. д., чим увиразнюється загальний образ троянців-українців.

Вправа 12

Знайдіть у поемі Івана Котляревського «Енеїда» назви страв та напоїв. З допомогою тлумачних словників розкрийте їх значення. Зафіксуйте в зошиті. Що нового ви для себе з'ясували? Яким чином виконана робота вплинула на ваше розуміння художнього тексту? Чи варто її пропонувати учням? Чому?

Зіставлення різних мовних редакцій тексту (за наявності). Текстуальна варіативність одних і тих же 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 втручань цензури. Проте в будь-якому разі названі 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.

Вправа 13

Порівняйте художню мову двох варіантів поетичного твору Василя Стуса «Наснилося, з розлуки наверхлося». Виділіть словесні фрагменти, які відрізняються. У чому полягає ця різниця? Як вона впливає на змістове наповнення тексту? Розробіть запитання для бесіди, під час якої відбуватиметься зіставлення художніх варіантів на уроці літератури.

Василь Стус

Наснилося, з розлуки наверхлося

(уривки)

Варіант 1

*Наснилося, з розлуки наверхлося,
з морозу склякло, з туги – аж лящить:
над Прип’яттю світання зайнялося –
і син біжить, як з горла кров біжить!
мов равлики, спинаються намети,
а мушля в безсоромності цноти
ніяк не знайде барви для прикмети
твоїх надсад, твоєї німоти...*

Варіант 2

*Наснилося, з розлуки наверхлося,
з морозу склякло, з туги аж лящить:
над Прип'яттю світання зайнялося
і серед плес човен палахкотить,
неначе серце на рентгенограмі
із осліпу вовтузиться мале.*

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

Корисними є також спостереження за використання різними митцями одних і тих же слів. До уваги беруться лексеми з чітко вираженою художньою функцією. Відстежуючи смислові відтінки в кожного автора окремо, зіставляючи їх, можна визначити глибину думки майстрів слова, заодно розширити семантичне багатство мовлення учнів.

Вправа 14

Прочитайте фрагменти з повісті Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» і роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла поні?» Виділіть мовні одиниці, із допомогою яких зображено долю простої української людини в умовах кріпацтва. У чому полягає різниця між двома творами в зображенні однієї теми? Запропонуйте завдання відповідного змісту для аналітичних дій школярів.

Іван Нечуй-Левицький

«Кайдашева сім'я»

(фрагмент)

Сонце почало повертать на вечірній круг. Кайдашиха вийшла з хати і прикрила очі долонею. Вона була вже не молода, але й не стара, висока, рівна, з

довгастим лицем, з сірими очима, з тонкими губами та блідим лицем. Маруся Кайдашиха замолоду довго служила в дворі, у пана, куди її взяли дівкою. Вона вміла дуже добре куховарити і ще й тепер її брали до панів та до попів за куховарку на весілля, на хрестини та на храми. Вона довго терлась коло панів і набралась од їх трохи панства. До неї прилипла якась облесливість у розмові й повага до панів. Вона любила цілувати їх в руки, кланятись, підсолоджувала свою розмову з ними. Попаді й небагаті панії частували її в покоях, садовили поруч з собою на стільці як потрібну людину.

Панас Мирний та Іван Білик
«Хіба ревуть воли, як ясла повні?»
(фрагмент)

Генерал не витерпів.

– Молчать! – закричав він, ще й ногою тупнув. Жуки притихли... Посунулись назад трохи... Мирона не видно... Мирін під шарпанину десь дівся...

А генерал, мов по команді, викрикує:

– Земля моя!.. і ви мої!.. і все моє!!

– Брехали твого батька сини, та й ти з ними! – хтось йому зсередини.

Як хто приском кинув на вельможного! Підскочив до лави, зацідив по уху переднього, той аж стовбура став; закричав на звощика; пхнув у повозку жида, що вже давно вертівся коло повозки; вскочив сам – і тільки курява встала...

Крайній підвівся, покректав, підняв з землі шапку, почухав за ухом і обізвався до товариша:

– Оце так!.. Оце поздоровкався!!!

– Чом ти йому зубів не полічив? – загомоніли кругом, з усіх боків...

– Еге... чом! Коли він – біси його батькові – не вздрів звідкіля і вихопився!..

– Чому ж ти його хоч на повозку не підсадив? – жартує хтось зсередини.

– Тому, що за твоєю спиною не ховався! – одказав з обидою крайній.

– Зате ж він тебе й охрестив, що ти наперед лізеши!

– Охрестив!!, о-го-го!.. го-о, го-о!.. То справді – охрестив!.. – регоче громада.

З того часу крайнього прозвали Хрещеником: Хрещеник, та й Хрещеник.

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

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

Вправа 15

Прочитайте фрагменти із поеми Івана Котляревського «Енеїда», у яких зображено ватажка троянців Енея. Перегляньте ілюстрації до твору, створені Анатолієм Базилевичем. На яких із них ви бачите образ цього героя? Виділіть мовні засоби з літературного твору та засоби живопису, що унаочнюють героїчну вдачу персонажа. Запропонуйте запитання для зіставлення двох творів різних видів мистецтва.

Іван Котляревський

«Енеїда»

(фрагменти)

Еней був парубок моторний

І хлопець хоть куди козак,

Удавсь на всеє зле проворний,

Завзятіший од всіх бурлак.

Еней збудує сильне царство

І заведе своє там панство;

*Не малий буде він панок.
На панщину ввесь світ погонить,
Багацько хлопців там наплодить
І всім їм буде ватажок.*

*Еней кричить: «Моя тут воля,
І кілька оком скинеш поля,
Скрізь геть настрою городів».*

*«Троянець я, Еней одважний,
Латинців ворог я присяжний!» –
Еней так з човна закричав.*

*Еней совавсь, як навіжений,
Кричав, скакав, мов віл скажений,
І супротивних потрошив:
Махне мечем – врагів десятки
Лежать, повиставлявши п'ятки;
Так в гніві сильно їх локивав!*

*Еней і сам трусивсь до бою,
Щоб сильною своєю рукою
Головку Турну одчесать.*

*Еней махає довгим списом.
На Турна міцно наступа.
«Тепер, – кричить, підбитий бісом, –
Тебе ніхто не захова.
Хоть як вертись і одступайся,
Хоть в віщо хоч перекидайся,*

*Хоть зайчиком, хоть вовком стань,
Хоть в небо лізь, нирай хоть в воду,
Я витягну тебе спідсподу
І розмізчу, погану дрянть».*

Відбір школярами мовно-художніх зворотів для використання в письмових роботах. Цими зворотами учні мають ілюструвати, підтверджувати власні думки, аргументувати висловлені судження. Тому відбір узгоджується 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 задіяти. У класі відбувається колективне обговорення результатів.

Вправа 16

Підберіть цитатний матеріал, який доцільно використати в учнівських творах-роздумах за поданими темами. Обґрунтуйте свій вибір, виходячи з відповідних словесних виразів.

1. *«Ідеалізований образ української дівчини в драмі Івана Котляревського «Наталка Полтавка» та повісті Григорія Квітки-Основ'яненка «Маруся»».*
2. *«Картини історичного минулого в художніх творах української літератури XIX століття».*
3. *«Людина і природа у творчості Михайла Коцюбинського».*
4. *«Людина на межі життя і смерті в повісті-поемі Осипа Турянського «Поза межами болю»».*
5. *«Риси неоромантизму в романі Івана Багряного «Тигролови»».*

Отже, первинний рівень словесно-образного аналізу необхідний для того, щоб сформувати в учнів стійкий інтерес до мовної структури літературного твору. На цьому етапі вільна інтерпретація, яка забезпечує особистісно орієнтований підхід, переважає аналіз. Така робота сприяє розвитку цілого ряду первинних компетенцій школярів, зокрема давати оцінку мовно-художнім утворенням, визначати їх естетичну виразність та художню роль, а в результаті, усвідомлювати ключову властивість літератури – словесну природу. Проте її не слід вважати вищим рівнем словесно-образного аналізу, адже поза увагою школярів залишається теоретичне осягнення мовного багатства тексту.

ВИЩИЙ РІВЕНЬ СЛОВЕСНО-ОБРАЗНОГО АНАЛІЗУ

Із п'ятого по одинадцятий клас шкільний аналіз набуває все більшої теоретичної спрямованості. Тропеїчна та стилістична організація художнього твору зумовлює дослідження, зорієнтовані на визначення та осмислення цілого ряду мовно-художніх засобів. Перехід від первинного рівня словесно-образного аналізу (на основі інтерпретації змісту мовно-образних конструкцій без залучення теоретичної інформації) до вищого відбувається поступово й пов'язаний із накопиченням школярами багатьох літературознавчих компетенцій. Обраними для розгляду можуть ставати не тільки семантика словесних конструкцій (інтерпретація), але й тропи, стилістичні фігури, що в таких зворотах наявні. Це саме по собі ускладнює діяльність школярів, виводить її на вищий рівень.

Однак робота з мовно-художніми засобами не повинна набувати надмірної затеоретизованості. Завжди має залишатися простір для живого, емоційно наснаженого сприйняття літератури. Є. Пасічник виділив такий недолік у роботі вчителя та учнів: «Аналіз мови художнього твору в школі часом зводиться до перерахування окремих поетичних засобів, розгляду тропів. На уроках літератури нерідко можна почути, що твір високохудожній, «у ньому багато метафор і порівнянь, епітетів та інших тропів». Таким чином, художні засоби розглядаються як певна «позолота» твору» [38, с. 274-275].

Вправа 17

Опрацюйте шкільні програми з української літератури для 5-9 та 10-11 класів. Запишіть у таблицю назви тропів, які передбачені для вивчення учнями. Створіть систему для кожного класу. Чи погоджуєтеся ви з таким підходом авторів програми до вивчення тропів та стилістичних фігур (у першу чергу з погляду вікової психології)? Чому?

<i>Класи</i>	<i>Системи тропів та стилістичних фігур</i>
<i>5 клас</i>	
<i>6 клас</i>	
<i>7 клас</i>	
<i>8 клас</i>	
<i>9 клас</i>	
<i>10 клас</i>	
<i>11 клас</i>	
<i>12 клас</i>	

У результаті засвоєння теоретичної інформації та застосування словесно-образного аналізу літературного твору, школярі повинні **знати**:

- ✓ пропоновані в шкільній програмі мовно-художні засоби, їх визначення;
- ✓ сутність («внутрішній механізм», словесну структуру), яка лежить в основі виникнення тропа чи стилістичної фігури;
- ✓ конкретні позатекстуальні приклади;
- ✓ найбільш яскраві текстуальні словесно-образні зразки використання цих засобів різними письменниками;
- ✓ їх зміст, естетичну виразність, місце в конкретних літературних творах та художню роль.

Учні повинні **вміти**:

- ✓ спостерігати та вирізняти тропеїчні засоби в літературному матеріалі, обґрунтовувати свій вибір;
- ✓ пояснювати їх сутність («внутрішній механізм», словесну структуру);
- ✓ номінувати з допомогою відповідного теоретичного поняття;
- ✓ давати оцінку особливостям застосування та ролі мовно-художніх засобів в аналізованих літературних творах та творчості письменника в цілому;
- ✓ зіставляти використання засобів словесної виразності різними митцями;
- ✓ виконувати види діяльності, запрограмовані для первинного рівня, із урахуванням вимог вищого рівня;
- ✓ застосовувати вищий рівень словесно-образного аналізу як самостійний шлях дослідження та в поєднанні з іншими шляхами вивчення літературних джерел;

✓ узагальнювати зміст теоретичних розділів «Тропи», «Стилістичні фігури», «Інші засоби словесної виразності».

До словесно-образного аналізу слід доєднати й ті засоби, які не включені до тропів чи стилістичних фігур, але також увиразнюють літературний матеріал на мовному рівні. Наприклад, символ, алегорія, засоби комічного (гумор, сатира, сарказм; гротеск, іронія, карикатура, пародія тощо). Це дозволяє створити окрему алгоритмічну формулу словесно-образного аналізу вищого рівня.

На таку систему вимог зорієнтована частина вчителів-словесників, хоча сказати, що словесно-образний аналіз посідає провідне місце в сучасній шкільній практиці, не можна. Зокрема, привертає увагу урок викладача Запорізького січового колегіуму Л. Чеховської «Зрозуміти поезію. Урок лінгвістичного аналізу поетичного тексту. 11 клас» [72]. Уже назва заняття, (зокрема, «лінгвістичний аналіз»), зорієнтована на поглиблене вивчення літератури як мистецтва слова. У запропонованому плані-конспекті авторка постійно використовує вид дослідження, яке слід називати вищим рівнем словесно-образного аналізу.

Ключові завдання щодо вивчення тропеїчної структури тексту, на нашу думку, можна досягнути, забезпечивши декілька послідовних етапів навчальної роботи, спрямованих на засвоєння нових знань, формування навичок та вмінь:

- а) дотекстуальний (спостереження у виокремленому позатекстуальному вигляді, усвідомлення «внутрішнього механізму»);
- б) теоретичний (засвоєння наукового визначення);
- в) творчий (самостійне продукування тропів та їх використання у власних текстах);
- г) дослідницький (аналіз тропів на матеріалі художніх творів, що передбачені для вивчення в школі або інших джерел).

Етап формування нових знань, умінь і навичок обов'язково має включати як безпосередні літературні спостереження над художнім текстом, інтерпретацію мовних зворотів, так і залучення теоретичної інформації в процес словесного аналізу. Щоб здійснити цю роботу оптимально, необхідно визначитися з сутнісним змістом, способом утворення («внутрішнім механізмом») кожного тропа чи стилістичної фігури, на який учитель-словесник буде орієнтувати школярів. Узагальнено його можна представити таким чином (таблиця).

«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування		Назва художнього засобу	Приклади
Художнє означення	Виділення властивості об'єкта, яка робить його більш яскравим, виразним, художнім	Епітет	«Неходжені дороги», «кострубатий грім», «побігущий дощ» (В. Свідзинський, «І довго шукав я живущої води»)
Зіставлення	Увиразнення властивості предмета шляхом його зіставлення з іншим предметом, який має схожу властивість. При цьому зберігається певна відособленість (дистанційованість) порівнюваних явищ	Порівняння. Способи його утворення:	
		Порівняльний зворот зі сполучниками як, мов, немов, наче, неначе, ніби	«зеленіє старий ліс, як зелене море» (І. Нечуй-Левицький, «Кайдашева сім'я»)
		У вигляді двох іменників у називному відмінку	«Україно, ти моя молитва» (В. Симоненко, «Україно, п'ю твої зіниці»)
		Використання орудного відмінка в порівняльному звороті	«Зійде колись велетенський посів <i>Тишею вірних днів!</i> » (Є. Плужник, «Я – як і всі»)

<i>«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування</i>		<i>Назва художнього засобу</i>	<i>Приклади</i>
Протиставлення	Різка протилежність одного об'єкта іншому	Контраст	«Не треба ні паризьких бруків, Ні Праги вулиць прастарих: Все сняться матернії руки, Стара солома рідних стріх» (Є. Маланюк, «Під чужим небом»)
Перенесення властивостей одного предмета на інший	Утворення художнього образу на основі злиття двох, між якими можна встановити подібність, схожість; приховане порівняння, адже порівнювані об'єкти чітко не розмежовані, перебувають в об'єднаному (ефект злиття) вигляді	Метафора	«Зброя сміху» (Леся Українка, «Як дитиною бувало»), «мої співи літають» (Леся Українка, «Si»)

<i>«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування</i>		<i>Назва художнього засобу</i>	<i>Приклади</i>
	Утворення образу шляхом одухотворення неодухотвореного предмета, олюднення предметів, явищ, тварин та ін.	Уособлення (персоніфікація) – підвид метафори	«І упала на коліна Тиша перед громом», «І обнявся сміх з журбою», «Дні за днями, буває, куняють» (В. Симоненко, «Тиша і грім»)
Заміна назви	Переназивання предмета назвою суміжного (спорідненого) предмета	Метонімія	«Її піснями плакала Полтава» (Л. Костенко, «Маруся Чурай»)
	Заміна назви в межах предмета: назва цілого переходить на частину або частини – на ціле	Синекдоха	«В мене рими – соколята, Як злетять до мене з неба, То вони мені вполюють, Вже кого мені там треба!» (Леся Українка, «Давня казка»)
	Заміна назви предмета яскравим	Перифраз	«Великий артист зору» (І. Франко

«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування		Назва художнього засобу	Приклади
	образним описом його змісту або властивостей		про І. Нечуя-Левицького); «Майстер Залізної Троянди» (М. Бажан про Ю. Яновського)
Перебільшення	Увиразнення властивості шляхом надання їй надмірності	Гіпербола	«Так ніхто не кохав, через тисячі літ лиш приходить подібне кохання» (В. Сосюра)
Применшення, пом'якшення	Увиразнення властивості шляхом зумисного її применшення	Літота	«Поборовся б і я, може, Якби малось сили» (Т. Шевченко, «До Основ'яненка»)
Поєднання непоєднуваного, створення протиріччя	Увиразнення властивості шляхом поєднання слів з протилежним значенням, слів, які суперечать один одному	Оксиморон	«чорним світлом ночі освітив» (М. Вінграновський, «Демон»)
Натяк	Натяк на певний факт, який мав	Алюзія	«Давидові псалми», «Ісаія.

«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування		Назва художнього засобу	Приклади
	місце раніше, аналогія з іншим		Глава 15» (Т. Шевченко) (алюзії на біблійні тексти)
Первинність, основа	Образи, уявлення, ідеї, що мають первинний характер для інших образів, уявлень, ідей, виступають для них основою	Архетип	«Розцвітайте, нові жита... А на кожному колосі – мука моя» (Є. Плужник, «І ось ляжу...») (архетипи «рослина», «людина»)
Вираження значень, понять, ідей із допомогою конкретних образів	Утілення значень, понять, ідей в образах предметів, тварин і рослин, у міфологічних образах, які завжди однозначні	Алегорія	Алегоричні образи в байках Л. Глібова, Г. Сковороди та ін. (Лисиця завжди хитра, Вовк – агресивність, Ягня – беззахисність)
	Утілення значень, понять, ідей в предметних	Символ	«Троянди й виноград, красиве і корисне»

«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування		Назва художнього засобу	Приклади
	образах, які можуть бути багатозначними		(М. Рильський, «Троянди й виноград»); «червоне – то любов, а чорне – то журба» (Д. Павличко, «Два кольори»)
Комічність	Доброзичливе висміювання	Гумор	«Усе, – каже, – нічого, якби тільки не той театр. Дуже-таки високо, голова паморочиться, ось-ось я вниз полечу. Дуже страшно» (Остап Вишня, «Якби моя бабуся встали»)
	Гостре висміювання з метою викриття	Сатира	«Халат мільонера! Бачите, як багатіють. Ще отакий є кожух, аж торохтить!» (Іван Карпенко-Карий, «Хазяїн»)

<i>«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування</i>		<i>Назва художнього засобу</i>	<i>Приклади</i>
	Гостре викривальне висміювання з вираженням зневаги й навіть ненависті	Сарказм	«блюдолизи», «тупорилі твої віршомазі», «цариця небога, мов опеньок засушений» (Т. Шевченко, «Сон»)
	Комічне, що досягається поєднанням реального й нереального, прекрасного й потворного, комічного та трагічного, доведення зображеного до спотвореного перебільшення або применшення і под.	Гротеск	«Як крикне На самих пузатих - Всі пузаті до одного В землю провалились! (Т. Шевченко, «Сон»)
	Приховане висміювання, коли про негативне говорять у	Іронія	«Дивлюсь – не "Харьков", а "Харків"! Нащо, питаюсь, навіщо

<i>«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування</i>		<i>Назва художнього засобу</i>	<i>Приклади</i>
	підкреслено позитивному плані або навпаки		ви нам іспортілі город?" (М. Куліш, «Мина Мазайло»)
	Наслідування чийхось властивостей у спотвореному вигляді, комічне наслідування	Пародія	«Моя автобіографія» Остапа Вишні є пародією на відповідний вид ділових паперів
	Комічна переробка творів серйозного або й героїчного змісту	Травестія	«Енеїда» І. Котляревського – травестія поеми «Енеїда» Вергілія
	Комічне зниження високого або вивищення низького	Бурлеск	«Но зла Юнона, суча дочка, розкудкудакалась, як квочка» (Котляревський І., «Енеїда»)
Повтор	Повтор на початку рядків спільних елементів, словесних структур	Анафора	Було колись – в Україні Ревіли гармати; Було колись – запорожці Вміли панувати.

«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування		Назва художнього засобу	Приклади
			(Т. Шевченко, «Іван Підкова»)
	Повтор у кінці рядків спільних елементів, словесних структур	Епіфора	«А крила має!» (Л. Костенко, «Крила»)
	Повтор групи слів, рядка, декількох рядків	Рефрен	«Червоне – то любов, а чорне – то журба» (Д. Павличко, «Два кольори»)
Пишномовність, красномовство, підсилення смислового та емоційного ефекту	Звертання до предметів, абстрактних понять, відсутніх осіб	Риторичне звертання	«Блаженні будьте, уші, що почули Святого щастя золотий закон!», «Блаженні будьте, мовчазні вуста!» (М. Рильський, «Зелені тіні по душі майнули»)
	Окличне речення для вираження почуття	Риторичний оклик	«Гей, нові Колумби й Магеллани» (В. Симоненко, «Гей, нові

<i>«Внутрішній механізм» засобу, особливості його застосування</i>		<i>Назва художнього засобу</i>	<i>Приклади</i>
			Колумби й Магеллани»)
	Запитання, які не потребують відповіді	Риторичне питання	«А правда наша п'яна спить. Коли вона прокинеться?» (Т. Шевченко, «Кавказ»)
	Заперечення, висловлене з метою припущення, відповіді на важливе питання	Риторичне заперечення	«Ніхто твоїх не заперечить прав» (М. Зеров, «Київ -традиція»)
	Підкреслення незаперечності сказаного	Риторичне ствердження	«Я на гору круту кам'яную буду камінь важкий підіймать» (Леся Українка, «Contra spem spero»)

Вправа 18

Із літературних творів шкільної програми підберіть словесні приклади тропів та стилістичних фігур, доповніть ними останню праву колонку таблиці, подану вище.

Орієнтуючись на теоретичну інформацію, подану в таблиці, учитель може розпочинати навчальну діяльність. Проте завжди існує небезпека виникнення певного розриву між теоретичними знаннями та практичними вміннями учнів. Вона полягає в тому, що школярі можуть знати відповідні визначення, але не могли скористатися ними в процесі самостійних текстуальних досліджень, тобто ідентифікувати троп чи стилістичну фігуру в літературному творі, дати їм належну оцінку. ***Тому важливо, щоб учні, перш ніж засвоювати теоретичну інформацію, усвідомили головну закономірність («внутрішній механізм», словесну структуру), що лежить в основі тропу чи стилістичної фігури, а вже потім дізналися, як вони називаються.*** Це має статися на початку етапу засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок під час первинного вивчення відповідного навчального матеріалу. Саме в цьому й полягає головне завдання літературного спостереження, яке має забезпечити комплекс знань і вмінь, що ведуть школярів до загальної теоретичної обізнаності. Отже, перший етап (дотекстуальний) – це безпосередні спостереження словесних зразків тропів чи стилістичних фігур, які надає вчитель.

Важливо, щоб тут школярі навчилися ***ідентифікувати «внутрішній механізм» тропу чи стилістичної фігури та його художнє вираження.*** Наприклад, перенесення властивостей одного предмета на інший (для метафори), заміна однієї назви об'єкта іншою за спорідненістю (для метонімії) та ін. Учитель повідомляє, що необхідне явище існує, проводить демонстраційну роботу, здійснює необхідні пояснення. ***Тільки після того, як учні усвідомили сутність («внутрішній механізм») явища, здатні його бачити й виділяти в тексті, відмежовувати від інших особливостей, необхідно давати назву – теоретичне визначення.***

Вправа 19

У поданих художніх фрагментах виділіть тропи й стилістичні фігури, класифікуйте їх та опишіть «внутрішні механізми». Виокреміть їх, створіть групи (за спільною ознакою, належністю до одного художнього засобу), які можна запропонувати учням для спостереження словесних структур.

Юрій Яновський
«Майстер корабля»
(фрагмент)

Вогники в кані стрибають і потріскують, вони пустують, як дітвора. Мені починає боліти серце. В цьому немає нічого дивного: повертаючи до молодих років, і сам стаєш ніби молодший, серце мусить більше працювати, а воно ж – стара калоша, моє серце. Гей, однолітки, чи й вам так болить часом серце? Та де! – Тих узяла могила, а решта замкнулася в баиштах поважної старості.

Мені нема чого ховатися з тим, що було. Старість не може казати неправду. Нащо вона їй здалася? Кого їй треба задобрити або перед ким замовчати? Вже видно край дороги й неминучість. Проживши життя, можна мати мужність нарешті подивитися всім у вічі.

Іван Багряний
«Тигролови»
(фрагмент)

...Вирячивши вогненні очі, дихаючи полум'ям і димом, потрясаючи ревом пустелі і нетра і вогненным хвостом замітаючи слід, летів дракон.

Не з китайських казок і не з пагод Тибету – він знявся десь з громохкого центру країни «чудес», вилетів з чорного пекла землі людоловів і гнав над просторами... Над безмежжям Уралу... Через хащі Сибіру... Через грізний, понурий Байкал... Через дикі кряжі Зайбакаля... Через Становий хребет, – звивався над ним межі скель і шпилів... Високо в небі, сіючи іскри й сморід, летів і летів у безмежній ночі.

...Палахкотів над проваллями... Звивався над прірвами... Пролітав із свистом спіраллю над диким бескиддям і нагло зникав десь у надрах землі – занурювався, як вогненноокий хробак, зі скреготом і хряском у груди скелястих гір, свердлив їх з блискавичною швидкістю, розсипаючи іскри. Зникав... І раптом вилітав з-під землі далеко, мов пекельна потвора, потрясаючи реготом ніч. Прям вогненними очима, зойкав несамовито і, вихаючи хвостом, як комета, летів і летів...

І розступалися скелі, маючи тінями. І розбігалися злякано сосни й смереки, кидаючись урозтіч. Заскочений нагло сохатий (лось) прикинав на галявині, спаралізований жахом, а далі зривався й, ламаючи ноги та обдираючи шкіру, гнав скільки духу у безвість.

Чим багатші й точніші враження здобудуть школярі під час спостережень, тим легше їм буде далі засвоїти теоретичні визначення. Тому важливо, щоб кожен троп (набір прикладів) був виокремлений, не губився в словесній масі, як це буває під час вивчення літературних творів. Учні знайомляться з запропонованими вчителем мовними зворотами, що не введені в літературний твір, коментують їх зміст (найкраще дати під запис ряд зразків). Це дозволяє зосередити їхню увагу на тому, що вивчається, не допустити її розпорошення в широкій текстуальній площині літературного матеріалу. Наприклад, готуючи школярів засвоїти поняття «оксиморон» («внутрішній механізм» – поєднання непоєднуваного), їм можна запропонувати ряд словосполучень, що допоможуть усвідомити сутність явища:

гарячий сніг, живий труп, холодне сонце, тверда вода.

Робота з ними набуває такої послідовності:

1. Спочатку вчитель та учні мають проінтерпретувати, як вони розуміють ці словосполучення, у яких життєвих випадках їх можна застосувати. Непогано, якщо прозвучать життєві історії, факти з літератури чи інших видів мистецтва. Учні дають відповіді на питання:

Чому сніг можна вважати гарячим? Чи є так насправді?

Яку людину називають «живим трупом»?

У якому випадку сонце здається холодним?

Чи буває вода твердою? Чому тоді так кажуть?

Крім того, самі учні можуть називати випадки з життя, де можна використовувати той чи інший оксиморон. Словесник надає окремі приклади, а школярі розповідають, де і як їх доцільно використовувати. Аналогічна робота корисна й з іншими тропеїчними утвореннями.

2. Далі вчитель розкриває сутність мовно-художнього явища, яке він хоче продемонструвати, пояснює його особливості («внутрішній механізм») у кожному конкретному прикладі. Він говорить, що в наведених словосполученнях представлено поєднання непокєднуваного як особливий художній прийом, пояснює специфіку його вираження. У такий спосіб відбувається унаочнення й пояснення основного «внутрішнього механізму» тропа, його сутності, яку школярі мають спостерігати й усвідомити, перш ніж вийдуть на рівень теоретичного означення терміном. Тут важливо, щоб учні збагнули всю повноту не тільки змістового, але й формального характеру запропонованих мовних зразків, вивчили всю багатогранність тропа чи стилістичної фігури в кожному випадку, його змістове багатство, особливості форми, спосіб утворення.

Вправа 20

Придумайте декілька словосполучень, що унаочнюють кожен із названих тропів: метонімію, гіперболу, порівняння з використанням орудного відмінка, перифраз, символ. Поясніть, яким чином їх можна застосувати на етапі первинного вивчення учнями цих тропів? Запропонуйте види роботи із названими словосполученнями.

Наступний етап полягає в тому, що відбувається перенесення спостереження на інші позатекстуальні приклади, які також надає вчитель. Зростає ступінь самостійності школярів, які вже самі пробують визначити «внутрішні

механізми» тропів (таке завдання треба теж давати). Вони коментують те, що потрібно знайти й усвідомити, обговорюють свої спостереження. Робота відбувається за допомогою методу самостійної роботи, яка має проблемний характер, адже зумовлює інтелектуальне напруження: перші спроби у вивченні нового завжди досить важкі. Для ускладнення звороти-прикладі можна розташувати поруч з іншими словосполученнями, що не мають необхідних властивостей. Учитель ставить завдання визначити серед них ті, які відповідають заданим критеріям. Так, у випадку оксиморона школярі мають ідентифікувати словосполучення з поєднанням непоєднуваного серед ряду випадків, що включають тільки декілька правильних результатів:

голубі гори, прозора темінь, ласкавий вогонь, легкий слон, порожнє відро, веселий песиміст, веселий похорон, темні хмари, рвучкий вітер, завтрашній день, солодка гіркота.

Вправа 21

У поданих вище словосполученнях ідентифікуйте оксиморони. Обґрунтуйте свій вибір. Створіть речення, використавши їх. Чим, на ваш погляд, корисна така навчальна робота?

3. Забезпечивши достатній ступінь унаочнення, доцільно вводити теоретичне визначення та термін, що позначають троп чи стилістичну фігуру. Головне, щоб школярі збагнули: словесне явище із заданим «внутрішнім механізмом» має відповідну йому літературознавчу назву. Таким чином словесник утілює досить просту **навчальну логіку: збагнувши мовно-образне явище, учні одержують його наукове визначення**. Засвоїти термінологічний апарат не буде особливо складним, адже попередньо досягнуто розуміння самої сутності мовно-художнього утворення, його наявність в структурі художнього мислення.

Вправа 22

Прочитайте визначення тропів та стилістичних фігур, засобів комічного. Які з них правильні? Виділіть ті, у яких розкрито «внутрішні механізми» мовно-художніх явищ.

Епітет:

означення, яке надає означуваному особливої виразності, переносного змісту, потрібного письменнику, допомагає створити художній образ;

будь-який вислів, що вказує на ознаку предмета;

означення, яке використано в реченні як засіб передачі додаткової інформації.

Контраст:

один із різновидів оксиморона;

художнє протиставлення в літературному творі;

поєднання не схожих між собою художніх елементів.

Метафора:

перенесення на художній об'єкт властивостей іншого об'єкта;

зіставлення двох художніх образів у літературному творі;

використання одного образу з метою змалювання іншого.

Літота:

зображення об'єктів малих розмірів;

реалізація автором мінімалістичних уявлень про світ;

приміщення властивостей змальовуваного образу.

Алегорія:

змалювання рис людини в образах живої й неживої природи;

використання образів тварин, птахів, рослин, предметів та ін. в літературних текстах;

порівняння образу людини з явищами живої й неживої природи.

Іронія:

словесний вираз, у якому наявна думка, що заперечує іншу думку;

висміювання шляхом заперечення того, що стверджується;

відверте глузування;

Анафора:

повторення в кінці рядків слів, словосполучень чи окремих звуків, які є подібними;

повторення письменником однієї і тієї ж думки;

повторення на початку рядків слів, словосполучень чи окремих звуків, які є подібними.

Бурлеск:

знижений тон у зображенні величного, піднесений під час змалювання низького;

відсутність у літературному творі величного;

зображення низьких проявів людей.

Риторичне запитання:

запитання, із допомогою якого автор стверджує певну думку, часто сам на неї відповідає;

запитання, яке ставить письменник з метою осмислення важливих проблем дійсності;

запитання, на яке ніхто не може дати відповіді.

Риторичне заперечення:

висловлювання, спрямоване на заперечення чужої думки;

ствердження певної думки з допомогою заперечення;

заперечення заперечення.

Крім того, важливим елементом освітньої діяльності на уроках літератури має стати **творча робота (другий етап)**: включена в навчальний процес, вона сприяє засвоєнню учнями «внутрішніх механізмів» тропеїчних утворень, що є ключовим моментом для розуміння сутності кожного мовно-художнього засобу.

Поєднувати навчальну й творчу роботу під час вивчення мовних засобів виразності вперше запропонувала О. Бандура [1, с. 67–76]. Зокрема, вона рекомендувала, щоб учні використовували епітети, добираючи їх із наданих учителем зразків, до певних зображених предметів, контекстуально доповнювали одні тропи іншими (порівняння епітетами) або замінювали один на один (епітети порівняннями), утворювали порівняння з метою підкреслити певну

властивість (особливості форми, розміру, температури або ін.). Проте прямої вказівки творити тропи науковиця не давала. Інші методисти, які займалися проблемою вивчення мови літературного твору, творчий аспект у роботі учнів практично не акцентували.

Вправа 23

У названих висловах виділіть епітети. Перетворіть ці словосполучення, таким чином, щоб епітети стали частинами порівняльних зворотів.

Веселий день, холодне серце, весняний настрій, молочна хмара, швидка думка, вовчий погляд, крижаний вітер, соковитий березень, тендітний пагін, широкоплечий дуб, смачний жарт, темношкіра ніч.

Вважаємо, що творчий етап слід розглядати як частину навчальної роботи, адже він допомагає учням усвідомити сутність тропів: діти, продукуючи мовно-художні вирази, краще засвоюють їх художню структуру. З погляду навчання, така робота покликана поглибити розуміння, що таке конкретний троп/стилістична фігура, адже творчий процес стимулює збільшення усвідомленості того, чим доводиться оперувати, зокрема й художнім словом. З іншого боку, у школярів відбувається розвиток мисленнєвих процесів відповідно до «внутрішніх механізмів» кожного словесного засобу, який треба створювати. «Саме в тропових формах реалізується механізм більш пришвидшеного замикання мислительних процесів, своєрідний асоціативно обумовлений процес аналізу і синтезу водночас» [39, с. 73], що допомагає стимулювати в учнів-творців відповідні розумові можливості.

Отже, до традиційних етапів опрацювання мовно-художніх виразів, куди входить спостереження відповідних словесно-образних утворень та засвоєння теоретичної інформації, слід додати ще й творчу діяльність, яка має подвійне завдання, зокрема, щоб учні:

1. Навчилися продукувати мовні конструкції, які вміщують «внутрішні механізми» необхідних художніх засобів.

2. Використовували названі словесні одиниці у створенні власних художніх текстів (за можливістю).

У першому випадку (створення тропів/стилістичних фігур) слід застосувати такі види самостійної роботи, які дозволяють дітям здійснити перехід від засвоєння інформації про тропи до вироблення мовно-художніх засобів як абсолютно самостійного здобутку. Тут потрібен проміжний етап – творча робота з допомогою вчителя, який «відіграє центральну роль у процесі формування креативності, діючи як наставник та мотиватор. Індивідуальний підхід до кожного учня, заохочення до творчості, критичного аналізу та самостійності в мисленні є ключовими для розвитку креативних здібностей» [74, с. 342]. За основу слід узяти визначені в методиці навчання літератури рівні самостійної роботи (В. Неділько [34, с. 114–118]), але трансформувати до особливостей творчої діяльності.

Рівні самостійної роботи	Види діяльності
Найнижчий (дотворчий)	Засвоєння знань про тропи на основі організованих учителем відповідних спостережень та одержання теоретичних знань
Вищий (творча робота з допомогою вчителя)	Творення тропеїчних конструкцій із пропонованих учителем елементів (окремих словесних частин таких утворень); завдання учнів здійснити необхідні творчі комбінації, використавши запропонований їм мовний матеріал
Найвищий (самостійна творча робота)	Продуктування учнями тропів без сторонньої допомоги

Отже, учні повинні розуміти «внутрішні механізми» тропів, і творча робота допомагає закріпити такі знання. Для вирішення завдання корисними будуть вправи, які потребують того, щоб школярі задіяли названі «механізми» на практиці. На першому етапі творчої діяльності допомога вчителя полягає в тому, що він пропонує два ряди слів (виразів), які дозволяють утворити образні конструкції із заданими структурами. Діти мають сполучити слова (вирази) із різних рядів, щоб постав певний троп. При цьому слід враховувати відповідні теоретичні визначення. Зокрема, треба розуміти, що більшість мовно-художніх утворень мають бінарну структуру: «головна властивість тропів – яскраво характеризувати одне явище через інше на основі подібності та суміжності» [26, с. 320-321]. Це зумовлює сам характер пропонованої творчої діяльності, у якій учні мають оперувати двома складниками.

Наводимо приклади на основі епітета, порівняння, метафори, метонімії, перифраза.

Епітет. Так, якщо епітет – це художнє означення, то в першому ряду мають бути розташовані означення, а в другому означувані слова. Завдання для учнів – знайти кожному означуваному найбільш яскраве означення й сполучити два елементи з різних рядів:

а) *мертва, духмяний, прозора, заплакане, затишний, різнокольорова, одноногий;*

б) *журавель, вікно, дорога, хліб, райдуга, парк, ріка.*

Проте самим продукуванням тропеїчних конструкцій завдання не вичерпується. Учні мають розкрити зміст новоутворень, де є епітет. Наприклад:

Одноногий журавель – журавель стоїть на одній нозі.

Заплакане вікно – залите дощем.

Мертва дорога – дорога, на якій нікого немає.

Духмяний хліб – хліб, який сильно пахне.

Різнокольорова райдуга – райдуга, що складається зі смуг різного кольору.

Затишний парк – у ньому тихо, невітряно.

Прозора ріка – ріка, у якій дуже чиста вода.

Як додаткове завдання, учні можуть утворити словесні конструкції з усіма означуваними, але одним і тим же означенням. Зокрема, до цього надається слово «мертва ([ий], [е])»: *мертв[ий] журавель, мертв[е] вікно, мертв[а] дорога, мертв[ий] хліб, мертв[а] райдуга, мертв[ий] парк, мертв[а] ріка*. Діти і в цьому разі, крім творчої роботи, здійснюють пояснення змісту словесних конструкцій, що утворилися, ознак, які епітети допомагають підкреслити в означуваних словах, і тим самим поглиблюють своє розуміння сутності цього тропу. Крім того, доречним буде підбір різних епітетів до одного зображуваного об'єкта. О. Бандура [1, с. 70] пропонує підібрати різні епітети до слова «тополя», орієнтуючись на те, щоб виділити різні риси цього дерева, змінюючи її опис і надаючи йому певного художнього спрямування. Ідучи за науковицею, школярам корисно поставити завдання уявити тополь за умови використання епітетів «тиха», «мовчазна», «німа», «сонна» та ін., розповісти про своє бачення й можливе творче використання названих мовних одиниць.

Вправа 24

Поясніть зміст поданих новоутворень, у яких використано один і той же епітет. За можливості, спробуйте розширити ці ряди. З якою метою таку вправу можна виконати на уроці разом із учнями?

1. Холодне серце, холодний камінь, холодне сонце, холодні стосунки, холодна голова, холодний подих.

2. Тверда рука, твердий лоб, тверда душа, тверда нога, тверде ліжко, тверде слово, тверда поверхня.

3. Високий зріст, високі помисли, завищені очікування, високе дерево, високі вимоги.

4. Швидкий потяг, швидкий чоловік, швидка думка, швидка допомога, швидка пташка.

5. Непохитна дружба, непохитний стовп, непохитне слово, непохитна позиція, непохитний ліс.

Вправа 25

Спробуйте утворити два ряди слів, які можна запропонувати учням, де в першому ряду стоятимуть означувані, а в другому художні означення (епітети). Запропонуйте іншим студентам утворити словосполучення з епітетами на основі запропонованих варіантів.

Порівняння. Виконуючи творчі вправи з порівнянням, діти мають оперувати двома рядами слів (висловів): тим, що порівнюється, і власне з чим відбувається порівняння. Ураховуючи, що порівняння може мати не однакові способи граматичного вираження, учитель пропонує творчі вправи різного характеру. Найпростішим є творення з порівняльними сполучниками *як, мов, немов, наче, неначе, ніби*.

а) дуб, серце, хмара, сукня, трава, поле, озеро;

б) мов широкоплечий велетень, наче скуйовджена зачіска, ніби величезна скатертина, неначе червоний мак, ніби перелякана пташка, як зелений килим, мов прозоре дзеркало.

Вправа 26

Створіть із поданих вище двох рядів слів і словосполучень порівняльні звороти, розгорніть їх у речення.

Учні утворюють порівняльні конструкції на основі відповідних сполучників. Наступний крок – творення порівняння з пропуском сполучника, коли підмет і присудок виражені іменниками в називному відмінку (словесний матеріал залишаємо той самий).

а) дуб, серце, хмара, сукня, трава, поле, озеро;

б) широкоплечий велетень, скуйовджена зачіска, величезна скатертина, червоний мак, перелякана пташка, зелений килим, прозоре дзеркало.

Далі діти мають формувати порівняння з використанням орудного відмінка. Тому зміни під час завдання мають торкнутися тільки другого ряду мовних конструкцій. Тут потрібне певне розширення.

а) дуб, серце, хмара, сукня, трава, поле, озеро;

б) постав широкоплечим велетнем, з'явилася на голові неба скуйовдженою зачіскою, розгорнулося величезною скатертиною, палала червоним маком, тріпотіло переляканою пташкою, слалася зеленим килимом, світилося прозорим дзеркалом.

У результаті корисно зробити узагальнення, коли поруч з одним порівнюваним елементом постануть різні способи його зіставлення. Слід використати таблицю. Також виставляємо розділові знаки для формування пунктуаційних знань дітей.

Те, що порівнюється	Те, з чим порівнюється
Дуб	, мов широкоплечий велетень; – широкоплечий велетень; постав широкоплечим велетнем.
Хмара	, наче скуйовджена зачіска; – скуйовджена зачіска; з'явилася на голові неба скуйовдженою зачіскою.
Поле	, ніби величезна скатертина; – величезна скатертина; розгорнулося величезною скатертиною.
Сукня	, неначе червоний мак; – червоний мак; палала червоним маком.
Серце	, ніби перелякана пташка; – перелякана пташка; тріпотіло переляканою пташкою,
Трава	, як зелений килим; – зелений килим; слалася зеленим килимом.
Дзеркало	, мов прозоре дзеркало; – прозоре дзеркало; світилося прозорим дзеркалом.

Вправа 27

За поданими вище зразками підготуйте власний навчальний матеріал для вироблення в учнів умінь створювати порівняння різних видів.

Метафора. Бінарність цього тропа (одна частина напрямку не названа, використано лише риси об'єкта, який мають на увазі) спрямовує до того, що перший ряд слів включає в себе одиниці, на які буде перенесено властивості інших предметів чи явищ. Другий ряд, навпаки, слід створювати за принципом непрямої мовної об'єктивації предметів та явищ, які виступають донорами. Розуміючи, що в метафорі часто перетинаються різні системи мислення (космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, соціоцентризм і націоцентризм), під час творчої роботи слід використовувати ці особливості з метою утворення словесної пари, яку й можна буде класифікувати названим тропом, адже метафора – «мовне явище, що має когнітивне підґрунтя і є використанням мовного знаку однієї концептуальної сфери на позначення складника іншої, яке зумовлене асоціаціями за подібністю чи контрастністю» [26, с. 32]. Наприклад, перший ряд – це слова на позначення предметів або явищ природи (космоцентризм), другий – властивостей людини (антропоцентризм):

а) літак, вікно, лиса гора, сад, автомобіль, будинок, соловейко;

б) присіла серед кучерявих гір, порослих деревами й кущами; сумує восени; раптово осліпло, потухнувши; засміявся посеред вулиці і повернув наліво; вдивлявся в темінь; співаючи, залицявся до своєї подруги; махнув рукою і зник за обрієм.

Перший ряд – вказівка на людину (антропоцентризм), другий – на властивості, узяті з навколишнього світу (живі й неживі об'єкти – космоцентризм):

а) Іване, студент, дівчина, учень-невдаха, капітан команди, дитина, стара жінка;

б) розквітла перед гостями; повільно повз по класу між рядами парт; ламав голову над рішенням задачі; вросла в землю й не рушила з місця; не гавкай на мене; вила від болю; був умілим вожаком у своєму колективі.

Продовженням цього творчого завдання може бути перетворення метафор на порівняння, які учні формують, використавши сполучники *як, мов, немов, наче, неначе, ніби*: *дівчина розквітла перед гостями, ніби яблуня; капітан команди був умілим вожжаком у своєму колективі, неначе досвідчений вовк у зграї тощо*.

Вправа 28

Створіть метафори, використавши поданий вище словесний матеріал. Поясніть зміст новоутворень.

Утворення **метонімії** потребує, щоб між поняттями, що включені до двох рядів було дотримано суміжності. В одних випадках тут також можна піти за світоглядним принципом, коли в першому ряду стоять слова, що позначають загальні явища природного чи соціального світу, а в другому – ті, які здатні надати їм антропоморфного чи зооморфного характеру, поєднуючи одиничне із загальним.

а) місто, вулиця, ліс, ріка, Україна, Європа, людство;

б) бореться за свою свободу; дивиться на нас; співав різними голосами; реготало; живе своїм життям; довго думає; зайнялася прибиранням.

У цьому випадку учні мають розуміти, що творячи метонімію, вони мають на увазі людей, які представляють місто, країну, континент або тварин чи рослини, що існують у певному природному середовищі. Якщо діти до слова з першого ряду підбирають не один, а декілька висловів із другого, тоді вони мають обґрунтувати свій вибір, розкривши зміст кожного новоутворення.

Метонімії можуть виникати й за іншими принципами: «автор – творіння», коли ім'ям першого називають друге; «матеріал – предмет, із нього зроблений»; «частина тіла – людина», «посуд – те, що туди насипають».

а) Леся Українка, Леонтович, Пимоненко; чиясь нога, допитливі очі, голова; чашка, ложка, каструля;

б) уважно читали; були зачаровані; із захопленням слухали; за мною стежили; наполегливо думала; тут була; наварили; випили; з'їли.

Вправа 29

Замініть поданий вище словесний матеріал для творення метонімії власним.

Перифраз як заміна назви предмета яскравим образним описом його змісту або властивостей потребує відповідної пропозиції з боку вчителя: перший ряд – назви предметів, другий – образне унаочнення (опис) цих предметів. Школярі повинні віднайти правильні відповідники, пояснити, чому вони їх визначили. Виникає нагода узагальнити розуміння сутності та значення українських письменників, адже перифрази часто стосуються саме їх.

а) *Григорія Сковорода, Іван Котляревський, Григорій Квітка-Основ'яненко, Тарас Шевченко, Іван Нечуй-Левицький, Панас Мирний;*

б) *основоположник українського соціально-психологічного роману; мандрівний філософ; «Колосальне всеобіймаюче око України»; зачинатель нової української літератури; будитель нації; перший сентименталіст української літератури.*

За цим зразком як наступний варіант роботи школярам можна пропонувати імена інших митців слова з тим, щоб учні придумали їм або підбирали з різних джерел назви описового характеру, виходячи із власного розуміння творчості.

Ольга Кобилянська, Микола Вороний, Павло Тичина, Валер'ян Підмогильний, Олександр Довженко, Василь Стус.

Учні пригадують (для повторення слід використати відповідні параграфи підручників, звідки можна взяти вислови оцінного змісту про митців) усі свої знання про названих письменників (зміст творчості, її яскраві особливості, значення кожного автора в українській літературі), створюють вислови описового характеру, якими можна замінити імена художників слова. Учитель та діти можуть складати систему ключових слів, які увійдуть до майбутнього вислову. Так, до образу Олександра Довженка підходять: *видатний кінематографіст XX століття; режисер одного з кращих фільмів усіх часів і*

народів; родоначальник поетичне кіно; автор кіноповісті «Зачарована Десна».
Це основа для творчої діяльності школярів під час творення перифразів.

Після того, як учні навчилися продукувати тропи на основі двох рядів словесних утворень, запропонованих учителем, слід здійснити певне ускладнення. Словесник пропонує не два, а один ряд компонентів для мовних утворень. Завдання для школярів – придумати другий. Так, у процесі творення метафори школярі можуть перерахувати й записати всі відомі їм властивості людини, після цього – пробувати перенести їх на об'єкти природного чи предметного світу. Здатність утворювати власні тропи – важлива ознака розуміння учнями їх «внутрішніх механізмів», що є головним для вивчення мовно-художніх зворотів.

Вправа 30

Поясніть, яким чином утворено подані метафори. Спробуйте надати властивостей живого світу, зокрема людини, неживим предметам чи явищам природи. Запропонуйте власні метафоричні конструкції.

Камінь лежить і про щось думає; потяг ходить тільки по парних числах календаря; куди б ми не пішли, сонце завжди спостерігає за нами; земля засинає восени; березень доїдає сніг; ліс одягнув барвисті шати; грім гомерично зареготав; хмари насупили брови.

Продовження творчої роботи – використання тропів у різноманітних текстах, які учні можуть писати на уроках розвитку власного мовлення. Деякі тропейчні конструкції можуть ставати заголовками учнівських творів, їх початком чи закінченням, елементом опису природи, приміщення чи зовнішності або поведінки людини. Наприклад, завдання – написати твір, у якому треба використати набір тропів: метафору, порівняння, епітети (їх учні повинні створити самостійно). Ідучи за італійським письменником і літературним дидактом Дж. Родарі, кожен троп можна вважати біномом фантазії (поєднання

далеких між собою елементів), який дає старт для продукування власного художнього чи публіцистичного тексту. «Особливістю цієї методики є те, що в учнів розвивається здатність до творення й реалізації задуму, який, будучи на перших порах спонтанним, із часом постає як свідомо задумана тема» [37, с. 139]. Таким біномами можуть бути тропи, утворені учнями із пропонованих вчителем або придуманих самостійно елементів.

Вправа 31

У поданих художніх фрагментах виділіть тропи, поясніть їх двочленну природу.

Юрій Яновський
«Майстер корабля»
(уривок)

«Сиве волосся до чогось зобов'язує. Старечі ноги йдуть уже просто до могили. Багате досвідом життя лежить переді мною, як рельєфна мапа моєї Республіки. Скільки-то води втекло з того дня, коли я, молодий, зелений юнак, окунувся в життя! Зараз мені – за сімдесят, мене термосить іноді ломота, руки дрижать, і на очі набігає сльоза. Тоді я наказую розтопити кану, кладу на підставку ноги і стежу вогники над деревом. Це такий архаїзм тепер – топити дровами, але не нарікайте на мене – я згадую свою давню юність. Дивлюся, як перебігає прекрасний вогник, символ вічного переходу енергії й розкладу матерії, простягаю до нього руки, і він гріє мої долоні, на яких лінія життя доходить уже до краю. Старість до чогось зобов'язує».

Максим Рильський
«Троянди й виноград»
(уривок)

*Ми працю любимо, що в творчість перейшла,
І музику палку, що ніжно серце тисне*

*У щастя людського два рівних є крила:
Троянди й виноград, красиве і корисне.*

Тарас Шевенко
«Мені однако, чи буду»
(уривок)

*Мені однаково, чи буде
Той син молитися, чи ні...
Та не однаково мені,
Як Україну злії люди
Присплять, лукаві, і в огні
Її, окраденую, збудять...
Ох, не однаково мені.*

Четвертий етап (дослідницький) – це словесно-образний аналіз на матеріалі літературних творів. Він відбувається тільки тоді, коли словесник переконався: учні точно й повно усвідомили «внутрішній механізм» тропа, знають його теоретичне визначення. На цьому етапі в учителя вже немає особливої потреби пояснювати те, що учні засвоїли, проте актуалізація опорних знань необхідна. Варто збільшувати ступінь самостійності учнів. Вони здійснюють пошук, визначення, пояснення, коментарі, використовуючи вже набуті первинні знання та вміння під час дотекстуальної та творчої роботи. В усіх випадках джерельною базою для спостережень та ідентифікації стають твори провідних українських авторів, уключених до шкільних програм. Отже, важливо не тільки встановити троп, але й розкрити його функцію в художньому матеріалі, вивести школярів на концептуальне осмислення всього тексту з урахуванням мовно-художнього дослідження. На основі знань і вмінь, здобутих перед аналізом літературних творів, можна здійснювати більш складні вправи, залучаючи словесно-образний (тропеїчний) компонент у контекст інших шляхів вивчення художніх текстів. У такому випадку учні будуть не тільки

ідентифікувати тропи, але й пояснювати їхню роль у зображенні образів-персонажів, вирішенні письменником проблемно-тематичних та світоглядних завдань, у формуванні жанрових чи стильових параметрів написаного автором. Це й буде кінцевою метою в опрацюванні учнями мовної структури літературних джерел, де першою ланкою є усвідомлення сутності тропів та здатність їх творчо моделювати.

Отже, ключове завдання під час вивчення тропів на уроках української літератури полягає в тому, щоб учні усвідомили «внутрішній механізм» (словесну структуру) кожного мовно-художнього утворення. Для досягнення такої мети слід практикувати завдання як суто навчального, так і творчого характеру. Поєднання цих складників спрямоване на те, щоб учні могли спостерігати, теоретично означувати, утворювати та аналізувати тропи, що значною мірою допоможе формувати в них розуміння літератури як мистецтва слова. Крім того, творчий аспект необхідний для розвитку словесної креативності дітей, яка лежить в основі літературної творчості. Уміння створювати тропи – ознака не тільки володіння учнями відповідних знань, але й здатності займатися мовним образотворенням, що важливо для подальшого розвитку мистецтва слова, яке формують люди з розвиненим художньо-образним мисленням.

Останній етап – текстуальні дослідження. Тут відбувається словесно-образний аналіз літературних творів, пропонованих авторами сучасних шкільних програм. Він буде продуктивним тільки тоді, коли педагог переконався: учні точно й повно усвідомили «внутрішній механізм» (структуру) тропа або стилістичної фігури, іншого засобу виразності, знають їх теоретичне визначення, тобто позатекстуальний етап роботи виконав свою функцію.

В учителя немає особливої потреби пояснювати те, що учні вже засвоїли. Варто збільшувати ступінь самостійності школярів. Вони здійснюють пошук, визначення, пояснення, коментарі, використовуючи вже набуті первинні знання та вміння під час позатекстуальної роботи. В усіх випадках джерельною базою

для спостережень та ідентифікації стають твори провідних українських письменників та фольклору. Складність полягає в тому, що досліджувані мовно-художні засоби не виокремлені, а розпорошені в текстуальному полі художнього матеріалу. Існує проблема їх ідентифікувати. Школярі повинні чітко констатувати троп чи стилістичну фігуру, установити їх словесні межі. Тому важливо пропонувати або невеликі літературні твори, або їх фрагменти. Якщо робота викликає в дітей значні труднощі, перші показові визначення мовних засобів виконує словесник, учні лише їх аналізують. Бажано, щоб словесник вибирав найбільш яскраві зразки, знакові в художньому мовленні письменника, ті, які в першу чергу репрезентують мовний стиль або світоглядну позицію автора літературного джерела.

Так, сучасні шкільні програми рекомендують перше ознайомлення школярів із гіперболою здійснювати в 5 класі на матеріалі народної казки «Яйце-райце», казок В. Симоненка «Цар Плаксій та Лоскотон», І. Липи «Перестиглий овоч». Учні мають побачити всі випадки перебільшення. Словесник поставить допоміжне завдання:

Знайдіть у тексті казки те, чого насправді не може бути і є явним перебільшенням, поясніть свій вибір.

Учні повинні назвати цілий ряд моментів (на матеріалі казки «Яйце-райце»): *орел піднімає чоловіка в небо, худоба поміщається в яйці, випити річку, розкопати гору* та ін.

Це вони роблять самостійно, адже на позатекстуальному етапі вже засвоїли поняття гіпербола і її «внутрішній механізм».

Реалізація **принципу наочності** на основі текстуального спостереження дає підстави зробити повторне визначення теоретичного поняття, зокрема гіперболи. Аналогічний підхід повинен бути застосованим й у випадку вивчення інших тропів та стилістичних фігур. У такий спосіб названий принцип наочності стає провідним, адже його використання відкриває шлях до поглиблення розуміння мовно-художнього явища.

Вправа 32

На матеріалі одного з поданих прикладів забезпечте текстуальні спостереження, необхідні для вироблення в учнів умінь досліджувати художній твір, використовуючи поняття «символ», «символізм». Підготуйте відповідну систему завдань та запитань.

Зів'яле листя – «Зів'яле листя» І. Франка.

Сойчине крило – «Сойчине крило» І. Франка.

Горіх – «Легенда про вічне життя» І. Франка.

Хрест – «Камінний хрест» В. Стефаника.

Блакитна Панна – «Блакитна Панна» М. Вороного.

Важливо не перевантажувати учнів одночасним спостереженням різних тропів чи стилістичних фігур. Навчальну діяльність найкраще будувати поетапно: переходити до вивчення наступного словесного засобу тільки після того, коли школярі якісно засвоїли попередній. Крім того, бажано групувати за спорідненістю, показуючи різні модифікації одного й того ж «внутрішнього механізму». Зокрема, у контексті вивчення метафори корисними будуть доповнення учнівських знань про неї поняттями «уособлення» («персоніфікація»).

Накопичення учнями знань про тропи та стилістичні фігури, що відбулося на основі проведених мовних спостережень, дозволяє перейти до більш широкого застосування словесно-образного аналізу, розгортаючи його до рівня можливостей, які є в школярів у безпосередній навчальний момент. На цьому етапі названий вид дослідження переходить у варіант комплексного аналізу, коли учні виявляють і оцінюють не один, а всі відомі тропи та стилістичні фігури.

Вправа 33

Прочитайте вірш М. Рильського «Солодкий світ!». Визначте, які художні засоби учні можуть виявляти в цьому тексті. Створіть для цього спеціальні завдання.

Солодкий світ! Простір блакитно-білий

І сонце – золотий небесний квіт.

*Благословляє дух ширококрилий
Солодкий світ.*

*Узори надвесняних тонких віт,
Твій погляд, ніби пролісок несмілий,
Немов трава, що зеленить граніт,
Неначе спогад нерозумно-милий...
Солодкий світ.*

*Чи янголи нам свічі засвітили
По довгих муках безсердечних літ,
Чи ми самі прозріли й зрозуміли
Солодкий світ?*

У цілому повну схему словесно-образного аналізу літературного матеріалу можна уявити як поетапне дослідження кожного мовного засобу в структурі літературного твору. Набір навчальних ситуацій набуває такого вигляду: **(НС₁) Тропи (Епітет + Порівняння + Метафора + Уособлення (персоніфікація) + Метонімія + Синекдоха + Перифраз + Оксиморон + Гіпербола + Літота та ін.) + (НС₂) Стилістичні фігури (Риторичне звертання + риторичне запитання + риторичне заперечення + риторичний оклик та ін.) + Інші засоби художньої виразності (Архетип + Контраст + Алюзія + Alegорія + Символ + Гумор + Сатира + Сарказм + Гротеск + Іронія + Пародія + Травестія + Бурлеск + Умовність та ін.) = Узагальнення мовної організації твору та її змістового наповнення.**

Вивченню кожного засобу виділяється спеціальна мікроситуація (МС), що займає окреме місце в межах навчальної ситуації (НС). Під час її здійснення треба опрацювати всі випадки застосування одного тропа, стилістичної фігури, іншого засобу мовно-художньої виразності, який є в тексті або його фрагменті. Таким чином досягається цілеспрямованість і предметність дослідження.

Доречним буде й інший варіант: школярі опрацьовують не кожен засіб поетапно, як наведено в схемі, а досліджують, рухаючись послідовно за

розвитком художнього тексту (фрагменту), даючи оцінку мовним конструкціям, що зустрічаються, та наявним у них засобам. За таких обставин схема цього виду діяльності набуває дещо іншого вигляду: *НС₁ (Троп₁/Стилістична фігура₁/Інший засіб₁) + НС₂ (Троп₂/Стилістична фігура₂/Інший засіб₂) + НС₃ (Троп₃/Стилістична фігура₃/Інший засіб₃) і т. д. = Узагальнення мовної організації твору та її змістового наповнення*. Проте в основі наведеної схеми лежить уже відомий учням варіант діяльності, який застосовується під час первинного рівня словесно-образного аналізу: *Мовний фрагмент₁ + МФ₂ + МФ₃ і т. д. = Узагальнення мовно-образної структури та семантичного багатства літературного твору*. Різниця між двома рівнями полягає тільки в тому, що до інтерпретації словесних фрагментів додається теоретичне осягнення мовних засобів.

Реалізувати повний варіант словесно-образного аналізу, наведений вище, школярі можуть тільки в ситуації максимально широкої обізнаності з тропеїчною та стилістичною будовою літературних творів, а також володіння відповідним теоретичним апаратом у цих сферах. Це реально здійснити тільки в кінці старшої школи. Тому здебільшого вчитель може застосувати не всю схему, а певний її усічений варіант, що відповідає реальному стану знань і вмінь школярів у певний період навчального процесу. Зрозуміло, що ця схема зазнає постійного розширення, адже можливості учнів у сфері мовно-художнього аналізу з п'ятого по одинадцятий клас постійно зростають.

Як бачимо, постійно відбувається прирощення нових понять, які учні мають вивчити й здобути уміння ними оперувати під час текстуальних досліджень. Проте наведені системи теоретичних понять можуть змінюватися разом зі зміною шкільних програм.

Вправа 34

Використавши подані вище зразки, створіть систему мовно-художніх понять, спираючись на шкільні програми для 5-6 класів, створені для Нової української школи.

1. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори: Яценко Т. О.,

Пахаренко В. І., Слизук О. А., Тригуб І. А., Качак Т. Б., Кузілова В. В., Овдійчук Л. М., Дячок С. О., Макаренко В. М.). URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna %20 serednya /Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.lit.5-6-kl.Yatsenko. ta.in. 27. 11. 2023.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.lit.5-6-kl.Yatsenko.ta.in.27.11.2023.pdf)

2. Модельна навчальна програма «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Архипова В.П., Січкач С.І., Шило С.Б.) URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl. Arkhypova. Sichkar.Shylo.14.07.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl.Arkhypova.Sichkar.Shylo.14.07.pdf)

3. Модельна навчальна програма «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Чумарна М. І., Пастушенко Н. М.)/ URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl. Chumarna.Pastushenko. 07.09. pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl.Chumarna.Pastushenko.07.09.pdf)

Інший чинник, що зумовлює зміст схеми, – наявність тих чи інших мовно-художніх елементів у літературному творі. Проте, як зазначено перед цим, за умови використання всієї названої словесно-теоретичної моделі, з'являється додаткове інтелектуальне навантаження: школярі повинні самостійно зазначити, які мовно-художні явища представлено у творі, а які – ні. Це поглиблює розуміння теоретичних понять, забезпечує зв'язок теорії з практикою (якщо певного тропу чи стилістичної фігури в тексті немає, учні самостійно мають це констатувати).

Діяльність учнів із застосування словесно-образного аналізу набуває такого вигляду:

1. Школярі здійснюють спостереження літературного матеріалу, виокремлюють мовно-художні засоби в художньому творі в цілому або його фрагменті, констатують їх фактичний набір.

2. Відбувається доведення правильності вибору шляхом розкриття сутності («внутрішнього механізму») кожного із цих засобів.

3. Учні окреслюють смислове навантаження художніх образів, створених із допомогою визначених засобів, мистецьку доцільність використання тропів, стилістичних фігур, інших засобів художньої виразності.

4. Вони узагальнюють словесно-образну структуру літературного матеріалу та її змістове наповнення.

Бажано, щоб школярі знали й розуміли як саму схему словесно-образного аналізу, її процесуальний алгоритм, так і послідовність означених вище дій. Володіння такими знаннями й уміннями, здатність їх практично застосовувати сприяють усвідомленню й змісту дослідницької роботи, і її мети, і послідовності здійснення.

Вправа 35

Виконайте роботу відповідно до наведених вище етапів на основі поданого літературного твору.

Леонід Глібов

Химерний маленький

Химерний, маленький,

Бокастий, товстенький

Коханчик удавсь;

У тісто прибрався,

Чимсь смачним напхався,

В окропі купавсь.

На смак уродився,

Ще й маслом умився,

В макітрі скавав...

Недовго нажився,

У дірку скотився,

Круть-верть – та й пропав.

Хотів був догнати –

Шкода шкандибати:

Лови не лови!

А як його звати –

Лінуюсь сказати,

А нуте лиш ви!

"То ж, діду коханий,

Вареник гречаний!" –

Кричить дітвора.

Чому не вгадати!

Не бігать шукати

Такого добра.

Із погляду жанрово-родової специфіки літературного матеріалу, названий вид роботи слід практикувати здебільшого під час аналізу лірики. Якщо вивчається епос, для такої роботи слід обирати фрагменти тексту, багаті на необхідні мовно-художні засоби.

Після засвоєння нових знань, умінь та навичок для школярів починається **етап їх самостійного застосування**. Логіка останнього полягає в постійному ускладненні завдань для словесно-образного аналізу. Можна встановити траєкторію розвитку дітей від простішого до важчого, яку можна окреслити так:

1. Літературні спостереження та ідентифікація одного мовно-художнього засобу під керівництвом учителя.

2. Виконання словесно-образного аналізу, що включає опрацювання цілого ряду тропів та стилістичних фігур, відомих учням. Словесник визначає параметри схеми й тим самим спрямовує школярів.

3. Самостійне здійснення словесно-образного аналізу без будь-якої допомоги вчителя.

Отже, наведену вище схему та послідовність дослідницьких дій варто застосовувати тільки тоді, коли школярі здобули здатність оперувати необхідними поняттями. Цей момент настає як наслідок опанування мовно-образних

засобів під керівництвом учителя – достатньо тривалого періоду навчальної роботи. Ступінь самостійності залежить від ступеня готовності учнів. У різні моменти навчальної діяльності його доцільно конкретизувати й відповідно до нього проектувати складність практичних завдань. На наш погляд, вони можуть набувати варіативності.

Найпростіший варіант такий: учні самостійно ідентифікують у творі один засіб мовно-художньої виразності, названий учителем, здійснюють пояснення своїх дій, визначають його художню роль.

Цей вид самостійної роботи часто відбувається після того, коли школярі тільки-но засвоїли знання про троп чи стилістичну фігуру. Він дозволяє удосконалювати практичну здатність аналізувати мовне явище. Учні здійснюють літературне спостереження, виявляють словесний засіб, дають йому оцінку, доводять правильність вибору. Допомога вчителя в тому, що він точно називає, який засіб треба ідентифікувати, тим самим підказуючи, що він в художньому творі чи його фрагменті є. На уроці може виникати дискусія з приводу правильності вибору. Проте саме в такий спосіб відбувається удосконалення розуміння сутності («внутрішнього механізму») тропа/стилістичної фігури, що і є найбільш важливим з погляду літературно-теоретичної освіти школярів.

Вправа 36

Визначте тропи у вірші Павла Тичини «Арфами, арфами». Які з них ви б поставили в центр уваги школярів? Чому?

*Арфами, арфами –
золотими, голосними обізвалися гаї
Самодзвонними:
Йде весна
Запашна,
Квітами-перлами
Закосичена.*

Думами, думами –
наче море кораблями, переповнилась блакить
Ніжнотонними:
Буде бій
Вогневий!
Сміх буде, плач буде
Перламутровий...
Стану я, гляну я –
скрізь поточки як дзвіночки, жайворон
як золотий
З переливами:
Йде весна
Запашина,
Квітами-перлами
Закосичена.
Любая, милая, –
чи засмучена ти ходиш,
чи налита щастям вкрай.
Там за нивами:
Ой одкрий
Колос вій!
Сміх буде, плач буде
Перламутровий...

4. Учні виконують словесно-образний аналіз на основі запропонованої учителем схеми (її обсяг залежить від можливостей учнів у конкретний віковий період), у якій означено тропи чи стилістичні фігури, що мають бути опрацьовані. Тут допомога вчителя теж досить значна, адже саме він встановлює зміст і напрямок дослідницької діяльності.

У цей момент можна розпочинати виконання такої роботи, як розв'язання *словесно-образних задач*. Їх особливість полягає в тому, що учні аналізують художній матеріал за певною формулою. Учитель пропонує її, відповідно до неї школярі мають здійснити своє дослідження. Наприклад, *проаналізувати вірш за формулою: Епітет₃ + Метафора₂ + Символ₂ + Порівняння₁ + Оксиморон₁ + Риторичне звертання₂ = Узагальнення мовно-художніх особливостей тексту*. Це означає, що школярі мають виявити в тексті три епітети, дві метафори, два символи та порівняння, один оксиморон і два риторичні звертання, пояснити їх художню функцію. Така самостійна робота ще не досягає максимальної складності, адже пропонована вчителем формула – це свого роду підказка, які засоби є в тексті й скільки їх. Вимога до учнів – тільки знати ці засоби й уміти їх виявляти, дати оцінку.

Вправа 37

Створіть схеми словесно-образного аналізу для поданих поетичних творів Л. Костенко.

*Страшні слова, коли вони мовчать,
коли вони зненацька причайлись,
коли не знаєш, з чого їх почать,
бо всі слова були уже чиймись.*

*Хтось ними плакав, мучивсь, болів,
із них почав і ними ж і завершив.
Людей мільярди, і мільярди слів,
а ти їх маєш вимовити вперше!*

Все повторялось: і краса, й потворність.

*Усе було: асфальти й спориші.
Поезія – це завжди неповторність,
якийсь безсмертний дотик до душі.*

*Життя іде, і все без коректур.
І час летить, не стишує галопу.
Давно нема маркізи Помпадур,
і ми живем уже після потопу.*

*Не знаю я, що буде після нас,
в які природа убереться шати.
Єдиний, хто не втомлюється, – час.
А ми живі, нам треба поспішати.*

*Зробити щось, лишити по собі,
а ми, нічого, пройдемо як тіні,
щоб тільки неба очі голубі
цю землю завжди бачили в цвітінні.*

*Щоб ці ліси не вимерли, як тур,
щоб ці слова не вичахли, як руди.
Життя іде, і все без коректур,
і як напишеш, так уже і буде.*

*Але не бійся прикрого рядка.
Прозрінь не бійся, бо вони як ліки.
Не бійся правди, хоч яка гірка,
не бійся смутків, хоч вони як ріки.*

*Людині бійся душу ошукать,
бо в цьому схибиш – то уже навіки.*

Переходячи до повного самотійного словесно-образного аналізу, можна застосувати проміжний варіант, коли допомога вчителя присутня, але в меншому

вигляді. Словесник пропонує формулу, у якій наявні певні невідповідності (неправильності) щодо мовно-виражальної структури тексту. Учні повинні виправити їх. Ступінь складності зростає. З'являється простір невідомого: виникає необхідність самотійно встановити мовно-художні засоби – тільки тоді формулу можна вдосконалити. Так, досліджуючи вірш П. Тичини «О панно Інно» пропонуємо школярам удосконалити таку формулу-схему словесно-образного аналізу: Риторичне звертання + Епітет + Порівняння + Паралелелізм + Метафора + Метонімія + Гротеск (біля назви кожного засобу необхідно поставити цифру, що вказує на його кількість у тексті). Тільки в процесі ретельної текстуальної роботи й за наявності належних знань та вмінь учні зможуть виконати таке завдання.

Вправа 38

Виконайте роботу, пропоновану для аналізу вірша Павла Тичини «О любя Інно». У чому її навчальна ефективність?

О панно Інно, панно Інно!

Я – сам. Вікно. Сніги...

Сестру я Вашу так любив О панно Інно, панно Інно!

Я – сам. Вікно. Сніги...

Сестру я Ва так любив –

Дитинно, злотоцінно.

Любив? – Давно. Цвіли луги...

О любя Інно, ніжна Інно,

Любові усміх квітне раз – ще й тлінно.

Сніги, сніги, сніги...

Я Ваші очі пам'ятаю,

Як музику, як спів.

Зимовий вечір. Тиша. Ми.

Я Вам чужий – я знаю.

*А хтось кричить: ти рідну стрів!
І раптом – небо... шепіт гаю...
О ні, то очі Ваші. – Я ридаю.
Сестра чи Ви? – Любив...
Дитинно, злотоцінно.
Любив? – Давно. Цвіли луги...
О люба Інно, ніжна Інно,
Любові усміх квітне раз – ще й тлінно.
Сніги, сніги, сніги...
Я Ваші очі пам'ятаю,
Як музику, як спів.
Зимовий вечір. Тиша. Ми.
Я Вам чужий – я знаю.
А хтось кричить: ти рідну стрів!
І раптом – небо... шепіт гаю...
О ні, то очі Ваші. – Я ридаю.
Сестра чи Ви? – Любив...*

Головна спрямованість етапу самостійного застосування учнями знань і вмінь здійснювати словесно-образне дослідження полягає в тому, що школярі без допомоги вчителя визначають набір тропів/стилістичних фігур, який є в літературному тексті чи його фрагменті, виконують аналіз кожного з них, обґрунтовують правильність власних висновків. Пропонуємо декілька варіантів такої роботи. Самостійна класифікація мовних засобів, використаних письменником, та інтерпретація художніх образів учнями засвідчує не тільки теоретичну обізнаність дітей, але й здатність застосовувати набуті знання під час аналізу. Школярі виділяють засоби, дають їм назву, пояснюють художню роль у тексті, розкривають зміст художніх образів. Звичайно, такі вправи доречні після засвоєння необхідних теоретичних знань. Проте вони повинні бути постійними в процесі аналізу, щоб виробити й закріпити відповідні навички школярів.

Особливо це стосується основної школи, коли в учнів активно формується як понятійний літературознавчий апарат, так і здатність досліджувати художні твори. Старшокласники вже повинні володіти досить широким комплексом можливостей для роботи з художньою мовою, що дозволить їм глибше глянути на такі елементи тексту, як проблематика, ідейно-тематичний зміст, індивідуальний стиль автора, жанрово-родова природа літературної творчості. У цьому випадку словесно-образний аналіз виконує допоміжну роль у контексті застосування інших шляхів.

Вправа 39

Виберіть у шкільній програмі для 5–9 класів десять теоретичних понять словесно-образного характеру. З'ясуйте їх зміст з допомогою літературознавчих словників. Опрацюйте літературні твори, які слід вивчати паралельно з цими поняттями. Доведіть обґрунтованість навчальних пропозицій авторів програм.

Як тренувальні вправи учням доречно пропонувати **здійснити виявлення й класифікацію відомих мовно-художніх засобів у невеликому тексті чи окремо взятому художньому фрагменті**. Завдання вчителя – обрати насичені тропами та стилістичними фігурами епізоди, щоб існував простір для дослідницьких зусиль школярів. Крім того, учні визначають і художнє значення авторських засобів, їх мистецьку доцільність (для чого вони в тексті?). Корисним є складання таблиць. Наприклад, школярі працюють зі словесною структурою останнього фрагменту з кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна»:

Далека красо моя! Щасливий я, що народився на твоєму березі, що пив у незабутні роки твою м'яку, веселу, сиву воду, ходив босий по твоїх казкових висинах, слухав рибальських розмов та твоїх човнах і казання старих про давнину, що лічив у тобі зорі на перекинутому небі, що й досі, дивлячись часом униз, не втратив щастя бачить оті зорі навіть у буденних калюжах на життєвих шляхах.

<i>Приклади мовно-художніх засобів</i>	<i>Класифікація засобів</i>	<i>Їх художнє значення</i>
<i>Далека красо моя!</i>	Риторичне звертання	Автор висловлює захоплення Десною
<i>Народився на твоєму березі</i>	Метонімія	Заміна назви населеного пункту (Сосниця) назвою місцевості
<i>Щасливий, незабутні, м'яка, весела, сива, босий, рибальські, казкові, перекинуте, буденні</i>	Епітети	Дають змогу передати щастя дитинства, дитяче світосприймання, протиставити їх буденності дорослого існування
<i>Бачити зорі у буденних калюжах</i>	Символи	О.Довженко протиставляє високе й низьке в житті людини, свою зорієнтованість на високе

Крім того, необхідно не тільки встановити троп чи стилістичні фігуру, але й розкрити їх художню функцію в художньому матеріалі, вивести школярів на концептуальне осмислення всього тексту з урахуванням мовно-художнього дослідження. Це й буде кінцевою метою мовно-образного аналізу, який включатиме використання набутих учнями знань та вмінь.

Вправа 40

Проаналізуйте народну баладу «Ой летіла стріла», запропоновану авторами шкільних програм для опрацювання в 9 класі. З'ясуйте тропи й стилістичні фігури, наявні в поданому творі. Проведіть дослідження програмових матеріалів (з 5 по 9 клас), що передують вивченню цього тексту (теоретичні рубрики). Поясніть, які тропи й стилістичні фігури школярі вже знають, а тому їх доцільно пропонувати для визначення в 9 класі, а які – ні.

*Ой летіла стріла
З-за синього моря.
Ой де ж вона впала?
– На вдовинім полі.
Кого ж вона вбила?
– Вдовиного сина.
Немає нікого
Плакати по ньому.
Летять три зозуленьки,
І всі три рябенькі:
Одна прилетіла,
В головоньках сіла;
Друга прилетіла.
Край серденька сіла;
Третя прилетіла
Та в ніженьках сіла.

Що в головках сіла –
То матінка рідна;
Сіла край серденька –
То його миленька;
А в ніженьках сіла –
То його сестриця.

Де матінка плаче.
Там Дунай розлився;
Де плаче сестриця,
Там слізок криниця;
Де плаче миленька –
Там земля сухенька.*

Ой матінка плаче.

Поки жити буде;

А сестриця плаче.

Поки не забуде;

А миленька плаче.

Поки його бачить...

Названу вправу проводять і як **вибірковий диктант**, коли учні на слух сприймають фрагменти тексту (вчитель читає повільно), виписують мовно-художні засоби, після чого відбувається їх пояснення.

Ускладнюючи завдання, словесник може пропонувати самотійно обрати художні фрагменти, особливо багаті на мовно-художні засоби, здійснити їх опрацювання, підготувати відповідний звіт.

У ситуації, коли учні вже мають необхідну обізнаність, словесно-образний аналіз передбачає не тільки констатацію засобу, але й самотійне розкриття школярами його художньої природи («механізму»). У такий спосіб відбувається обґрунтування результатів дослідження. Постійна повторюваність цього виду діяльності веде до закріплення відповідних умінь. Школярі піднімаються до рівня здатності застосовувати повну схему (див. вище) словесно-образного аналізу як самотійного опрацювання художніх творів. Відтепер її можна використовувати не тільки на уроці під керівництвом словесника, але й у домашніх умовах із подальшим звітуванням на занятті.

Вправа 41

Підготуйте виразне читання поданих художніх фрагментів. Прочитайте їх повільно в аудиторії з метою, щоб інші студенти визначили тропи й стилістичні фігури на слух. Дайте оцінку результатам роботи.

Григорій Квітка-Основ'енко

«Маруся»

(уривок)

От і виросла їм на втіху. Та що ж то за дівка була! Висока, прямесенька, як стрілочка, чорнявенька, очиці як тернові ягідки, бровоньки як на шнурочку,

личком червона, як панська рожса, що у саду цвіте, носочок так собі пряменький з горбочком, а губоньки як цвіточки розцвітають, і меж ними зубоньки неначе жарнівки, як одна, на ниточці нанизані. Коли було заговорить, то усе так звичайно, розумно, так неначе сопілочка заграє стиха, що тільки б її й слухав; а як усміхнеться та очицями поведе, а сама зачервоніється, так от неначе шовковою хусточкою обітреть смажнії уста. Коси у неї як смоль чорнії та довгі-довгі, аж за коліно; у празник або хоч і в неділку так гарно їх повбира, дрібушки за дрібушку та все сама собі запліта; та як покладе їх на голову, поверх скиндячок вінком, та завітча квітками, кінці у ленти аж геть пороспуска; усі груди так і обнизані добрим намистом з червонцями, так що разків двадцять буде, коли й не більш, а на шії... та й шия білесенька-білесенька, от як би з крейди чепурненько вистругана; поверх такої-то шії на чорній бархатці, широкій, так що пальця, мабуть, у два, золотий єднус* (*Єднус – дукач.) і у кільці зверху камінець, червоненький... так так і сяє! Та як вирядиться у баєву червону юпку, застебнеться під саму душу, щоб нічогосінько не видно було, що незвичайно... вже ж пак не так, як городянські дівчата, що у панів понавчались: цур їм! Зогрішиш тільки, дивлячись на таких!

Микола Гоголь

Тарас Бульба

(уривок)

Степ що далі, то все крацав. Тоді увесь наш південь, увесь той простір аж до самого Чорного моря був неторканою зеленою пустелею. Ніколи плуг не переходив незмірними хвилями диких рослин. Самі лише коні, ховаючись у них, мов у лісі, витолочували їх. Нічого в природі не могло бути кращого за степ. Уся поверхня землі була немов зелено-золотий океан, по якому бризнули мільйони різнобарвних квіток. Крізь тонкі та високі стебла трави пробивалися блакитні, сині й фіялкові волошки; жовтий дрок стримів своєю пірамідальною верхівкою; біла кашка своїми шапками-парасольками рябіла на поверхні; занесений бозна звідки колос пшениці наливався в гущавині. При тонкому їхньому корінні нишпорили куріпки, повитягавши шийки. Повітря було повне всякого пташиного співу та свисту. В небі нерухомо стояли шуліки, розгорнувши свої крила і

вступивши очі в траву. Гелгіт диких гусей, що сунули стороною, відлунював бозна в якому далекому озері. З трави рівним помахом крил підіймалася чайка і, розкошуючи, купалась у синіх повітряних хвилях. Ось вона зчезла у високості і тільки мріє чорною цяткою. Ось вона перекинулася на крилах і блиснула на сонці... Степи, степи! Які ж бо ви з біса гарні!.

Проте названий шлях аналізу має ще один важливий аспект. Засвоєння мовно-художніх засобів відбувається в процесі опрацювання учнями цілого ряду програмових творів. Кожен текст обов'язково вміщує **групу виразів, які бажано, щоб діти запам'ятали**. Ці словесні конструкції закріплюються в пам'яті школярів як репрезентанти змістового та мовно-образного багатства вивченого твору. Важливо, щоб такі словесні конструкції стали джерелом і для теоретичного збагачення школярів, надавши необхідний ілюстративний матеріал про тропи, стилістичні фігури, інші засоби. У комплексі виникає поєднання двох окремих груп знань: про словесне багатство літературного джерела і його мовно-виражальну організацію. Учитель звертає увагу учнів на найбільш яскраві мовно-художні звороти, пропонує їх запам'ятати, інтерпретувати зміст, визначити внутрішній механізм використаного засобу, зробити його теоретичне визначення. Тому, готуючи вивчення твору, словесник має сам зафіксувати в ньому мовно-художні конструкції, які буде опрацьовувати разом зі школярами, усвідомити навчальну модель такої діяльності. Зокрема, під час опрацювання вірша П. Тичини «Не Зевс, не Пан, не Голуб-Дух», важливо, щоб учні звернули увагу на рядки:

Надо мною, підо мною

Горять світи, біжать світи

Музичною рікою

Їхня цінність у тому, що в них автор розкрив власне світосприймання. Разом із тим, ці рядки повинні запам'ятатися й використанням порівняння, вираженого у своєрідний спосіб – орудним відмінком. Розкриваючи зміст, написаного П. Тичиною, необхідно паралельно говорити про його тропеїчну структуру.

Вправа 42

Прочитайте мовно-образні утворення з новели Михайла Коцюбинського «Intermezzo». Розкрийте їх художній зміст. Чи погоджуєтеся ви з тим, що ці звороти слід поглиблено опрацьовувати під час вивчення твору? З якою метою? Які тропи й стилістичні звороти при цьому можна проакцентувати? Спробуйте розширити цей список, використавши текст новели (фрагмент про кононівські поля).

Дарма, чи те «треба» мале, чи велике, – вагу те має, що кожен раз воно вимагає уваги, що не я їм, а воно мною уже керує. Фактично стаєш невідьником сього многоголового звіра.

Чуже існування входить в моє, мов повітря крізь вікна і двері, як води притоків у річку.

Признаюсь – заздрю планетам: вони мають свої орбіти, і ніщо не стає їм на їхній дорозі.

Бо життя безупинно і невблаганно іде на мене, як хвиля на берег.

Мені докучило бути заїздом, де вічно товчуться оті створіння, кричать, метушаться і сміються.

А вдень я здригався, коли чув за собою тінь від людини, і з огидою слухав ревучі потоки людського життя, що мчали назустріч, як дикі коні, з усіх городських вулиць.

Здавалось, город витягує в поле свою залізну руку за мною і не пускає. Мене дратувала непевність, що тремтіла в мені: чи розтулить рука свої залізні пальці, чи пустить мене?

Класифікація способів використання одного художнього засобу письменником. Мовний стиль має конкретне словесне вираження (про нього учні здатні говорити тільки в 9–11 класах). Кожен митець користується традиційними засобами, але надає їм авторського забарвлення, що і є дзеркалом його творчої манери. Та все ж у мовному наборі митця є елементи найбільш вживані. Спроба

визначити типові (наскрізні для творчості) словесні явища та їх авторську специфіку дозволяє наблизити школярів до поняття мовного стилю, практично продемонструвати художню неординарність письменника.

Якщо автор широко використовує художній засіб, тоді є нагода організувати дослідження, спрямоване на виявлення його ролі в тексті. Такі спостереження підпорядковані завданню: назвати якомога більше функцій, які виконує конкретний художній засіб в одному або декількох творах автора, підтвердити висновки прикладами. Вони бувають присвячені епітету, метафорі, порівнянню та ін. (залежно від теоретичної обізнаності школярів). При цьому доцільно складати таблиці такого зразка:

Художні функції епітета в новелі М. Коцюбинського «Intermezzo»

<i>Приклади з тексту</i>	<i>Художні функції (з якою метою використані автором)</i>

Вправа 43

Прочитайте вірші В. Стуса «Крізь сотні сумнівів я йду до тебе...», «Господи, гніву пречистого...», «На колимськiм морозі», «Мені зоря сіяла нині вранці», «Як добре те, що смерті не боюсь я..», «Пам'яті Алли Горської», передбачених для вивчення в 11 класі. Виявіть і класифікуйте основні мовно-художні засоби. Сформууйте завдання для учнівської самотійної роботи, спрямованої на дослідження художніх функцій цих засобів.

Самотійне складання учнями тропейчної та стилістичної формули літературного матеріалу чи його фрагменту, доведення правильності своїх висновків. Для цього вони повинні володіти достатньо широкими знаннями й уміннями здійснювати мовний аналіз. Школярі не тільки пропонують власні

формули, але й доводять їх правильність, ведуть дебати з іншими учнями з цього приводу. Може виникати мовне різночитання учнями літературного матеріалу, яке усувається в результаті його спільних спостережень на уроці та обговорення результатів, групових форм дослідницької діяльності.

Вправа 44

Складіть тропеїчні та стилістичні формули віршів Д. Павличка «Два кольори» й М. Рильського «Троянди й виноград» (на вибір). Обговоріть їх у студентській аудиторії. Як би ви організували цю роботу на уроці?

Дмитро Павличко

Два кольори

*Як я малим збирався навесні
Піти у світ незнаними шляхами,
Сорочку мати вишила мені
Червоними і чорними нитками.
Два кольори мої, два кольори,
Оба на полотні, в душі моїй оба,
Два кольори мої, два кольори:
Червоне – то любов, а чорне – то журба.
Мене водило в безвісті життя,
Та я вертався на свої пороги,
Переплелись, як мамине шиття,
Мої сумні і радісні дороги.
Два кольори мої, два кольори,
Оба на полотні, в душі моїй оба,
Два кольори мої, два кольори:
Червоне – то любов, а чорне – то журба.
Мені війнула в очі сивина,*

*Та я нічого не везу додому,
Лиш згорточок старого полотна
І вишите моє життя на ньому.
Два кольори мої, два кольори,
Оба на полотні, в душі моїй оба,
Два кольори мої, два кольори:
Червоне – то любов, а чорне – то журба.*

Максим Рильський

Троянди й виноград

*Із поля дівчина утомлена прийшла
І, хоч вечеряти дбайлива кличе мати,
За сапку – і в квітник, де рожса розцвіла,
Де кучерявляться кущі любистку й м'яти.*

*З путі далекої вернувся машиніст,
Укритий порохом, увесь пропахлий димом,-
До виноградника! – Чи мільдю часом лист
Де не попсований? Ну, боротьбу вестимем!*

*В саду колгоспному допитливий юнак
Опилення тонкі досліджує закони, –
А так же хороше над чорним ґрунтом мак
Переливається, мов полум'я червоне!*

*Ми працю любимо, що в творчість перейшла,
І музику валку, що ніжно серце тисне
У щастя людського два рівних є крила:
Троянди й виноград, красиве і корисне.*

Укладання термінологічних словників. Різноманітність мовно-художніх явищ зумовлює появу значної кількості понять, необхідних для засвоєння учнями. Створення термінологічних словників, у яких відповідні рубрики мають назви тропів чи стилістичних фігур, дозволяє систематизувати теоретичні знання школярів і разом із тим наповнити їх важливим текстуальним змістом.

У такий словник учні заносять визначення поняття (початок рубрики), а також приклади з різних літературних творів. Він постійно розширюється, наповнюється художніми зразками, які варто запам'ятати. На уроках школярі періодично звітують про виконання цієї постійної самостійної роботи, обґрунтовують наслідки свого відбору, доводять його правильність. У такий спосіб знання про літературні тексти, що вивчаються, закріплюються значною кількістю мовного матеріалу, зафіксованого в словнику. Результати праці можуть бути використані під час написання літературно-критичних творів-роздумів, усних виступів, коли учні здійснюють аналіз художніх джерел.

Вправа 45

За поданим зразком створіть рубрики можливого літературознавчого термінологічного словника для 2–3 із названих понять: «метафора», «сине-кдоха», «метонімія», «порівняння», «гіпербола», «іронія», «риторичне запитання. Поєднайте при цьому теоретичні положення з прикладами-ілюстраціями, узятимими з художніх джерел. У чому ефективність для розвитку школярів такого виду роботи?

Епіфора (грец. *Epirhora* – перенесення, повторення) – стилістична фігура, протилежна анафорі, яка утворюється повтором окремих слів або словосполучень на кінці суміжних мовних одиниць. Н-д:

А н д р і ї в с ь к и й у з в і з

А тут же думно йшов Сковорода,

Й Тарасова між гір лунка хода,

І Леся прозирала хвиль міраж...

Чи ваш цей Київ? І Дніпро – чи ваш?

.....
Бо ж Лисенко гримів тут – гімн кував,
І Леонтович небу щедрував,
І сотні кобзарів – луна за кряж...
Ох, ваш цей Київ, і узвіз цей – ваш.
(В. Коломієць).

(за виданням «Словник-довідник літературознавчих термінів (за ред. О.В. Бобиря). Чернігів: ФОП Лозовий В. М., 2016. С. 46).

Мовно-художній аналіз у процесі роботи з іншими елементами тексту. Застосування цього виду дослідження продуктивне на різних етапах опрацювання літературного матеріалу. Завжди буде доцільним виявляти тропи чи стилістичні фігури під час вивчення різних елементів тексту, з'ясовувати їхню художню роль. У такий спосіб словесно-образний аналіз стане доповненням до основного виду діяльності, увійде в контекст застосування інших шляхів аналізу. Для цього треба ставити завдання відповідного спрямування. Наприклад:

Опрацюйте сцену звернення Ярославни до різних сил природи. Який стилістичний засіб тут використано? Поясніть, як саме він допомагає розкрити характер героїні? (словесно-образний аналіз використано в контексті пообразного) (“Слово о полку Ігоревім”).

«Мене спиняє біла піна гречок, запашна, легка, наче збита крилами бджіл». Виявіть тропи, використані М. Коцюбинським у поданому фрагменті з новели «Intermezzo». Яким чином у них закодовано риси імпресіонізму (словесно-образний аналіз взаємодіє зі структурно-стильовим).

У хронотопі «татарське селище» знайдіть вислови, які його найкраще увиразнюють (акварель «На камені» М. Коцюбинського). Розкрийте їх зміст. Які мовно-художні засоби в них використано і з якою метою? (словесно-образний аналіз посилює хронотопний).

Вправа 46

Виконайте подані вище завдання, дайте відповіді на запитання. За цими зразками розробіть для учнів 3–4 дослідницькі завдання, передбачивши поєднання словесно-образного аналізу із пообразним, проблемно-тематичним, жанровим та ідеяційно-концептуальним.

Виявлення мовно-художніх засобів під час опрацювання різних художніх сторін тексту завжди виконує подвійну роль: з одного боку, воно посилює осмислення учнями певного художнього елемента, з іншого – дає змогу застосувати й закріпити вміння здійснювати словесно-образний аналіз у процесі дослідження літературного матеріалу. У такий спосіб жанровість твору, особливості стилю, тематика й проблематика, образи-персонажі та ін. набувають в очах дітей своєї власне літературної природи. Назване розуміння – результат посиленої уваги до мовної тканини тексту, яка в першу чергу визначає специфіку літератури як мистецтва слова.

Спостереження за використанням письменником одних і тих же тропів. Це достатньо складний для учнів вид роботи, який, проте, дозволяє продемонструвати особливості мовного стилю різних митців. Учитель пропонує школярам декілька віршів або епічні фрагменти різних авторів. Текстуальна вимога – в обох матеріалах наявний один і той самий троп/стилістична фігура. При цьому важливо, щоб він мав певну художню знаковість, показовість, особливу виразність. Учні встановлюють тропеїчно-стилістичну спорідненість, підкреслюючи, що в порівнюваних матеріалах наявні ті ж самі мовно-художні засоби. Подальша діяльність:

1. Здійснення інтерпретації авторських словесних утворень, розкриття їх змісту.
2. Визначення художньої ролі одних і тих же тропів/стилістичних фігур у різних текстах.
3. Узагальнення авторської специфіки створення порівнюваного(их) мовно-художнього засобу(ів), висновок-зіставлення про способи використання його різними митцями.

Вправа 47

Підберіть літературні твори різних письменників, які використовували споріднені мовно-художні засоби. Створіть систему завдань і запитань, необхідних для порівняння авторських способів використання цих засобів.

Використання тропів та стилістичних фігур, інших засобів словесної виразності, створених письменником, в учнівських письмових роботах. Цитування літературних джерел під час написання літературно-дослідницьких творів-роздумів є обов'язковою вимогою. Школярі підбирають художні фрагменти, із допомогою яких ілюструють свої судження. Цитати мають відповідати змісту сказаного учнем, бути точними й виразними. Поглиблюючи знання про мовно-художні засоби, словесник може ускладнювати завдання для підбору цитат, висуваючи додаткові вимоги. Наприклад, школярі повинні використати у власній письмовій роботі певний троп чи стилістичну фігуру, створені письменником. У такий спосіб цитатний матеріал зазнає подвійного осмислення: з позиції думки, яку треба ним висловити, а також як унаочнення мовної організації літературних творів письменника.

У контексті з різними видами мовно-художніх досліджень обов'язковою є ***інтерпретаційна діяльність школярів***, адже тропи та стилістичні фігури не тільки збагачують, увиразнюють художнє мовлення письменника, але й ускладнюють його для розуміння. Тому пояснення учнями змісту цих засобів, художньої мети їх використання в літературному матеріалі виступає однією з ключових вимог. Словесник повинен знати: тільки зрозумілий для школярів текст набуває належної «відкритості», що сприяє й глибшому усвідомленню його формальних, у тому числі й мовних, особливостей.

Вправа 48

Для поданих тем учнівських творів-роздумів підберіть цитати, у яких наявні вказані тропи чи стилістичні фігури.

1. Героїчна постать народного ватажка в поемі Івана Котляревського «Енеїда» (епітет, гіпербола).

2. Поетичне звуконаслідування в ранніх творах Павла Тичини (асонанс, алітерація).

3. Зображення потворних рис сталінського тоталітаризму в романі Івана Багряного «Тигролови» (образ-символ).

4. Образ зачарованої Десни в однойменній кіноповісті Олександра Довженка (риторичне звертання).

5. Роздуми Ліни Костенко про національне значення митця в романі у віршах «Маруся Чурай» (метафора, порівняння).

Етап контролю та корекції. Учитель-словесник повинен розуміти типові помилки, які можуть бути в школярів під час словесно-образного аналізу. До них треба віднести такі:

а) неправильна ідентифікація «внутрішнього механізму» (сутності) мовно-художнього явища;

б) сплутування «внутрішніх механізмів» різних тропів чи стилістичних фігур;

в) їх неправильна номінація;

г) неточне визначення художньої ролі в літературному творі;

Г) нездатність здійснювати комплексний словесно-образний аналіз пропонованого літературного матеріалу;

д) невміння порівнювати використання тропів та стилістичних фігур різними письменниками.

Основною помилкою є неправильне визначення «внутрішнього механізму» мовно-художнього явища. Цей недолік тягне за собою всі інші, адже ні номінація, ні розрізнення, ні визначення художньої ролі не можуть відбутися без правильного встановлення сутності мовного засобу.

На наш погляд, усунення цієї помилки треба домогтися ще в момент позатекстуального вивчення тропів чи стилістичних фігур. Перехід до словесно-образного аналізу літературних творів повинен відбуватися лише тоді, коли школярі можуть усвідомлено дати оцінку «внутрішньому механізму» мовно-художнього явища, розкрити його природу в значній кількості прикладів, що не

входять до літературних текстів. Це помітно тоді, коли учитель пропонує ряд словесних конструкцій, а учні серед них знаходять необхідні, вільно їх ідентифікують. Виявом належного рівня знань та умінь також є здатність самотійно створювати зразки тропів чи стилістичних фігур, інших засобів словесної виразності (хоча це й не завжди можливо).

Контроль та корекція названої компетенції повинні набути цілеспрямованого характеру й лягти в основу вдосконалення можливостей школярів. Текстуальний етап словесно-образного аналізу повинен розпочинатися тільки тоді, коли вирішене ключове завдання: учні встановлюють сутність мовного явища, пояснюють його.

Після цього відкриваються можливості для коригування й інших знань та умінь, зокрема номінувати та зіставляти. Так, сплутування «внутрішніх механізмів» різних засобів художньої виразності усувається тільки тоді, коли школярі правильно встановлюють зв'язок між їх «внутрішнім механізмом» та назвою. Тому збагачення, розширення та закріплення термінологічного апарату учнів, розвиток умінь ним оперувати відбувається знову ж таки тільки в процесі постійних повторних літературних спостережень і тренувальних вправ на цій основі.

Поширені помилки в сплутуванні тропів, їх номінація не своєю назвою виникають тоді, коли мовно-художні засоби мають між собою певну спорідненість або подібність. Наприклад, учні можуть визначати метафору як метонімію і навпаки. Це відбувається тому, що «внутрішній механізм» обох тропів включає принцип перенесення з одного предмета на інший: у метафорах – чужої властивості, у метоніміях – суміжної назви та властивостей. Аналогічний недолік помітний і під час розрізнення метафори та порівняння, вираженого орудним відмінком (наприклад, річка в'ється гадюкою) чи реченням з іменниковими підметом та присудком (наприклад, річка – гадюка). Тут не обійтися без повторення з учнями способів утворення мовно-художніх засобів, особливостей формального вираження їхньої сутності («внутрішнього механізму»). Зокрема, школярі повинні знати всі словесні форми порівняння. На жаль, у більшості випадків їхнє розуміння обмежене тільки порівняльним зворотом із використання сполучників як, мов, немов, наче, неначе, ніби.

Вправа 49

Ідентифікуйте в декількох мовно-художніх зворотах відповідний троп, поясніть свій вибір. Створіть подібне завдання для 2–3 інших тропів.

Персоніфікація: перша школа вибігла на вулицю; хлопець був тендітним, як дівчина; дощ плакав дрібними сльозами; сучасна Україна має бути вдячною Тарасу Шевченку; місяць дивився на нас сумним поглядом.

Порівняння: змія скрутилася колесом; тільки міцні, працюючі руки здатні вершити справжні діла; небом сунули темні, грозові хмари; про Івана Франка говорять як про Каменяра; напруживши всі сили, спортсмен стрибнув на максимальну висоту.

Оксиморон: могутні води світового океану омивають усі континенти; її гарячі руки були, ніби жаринки; на цьому заводі виготовляють «важку» воду; життя, на жаль, скороминує; холодний вогонь не гріє.

Гіпербола: вітер гнув верби аж до землі; у цього маленького хлопчика була богатырська сила; шахісти вели непримиренний поєдинок; величезні снігові кучугури сягали п'ятого поверху будинків – така зима!; під час бою все затягнуло суцільним димом.

Отже, якщо на етапі контролю та корекції помічено сплутування різних тропів чи стилістичних фігур, інших засобів виразності, це означає, що треба провести **зіставлення їхніх «внутрішніх механізмів»**. Така додаткова вправа сприяє паралельному унаочненню (спостереженню) й посилює здатність учнів розмежовувати окремі мовно-художні явища. Найкраще це робити або на позатекстуальному матеріалі, довільно взявши словесні конструкції або виокремивши мовні звороти з літературного джерела.

Перевірці можуть підлягати не тільки знання про окремі мовні засоби, але й здатність здійснювати словесно-образний аналіз у цілому. Звичайно, це відбувається тоді, коли школярі вже накопичили певну кількість дослідницьких можливостей (знають багато тропів чи стилістичних фігур, уміють їх визначати). У таких випадках є доцільним завдання для самостійної роботи найвищого рівня, коли школярі повинні забезпечити словесно-образний аналіз тексту чи його

фрагменту без допомоги вчителя. Педагог має усвідомлювати поточний рівень школярів і пропонувати літературний матеріал, у якому наявні тільки ті мовно-художні засоби, які вже відомі учням. При цьому школярі можуть складати словесно-образні формули (див. вище), доводити їх правильність. Така робота також сприяє виявленню їхніх можливостей у сфері мовного аналізу.

На етапі контролю та корекції необхідно перевіряти також інтерпретаційну діяльність школярів, яка полягає в умінні розкрити зміст художнього виразу, утвореного з допомогою тропів чи стилістичних фігур. Демократичний стиль поведінки вчителя полягає в тому, щоб створити кожному учню простір для вільного пояснення й самовираження. У ситуації явної помилки доречним буде звернутися до думки інших школярів, організувати дискусію. Отже, визначення тропа на основі ідентифікації його «внутрішнього механізму» та окреслення його змісту потребують дещо не однакових підходів. Перше вимагає абсолютної точності, друге допускає певну свободу тлумачень, довільність розуміння. Наприклад, у вірші М. Вороного «Іванові Франкові» є слова «І хто Поезію-царицю Посміє кинуть у в'язницю?» Школярі повинні однозначно сказати, що автор використав риторичне запитання, але пояснення ними змісту цих рядків може набувати певної неоднаковості. Учитель має бути готовим до останнього як до спонтанної (до кінця не передбачуваної) ситуації. Адже тут може бути декілька варіантів пояснення: а) суто політичні акценти щодо суспільної ситуації в часи І. Франка та М. Вороного, зокрема існування цензури; б) обмеження, що виникли в результаті утилітаризації ролі поезії в житті людей, звуження естетичних програм самими митцями.

Вправа 50

Назвіть тропи та стилістичні фігури, наявні в поданих художніх конструкціях, розкрийте зміст цих висловів. Підберіть із літературних творів звороти з підвищеним семантичним навантаженням, які можна запропонувати учням для інтерпретації та класифікації художніх засобів.

«Якби ви вчилися так, як треба, то й мудрость би була своя» (Тарас Шевченко).

«Єдиний, хто не втомлюється, – час (Ліна Костенко).

«Ліпше вмерти біжучи, ніж жити гниючи» (Іван Багряний).

«Терпи, терпи – терпець тебе шліфує» (Василь Стус).

«О слово! Будь мечем моїм!» (Олександр Олесь).

Узагальнення й систематизація знань школярів під час вивчення мовно-виражальних засобів. Такий етап відбувається після інших, названих вище, етапів. Як окремі літературні факти учні узагальнюють наявність тропів чи стилістичних фігур в художній площині певного тексту, у підсумку роблять висновки про мовно-виражальні особливості цього літературного матеріалу. Стартова позиція для здійснення систематизації – знання школярами значної кількості тропеїчних та стилістичних «внутрішніх механізмів».

Ширший масштаб має теоретичний план. Тут учні повинні володіти поняттями, що об'єднують в собі групи вужчих за змістом дефініцій, зокрема «тропи», «стилістичні фігури», «інші засоби художньої виразності». Такі три групи мають системний характер, у межах кожної – значна кількість одиничних визначень, які постійно додаються до знань під час навчального процесу. У підсумку школярі повинні підсумовувати, що таке тропи, стилістичні фігури, інші засоби словесної майстерності, якими вони бувають. Корисною буде схематична наочність, яка презентує всю систему тропів, або стилістичних фігур, або інших засобів мовної виразності. Її наявність на уроці – окремий спосіб узагальнення.

Вправа 51

Підготуйте схематичну наочність або комп'ютерну презентацію для одного з розділів («Тропи», «Стилістичні фігури»), які можна застосувати в школі для узагальнення знань учнів.

На рівні провідних ідей літературознавства учні мають розуміти особливості формування мовного стилю художньої літератури взагалі та окремого письменника зокрема. Говорячи про їхній феном у цілому, важливо враховувати

мовно-стильову специфіку. Якщо в наявності є вислови літературознавців, які дають оцінку словесній оригінальності літературному матеріалу, їх треба залучити в загальний роздум, підтвердити правильність сказаного системними знаннями твору.

Окремий напрямок узагальнення стосується процедури словесно-образного аналізу та його результатів. Це належить до практичних можливостей школярів.

Найчастіше словесно-образні узагальнення відбуваються в процесі вивчення окремого літературного твору. Особливо, якщо відповідний шлях аналізу був провідним. Тут може бути спеціальна систематизація суто мовних особливостей тексту, поєднана з аналогічною роботою, що стосується інших художніх елементів. Необхідно також виділяти роль словесно-виражальних засобів у зображенні сюжетних та позасюжетних частин, образів-персонажів, розгортанні тематики й проблематики, світоглядної спрямованості тексту, стильових та жанрових особливостей.

У своїй роботі школярі дають оцінку різним елементам художнього твору. Найчастіше їхні судження стосуються змістового поля, зокрема зображених подій, персонажів, проблематики. У цьому контексті свою роль виконують мовні звороти, узяті із самого літературного твору або з інших джерел. Словесник дає цілеспрямоване завдання визначити в тексті мовні конструкції, із допомогою яких можна дати узагальнену оцінку художньому елементу (наприклад, персонажу, сюжетному епізоду тощо). Школярі пропонують результати свого пошуку, обґрунтовують вибір, інтерпретують зміст словесного звороту, пояснюють, як саме він виконує функції узагальнення. При цьому учні визначають і троп чи стилістичну фігуру, які створені письменником, пояснюють особливості їх використання.

Аналогічна робота можлива і з позатекстуальними утвореннями. Їх здебільшого озвучує вчитель. Завдання учнів – розкрити їхню узагальнювальну роль та тропеїчну чи мовно-стилістичну форму.

У процесі узагальнення знань про літературний період, розмова здебільшого стосується зв'язків мови й Великого стилю, що домінував у цей час.

Учні підсумовують, якими словесними засобами реалізовано загальну стильову стратегію у творах різних митців. Зіставляючи різні художні стилі й методи, важливо підкреслити в тому числі і їх мовно-виражальну різницю.

У шкільні практики можуть відбуватися уроки узагальнення й систематизації цілих теоретичних розділів. Така можливість з'являється тоді, коли школярі накопичили значну кількість відповідних знань. Заняття за темами «Тропи», «Стилістичні фігури» – це свого роду підсумок у засвоєнні цілої групи понять. Вони здебільшого доцільні в 10-11 класах. Школярі повинні показати не тільки системні суто теоретичні знання, але й демонструвати їх, залучаючи вивчені літературні твори. Таким чином систематизації підлягає і художня інформація. Заняттям названого типу передуює тривала попередня підготовка-повторення вивченого.

КОМБІНУВАННЯ СЛОВЕСНО-ОБРАЗНОГО АНАЛІЗУ З ІНШИМИ ШЛЯХАМИ ОПРАЦЮВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО МАТЕРІАЛУ В ШКОЛІ¹

Вивчення мови художнього твору на подієвій, композиційній та хронотопній основі

Головне завдання в даному разі – окреслити способи навчальної діяльності під час комбінованого опрацювання мови літературного твору та його сюжету, композиції і хронотопу, запропонувати ті види роботи, які дозволяють формувати в учнів розуміння значення художнього слова для розбудови названих текстуальних властивостей.

Здійснюючи словесно-образний аналіз у контексті подієвого, композиційного та хронотопного вивчення літературного матеріалу [9], учитель-словесник має орієнтувати себе й учнів на схеми діяльності, які властиві для трьох останніх, розуміти особливості мовного наповнення відповідних художніх елементів: сюжету (епізод; експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, – які завжди зумовлені конфліктом твору), композиції (зовнішньоконпозиційна частина, адже, йдучи за авторським структуруванням тексту, учні планомірно опрацьовують твір, зокрема його мовну організацію), хронотопної побудови тексту (інтер'єр, екстер'єр, пейзаж, екскурс у минуле чи майбутнє). Отже, система знань та умінь школярів завжди буде пов'язана з вивченням певного текстуального утворення (сюжетного, зовнішньоконпозиційного чи хронотопного). Як мету навчальної діяльності її слід концептуалізувати, виходячи з того, що саме учні досліджують. Зокрема, під час застосування названих шляхів аналізу школярі повинні:

¹ Частиною цього розділу також слід вважати параграфи з інших посібників автора, зокрема: «Мовна практика в процесі шкільного вивчення образів-персонажів» (посібник «Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум» (Ніжин, 2015)) та «Ідеаційно-мовний аналіз» (посібник «Методика шкільного вивчення української літературного твору на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практикум» (Ніжин, 2012)).

✓ сприйняти, інтерпретувати й осмислити основні мовні утворення, які є семантично маркованими та художньо виразними;

✓ окреслити особливості їх використання письменником, пояснити художню роль у межах сюжетної чи композиційної частини, хронотопного утворення, літературного твору в цілому;

✓ визначити літературознавчу основу мовних засобів (тропеїчну, стилістичну чи ін.), здійснити відповідні теоретичні визначення.

Отже, виникає простір для розв'язання проблеми осмислення учнями «системної організації мовної структури тексту» [43, с. 8].

Протягом 5-11 класів є широкий простір для застосування подієвого та композиційного аналізу як на первинному, так і на вищому рівнях. Переважними центрами дослідження стають окремі епізоди чи зовнішньокомпозиційні частини (останні для опрацювання на уроці слід розбити на систему епізодів). Школярі дають оцінку зображеним подіям, образам-персонажам, елементам пейзажу чи інтер'єру. Поза увагою не повинно залишатися і їх мовне оформлення, адже «функція поетичної мови полягає у максимальній актуалізації мовного висловлювання» [30, с. 427]. Тільки так можна розкривати словесну природу літератури, формувати в учнів уміння виявляти змістове та формальне багатство художнього тексту. Тому мають бути задіяні види роботи, які дають повноцінне відчуття мовного матеріалу, розвивають смак до художнього слова. Учні повинні здійснювати і первинний рівень словесно-образного аналізу (тільки інтерпретація словообразів), і його вищий рівень (використання теоретичної інформації, що стосується мовної організації тексту та сюжетотворення), адже автори шкільних програм уводять у навчальний процес ряд теоретичних понять, що стосуються як тропів чи стилістичних фігур, так і сюжету. Отже, під час застосування первинного рівня цього виду діяльності доцільно оперувати такими поняттями, як «словообраз», «художній вислів», «мовний зворот», «словесна деталь» та ін., «їх зміст», а також «епізод», «композиційна частина». Для вищого рівня: усі торопи та стилістичні фігури, які передбачені для вивчення в школі; крім того, «конфлікт», «сюжет», «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії»,

«кульмінація», «розв'язка». Підставою для такого поєднання є те, що «художня мова – це певним чином організована й естетично «заряджена», стилістично своєрідна, безпосередньо сприйнята сторона художньої форми в її, як не раз повторюємо, нерозривному зв'язку зі змістом» [59, с. 212].

Вправа 52

Прочитайте уривок із новели В. Винниченка «Момент». Які завдання, на ваш погляд, ставив письменник, створюючи його? Виділіть словесні одиниці (окремі слова, звороти), на які варто звернути увагу на уроці. Розробіть спеціальну систему запитань.

Ми затихли. Ліс ніби помирився з нами й не дивився так вороже і суворо; дуби із співчуттям поглядали на нас згори; оголені берези несміло визирали з-за них і посміхались білим гіллям.

Ліс помирився з нами й провадив далі своє життя, життя кохання, народження, росту. На блідих квіточках кущів діловито гуділи бджоли; тукав дятел десь вгорі; дві пташки, пурхаючи з гілки на гілку, подивлялись на нас і несподівано зливались в обіймах. Літали сплетені коханням метелики або в щасливому безсиллі сиділи на листку й поводили вусиками.

В траві парами кишіли кузьки. Одбувався великий, прекрасний процес життя.

Люблю я цей процес у лісі, в полі! Чистий він, не скалічений цими моральями людей, не заслинений лицемір'ям похоті, сильний, одвертий, простий. Люблю цих кузьок, пташок, цих маленьких, несвідомих протестантів проти лицемір'я старшого брата свого – людини.

Оддаючись зо всею силою цьому процесові або, як сказав би цей брат-людина, "зо всім цинізмом", вони, ці кузьки, метелики, ніби говорять йому: "На, дивись, нам не треба ховатись, у нас нема незаконнорождених, у нас нема паспортів, моралів, "уложеній о наказаніях", ми маленькі, здорові, чисті циніки".

Ми з Мусею дивились на їх, а вони літали, повзали круг нас, ці циніки, вилізали парами, сплетені коханням, нам на коліна, сідали на голови. Квітки

дивились на нас і паііли духом кохання і цвіту. Берези шепта-лись між собою, оголені, білі берези.

У межах окремих епізодів, композиційних частин, хронотопів мовні засоби, що використані з метою художнього зображення й увиразнення можуть стосуватися різних елементів тексту: подієвої канви та її розгортання, позасюжетних елементів (пейзажів, інтер'єрів, екстер'єрів), образів-персонажів (портретних деталей, поведінки (основних вчинків), мовлення, думок і почуттів), проблемно-тематичного та ідейного спрямування твору, жанрових чи стильових особливостей. Отже, епізод, композиційна частина, хронотопне утворення на мовному рівні втілюють весь спектр властивостей, притаманних літературному джерелу. Виходячи з того, із якою віковою групою вчитель застосовує словесно-образний аналіз, він корелює і його складність.

Починаючи з п'ятого класу, педагог повинен привчати учнів заглиблюватися в мовну тканину, формуючи тим самим розуміння літератури як мистецтва слова. ***Аналіз окремих епізодів у цьому випадку – найзручніший спосіб, адже дозволяє оцінити мовні засоби в контексті розгляду інших елементів, наявних у цих рамках. Словесна деталь – основний об'єкт вивчення.*** Бажано, готуючи літературний текст до опрацювання, складати ***словесну « карту-схему »*** зображеного, накресливши в ній основні засоби мовної виразності, які слід проаналізувати разом зі школярами. Так, для композиційного аналізу на уроці першого розділу «Цареве сімейство» з віршованої казки В. Симоненка «Цар Плаксій і Лоскотон» слід утворити « карту-схему », у якій означити словесні деталі, які варті уваги вчителя та учнів. Оцінці підлягають мовні звороти, що стосуються хронотопу (опису країни Сльозолий), образів-персонажів (членів родини царя Плаксія), основних зображених подій, жанрових особливостей твору. Ці звороти в більшості випадків відображають песимістичну позицію царя та його найближчих родичів.

Хронотоп	Опис країни Сльозолий	«Гори і долини», «гуляє вітровій», «краса-країна», назва країни – «Сльозолий».
Образи-персонажі	Цар Плаксій та його родина	«Плаксій», «Нудота», «Вай-Вай», «Плакота», «Забіяки-сльозівці»; «голова його, мов бочка», «очі – ніби кавуни», «сльозливі через край».
Сюжет	Основні події	«Голосили, та сопіли, та стогнали, та ревли, сльози відрами лили», «плачуть всі в країні діти», «бо сміятись і радіти у моєму царстві – ні!», «любив їх сльози пити», «нагайками шмагали».
Жанр	Риси жанру (віршована казка)	«Голосили, та сопіли, та стогнали, та ревли, сльози відрами лили», «плачуть всі в країні діти», «бо сміятись і радіти у моєму царстві – ні!», «любив їх сльози пити», «нагайками шмагали».

Така «карта-схема» дозволяє вчителю не тільки націлити учнів на ті мовні особливості зображеного, які забезпечують різні художні сторони тексту в межах обраної композиційної частини, а й надати відповідного діяльнісного змісту навчальним ситуаціям, які будуть розгорнуті на уроці. Це сприяє реалізації настанови, що «вивчення виразних засобів мови та стилістичних прийомів повинно враховувати взаємозв'язок застосування зазначених засобів і прийомів зі змістом художнього твору» [65, с. 173]

Під час проведення заняття відбувається послідовна оцінка хронотопу, персонажів, подій, жанрових властивостей. Найкраще це реалізувати з допомогою евристичної бесіди.

Зачитайте вислови, які допомагають змалювати країну Сльозолій?

Які її особливості? Чому В. Симоненко, на ваш погляд, придумав саме таку назву? Що вона покликана передати читачам?

Виділіть власні назви-імена, якими автор наділив своїх персонажів? Які риси характеру та поведінки героїв він підкреслив із допомогою цих назв?

Зверніть увагу на опис зовнішності персонажів. Які вислови для цього використані? Чим вони яскраві? Пригадайте, що таке гіпербола. З якою метою автор її застосував?

Назвіть події, які відбуваються в країні Сльозолій. Що їх зумовлює? Які мовні звороти їх увиразнюють?

Повторіть визначення поняття «казка». Які вирази в літературному тексті вказують на незвичайність або фантастичність зображеного? Чи допомагають вони надати твору особливостей казки? Яким чином це відбувається?

У подальших класах, особливо в 9–11, словесну «карту-схему» епізоду або зовнішньокомпозиційної частини слід розширювати, включивши в неї мовні елементи, які увиразнюють ідейно-тематичне та стильове багатство тексту. У більшості творів можна знайти яскраві художні деталі, мовні вирази часто афористичного звучання, які допоможуть сформувати уявлення школярів про світоглядне спрямування, стильові особливості літературного матеріалу. Для новели В. Стефаника «Камінний хрест» (розділи VI, VII) ця «карта-схема» може набути такого вигляду.

Хронотоп	Опис місця подій (хата, двір, вулиця головних героїв)	«Ціла хата заридала», «винесли обоїх із хати», «на подвір'ю Іван танцював», «зупинилися перед хрестом, що Іван його поклав на горбі», «хмара плачу, що нависла над селом».
----------	---	--

Образи-персонажі	Іван, його дружина, син, їх односельці	«Син побілів і подався назад», «уберемося по-панцьки та й підемо панувати», «ціла хата заридала», «Михайло ймив Івана за барки, і шалено термосив ним, і верещав як стеклий», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук».
Сюжет	Основні події	«Ціла хата заридала», «винесли обоїх із хати», «на подвір'ю Іван танцював», «зупинилися перед хрестом, що Іван його поклав на горбі».
Ідейно-тематичне спрямування	Зображення трагедії селянства, змушеного емігрувати	«Хмара плачу, що нависла над селом», «Михайло ймив Івана за барки, і шалено термосив ним, і верещав як стеклий», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук», «ціла хата заридала», «горе людське дунайську загату розірвало»
Жанр	Риси жанру (психологічна новела)	«Ціла хата заридала», «хмара плачу, що нависла над селом», «горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук».
Стильові особливості	Риси експресіонізму	«Ціла хата заридала», «хмара плачу, що нависла над селом», «горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук».

У такому випадку логіка шкільного аналізу полягає в тому, щоб на основі мовних зразків дати оцінку хронотопу, сюжету й образам-персонажам, а в результаті вийти на осмислення жанрової, ідейно-тематичної та стильової специфіки в межах названих композиційних частин новели «Камінний хрест». При цьому слід розуміти, що письменники часто використовують одні й ті ж мовні звороти, які надають широку інформацію і про психологію та поведінку літературних героїв, і про часові та просторові обставини зображеного, і про тематичну, жанрову чи стильову організацію написаного.

Опишіть час і місце подій, які відбуваються в VI, VII частинах новели В. Стефаника «Камінний хрест». Яким чином автор їх персоніфікує?

Зачитайте мовні звороти, присвячені змалюванню поведінки і внутрішнього стану образів-персонажів твору. Про що вони свідчать?

Яким чином названі вислови увіражують тему еміграції західноукраїнських селян? Яких смислових та емоційних відтінків вони надають цій темі?

Чи відповідають обрані мовні звороти визначенню твору як психологічної новели? Чому?

Яким чином вони допомагають втілити риси експресіонізму? Зачитайте ті, які, на вашу думку, є найбільш стилістично маркованими, прокоментуйте їх.

Під час застосування вищого рівня подієвого аналізу, де передбачено використання понять «конфлікт», «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії», «кульмінація», «розв'язка», словесна «карта-схема» має бути націленою на відображення саме цих елементів сюжету. Опрацьовуючи відповідні мовні звороти, учні мають усвідомити, як саме на словесному рівні відбувається зміна сюжетної лінії завдяки зародженню, наростанню та вирішенню основного конфлікту літературного твору (на прикладі поеми Т. Шевченка «Катерина»).

Пролог	«Кохайтесь, чорнобріві, та не з москалями», «москаль любить жартуючи, жартуючи кине, піде в свою московщину, а дівчина гине»; «Люде серця не побачать, а скажуть – ледащо!»
--------	---

Експозиція	«Не слухала Катерина ні батька, ні неньки, полюбила москалика, як знало серденько».
Зав'язка	«Поки слава на все село недобрая стала».
Розвиток дії	«Катрусю накрили»; «Занудило коло серця, закололо в боку»; «а жіночки лихо дзвонять»; «муштрує у запічку московського сина»; «а тим часом вороженьки чинять свою волю – кують речі недобрії»; «здалась тоді б ти гадині, тепер – москалеві...»; «осталися сиротами старий батько й мати»; «а ти гріх мій спокутуєш в людях сиротою, безбатченком!..»; «в селі довго говорили дечого багато, та не чули вже тих речей ні батько, ні мати...»; «у латаній свитиночці, на плечах торбина, в руці ціпок, а на другій заснула дитина»; «сиротині сонце світить (світить, та не гріє)»; «а люде хоч бачать, та людям не жаль: «Нехай, – кажуть, – гине ледача дитина, коли не зуміла себе шанувать»; «Ай да баба! ай да наши! кого не надують!»; «коло серця – як гадина чорна повернулась»; «На кого собаки на улиці лають? Хто голий, голодний під тином сидить? Хто лобуря водить? Чорняві байстрята...» «мабуть, добре Московщина в тямку їй далася!»
Кульмінація	«Дура, отвяжися! Возьмите прочь безумную!»; «Сина, сина батько одцурався!»
Розв'язка	«Прийми, боже, мою душу, а ти – моє тіло!» Шубовсть в воду!.. Попід льодом Геть загуркотіло».
Епілог	«Що zostалося байстрюкові? Хто з ним заговорить? Ні родини, ні хатини; Шляхи, піски, горе...»; «Дала, – кажуть, – бровенята, та не дала долі!»; «Пізнав тії карі очі, Чорні бровенята... Пізнав батько свого сина, та не хоче взяти».

Такий підхід дозволяє продемонструвати учням роль словесної організації тексту у формуванні основних сюжетних етапів, їх мовну палітру.

Вправа 53

Використовуючи подані вище завдання та запитання, проведіть у студентській аудиторії обговорення мовних аспектів казки В. Симоненка «Цар Плаксій та Лоскотон», новели В. Стефаника «Камінний хрест», поеми Т. Шевченка «Катерина». Оцініть навчальну ефективність такої діяльності.

Крім того, учитель-словесник може залучати всі типові для подієвого, композиційного та хронотопного аналізу види роботи для активізації уваги школярів до словесної тканини літературного матеріалу. Зокрема, «важливими показниками літературного розвитку учнів є процеси читання і читацького сприймання художньої літератури. Читання відіграє важливу роль у формуванні здатності міркувати словесно-художніми образами» [20, с. 67]. Тому в процесі **читання та переказування художніх фрагментів** продуктивним, на наш погляд, є такий варіант цієї діяльності, який Г. Токмань називає «художнім». Йому передуює кропітка робота, мета якої – відбір найбільш яскравих мовних зворотів, які під час читання або переказування обов'язково, на думку школярів, мають прозвучати на уроці. Обґрунтування дітей – це пояснення, у чому полягає художня цінність та зміст названих висловів, чому школярі їх обрали. У такий спосіб учні заглиблюються в мовну організацію тексту, привчаються бачити твір на рівні не тільки сюжетних поворотів та образів людей, але й крізь призму словесної структури, яка також є носієм авторських задумів, художньої виразності, засобом характеристики змальованих реалій. Сюди ж слід долучити **переказ-витяг**, коли необхідно відтворити тільки найбільш важливе, що підтверджує оцінку змальованих явищ. Школярі роблять «витяг» тих мовних виразів, які забезпечують специфіку художньої картини, її образні особливості, які привертають увагу, інтерпретують зміст. Як пише Т. Петровська, «головне завдання уроку – наблизитися до розкриття задуму письменника чи поета. Тому в читацьких роздумах не слід віддалятися від тексту художнього твору, його внутрішньої логіки. Усі дитячі припущення, незважаючи на їх почуттєвий, емоційний характер, повинні бути перевірені, аргументовані самим текстом» [40, с. 16].

Вправа 54

Підготуйте фрагмент із казки І. Франка «Фарбований лис» до «художнього» переказу. Чи погоджуєтеся ви з тим, що виділені мовні одиниці слід використати дослівно? Чому?

*Жив собі в однім лісі Лис Микита, **хитрий-прехитрий**. Кілька разів гонили його стрільці, **травили його псами**, **заставляли на нього заліза** або підкидали йому **затруєного м'яса**, нічим не могли йому **доїхати кінця**. Лис Микита **кпив** собі з них, оминав усякі небезпеки, ще й інших своїх товаришів **остерігав**. А вже як вибрався на лови – чи то до курника, чи до комори, то не було **смілішого, вигадливішого та спритнішого злодія** над нього. Дійшло до того, що він не раз у білий день вибрався на полювання і ніколи не вертав з **порожніми руками**.*

*Се незвичайне щастя і та його хитрість зробили його **страшенно гордим**. Йому здавалося, що нема нічого неможливого для нього.*

*— Що ви собі думаєте! – величався він перед своїми товаришами. – Досі я ходив по селах, а завтра в білий день піду до міста і **просто з торговиці Курку вкраду**.*

— Ет, іди, не говори дурниць! – уговкували його товариші.

— Що, дурниць! Ану, побачите! – решетився Лис.

*— Побачимо або й не побачимо. Там пси купами по вулицях ходять, то вже хіба б ти **перекинувся в Блоху**, щоб тебе не побачили і не **роздерли**.*

*— От же побачите, і в Блоху не перекинуся, і не роздеруть мене! – **товк** своє Лис і поклав собі міцно зараз завтра, в сам торговий день, **побігти до міста і з торговиці вхопити Курку**.*

*Але сим разом бідний Микита таки **перечислився**. Поміж коноплі та кукурудзи він заліз безпечно аж до передмістя; огородами, перескакуючи плоти та ховаючися між яриною, дістався аж до середмістя. Але тут біда! Треба було хоч на **коротку хвилю** вискочити на вулицю, збігати на торговицю і вернути назад. А на вулиці і на торговиці **крик, шум, гармидер, вози скриплять, колеса туркочуть, коні гримлять копитами, свині квичуть, селяни гойкають** – одним словом, клекіт такий, якого наш Микита і в сні не бачив, і в гарячці не чув.*

Здійснюючи *«усне малювання»*, коли стоїть завдання уявно описати певне художнє утворення (епізод, пейзаж, інтер'єр тощо), школярі мають надати йому достатній рівень художності, відповідний авторському зображенню. Вони також спираються на ті словесні звороти, які забезпечують яскравість зображених елементів. Як і в процесі *«художнього переказу-вितягу»*, діти мають робити вставки у свій усний опис мовних деталей, узятих із тексту, підсилюючи в такий спосіб ту уявну картину, яка виникає під час *«усного малювання»*. Саме так можна сформулювати розуміння функціональності сюжетних та позасюжетних елементів. Зокрема, А. Ткаченко підкреслює, що літературний пейзаж *«набуває найрізноманітніших функцій, – романтичної, символістської, реалістичної, імпресіоністської, експресіоністської, модерністської...»* [59, с. 187].

Аналогічний висновок актуальний і для розгортання подій, інтер'єрів та екстер'єрів, екскурсів у минуле, авторських відступів. При цьому авторська мова – головний засіб, щоб надати названим елементам відповідного художнього відтінку. Тому мовно-художні деталі повинні цікавити під час виконання різних видів роботи, а не тільки *«усного малювання»*.

Вправа 55

Підготуйте поданий фрагмент до «усного малювання», виділивши мовні звороти, які учні мають використати дослівно.

Олександр Довженко

«Зачарована Десна»

Хто й коли збудував нашу хату, які майстри – невідомо. Здавалось нам, ніби її зовсім ніхто й не будував, а виросла вона сама, як печериця, між грушею і погребом, і схожа була також на стареньку білу печерицю. Дуже мальовнича була хата. Одне, що не подобалося в ній, і то не нам, а матері,— вікна повростали в землю і не було замків. У ній ніщо не замикалось. Заходьте, будь ласка, не питаючись – можна? Милості просимо! Мати жалілася на тісноту, ну, нам, малим, простору й краси вистачало, а ще коли глянуть у віконце, так

видно й соняшник, і груші, й небо. А на білій стіні під богами, аж до мисника, висіло багато гарних картин – Почаївська лавра, Київська лавра, вид Ново-Афонського, Симоно-Кананитського монастиря поблизу города Сухума на Кавказі. Над лаврами трималися в повітрі божі матері з рушниками і білі ангели, як гусаки, крилаті.

Але картиною над картинами була картина страшного божого суду, що її мати купила за курку на ярмарку на страх лютим своїм ворогам – бабі, дідові і батькові. Вона була така страшенна й разом з тим повчальна, що на неї боявся дивитися навіть Пірат. Верхню частину картини займав дід і всі святі. Посередині лізли з домовини мерці – одні до раю вгору, інші вниз. Через усю картину серединою і по всьому низу викручувався великий голубий ужака. Він був набагато товщий від тих ужас, що ми колись убивали в гарбузах. А під ужакою, внизу, геть-чисто все горіло, як на пожарі, то було пекло. Там горіли грішні душі і чорти. А в самому низу картини, в окремих клітках, було ще намальовано щось на зразок виставки чи преїскуранта кар за гріхи. Хто брехав чи дражнивсь, — висів у вогні на гаку за язик. Хто не постив, — за живіт. Хто їсть нишком у піст стоянку чи жарить яєчню з салом, — той на гарячій сковороді голим задом, хто лаявся, той, навпаки, лизав сковороду язиком.

Багато було різних гріхів і багато кар, але ніхто їх чомусь наче і не боявся.

Поруч із попереднім видом діяльності стоїть **справжнє малювання й захист малюнків на уроці**. Учні ілюструють фрагменти літературного твору, а потім пояснюють особливості створених ними зображень, їх відповідність тому, що написав автор. При цьому вони зачитують із літературного тексту мовні утворення, які підтверджують правильність (закономірність) зображень, які виникли на їхніх малюнках.

У багатьох випадках учителі-словесники можуть організувати **зіставлення художніх фрагментів, узятих із тексту, з малюнками художників-ілюстраторів** до них. Звернення до мовної тканини й у цьому випадку буде корисним, адже учні мають працювати за схемою «деталь малюнка – словесна

деталь», порівнюючи при цьому засоби двох видів мистецтва з погляду відтворення одних і тих же реалій. Це зумовлено тим, що зіставлення двох творів у цілому складається із порівнянь мікробразжень, які є на картині-ілюстрації і в літературному фрагменті.

Як показано вище, процес аналізу сюжетних епізодів та позасюжетних елементів як елемент роботи на уроці обов'язково включає в себе мовно-художні дослідження. На основі мовних карт-схем (див. вище) вчитель літератури та учні акцентують особливості тих чи інших мовних зворотів, інтерпретують їх змістове наповнення, пояснюють зображувально-виражальну роль. У контексті особистісно-орієнтованого навчання на перший план на уроці мають виходити вирази, які схвилювали дітей, запам'яталися, зацікавили своє художньою своєрідністю. Школярі коментують такі вислови, діляться враженнями від їх художньої специфіки. Вони можуть здійснювати операцію уявного видалення цих виразів, відповідаючи на питання, ***що втратить текст (епізод, позасюжетний опис, твір у цілому), якщо мовний зворот прибрати з художнього матеріалу.***

У різних фрагментах твору можуть зустрічатися словесні конструкції, наділені схожим змістом та художньою виразністю. Рухаючись за подієвою канвою тексту, частинами зовнішньої композиції чи хронотопною структурою, школярі відстежують та ***систематизують словесні конструкції, що мають схоже семантичне навантаження.*** Така робота має передувати зіставленню різних епізодів, адже дозволяє накопичити широкі знання, на основі яких доцільно здійснювати порівняння. Зокрема, під час вивчення повісті М. Коцюбинського «Дорогою ціною» (8 кл.) учні одержують завдання вибрати в різних фрагментах тексту словесні звороти зі словом «воля», пояснити, із якою метою автор використовує його в конкретних сюжетних точках. У результаті вони звертають увагу на такі мовні конструкції, інтерпретують їх зміст, пояснюють зв'язок із зображеними подіями:

Вільний дух народу ще тлів під попелом неволі.

А проте, мов талії води під теплим подихом весни, річкою текло вкраїнське селянство туди, де хоч дорогою ціною можна здобути бажану волю...

Ех, піду, де воля, де інші люди...

Ті билиці-казки про Січ, козацтво, про боротьбу з панами за волю, яких він слухав, затаївши дух й не зводячи розжеврілого ока з уст дідових, будили в дитячій голові химерні мрії, вояцький запал.

Воля, воля і воля! Се чарівне слово, споетизоване столітнім дідом, розпалювало кров у хлопця...

Він почувся на волі. Молода невитрачена сила хвилю вдарила в груди, розлилась по всіх жилах...

Як живий буду, землю оратиму, рибальством житиму... все ж краще на волі, ніж під паном...

І саме тепер, коли вони здобули собі волю і мали в щасті й радості почати нове життя, приходить погибель...

Дорого заплатив я за волю, гірку ціну дав... Половина мене лежить на дні Дунаю, а друга чекає й не дочекається, коли злучиться з нею...

Отже, рухаючись за сюжетною канвою, школярі можуть виділяти мовні одиниці, які семантизують зображене, мотивують його, виходячи з авторських художніх пріоритетів. Поведінка героїв повісті «Дорогою ціною», а значить і система розгорнутих подій значною мірою зумовлені поняттям «воля» як

найвищою цінністю, яку утворює М. Коцюбинський. Діти дають відповідь на питання:

Що думають автор та герої твору про «волю»? Чим вона для них важлива?

Чи з'являються в ньому нові значення в різних частинах повісті М. Коцюбинського? Які саме?

Доведіть правильність своїх суджень, виходячи з власних текстуальних спостережень.

Вправа 56

Прочитайте поданий уривок із повісті М. Коцюбинського «Дорогою ціною». Дайте відповіді на поставлені запитання. Розробіть аналогічний фрагмент уроку для іншого художнього твору.

Свій словесно-образний вимір має й такий вид роботи, як ***складання заголовків до різних фрагментів тексту, komponування з них сюжетних чи зовнішньокomпозиційних планів***. Учні занурюються у творчу роботу, адже їм треба створити мовну конструкцію (називну, розповідну, питальну – за вимогою вчителя), яка максимально повно відображає зміст написаного автором. Вони мають глибоко усвідомити зміст кожного художнього фрагменту, надати йому відповідну назву. Якщо митець запропонував власні заголовки до композиційних частин тексту, наприклад, розділів, школярі можуть з'ясовувати, наскільки точно назва відображає змальовані події, пояснювати, чи погоджуються вони з таким варіантом.

Паралельно учні складають свої заголовки до частин тексту. Виникає своєрідна змагальність між ними та письменником. Так, під час вивчення повісті Н. Бічуї «Шпага Славка Беркути» діти спочатку заповнюють ліву колонку таблиці, а потім виконують творчу роботу й заповнюють праву.

Заголовки, створені письменником	Заголовки, створені учнями
<i>Про те, що сталося пізніше</i>	
<i>Чотири портрети</i>	
<i>Двоє дітей і місто</i>	
<i>Блакитні печери</i>	
<i>Максимальне навантаження</i>	
<i>Сорока з перебитим крилом</i>	
<i>Юлько вдома</i>	
<i>Стефко вдома</i>	
<i>Славко вдома</i>	
<i>Театральна вистава</i>	
<i>Скажи, хто твій учень...</i>	
<i>Після вистави</i>	
<i>Поки літак летить до харкова</i>	
<i>Кукулику мій гарний...</i>	
<i>Чому ти так зробив, тату!</i>	
<i>Дискусія за партою</i>	
<i>Битися із беззбройним</i>	
<i>Лілі не хоче удавати</i>	
<i>Два по два – чотири</i>	
<i>Тоді була п'ятниця</i>	
<i>Напередодні</i>	

<i>Також о другій годині дня</i>	
<i>Суд</i>	
<i>Як усе було насправді</i>	
<i>Кінець щасливий, немов у казці</i>	

У результаті відбувається **зіставлення різних варіантів: учнівських та авторських, учнівських між собою**. Слід прийти до висновку, який вислів є найбільш вдалим, тобто найвиразнішим та семантично багатшим. Учителю треба бути готовим до того, що частина заголовків, складених учнями, буде визнана на уроці більш змістовно місткими та оригінальними за ті, які створив письменник. Цікавою буде й ситуація, коли учні запропонують назви, які унаочнюють інший, ніж авторський, ракурс написаного в тексті.

У такому випадку логічною є обговорення й зіставлення учнівських та авторських варіантів. Учасники навчального процесу з'ясовуватимуть своєрідність кожного:

Зачитайте заголовок до розділу, створений письменником, розкрийте його зміст та художню своєрідність.

Чому митець, на вашу думку, саме так назвав цю частину літературного твору?

Прочитайте заголовок, складений учнем (ім'я, прізвище). Чим він відрізняється від авторського? Який його зміст?

Чий заголовок – письменника чи школяра – ви б назвали кращим (більш удалим)? Чому?

У цьому контексті буде доцільним проводити селекційну роботу, як-то **конкурси на кращі заголовки до сюжетних, хронотонних чи композиційних утворень серед учнів**. Змагальність між дітьми – шлях до підвищення ефективності навчального процесу в цілому та розвитку творчих здібностей школярів зокрема.

Вправа 57

Прочитайте повість Н. Бічуї «Шпага Славка Беркути». Заповніть праву колонку поданої вище таблиці. Дайте відповіді на поставлені запитання (роль учнів виконують студенти).

Відповідні **плани, але вже цитатного характеру** теж активізують увагу до словесно-образної структури тексту. Учні знаходять у художньому творі ті вислови письменника, які можуть претендувати на роль заголовків, коментують їх зміст, пояснюють, чому вони обрали саме їх. Вони зіставляють значення цих виразів з усім змістом художньої частини, виходячи з цього, аргументують наслідки своєї інтелектуальної діяльності. Як варіант цієї роботи, словесник може пропонувати декілька висловів, узятих із тексту, із яких школярі вибирають ті, які, на їх думку, підходять для заголовків.

Аналогічна роль і в **складання заголовків із допомогою прислів'їв та приказок**. Учитель збагачує знання школярів народними фразеологізмами, формує вміння усвідомлювати їх переносне значення, застосовувати відповідно до ситуації. На уроці він пропонує ряди схожих за змістом прислів'їв та приказок, відбувається опрацювання кожного, відбір тих, які варті уваги з погляду складання сюжетного чи композиційного плану. Треба розуміти: кожен фразеологізм – частина словесного багатства, а складання планів – можливість розширити й поглибити знання дітей про ідіоматичну систему української мови.

Вправа 58

Складіть цитатні заголовки до розділів другої частини роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Прокоментуйте свій вибір мовних зворотів.

Словесно-творча робота чекає на школярів під час таких спеціальних видів діяльності, як **інсценізація, складання «кіносценарію» літературного твору**. У

першому випадку вони мають здійснити реорганізацію мовно-художнього матеріалу, перетворивши епічний текст у драматичний. У другому – забезпечити широкі описи та характеристики того, що має уявно постати на екрані як результат можливого знімання кінофільму за матеріалом літературного твору. Прийом **«склеювання»** художнього тексту привчає учнів бачити твір не тільки як систему етапів у розвитку сюжету, але і як словесну цілісність, організовану мовну побудову.

Вправа 59

Інсценізуйте поданий уривок із повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся». Як така робота посилює увагу до мовної тканини тексту?

– Ова! Худо діло! – А Наум се почув та й руки опустив...

Кинувся цилюрик і якомога поспіша та й кинув їй руду* (*Тобто: пустив кров.) з руки, далі розв'язав пляшку, аж там усе п'явки, та й поприпускав їх до боку. Поки се, поки те діялось, Наум так, що ні живий ні мертвий; то піде, то стане, то сяде, та усе, здихаючи, руки лама; а пуща те його смутило, що цилюрик був невеселий. А Настя, бідна Настя, і байдуже собі! Вона там коло Марусі й помага, і держить, і, що треба, робить, і так справляється, що неначе і не була недужа. Так-то велике горе і біда як постигне, то вже менше і забудеш, і не поважаєш його.

Управившись, цилюрик вийшов у сіни віддихнути. Наум пристав до нього з розпитками.

– Худо діло! – сказав цилюрик. Наум так і кинувся йому у ноги, і аж плаче, і говорить:

– Приятелю мій, Кондрате Іванович! Роби що знаєш, тільки не погуби мого дитяти! Не положи мене живого у яму! Вік буду батьком рідним звати! Бери що хоч, бери усю худобу... тільки вилічи Марусю!..

Цилюрик аж заплакав і каже:

– Друже мій, Науме Семенович! Хіба ж мені не жаль своєї куми? Що б то я робив, щоб вилічити хрещену матір своїх діток? Та як нема божої волі, так наш братчик, хоч з десяти головами, нічого не зробить!

– Так моїй Марусі не животіти? – аж скрикнув Наум.

– Один бог зна! – сказав циліорик та й пішов вп'ять до недужої.

Подивившись на неї і підержавши за жилу довгенько, каже:

– Молись, Семеновичу, богу! Коли засне, то ні об чім і журитись; здається, що скоро засне.

От і відступилися від неї тихесенько, щоб їй не мішати спати...

Так куди ж то!.. Тільки що ніби стала дрімати, як підніметься кашель, та прездоровенний; так і підступа під груди, і дихати їй, сердешній, не дає; а тут у бік знову стало шпигати.

Довго того розказувати, як вона три дня так страждала! Що таки циліорик лічив, а то він і німця привозив; і той і масть до боку прикладав, і чого то вже не робив!.. так нема легше та й нема! І що далі, то усе гірш було.

Наум давав їм волю, що хотіли, робили; а сам, запершись, усе богу моливсь; впаде навколішки, руки лама; як вдарить поклон, та з півчаса лежить і усе молиться: “Господи милосердний! не осироти нас! Не віднімай від нас нашої радості! Ріши мене усій худоби; озьми мене, старого, немоцного, озьми мене до себе; а нехай вона поживе на світі...” Далі й закінча:

«Да будет воля твоя святая зо мною, грішним! Ти усе знаєш, ти лучше зробиш, чим ми, грішнії, думаємо!» Підійде до німця, просить, руки йому цілує... виніс скриньку з грошима, а, мабуть, було у ній сот три рублів, і просить:

– Бери, – каже, – скільки хоч, усі озьми, усю худобу озьми, усього рішусь, у старці піду, тільки вилічи моє дитя; вона в мене однісінька... Без неї нащо мені жити? Не буде мені ніякої радості... хто мене догляне... хто... – та так і заголосить.

Дарма що німець, та й він заплакав, і хоч би тобі копійчку узяв. У останній раз як був, і вп'ять чого-то не робив, а далі сказав:

– Нічого не можна зробити! – з тим і поїхав. Моливсь Наум, моливсь... і що то вже плакав! Так і підпливе сльозами. Далі вийшов із кімнати, подививсь на Марусю, бачить, що вона, як тая свічечка, догоряє, перехрестивсь і на думці каже собі:

– Господи! Твоя воля святая! Прости нас, грішних, і навчи, що нам робити і як тебе слухати? – Та з сим словом і пішов.

Іде і за сльозами світу не бачить. Позвав панотця, той аж здивувався, що така здорова дівка у три дні як занедужала, а вже й на божій дорозі. Поки панотець прийшов з святостю, Наум вернувся і, кріплячись, щоб не плакати, через велику силу каже Марусі:

– Доню, запричастимо тебе! Чи не дасть бог швидше здоров'я?

– Я сього хотіла прохати... та боялась вас потурбувати... І вже здоров'я!.. Хіба спасення душі... коли б тільки швидше... – ледве промовила сєє Маруся.

Кинулася Настя хату прибирати і сіни упорати, а Наум засвітив свічку і ладаном покурив; аж ось і батюшка прийшов...

Поки Маруся сповідалася, Наум із Настею і хто ще був у них із сусідів вийшли у сіни. От Настя і каже мужикові:

– Нащо ти її так сполохав? Вона тепер подума, що вже зовсім вмира, коли привели панотця?

– Що ж, стара, будемо робити? – здохнувши тяжко, сказав Наум. – А яково ж би нам було, якби вона вмерла без покаянія?

– Та, що-бо ти, старий, говориш? Де їй ще вмирати? Ще тільки сьогодні четвертий день, як гаразд і занедужала...

– Але, четвертий! У бога усе готово, його свята воленька! Повелить, то я ще швидш її вму, дарма що вона вже на ладан дише.

Сказав Наум та й відійшов, гірко заплакавши, і каже собі тихенько: “І коли б то господь послав мені сюю милость! Воля твоя, господи!”

Виходячи на вищий рівень подієвого аналізу, коли дослідження літературного тексту відбувається з урахуванням цілого комплексу теоретичних понять («сюжет», «конфлікт», «епілог» «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії», «кульмінація», «розв'язка», «пролог»), учитель-словесний має бути готовим

запропонувати учнями види діяльності, що допомагають осмислити мовне оформлення сюжетної динаміки чи статичності.

Обов'язковому опрацюванню підлягають словесні конструкції, що унаочнюють конфліктні зони літературного твору. Школярі повинні виконувати спеціальні завдання: відбір висловів, які відображають різноманітні суперечності, інтерпретація їх змісту (яка суперечність і як саме виражена в мовному звороті?), пояснення ролі з погляду творчих завдань, які вирішує письменник (навіщо вони створені?). Саме така робота дозволяє усвідомити сутність основного конфлікту, способи його вираження з допомогою мовно-художніх засобів. Зіставлення цих засобів, простежених у різних частинах тексту, допоможе з'ясувати динаміку конфлікту, його еволюцію в бік повного розв'язання. Для цього слід **вибудовувати ряди відібраних мовно-художніх конструкцій, що відображають різноманітні суперечності**, проводити серед них селекцію і визначати ті, які, на думку школярів, можуть претендувати на роль виразника провідного конфлікту твору. Зокрема, цю роботу можна виконати в процесі вивчення п'єси І. Котляревського «Наталка Полтавка». Учні працюють із таким мовним матеріалом:

Наталка.

Тяжко жити без милого і в своїй сторонці.

Наталка.

Ви пан, а я сирота; ви багатий, а я бідна; ви возний, а я простого роду; та й по всьому я вам не під пару.

Наталка.

Ой ти, старий дідура, ізогнувся, як дуга, а я, молоденька, гуляти раденька.

Возний.

Наталка неблагорозумна: любить такого чоловіка, которго – тес-то як його – можеть бить, і кістки погнили.

Терпилиха.

Лучче б була я умерла: не терпіла б такої біди, а більше через твою непокорність.

Терпилиха.

От так вона всякий раз і занесе, та й справляйся з нею. Коли на те пішло, то я скажу: якби не годованець наш Петро, то й Наталка була б як шовкова.

Петро.

Коли вона свободна, то скажи за мене, а коли заручена, то краще не говори.

Петро.

Горько мені слухати, що Терпилиху зовуть другий, а не я, тещею. Так Наталка не моя? Наталка, котору я любив більше всього на світі; для которой одважовав жизнь свою на всі біди, для которой стогнав під тяжкою роботою, для которой скитався на чужині і зароблену копійку збивав до купи, щоб розбагатіть і назвать Наталку своєю вічно! І коли сам бог благословив мої труди, Наталка тогді достається другому! О злая моя доле! Чом ти не такая, як других?

Наталка.

Підеш, Петре, до тієї, яку тепер любиш, Перед нею мене, бідну, за любов осудиш.

Наталка.

А по такій причині: коли Петро мій вернеться, то я не ваша, добродію.

Важливо, щоб у процесі дослідження учні усвідомили: конфлікт між героями має багаторівневий характер: між почуттями героїв, на основі вікової різниці між Наталкою і возним, а також між їх соціальним статусом. Тому школярі повинні звернути увагу насамперед на ті мовні конструкції, які все це відображають комплексно. Однак у результаті вони мають визначитися, що саме виступає першопричиною небажання Наталки виходити за возного.

У такий спосіб відбувається вихід на концептуальне розуміння сюжету, його стратегічної спрямованості, що полягає у створенні системи суджень персонажів, яка веде до виникнення необхідної автору картини життя, пронизаної провідною суперечністю, яку слід розв'язати. Як варіант такої діяльності, учитель-словесник може пропонувати учням *літературний*

диктант із художніх висловів, що втілюють у собі різноманітні суперечності, коментувати їх зміст, визначати серед них ті, які найбільше пов'язані з ключовим конфліктом тексту або наділені особливо високою конфліктною напругою. В аналогічному ключі доцільно проводити роботу з **мовними конструкціями, які унаочнюють «виклики» («необхідність»)**, що постають перед героями, й **«відгуки»**, які персонажі здійснили, тобто виявили певну свободу для своєї діяльності. Це теж допомагає учням зрозуміти різноманітні суперечності, які є рушійною силою в розвитку сюжету.

Вправа 60

Розробіть систему запитань для аналізу суперечностей та мовного багатства п'єси І. Котляревського «Наталка Полтавка». Обґрунтуйте свій результат.

Існує своя специфіка й під час словесно-образних досліджень, що відбуваються в контексті хронотопного аналізу. «Важлива властивість літературного часу й простору – їх дискретність (уривчастість): письменник відтворює не весь часовий потік, а лише значущі фрагменти...» [53, с. 45]. Школярі проводять спостереження над цими частинами, **виявляють засоби, із допомогою яких автор характеризує зображені час і простір**. У такий спосіб стають більш зрозумілими оцінки історичного часу, побутових обставин, природного середовища, у межах яких відбувається художня дія, протікає життя персонажів. Специфіку сюжету не варто розглядати без позасюжетних елементів, які мають своє словесне оформлення, спрямоване на моделювання необхідних письменнику хронотопних рамок, важливих для художньої концепції тексту. Ці вислови можуть стосуватися різних часопросторових вимірів зображеного, а також зв'язку хронотопу з образами-персонажами, проблематикою твору, його жанром чи авторським стилем письма. Їх детальне осмислення дозволяє учням усвідомити глибинну сутність авторської концепції дійсності, адже семантичне багатство тексту найбільше виражене саме в його словесній системі. Знову стають потрібним накопичення учнями словесного матеріалу – лексико-семантичних рядів мовних одиниць, підпорядкованих зображенню хронотопів.

Так, для осмислення роману В. Підмогильного «Місто» (11 кл.) необхідно, щоб учні розглянули місця, у яких перебуває герой. Хронотоп Києва «зіткано» з цілого ряду концептуально важливих точок, де відбувається мешкання, харчування, відпочинок Степана Радченка. Кожне з них має своє словесне оформлення – систему мовних деталей, які унаочнюють особливості життя героя, зміну його статусу. Мовне дослідження часопростору стає методичним ключем до усвідомлення школярами ідейно-тематичного задуму письменника.

Вправа 61

Прочитайте фрагмент із роману В. Підмогильного «Місто». Яка, на ваш погляд, його художня роль? Виділіть мовні деталі, важливі в цьому контексті.

Не чекаючи ліфта, хлопець притьмом збіг на шостий поверх, і до кімнати ввійшовши, розчинив вікна в темну безодню міста.

Воно покірно лежало внизу хвилястими брилами скель, позначене вогняними крапками, і простягало йому з пільми горбів гострі кам'яні пальці. Він завмер від сласного споглядання цієї величі нової стихії і раптом широким рухом зронив униз зачудований поцілунок.

Тоді, в тиші лампи над столом, писав свою повість про людей.

Отже, оскільки «твір словесного мистецтва... є твором схематичним» [21, с. 180], завжди слід обирати оптимальні «маршрути» для виконання дослідницьких дій на уроках літератури. Вивчення художньої мови потребує того, щоб учитель та учні здійснювали відповідні спостереження у зв'язках із іншими структурними компонентами твору, зокрема сюжетом, зовнішньою композицією, хронотопом. Це дозволяє надати навчальному процесу планованості, узгодити його з логікою побудови літературного матеріалу, забезпечити комплексність в осягненні учнями всієї словесної структури. Тільки в такий спосіб у дітей може виникнути розуміння, що художня мова виконує роль своєрідного будівельного матеріалу, який забезпечує функціонування інших складників літературного твору.



Проблемно-тематичний та ідеяційно-концептуальний підходи до шкільного опрацювання тропів

Вивчення української літератури в старшій школі має включати підходи, які задовольняють інтелектуальні потреби учнів названої вікової категорії. Як пише А. Лісовський, слід здійснювати «інтелектуальний прорив у ту підтекстову сутність, що виражена твором як естетичним цілим» [29, с. 54]. Це дає можливість надати окремого напрямку опрацюванню тропеїчної структури літературного матеріалу, адже словесні образи акумулюють на своєму мікрорівні авторські уявлення про природне середовище, Бога, людину, суспільство чи націю – світоглядні пріоритети, що завжди визначали і визначають інтелектуальні процеси людства, а разом із тим проблемно-тематичне наповнення художньої літератури.

У контексті пропонованого напрямку є актуальними методико-літературні дослідження, присвячені вивченню мови художнього твору та його тематики, проблематики або світоглядно-філософської спрямованості. В окремих випадках у методичній думці помітна тенденція об'єднати названі підходи, синтезувати спільне опрацювання лінгвістичних та проблемно-тематичних аспектів. Існує завдання – поглибити названий процес для того, щоб досягти розуміння учнями єдності макро- та мікроструктури літературного твору, коли кожен мовний образ розкриває важливі змістові сторони написаного автором, проблемно-тематичне та світоглядне наповнення тексту. Відбувається спільне використання словесно-образного аналізу з ідеяційно-концептуальним та проблемно-тематичним, а також виявлення тих дидактичних можливостей, які з'являються в результаті їх спільного використання, адже словесні «образи – це своєрідні «концепти» буття і ... реконструкція світорозуміння ... на основі цих образів матиме високу міру достовірності» [55, с. 300]

Бажаним є, з одного боку, з'ясувати, яким чином знання про світоглядні виміри літератури допомагають учням збагнути сутність конкретних образів, а з

іншого – розкрити важливість вивчення словесної організації тексту для усвідомлення ідейно-тематичного багатства літературного матеріалу. Виходячи із цього, у школярів необхідно формувати:

- ✓ розуміння, що словесний мікрообраз є певним віддзеркаленням світоглядних та проблемно-тематичних особливостей тексту;
- ✓ здатність виявляти та інтерпретувати проблемно-тематичний та світоглядно-концептуальний зміст написаного на рівні як тексту в цілому, так і окремих мовних одиниць.

При цьому слід враховувати, що словесно-художні утворення, наявні в літературному матеріалі, значною мірою виникають завдяки контамінації, тобто взаємопроникненню різних систем мислення, до яких слід віднести космоцентричну, теоцентричну, антропоцентричну, соціоцентричну та націоцентричну. Одна з них виступає донорською, а інша – реципієнтною. Як пише Л. Кравець, йдучи за теорією Дж. Лакоффа і М. Джонсона, «...механізм метафори постає як взаємодія двох структур знань (фрейми, сценарії): когнітивної структури донорської зони (donor domain, або source domain) і когнітивної структури реципієнтної зони (recipient domain, або target domain)» [26, с. 32]. Аналогічну бінарну структуру можна бачити і в багатьох інших тропях: епітет – означуване й означення; порівняння – два порівнюваних предмети; контраст – два протиставлюваних; метонімія – два суміжні предмети як підстава для переназивання одного з них назвою іншого; оксиморон – два непокєднуваних елементи та ін. У багатьох випадках образні складники тропа належать до різних світоглядних систем (хоча можуть входити й до однієї). Їх поєднання й породжує ефект світоглядного синкретизму (бінарності), який постійно помітно в тропеїчній структурі літературних творів і який значною мірою віддзеркалює проблемно-тематичний зміст написаного автором.

У цьому зв'язку зазнає особливої актуалізації ідеаційно-концептуальний та проблемно-тематичний шляхи аналізу, сутність яких «полягає в тому, що вчителі та школярі постійно зустрічаються з проявами і повинні виявляти в літературному матеріалі художнє втілення п'ятих фундаментальних ідей,

виражених концептами: «Космос», «Бог», «Людина», «Суспільство» та «Нація» (кожну там, де вона задіяна), – які визначали і продовжують визначати духовно-філософські пріоритети людства» [8, с. 13]. Досить часто ці системи мислення взаємодіють, вступають у різні варіанти сполучуваності як на мікрорівні окремих мовно-художніх образів, так і більш загально, охоплюючи всю художню картину літературного твору. У цьому, зокрема, проявляє себе й образна структура: реалії одного порядку здобувають властивості реалій іншого, що й складає основу «внутрішніх механізмів» значної кількості тропів (див. вище). Тому усвідомлення учнями сутності багатьох тропів, на наш погляд, повинно починатися з ознайомлення зі світоглядною системою людства, вираженою, зокрема, й через мистецтво слова. Ця система має свою структуру, включаючи образи, що походять від природних явищ (космоцентризм), релігійних вірувань (теоцентризм), знань про фізичні та психологічні властивості людини, її життєву долю (антропоцентризм), специфіки соціальної (соціоцентризм) та національної (націоцентризм) організації суспільства. Всі вони досить часто переплітаються, формуючи оригінальні словесні утворення, увиразнюючи проблемно-тематичне поле тексту.

Тому, на нашу думку, опрацювання теоретичних понять про тропи потребує декількох важливих етапів аналітичної діяльності школярів. Ці етапи такі:

1. Ознайомлення з основними концептами людського мислення, усвідомлення світоглядних систем, що лежать в основі літературної творчості.
2. Спостереження за макрорівнем літературного матеріалу (твором в цілому, окремими масштабними художніми картинами), виявлення впливу названих систем на образно-змістову основу художніх джерел.
3. Визначення взаємодії різних систем мислення на макрорівні літературного твору, її художніх наслідків.
4. Виявлення світоглядних впливів на художній мікрорівень (окремі словесні образи, їх «внутрішні механізми»).
5. Осмислення процесу тропеїзації на художньому мікрорівні (окремих словесних образів), його зв'язків зі світоглядними та проблемно-тематичними вимірами літературного тексту, що вивчається.

Вправа 62

Визначте світоглядні засади одного літературного твору (за власним вибором), окресліть його проблемно-тематичний зміст, виділіть словесні звороти, у яких вони відображені найбільш яскраво, прокоментуйте свій вибір, визначте тропи використані письменником.

У такому контексті актуальності набуває **«ідеаційно-мовний аналіз**, застосування якого передбачає рух учня-дослідника від сприйняття та осмислення ідеаційно вагомих семантично маркованих мовних одиниць (домінант), які виконують засадничу роль в процесі аналізу, до усвідомлення проблемно-тематичного та ідеаційно-концептуального багатства твору, а відтак – і особливостей образів-персонажів, сюжету, композиції тощо» [8, с. 143]. Тут існує два самостійні підходи: від одиничного до загального або ж навпаки. Розуміння світоглядних парадигм, які визначають зміст літературного тексту, дозволяє більш предметно глянути на окремі мовні приклади. Аналіз словесних одиниць – шлях до усвідомлення художнього багатства та світоглядної глибини всього твору, які набувають образної виразності, якщо брати до уваги художній мікрорівень. Названі одиниці створюють своєрідний лінгвокультурний код, який слід розглядати «як систему знаків (символів) та правил передавання інформації, що мають етнічну, суспільно-культурну та субкультурну специфіку» [4, с. 72].

Постійні дослідження ідеяційно-концептуальних аспектів літературного матеріалу на макрорівні художніх джерел полягають у тому, щоб давати відповіді на базові питання:

Якими постають у творі природа, Бог, людина, суспільство, нація?

Якими значеннями письменник наділив відповідні картини й образи?

Які теми й проблеми у зв'язку із цим порушує?

Яку художню мету досягає?

У яких художніх точках задіяні автором світоглядні системи взаємодіють між собою? Як саме?

Що це дає для художньої концепції твору?

У шкільну практику, принаймні в 9–11 класах, мають увійти інтелектуальні вправи, спрямовані на дослідження світоглядних вимірів творчості кожного з письменників, передбачених для вивчення. Здатність визначати ці виміри, виходячи із загальних картин і масштабних образів, що є в тексті, необхідна для розуміння, що майстри слова завжди забезпечують засобами мистецтва певну світоглядну модель, у межах якої існує одна чи декілька ідеяційно-концептуальних засад, що мають свої точки дотиків і взаємопроникнень, накладань одна на одну. Це стає підставою для переведення відповідної роботи на мікрорівень твору: опрацювання словесно-образних утворень обов'язково буде включати в себе процес визначення того, яким чином явища одного світоглядного порядку проникатимуть у явища іншого. Скажімо, це можна проілюструвати усталеними в мовленні метафорами: *сонце сідає (встає), дощ іде, вітер дує, ніжка гриба* тощо. У цих словосполучах чітко прозирає вплив антропоморфних елементів на реалії природи (Космосу). Подібну взаємодію людини й природи можна бачити в літературних творах і в більш масштабних картинах, і в окремих словесних образах. Перехід у вивченні від більшого до меншого й складає, на наш погляд, сутнісний момент в осягненні тропів із використанням ідеяційно-концептуальних засад. Адже художні образи стають виразниками світоглядного спрямування автора, який намагається надати художнім картинам і образам певного змісту, орієнтувати їх у русло власної концепції дійсності. Тому й виникає настанова, що «сучасна методика викладання літератури вимагає розгляду мови твору в тісному взаємозв'язку зі змістом і образами, через які письменник висловлює свої ідеї» [24].

Вправа 63

Прочитайте наведені словесні конструкції, визначте тропи, які в них використані, поясніть їх бінарну природу, виходячи зі світоглядних засад літературної творчості.

«Думи визбирую, мов зерня», «Ніч протовпиться, як п'яниця», «понад притихлим Києвом», «Отож живу: як мавпа серед мавп», «в святому літеплі води ти сам стаєш святим» (В. Стус).

«І що мені робить, коли малий зажинок судилося почать на ниві нерясній?», «Коли б я міг забуть убоге рідне поле», «Я самотній бреду в білу папороть снів», «Та ніякі вітри і морози не погасять тепла наших рук», «Білизну червневих ніжних лілій заплітають букетами в пісні..» (В. Симоненко).

«А ми розтікаємось краплями ртуті по мінних.. по мінних.. по мінних полях», «Є час для молитви й благої довіри», «Ніч така місячна – виють тінейджерси плачуть коти божеволіють пси», «Секунди не мають виміру – це тільки удари серця» (Ю. Іздрик).

Так, у повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» широко представлено антропоцентричну, космоцентричну та теоцентричну світоглядні системи, які постійно перетинаються, і ці перетини дозволяють письменнику сформувати цілісні образи людини й природи, змалювати релігійні (християнські та язичницькі) уявлення, розкрити особливості їх взаємодії, а в результаті концептуалізувати змальовану дійсність відповідно до авторського задуму, проставити виразні філософські акценти. Важливо продемонструвати це учням, виходячи як із загальної художньої парадигми тексту, що впливає з картин природи й образів людей, так і на рині словесних мікрообразів. У центр уваги учасників навчального процесу повинні потрапляти тропи, із допомогою яких розкрито уявлення гуцулів про Бога, людину, природне середовище – ключові теми й проблеми твору. Учні мають спостерігати, як письменник постійно здійснює накладання однієї світоглядної парадигми на іншу: образи релігійного змісту часто зазнають антропоморфізації, деякі персонажі-люди, зокрема Юра, навпаки, набувають теоцентричних рис, природне середовище потрапляє в простір тео- та антропоцентричних уявлень. Так виникає особливе проблемно-тематичний вимір – єдності людини й природи, міфологізації природи людиною, надання природі релігійного змісту. Наводимо деякі приклади з художнього твору, які слід розглянути на уроці.

Антропоцентричні риси в образах релігійного змісту

«Та ось з-за гори встає вже бог-сонце і вкладає свою голову в землю»; «Святий Ілля воювавсь, блискав мечем і так гримав з рушниці»; «бог все знав на

світі, лише нічого не вмів зробити»; «бог, як що хотів мати, мусив вимудровувати в нього або украсти»; «поробив арідник вівці, зробив си скрипку і грає»; сивий бог йшов босоніж по пухкому снігу і тихо одхиляв двері кошари».

«Се був веселий чугайстир, добрий лісовий дух, що боронить людей од нявок»; «чугайстир добродушно всміхнувся, кліпнув лукаво оком і поспитав Івана»; «Чугайстир поклав волохаті руки на боки і вже хитався; плескав в долоні чугайстир, і присідав до землі»; «Вреїсті чугайстир стиха хихикнув; що там блукає веселий чугайстир, який зараз просить стрічного в танець та роздирає нявки».

Антропоцентричні риси в образах природи

«Хмара подумала трохи і пустила в відповідь вогняну стрілу»; «бурий ведмідь, страшний ворог маржини – «вуйко»»; «аж сюди приносив гомін лісів»; «глибокий задуманий ліс»; «тут її взяла вода»; «тепер маєм живий вогонь»; «вогонь ледве диха, і навіть дим соромливо тікає в вікно».

Теоцентричні риси в образах людей та природних реалій

«Раптом з'являється сонце – праве божє лице»; «Про нього люди казали, що він богує. Він був як бог, знаючий і сильний, той градівник і мольфар»; «він був земним богом, той Юра, що хтів Палагни, що простягав до неї руки, в яких тримає світові сили».

Космоцентричні риси в образах людей

«Але Юра так само міцно стояв, і кучері вились на голові в нього, як у гнізді гадюки»; «Він вився, як в'юн, по горі, завертаючи хмару, моцувався із нею, спирав...»; «біле Палагнине тіло вигиналось на травах, мов габи в Черемоші»; «чула немов павутиння на всьому тілі од гарячого погляду чорних очей».

Виходячи із наведеного фактичного матеріалу, можна встановити основні напрямки дослідницької діяльності школярів, які необхідні для того, щоб виявляти зрощення двох світоглядних парадигм, реалізованих із допомогою тропів, здебільшого метафор, порівнянь, епітетів, і помітних на рівні словесних мікрообразів.

Отже, традиційно вивчення тропів потребує проведення декількох етапів:

1. Спостереження за словесно-образними утвореннями, які уособлюють певний художній спосіб вираження, відповідний тропу чи стилістичній фігурі.

2. Класифікацію його тропеїчної природи, позначення необхідним терміном.

Проте ідеяційно-концептуальний підхід потребує продовження спостереження над текстом. Сюди входить:

1. Визначення в словесних конструкціях різних світоглядних парадигм, виражених на рівні конкретних слів та їх сполучень у метафорах, порівняннях, епітетах тощо.

2. Встановлення первинної світоглядної системи та допоміжної.

3. Окреслення особливостей впливу допоміжної системи на головну, художньо-світоглядних результатів цього процесу на тропеїчному рівні тексту.

4. Узагальнена оцінка художньо-словесного (тропеїчного) способу вираження світоглядно орієнтованих оцінок, зроблених автором чи літературними персонажами.

Для систематизації досліджень пропонуємо заповнювати таблицю, у якій слід забезпечити поступовість та розмежування названих вище етапів проведення дослідження. На наш погляд, вона може набути такого вигляду (зразок).

Словесний вираз	Первинна світоглядна система	Допоміжна світоглядна система	Художня мета взаємодії світоглядних систем	Класифікація тропу
<i>встає вже бог-сонце і вкладає свою голову в землю</i>	<i>космоцентризм (сонце)</i>	<i>теоцентризм (Бог), антропоцентризм (голова)</i>	<i>обожнення і олюднення природного явища</i>	<i>метафора</i>
<i>сонце – праве божє лице</i>	<i>космоцентризм (сонце)</i>	<i>теоцентризм (Божє лице)</i>	<i>обожнення природного явища</i>	<i>порівняння, виражене з допомогою пропуску</i>

				<i>порівняльного сполучника</i>
<i>Він був як бог</i>	<i>антропоцентризм (Юра)</i>	<i>теоцентризм (Бог)</i>	<i>надання людині божественних рис</i>	<i>порівняння</i>
<i>Живий вогонь</i>	<i>космоцентризм (вогонь)</i>	<i>космоцентризм, антропоцентризм (живий)</i>	<i>оживлення явищ природи</i>	<i>епітет</i>

Аналізуючи художні вислови, важливо визначити ключове поняття, яке представляє головну світоглядну основу сказаного: наприклад, «сонце» (космоцентризм). Далі вчитель та учні вибирають інші світоглядно орієнтовані слова: «Бог», «голова», «лице» (теоцентризм, антропоцентризм). У результаті вони встановлюють всі необхідні взаємодії та їх художню мету, роблять висновок, що М. Коцюбинський, змальовуючи життя гуцулів, зміг передати світоглядний синкретизм своїх героїв, у якому зрослися космо-, тео- та антропоцентричні уявлення. При цьому вони дають відповіді на питання:

Який образ є центральним у конкретному вислові?

Який його світоглядний статус?

Назвіть відповідні лексеми.

Які світоглядні системи виступають допоміжними?

Якими словами вони представлені?

У який спосіб ці світоглядні системи взаємодіють на рівні обраного мовного утворення?

З якою метою автор здійснив таку взаємодію?

Яким тропом її виражено?

Вправа 64

Прочитайте фрагмент з новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)». Виконайте роботу, описану вище на матеріалі повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків», опираючись на слова «комуна», «мати», «Марія».

З далекого туману, з тихих озер загірної комуни шелестить шелест: то йде Марія. Я виходжу на безгранні поля, проходжу перевали і там, де жевріють

кургани, похиляюсь на самотню пустельну скелю. Я дивлюсь в даль.— Тоді дума за думою, як амазонянки, джигітують навколо мене. Тоді все пропадає... Таємні вершники летять, ритмічно похитуючись, до отрогів, і гасне день; біжить у могилах дорога, а за нею — мовчазний степ... Я одкидаю віі і згадую... воістину моя мати — втілений прообраз тієї надзвичайної Марії, що стоїть на гранях невідомих віків. Моя мати — наївність, тиха жура і добрість безмежна. (Це я добре пам'ятаю!). І мій неможливий біль, і моя незносна мука тепліють у лампаді фанатизму перед цим прекрасним печальним образом.

Мати каже, що я (її м'ятежний син) зовсім замучив себе... Тоді я беру її милу голову з нальотом сріблястої сивини і тихо кладу на свої груди... За вікном ішли росяні ранки і падали перламутри. Проходили неможливі дні. В далі з темного лісу брели подорожники й біля синьої криниці, де розлетілись дороги, де розбійний хрест, зупинялись. То — молоде загір'я.

На наш погляд, вивчення тропів із використанням ідеяційно-концептуального підходу слід здійснювати на основі літературних творів (на матеріалі шкільної програми), у яких певну світоглядну систему представлено максимально виразно. Скажімо, **космоцентризм** є важливим для таких художніх текстів: поема «Слово о полку Ігоревім», «Сон» Т. Шевченка, «Лісова пісня» Лесі Українки, «Тіні забутих предків» та «Intermezzo» М. Коцюбинського, «Момент» В. Винниченка, «Поза межами болю» О. Турянського, «Тигролови» Івана Багряного, «Зачарована Десна» О. Довженка, поезія П. Тичини, Б.-І. Антонича, Є. Плужника.

Теоцентризм: «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка, «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського, «Мойсей» І. Франка.

Соціоцентризм: «Сон», «Кавказ» Т. Шевченка, «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного, «Поза межами болю» О. Турянського, «Intermezzo» М. Коцюбинського, «Місто» В. Підмогильного, «Тигролови» Івана Багряного та ін.

Націоцентризм: «Енеїда» І. Котляревського, «І мертвим, і живим...», «Розрита могила» Т. Шевченка, «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного, «Мойсей» І. Франка.

Антропоцентризм: кожен літературний текст, адже концепція людини є завжди.

Відповідно в названих творах слід обирати художні засоби, які, з одного боку, ілюструють тропи певного типу, а з іншого – світоглядні моделі, які в них представлено. У такий спосіб можна одночасно осмислювати художню концепцію тексту й формувати вміння визначати тропи, їх класифікувати, пояснювати художню роль. Важливого значення набуває пояснення відібраних утворень. «Коментування тексту – це з'ясування семантичної природи окремих слів і висловів з метою конкретизації їхнього плану змісту й особливостей значеннєвої актуалізації в межах мікро- або макроконтраксту» [56, с. 37].

Відповідні знання й уміння школярів можна закріплювати й безвідносно до художніх творів. Зокрема, буде корисною творча робота, мета якої – навчити дітей створювати тропи, виходячи з декількох світоглядних парадигм (завдання – з'єднати мовні зразки з двох різних груп).

Вправа 65

Виконайте творчу роботу, використовуючи поданий нижче матеріал.

Епітет

Космоцентризм: день, ліс, вітер, річка, гілка, вода, сад, вогонь, птахи, звір, сонце, пес.

Антропоцентризм: усміхнений, сердитий, похмурий, задуманий, підступний, кучерявий, тендітний, лагідний, жорстокий, говіркий, вірний, злий.

Порівняння

Соціоцентризм: суспільний розвиток, наша міська рада, суспільні реформи, вибори до парламенту, війна.

Космоцентризм: мурашник, неначе темна ніч, повзуть черепахою, неначе лютий звір, як бурхлива ріка.

Метонімія

Соціоцентризм: *Ніжин, Київ, Україна, США, Одеса, Львів, Польща, Великобританія.*

Антропоцентризм: *надає допомогу, сміється, вирішив, вийшла на вулиці, святкує, товаришує з..., об'єдналася, входить до...*

Звичайно, у творенні тропів можуть брати участь і реалії, що презентують одну світоглядну систему. Тому такий варіант, коли учні створюють художні вирази з концептів, що входять до одного світоглядного ряду, теж можливий.

Оксиморон

Антропоцентризм: *мовчки, весела, розумний, молодий, живий, мудрий, весело, жахливо.*

Антропоцентризм: *дурень, труп, плакати, дід, ідіот, печаль, кричати, красивий.*

Отже, наведені вправи мають подвійне значення: вони допомагають на творчому рівні засвоїти поняття про тропи, про «внутрішній механізм» кожного, а також включають учнів у розуміння світоглядних основ літературної творчості, які, зокрема, виражені й через мовно-образні утворення. Під час опрацювання художніх текстів така діяльність зазнає ускладнення, адже учні мають ще й віднайти тропи в літературних творах, побачити в їх структурі двочленність, тобто презентацію різних понять-концептів, що належать до наявних світоглядних систем. Школярі класифікують побачене і як тропи, і як способи вираження ідеяційно-світоглядної стратегії письменника. Вони встановлюють зв'язок між словесним мікрорівнем та загальною художньою картиною, наявною в літературному джерелі. Кожен троп стає своєрідною точкою входження в художню цілісність, допомагає розкрити загальну картину світу, яку створив письменник. Вчитель та діти помічають ряди світоглядно однотипних за своїм змістом мовних конструкцій, що утворюють між собою спорідненість, а відтак і концептуальну єдність.

Отже, виконання заявлених завдань потребує педагогічних зусиль у двох напрямках: учні мають одержати теоретичні знання про тропи, а також про світоглядні засади літературної творчості. Це може статися, якщо вчитель використовує ідеяційно-концептуальний підхід як ключовий у викладанні літератури. Відповідно вивчення теорії літератури, зокрема тропів, стає частиною загального підходу. Володіння світоглядними основами художньої творчості дозволяє вписувати в цю систему опрацювання менших тем, до яких належить аналіз словесної тканини. Якщо загальна практика веде учнів до осмислення світоглядної стратегії письменника в цілому, то вона ж стає підставою для пояснення цієї стратегії й на мовному мікрорівні – в конкретних тропеїчних утвореннях. Тому «твори літератури допомагають збагатити словниковий запас, розвивати мовлення, сприяють поглибленню світогляду читача» [32, с. 164]. Відбувається це одночасно. Знання про тропи стають частиною більш загальних уявлень про мистецтво слова. Важливо, щоб учні розуміли: філософська концепція тексту пронизує всі художні структури включно з мовою літературного джерела. Її можна виявляти, аналізуючи тематику й проблематику, образи-персонажі, позасюжетні елементи тощо. У цьому контексті своє місце займають і словесні звороти, які на тропеїчному рівні теж виражають провідні думки автора, його світогляд. Тому необхідно вивчення мови комбінувати з опрацюванням інших елементів, давати узагальнену оцінку тексту, враховуючи і його словесно-тропеїчне наповнення. Виникає подвійне завдання: учні одночасно мають визначати тропи і їх світоглядно-концептуальне навантаження шляхом семантичного декодування. Школярі обов'язково повинні бачити, як взаємодія концептів «Космос», «Бог», «Людина», «Суспільство», «Нація» впливає на образотворення, входить у структуру кожного конкретного тропа, що має бінарну основу. Це, крім того, дозволяє реалізувати один із головних принципів методики навчання літератури – аналіз художнього твору в єдності змісту і форми. Опрацьовуючи «внутрішній механізм» тропа, усвідомлюючи його бінарну структуру, визначаючи, які при цьому задіяні світоглядні концепти, учні одночасно досягають і формальну, і змістову побудову словесного

виразу. Авторська думка набуває для них конкретизованого вигляду: школярі бачать її словесне оформлення, структурне вираження з допомогою елементів тропеїчного утворення, вписують своє мовне спостереження в загальну концепцію літературного твору. Тому «провідними прийомами ... є спостереження за мовою художнього твору, мовний аспект аналізу тексту, визначення мовних рис індивідуального стилю письменника...» [61, с. 247]. Словесні дослідження – шлях до вирішення названої проблеми.

Отже, бінарна структура багатьох тропів заснована на світоглядному синкретизмі. Це дає підстави використовувати ідеяційно-концептуальний підхід до вивчення мовно-художніх утворень на уроках літератури. На нашу думку, опрацювання тропів повинно бути пов'язаним із загальною стратегією осмислення літературних джерел, яка особливо в старшій школі має набирати світоглядно формувальної спрямованості. Якщо вчитель дотримується використання ідеяційно-концептуального та проблемно-тематичного аналізу всіх елементів тексту, відповідно він зможе переносити його й на вивчення мовної тканини, яка займає важливе місце у творенні всього художнього поля. ***Школярі повинні володіти концептами «Космос», «Бог», «Людина», «Суспільство», «Нація», використовувати їх у визначенні «внутрішніх механізмів» тропів, розуміти цей вид діяльності як частину ідеяційно-концептуального прочитання літературного матеріалу, який вони вивчають на уроці.*** Це дає підстави для більш глибокого усвідомлення учнями природи художньої творчості, яка завжди пронизана світоглядними настановами письменника і є способом їх вираження. Усе це відбувається на проблемній основі. «Конструювання проблемних літературних ситуацій є основою професійно-фахової діяльності вчителя літератури» [77, с. 19]. Ключова проблема, яку вирішують школярі, – встановлення світоглядної єдності між мовними утвореннями та загальною ідейно-філософською концепцією літературного твору, пояснення на цій основі «внутрішніх механізмів» тих тропів, які використав письменник.

Словесно-жанровий аналіз літературного твору

Дослідження художньої мови – невід’ємний складник жанрового аналізу в цілому, адже мова – важливий елемент, який, поруч з іншими (сюжетом, персонажами, хронотопом тощо), визначає жанрову природу літературного твору. Як пише Ц. Тодоров, «жанр повністю визначається актом мовлення» [60, с. 37]. Тому здійснюючи жанровий аналіз, учитель та учні обов’язково мають торкнутися своєю увагою словесної тканини, дати їй оцінку в аспекті аналізованого жанру. Виводячи школярів на достатньо широке усвідомлення специфіки різних літературних жанрів, учитель-філолог повинен надавати знанням структурності відповідно до будови художнього тексту. У результаті учні мають розуміти словесну специфіку тих жанрів, які передбачені для вивчення в середній школі, бачити між ними різницю.

Система відповідних знань та умінь визначаємо такою. Учні здобувають знання про:

- ✓ мовну організацію певного жанру, особливості її текстуального вираження (загальнотеоретичний аспект);
- ✓ мовно-жанрову специфіку літературних творів, пропонованих для вивчення в школі;
- ✓ зв’язок індивідуальної мовної оригінальності письменника з вимогами тих жанрів, які він використовує у своїй творчості.

Учні повинні вміти:

- ✓ давати оцінку мовній структурі літературних текстів, виходячи із їх жанрових особливостей;
- ✓ визначати роль окремої мовної конструкції, тропа, стилістичної фігури для втілення особливостей жанру, до якого належить літературний твір, що вивчається;
- ✓ накопичувати, оцінювати та порівнювати в межах одного або декількох творів однотипні мовні явища, які увиразнюють жанрову своєрідність;

✓ зіставляти словесні структури літературних творів, що написані в різних жанрових діапазонах, виявляти специфіку кожної;

✓ узагальнювати унікальність творчості митця, опираючись на свої знання про мовні особливості тих жанрів, які він створив.

Система названих знань та умінь орієнтує на те, щоб в учнів сформувати уявлення про жанри як «повторювані схеми використання мови» [25, с. 40]. Проте така робота може здійснюватися тільки в умовах, коли «головна увага відводиться аналізу твору як художнього цілого», а «жанрова модель... представлена взірцевими творами» [45, с. 486]. Це означає, що словесно-жанровий аналіз – це лише один із елементів жанрового аналізу в цілому, частина більшої аналітичної роботи школярів.

Якщо словесно-стильові дослідження відбуваються тільки в старшій школі, коли учні одержують знання про великі стилі, то словесно-жанрові цілком імовірно розпочинати вже в п'ятому та шостому класах. Із самого початку своєї літературної освіти учні повинні вчитися опановувати мовну оригінальність посильних для них жанрів, зокрема казки, байки, легенди, переказу, прислів'я, загадки, колискової тощо. У цей час ще не варто акцентувати на стильовій манері конкретного автора, а більше зосередитися на тому, щоб прищепити учням загальне розуміння мовної своєрідності конкретного жанру. Тому під час відповідних занять необхідно знайти можливість і для словесно-образних спостережень у контексті жанрового аналізу.

Текстуальна робота відбувається на основі спеціальних завдань, метою яких є виявити жанрову своєрідність літературного матеріалу на рівні словесної тканини. Сюди входить:

1. Окреслення мовної специфіки художнього твору шляхом установлення відповідних словесних одиниць – жанрових маркерів.

2. Спостереження над словесною організацією тексту, класифікація мовних фактів (окремих виразів, тропів та стилістичних фігур), виявлення індивідуальної ролі кожного в процесі жанроутворення.

3. Визначення загальних жанрових закономірностей у мовній тканині (на основі зіставлення ряду мовних одиниць) літературного твору.

4. Порівняння жанрової специфіки різних творів (одного або різних жанрів) у межах їх мовних особливостей, закріплення знань про мовну організацію жанру.

Названий набір завдань слід реалізувати в процесі жанрового аналізу літературного твору, який має обов'язково відбуватися на різних структурних рівнях тексту. Вивчення словесної тканини також може здійснюватися в аспекті жанровості. Наприклад, у процесі дослідження мови новели учитель та учні звернуть увагу на велику кількість мовно-художніх деталей, часто психологічного характеру, які в межах названого жанру мають максимально інтенсифікувати зображене, надати йому особливої виразності. Накопичення фактичного матеріалу (значної кількості таких деталей) дає право підтвердити, що мовна організація твору дійсно відповідає ознакам новелістичності. Крім того, інтерпретація художніх деталей поглибить розуміння учнями тематичного змісту літературного тексту, дасть змогу досягнути змістові глибини.

Вправа 66

Прочитайте фрагмент із новели М. Коцюбинського «Intermezzo». Виділіть словесні образи, які допомагають втілити риси психологічної новели. Створіть систему завдань і запитань для їх інтерпретації, визначення тропів та стилістичних фігур.

Лишилось тільки ще спакуватись... Се було одно з тих незчисленних "треба", які мене так утомили і не давали спати. Дарма, чи те "треба" мале, чи велике, – вагу те має, що кожен раз воно вимагає уваги, що не я їм, а воно мною уже керує. Фактично стаєш невольником сього многоголового звіра. Хоч на час увільнитись від нього, забути, спочити. Я утомився.

Бо життя безупинно і невблаганно іде на мене, як хвиля на берег. Не тільки власне, а і чуже. А врешті – хіба я знаю, де кінчається власне життя, а чуже

починається? Я чую, як чуже існування входить в моє, мов повітря крізь вікна і двері, як води протоків у річку. Я не можу розминутись з людиною. Я не можу бути, самотнім. Признаюсь – заздрю планетам: вони мають свої орбіти, і ніщо не стає їм на їхній дорозі. Тоді як на своїй я скрізь і завжди стрічаю людину.

Так, ти стаєш мені на дорозі і уважаєш, що маєш на мене право. Ти скрізь. Се ти одягла землю в камінь й залізо, се ти через вікна будинків – тисячі чорних ротів – вічно дихаєш смородом. Ти бичуєш святу тишу землі скреготом фабрик, громом коліс, брудниш повітря пилом та димом, реवेश від болю, з радості, злості. Як звірина. Скрізь я стрічаю твій погляд; твої очі, цікаві, жадні, влазять у мене, і сама ти, в твоїй розмаїтості кольорів й форм, застрягаєш в моїй зіниці. Я не можу розминутись з тобою... я не можу бути самотнім... Ти не тільки йдеш поруч зо мною, ти влазиш всередину в мене. Ти кидаєш у моє серце, як до власного сховку, свої страждання і свої болі, розбиті надії і свою розпач. Свою жорстокість і звірячі інстинкти. Весь жах, весь бруд свого існування. Яке тобі діло, що ти мене мучиш? Ти хочеш бути моїм паном, хочеш взяти мене... мої руки, мій розум, мою волю і моє серце... Ти хочеш виссать мене, всю мою кров, як той вампір. І ти се робиш. Я живу не так, як хочу, а як ти мені кажеш в твоїх незліченних "треба", у безконечних "мусиш".

Я утомився.

Мене втомили люди. Мені докучило бути заїздом, де вічно товчуться оті створіння, кричать, метушаться і сміють. Повідчиняти вікна! Провітрить оселю! Викинуть разом із сміттям і тих, що сміють. Нехай увійдуть у хату чистота й спокій.

Хто дасть мені втіху бути самотнім? Смерть?

Сон?

Як я чекав їх часом!

А коли приходив той прекрасний брат смерті і брав мене до себе – люди і там чигали на мене. Вони сплітали своє існування з моїм в химерну сітку, намагались налити мої вуха та моє серце тим, чим самі були повні... Слухай-но,

слухай! Ти й тут несеши до мене свої страждання? Своє мерзенство? Моє серце не може більше вмістити. Воно повне ущерть. Дай мені спокій...

Так було по ночах.

А вдень я здригався, коли чув за собою тінь від людини, і з огидою слухав ревучі потоки людського життя, що мчали назустріч, як дикі коні, з усіх городських вулиць.

Як і під час застосування інших словесно-орієнтованих видів аналізу (словесно-образного, словесно-стильового, концептуально-мовного), словесно-жанрові дослідження покликані виявити окремий варіант функціональності художньої мови. У цьому випадку – жанрової. Опрацьовуючи авторський набір мовних засобів, школярі встановлюють, яким чином письменник підпорядковує їх законам жанру. Учителю вдається реалізувати подвійне завдання:

- 1) розкрити авторську картину світу, яка виразно проступає в словесних одиницях;
- 2) посилити розуміння формальних сторін тексту, визначених вимогами жанру.

Словесні та жанрові дослідження відбуваються «єдиним потоком», створюють комбінацію дій, які ведуть, з одного боку, до усвідомлення особливої ролі художнього слова у створенні жанрової організації тексту, а з іншого – впливу жанру на авторське мовотворення. У такий спосіб забезпечено «структурно-функціональний підхід до пояснення художнього твору, де кожен образний елемент виступає частиною змісту... та складником форми – тексту» [79, с. 37].

У центрі уваги опиняється жанрова маркованість художньої мови. Як і семантична чи стильова, вона – окремий показник тексту, що в даному разі зумовлює жанрово-родову організацію літературного матеріалу. Важливо навчити учнів виділяти ті мовні одиниці, які підтверджують правильність віднесення конкретного твору до визначеного для нього жанру. Потрібні спеціальні дослідження, які включають школярів у відбір, спостереження, накопичення та порівняння необхідних мовних фактів. Скажімо, для байки – це алегорія, для

поєми – засоби, що забезпечують ліричну чи епічну лінію в тексті, для віршамедитації – мовні одиниці, що уособлюють роздум. Цілеспрямованість та теоретичне забезпечення спеціальних досліджень – необхідна умова для успішності жанрових досліджень на мовному рівні тексту. Учні мають знати, у чому полягає мовна специфіка жанру, а вже потім виконувати конструктивні дослідницькі дії.

Вправа 67

Прочитайте байку Л. Глібова «Лисиця-жалібниця». Підготуйте усне слово вчителя, метою якого є пояснити учням жанрову своєрідність байки, зокрема на мовному рівні тексту.

*У тихому гаю Лисичка щастя мала,
Як у своїм добрі, жила, гуляла;
Ніхто її там не лякав,
І вдень, і ввечері там соловей співав,
І пташки пурхали, зозуленька кувала;
Скрізь зеленіло, все цвіло;
Так гарно, любо там було.
Лисиця так собі казала:
– От де по правді можна жити
І доленьку хвалить,
В добрі кохаться, всіх любити,
Ніколи зла і кривди не чинити! —
Якби ж то правдонька щербата не була,
То, може, й справді б так жила.
Раз на калині недалечке
Угляділа вона гніздечко;
Сиділи пташки там.
– Ох, – каже, – як не гріх котам
Таких малесеньких, безвинних не жаліти!*

*І їм же хочеться на світі жити...
Ну, вже коти! Десь на лихо вони
Вродились, вражії сини,
Не тільки вдень – вночі поживу бачуть,
Не бачать тільки, як горюють в світі, плачуть..
Зажерливих пройдисвітів таких
Я перевішала б усіх...-
І жалібниця щось сказати ще хотіла,
Аж пташки із гнізда додолю якось ляп –
Лисичка зараз хап та хап –
Прехорошенько всіх поїла...
Як жалібно співати почала,
А он на що звела!*

*Лукавий чоловік словами нас голубить,
Неначе всіх і жалує, і любить,
Для правди, для добра живе,
Як по воді пливе;
А ближче придивись ти –
І видно, що виля хвостом:
Помажу, мов, медком –
Солодке буде з'їсти.*

Повністю присвячувати уроки словесно-жанровим спостереженням навряд чи вдасться за браком часу. Цьому виду роботи необхідно відводити окремі навчальні ситуації на етапі формування нових знань, умінь та навичок; у момент належної сформованості літературознавчих компетенцій – на етапі застосування знань, умінь та навичок. Проте для цього існує одна важлива умова: учні повинні усвідомлювати спрямованість мовних спостережень на визначення специфіки жанру. Тому тематика уроків повинна орієнтувати учнів на жанровий аналіз як

основний вид діяльності. Словесно-образні акценти лише доповнюють основну стратегію заняття. Особливо це корисно робити під час вивчення лірики, для якої словесно-образний аналіз – один із головних шляхів. Наприклад:

«Медитативна лірика Василя Стуса. Поняття про медитацію. Мовні особливості поетичних роздумів автора»;

«Сонетарій Дмитра Павличка. Поняття про сонет. Мовні особливості жанру».

Вправа 68

Створіть план-конспект уроку за однією із поданих тем.

Підпорядкованість словесного аналізу жанровому, їх взаємопов'язаність дозволяє унаочнити феномен літературного мистецтва, який знаходить своє вираження в специфічній мовно-жанровій формі. Тому під час створення теми уроку є обов'язковим підкреслити жанрову специфіку художнього матеріалу. Поняття про жанр – необхідний елемент у презентації твору від початку до кінця його вивчення. Якщо ж сюди долучити мовні акценти, то основний дидактичний підхід набуває подвійного характеру, що є необхідним у вивченні літератури як певної мовної форми. Відповідно спеціальні навчальні ситуації повинні бути наповнені завданнями й запитаннями, що допомагають школярам встановити зв'язок між двома сторонами художнього тексту. Так, організовуючи вивчення мовної та жанрової своєрідності літературного джерела, словесник може запрограмувати такі завдання та запитання:

Чому назва твору В. Стефаника «Новина» має новелістичний характер? Виявіть у творі наскрізні мовні деталі, що є характерною властивістю цього жанру.

Розкрийте образне значення назви роману Івана Багряного «Тигролови». Яким чином вона допомагає унаочнити жанр пригодницького роману? Дайте мовну оцінку епізодам, що мають пригодницький характер. Які словесні звороти допомагають змалювати незвичайність подій твору?

Поясніть мовно-строфічну будову сонета. Проілюструйте сказане аналізом сонетів Миколи Зерова.

Мета таких завдань – включити школярів в одночасне застосування словесно-образного та жанрового аналізу, продемонструвати можливість їх паралельного використання під час опрацювання художнього тексту. Відповідно виникає особливий простір дослідницької діяльності, у межах якого необхідно виконати цілий комплекс відповідних завдань:

- ✓ здійснення вибору мовних одиниць, що презентують особливості словесної структури конкретного жанру;
- ✓ осмислення художньої своєрідності окремої словесної конструкції, встановлення її зв'язку із жанровою організацією тексту, наведення відповідних аргументів;
- ✓ накопичення мовного матеріалу, створеного письменником на вимоги жанру, виявлення його спорідненості;
- ✓ узагальнення одержаних результатів – висновок про жанрову природу словесної тканини твору;
- ✓ зіставлення мовних одиниць різних літературних джерел, що належать до одного жанру, з метою поглиблення знань школярів про однотипність їх словесної структури;
- ✓ узагальнення теоретичного рівня про мовну специфіку конкретного жанру в цілому та про жанрову зумовленість художньої мови.

Отже, у центрі уваги школярів повинна постати жанрова маркованість художньої мови. Успішність роботи залежить від чітких дослідницьких настанов, від усвідомлення учнями, що обрана письменником художня форма вимагає від нього застосовувати відповідні їй мовні одиниці, що й можна довести шляхом накопичення словесного матеріалу. Збирання, спостереження та систематизація однотипних мовних явищ – основний вид діяльності в цьому разі.

Під час формування первинних знань та умінь школярі повинні одержати комплексне визначення жанру з детальним описом всіх, зокрема й мовного, художніх рівнів. Адже мова перебуває в системній єдності з іншими художніми

елементами. Показові коментування словесних одиниць повинен здійснити учитель. Він має продемонструвати механізм виявлення жанрово маркованої лексики, уміння ідентифікувати її в словесному просторі літературного твору. Далі відбувається коментар мовних елементів із боку їх жанрових властивостей. Описати й унаочнити ці властивості – головне завдання вчителя.

Шляхом проведення широких спостережень відбувається унаочнення словесної специфіки з акцентом на її жанровій своєрідності. Учні усвідомлюють як семантичне багатство мовних одиниць, значення у створенні художніх картин, так і їх жанротворчу роль. Вони постійно переконуються в однотипності мовної організації тексту, що є підставою для вироблення необхідних висновків. Так, у процесі вивчення поем Т. Шевченка, зокрема «Катерини» (9 клас), важливо розмежувати мовно-художні фрагменти ліричного та епічного спрямування, зіставити їх в межах спільних художніх функцій (ліричних або епічних), протиставити – у межах протилежних.

Зразок мовного фрагменту, що забезпечує ліричний струмінь у поемі:

*Катерино, серце моє!
Лишенько з тобою!
Де ти в світі подінешся
З малим сиротою?
Хто питає, привітає
Без милого в світі?
Батько, мати – чужі люде,
Тяжко з ними жити!*

Зразок мовного фрагмента епічного плану:

*Сидить батько кінець стола,
На руки схилився;
Не дивиться на світ божий:
Тяжко зажурився.
Коло його стара мати
Сидить на ослоні,*

За сльозами ледве-ледве

Вимовляє доні:

«Що весілля, доню моя?

А де ж твоя пара?»

Завдання – довести, що ці мовні партії відповідають особливостям ліричного чи епічного начал, а твір Т. Шевченка – жанровим ознакам поеми. Виконати його можна тільки в тому разі, коли школярі розуміють, що таке лірика та епос, а поема – єдність цих двох способів мовної організації літературного твору.

Крім того, треба встановлювати зв'язок словесного та інших рівнів літературного матеріалу, адже мова – системний чинник, який надає єдності всьому, що створив письменник, вона активний учасник розбудови сюжету, хронотопу, системи персонажів, виразник ідейно-тематичного навантаження художнього твору. Це стане додатковим важливим моментом в осягненні учнями особливостей певного жанру, який висуває власні вимоги до формування кожного з названих художніх рівнів тексту.

Здатність ідентифікувати необхідні мовні одиниці, коментувати їх зміст та жанрову зумовленість – ознака вироблення в учнів необхідних знань та умінь. Переважає індивідуальна дослідницька робота з подальшою презентацією одержаних результатів та колективним коментуванням. Під час її здійснення виникає проблемна ситуація, коли школярі повинні самостійно вирішувати конкретну задачу логічного типу: вони встановлюють зв'язки між рядом споріднених у жанровому аспекті мовних зворотів, доводять їх відповідність ознакам жанру. Виникає ситуація контент-аналізу – опрацювання «текстових висловів, що передбачає з'ясування певних кількісних характеристик, за якими можна зробити висновок щодо змісту, особливостей мислення, намірів, настанов, ціннісних орієнтацій автора тексту» [46, с. 290]. Така діяльність є продуктивною і під час вивчення жанрових особливостей.

Отже, поруч із семантичною та стильовою маркованістю перед школярами має розкритися ще один феномен – маркованості жанрової. Це відбудеться тільки за умови цілеспрямованих мовно-літературних досліджень на основі чіткого

розуміння учнями особливостей усіх художніх рівнів кожного жанру, що вивчається в школі. Кожен вартий уваги мовно-художній факт має бути підданий поглибленому аналізу. Чим більше різноманітних вправ застосує словесник, тим більш розвивальною для учнів стане діяльність. Жанрово марковані одиниці цікаві і як тропеїчні та стилістичні утворення, репрезентанти не тільки жанру, але й індивідуального авторського почерку, виразники світоглядних засад певної доби. Усе разом дає підстави глянути на мову жанру в різних контекстах, розширювати на цій основі розуміння школярами специфіки літератури як мистецтва слова.

Крім того, словесні засоби наділені підвищеною художньою яскравістю і самі по собі можуть залишити образний слід у свідомості школярів, що є додатковою важливою підставою для їх опрацювання. Бажано, щоб словесник та учні виділили набір мовних конструкцій, які здатні привабити своєю художньою оригінальністю, а також унаочнити специфіку жанру. Доцільним є і самостійне визначення школярами словесних конструкцій, які відповідають ознакам жанру і водночас є такими, що запам'ятовуються своєю феноменальністю. Зокрема, під час вивчення комедії І. Карпенка «Хазяїн» десятикласники можуть одержати завдання виписати мовні звороти, які мають афористичний гумористично-сатиричний характер та водночас забезпечують властивості комедії.

Завершуючи опрацювання конкретних літературних творів, пам'ять учнів повинна бути збагачена цілим рядом висловів, що віддзеркалюють властивості жанру й водночас є яскравими мовно-художніми зразками. Зокрема, унаочненням особливостей комедії для сучасних школярів можуть бути такі репліки персонажів І. Карпенка-Карого чи М. Куліша:

1. *«Я візьму те сало голими руками, і однесу сало в комору, і покладу; сало ваше ціле, а тим жиром, що у мене на руках зостався, я помастю голову – яка ж вам від цього школа?»; «А Котляревський мені без надобності»; «Я розхристанюсь, як будемо входить; тільки на поріг, а тут йому перед самим носом блись – орден!»; «Такого хазяїна виганяв з прихожої, прийнявши за старця, а все через кожух. Старий він, тридцять літ носите, сильно торохтить і сильно лоєм*

тхне»; «Чудні люди! Голодних годуй, хворих лічи, школи заводь, пам'ятники якісь став!»; «Глухий, як «дай», а «на» він добре чує!»; «Тепер і ти бачиш, і всяке побачить, що на шії орден; а як була довга борода, то закривала, і ніхто б не побачив», «Ай халат, оце халат, так-так! У такім халаті можна і на засіданіє в земський банк. Гляньте: буряки! І овечки!» та ін. (комедія «Хазяїн»).

2. «...Я – не бидло і син мій – не теля!»; «то-таки мужик репаний, а ти – канцелярист»; «осліп од дворянства»; «дворянин – одно, хлоп – друге!... Сметана – одно, а кисле молоко – друге!»; «мені легше випити оливи з мухами, ніж вас поцілувать!»; «...ще й чорти навкулачки не бились, а він схопиться і гасає по хазяйству!»; «...краще білий хліб, ніж чорний, краще пан, ніж хам!»; «нєвєста з приплodom»; «право на дворянство!... Грамота... герб!... І це все спалить?»; «...нам дворянство так личить, як корові сідло» та ін. (комедія «Мартин Боруля»).

3. «По-моєму, прілічнєс бить ізнасілованной, нєжелі українізірованной»; «таке глибокодумне місце: життя – то є все...»; «Дивлюсь – не «Харьков», а «Харків». Нащо, питаюсь, навіщо ви нам іспортілі город?»; «Всяке тобі штокає, какає,— приступу немає»; «тепер Мокія і взагалі мужчину лише політикою й можна обдурити?»; «Закохуються ж так, що на розтрату йдуть, про партію забувають»; «Сама знаєш, який він серйозний, ще й український»; «Він же з усіх боків український»; «в нього кури по-українському говорять»; «Оце саме ге і є моє лихо віковічне. Прокляття, якесь каїнове тавро, що по ньому мене впізнаватимуть навіть тоді, коли я возговорю не те що чистою руською, а небесною, ангельською мовою»; «Всі козаки говорили по-руському. Донські, кубанські, запорозькі. Тарас Бульба, наприклад....»; «Да єтого нє может бить, потому што єтого нє может бить нікада» (комедія «Мина Мазайло»).

Ці та інші вислови повинні постійно потрапляти в поле уваги школярів, зазнавати поглибленої інтерпретації, бути включеними в роботу, пов'язану не тільки з мовою літературних творів, але й, наприклад, з образами-персонажами,

сюжетно-змістовими частинами твору, проблематикою. У них варто виявити засоби гумору та сатири. Усе разом дасть підстави кваліфікувати драматичні тексти Івана Карпенка-Карого та М. Куліша як комедії, адже їхнє словесне багатство відповідає ознакам цього жанру.

Вправа 69

Використовуючи твори Остапа Вишні, підберіть мовний матеріал для унаочнення жанру усмішки. Обґрунтуйте свій вибір.

Етап самостійного застосування знань та умінь – це відповідна діяльність школярів, яка необхідна для закріплення набутих знань та умінь. Знаючи особливості жанрового маркування художньої мови учні самі встановлюють словесні одиниці, які підлягають поглибленому аналізу. Завдання для самостійної роботи повинні чітко націлювати на виявлення тих рис, які відповідають вимогам жанру, зокрема:

Знайдіть у драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» словесні звороти, що є носіями міфологізму та фантастики. Яким чином художня мова забезпечує існування цього жанру?

Для новели важлива наявність яскравих мовно-художніх деталей у зображенні дійсності. Виявіть їх у новелах М. Коцюбинського, В. Стефаника, Миколи Хвильового, Г. Тютюнника. Поясніть жанрову спорідненість творів на основі здійснених мовних спостережень.

Знайдіть у творчості М. Рильського, М. Зерова, Д. Павличка поетичні тексти, що відповідають ознакам сонета. Доведіть правильність своїх тверджень оцінкою мовної організації поезій.

Під час опрацювання творів, що мають міжродову природу (ліро-епос, ліро-драматичні тексти), робота на мовному рівні в першу чергу, як зазначено вище на прикладі поем Т. Шевченка, дозволяє чітко розмежувати два визначальні родові складники. Зіставляючи словесні фрагменти, які, наприклад, забезпечують у літературному творі ліричний струмінь або ж епічну розповідь,

не важко пояснити родову контамінацію. Тому вивчення поем, балад, байок, драми-феєрії, роману у віршах вимагає спеціального застосування словесно-жанрового аналізу, який включатиме в себе два напрямки дослідження, умовно кажучи «ліричний» та «епічний» чи «драматичний». Це дозволить зробити необхідні розмежування. Завдання для практичних спостережень школярів повинні бути цілеспрямованим на одне чи інше родове начало в тексті.

Знайдіть у творі словесні фрагменти, які відповідають ознакам лірики/епосу/драми?

Поясніть у чому полягає різниця між ними.

Яким чином сполучуваність названих фрагментів дозволяє утворитися досліджуваному жанру (драматичній поемі, драмі-феєрії, поемі, баладі тощо)?

Вправа 70

Прочитайте баладу Т. Шевченка «Тополя». Поясніть учням мовну специфіку ліричного та епічного начал твору.

*По діброві вітер виє,
Гуляє по полю,
Край дороги гне тополю
До самого долу.
Стан високий, лист широкий
Марне зеленіє.
Кругом поле, як те море
Широке, синіє.
Чумак іде, подивиться
Та й голову схилить,
Чабан вранці з сопілкою
Сяде на могилі,
Подивиться – серце ниє:
Кругом ні билини.*

Одна, одна, як сирота
На чужині, гине!
Хто ж викохав тонку, гнучку
В степу погибати?
Постривайте – все розкажу.
Слухайте ж, дівчата!
Полюбила чорнобрива
Козака дівчина.
Полюбила – не спинила:
Пішов – та й загинув...
Якби знала, що покине –
Було б не любила;
Якби знала, що загине –
Було б не пустила;
Якби знала – не ходила б
Пізно за водою,
Не стояла б до півночі
З милим під вербою.
Якби знала!..
І то лихо –
Попереду знати,
Що нам в світі зустрінеться...
Не знайте, дівчата!
Не питайте свою долю!..
Само серце знає,
Кого любить. Нехай в'яне,
Поки закопають,
Бо не довго, чорнобриві!
Карі оченята,
Біле личко червоніє –

*Не довго, дівчата!
До полудня, та й зав'яне,
Брови полиняють.
Кохайтесь ж, любіться,
Як серденько знає.*

*Защебече соловейко
В лузі на калині,
Заспіває козаченько,
Ходя по долині.
Виспіває, поки вийде
Чорнобрива з хати,
А він її запитає,
Чи не була мати.
Стануть собі, обіймуться –
Співа соловейко;
Послухають, розійдуться,
Обоє раденькі...
Ніхто того не побачить,
Ніхто не питає:
«Де ти була, що робила?»
Сама собі знає...
Любилася, кохалася,
А серденько мліло –
Чуло серце недоленьку,
Сказати не вміло.
Не сказало – осталася,
День і ніч воркує,
Як голубка без голуба,
А ніхто не чує...*

Не щебече соловейко
В лузі над водою,
Не співає чорнобрива,
Стоя під вербою,
Не співає – сиротою
Білим світом нудить:
Без милого батько, мати –
Як чужії люди,
Без милого сонце світить –
Як ворог сміється,
Без милого скрізь могила...
А серденько б'ється.

Минув і рік, минув другий –
Козака немає;
Сохне вона, як квіточка;
Мати не питає:
«Чого в'янеш, моя доню?»
Стара не спитала,
За сивого, багатого
Тихенько єднала.
«Іди, доню, – каже мати, –
Не вік діувати!
Він багатий, одинокий –
Будеш панувати».
«Не хочу я панувати,
Не піду я, мамо!
Рушниками, що придбала,
Спусти мене в яму.
Нехай попи заспівають,

*А дружки заплачуть,
Легше, мамо, в труні лежать,
Ніж його побачить».
Не слухала стара мати,
Робила, що знала –
Дивилася чорнобрива,
Сохла і мовчала,
Пішла вночі до ворожки,
Щоб поворожити,
Чи довго їй самотній
На сім світі жити?..
«Бабусенько, голубонько,
Серце моє, ненько,
Скажи мені щирі правду,
Де милий-серденько?
Чи жив-здоров, чи він любить?
Чи забув-покинув?
Скажи ж мені, де мій милий?
Край світа полину!
Бабусенько, голубонько!
Скажи, бо [ти] знаєш...
Мене мати хоче дати
За старого заміж.
Любить його, моя сиза,
Серце не навчити!
Пішла б же я утопилась –
Жаль душу згубити...
Коли не жив чорнобривий,
Зроби, моя пташко!
Щоб додому не вернулась...
Тяжко мені, тяжко!*

Там старий жде з старостами...
Скажи ж мою долю».
«Добре, доню! Спочинь трошки.
Чини ж мою волю.
Сама колись діувала –
Теє лихо знаю;
Минулося – навчилася:
Людам помагаю.
Твою долю, моя доню!
Позаторік знала,
Позаторік і зіллячка
Для того придбала».
Пішла стара, мов каламар
Достала з полиці.
«Ось на тобі сього дива.
Піди до криниці,
Поки півні не співали,
Умийся водою,
Випий трошки сього зілля –
Все лихо загоїть.
Вип'єш – біжи якомога;
Що б там не кричало,
Не оглянься, поки станеш
Аж там, де прощалась.
Одпочинеш; а як стане
Місяць серед неба,
Випий ще раз; не приїде –
Втретє випить треба.
За перший раз, як за той рік,
Будеш ти такою;
А за другий – серед степу

Тупне кінь ногою, –
Коли живий козаченько,
То зараз прибуде...
А за третій, моя доню!
Не питай, що буде...
Та ще, чуєш, не хрестися –
Бо все піде в воду...
Тепер же йди, подивися
На торішню вроду».

Взяла зілля, поклонила:
«Спасибі, бабусю!»
Вийшла з хати – чи йти, чи ні?..
«Ні! Вже не вернуся!»
Прийшла... Вмилась, напилася,
Тихо усміхнулась,
Вдруге, втретє напилася
І не оглянулась.
Полетіла, мов на крилах,
Серед степу пала,
Пала, стала, заплакала
І... і заспівала:

«Плавай, плавай, лебедонько!
По синьому морю –
Рости, рости, тополенько!
Все вгору та вгору,
Рости гнучка та висока,
До самої хмари,
Спитай Бога, чи діжду я,
Чи не діжду пари?

*Рости, рости, подивися
За синєє море:
По тім боці – моя доля,
По сім боці – горе.
Там десь милий чорнобривий
Співає, гуляє,
А я плачу, літа трачу,
Його виглядаю.
Скажи йому, моє серце!
Що сміються люди,
Скажи йому, що загину,
Коли не прибуде!
Сама хоче мене мати
В землю заховати...
А хто ж її головоньку
Буде доглядати?
Хто догляне, розпитає,
На старість pomoже?
Мамо моя!.. Доле моя!..
Боже милий, Боже!..
Подивися, тополенько!
Як нема – заплачеш,
До схід сонця, ранісінько,
Щоб ніхто не бачив...
Рости ж, серце-тополенько,
Все вгору та вгору;
Плавай, плавай, лебедонько!
По синьому морю».*

*Отак тая чорнобрива
Плакала, співала...*

*І на диво серед поля
Тополею стала.*

*По діброві вітер виє,
Гуляє по полю,
Край дороги гне тополю
До самого долу.*

На жаль, цілий ряд синкретичних художніх жанрів відповідно до сучасних шкільних програм учні зустрічають тільки один раз (драму-феєрію, роман у віршах, драматичну поему). Це не дозволяє забезпечити належну повторюваність дослідницьких дій, щоб закріпити уміння школярів. У такому випадку найкращим матеріалом стають поеми Т. Шевченка (9 клас). Їхня певна кількість сприяє тому, що школярі можуть виконувати словесно-жанрові дослідження декілька разів, розмежовуючи ліричне та епічне начало.

Отже, словесно-жанровий аналіз – це невід’ємний елемент жанрового аналізу в цілому. Він є необхідним, адже забезпечує формування в учнів розуміння словесно-жанрової природи літературного матеріалу. У його межах існує цілий ряд продуктивних для інтелектуального розвитку школярів видів діяльності, пов’язаних із комплексним осягненням феномену мистецтва слова.

Словесно-стильовий аналіз художнього тексту

Як і жанрові, стильові властивості літературного матеріалу не існують самі по собі. Їх вираження відбувається з допомогою багатьох елементів тексту, зокрема й художньої мови. Отже, літературний текст завжди потребує комплексного вивчення, у процесі якого осмисленню піддаються одночасно різні художні елементи та їхні зв'язки. Тільки в такому випадку мистецтво слова відкриває свою багатогранність.

Тому в контексті структурно-стильового аналізу важливе місце посідають різноманітні додаткові дослідження, серед яких і мовні, які забезпечують опанування учнями лінгвістичного аспекту художнього стилю. Як пишуть О. Бандура та Н. Волошина, системна робота з вивчення мови художнього твору допомагає підготувати «міцну основу для формування в старшокласників уміння виявляти мовно-стилістичні особливості творів кожного письменника, що вивчається за програмою» [31, с. 64].

Мовний та стильовий аналіз відбуваються в об'єднаному вигляді, доповнюючи одне одного. Це дає підстави означити словесно-стильовий аналіз як окремий варіант структурно-стильового вивчення літературного матеріалу. Головні учасники розробки структурно-стильового шляху (Н. Головченко, Ю. Горідько, Л. Нежива) окреслюють певні можливості для такого впровадження, адже виявлення стильових домінант в літературному творі без опрацювання його мови видається неможливим. Так, Л. Нежива говорить про те, що великостильова компетентність учнів обов'язково має включати «виявлення ознак літературного напрямку в художньому творі» [35, 130], «глибоке проникнення в естетичну тканину тексту» [35, с. 131].

Під час такої роботи основними орієнтирами є поняття «авторська мова» та «лінгвістичні особливості великого стилю». Названі явища певною мірою контактують, адже художнє слово письменника залежить від великостильових домінант, які значною мірою зумовлюють індивідуальний авторський почерк. Однак в межах одного стилю, як правило, працювали декілька видатних митців,

що вивчаються в школі, кожен із яких мав свій неповторний словесний інструментарій. Отже, словесно-стильові дослідження твору мають подвійну мету: з одного боку, виявити мовні особливості великого стилю на рівні тексту, а з іншого – розкрити словесну неповторність окремого митця, його творчу своєрідність.

Це дозволяє встановити таку систему компетенцій, передбачених для формування в школярів. Учні повинні знати:

- ✓ властивості великого стилю, їх вираження в словесній структурі тексту;
- ✓ мовну специфіку, зумовлену великостильовими впливами, у передбачених шкільною програмою літературних творах;
- ✓ індивідуальну мовну оригінальність письменника, яка, з одного боку, пов'язана з великим стилем, а з іншого – виражає специфіку авторського художнього підходу до образотворення.

Учні повинні вміти:

- ✓ визначати риси великого стилю в мовній тканині літературного твору, установлюючи зв'язки між словесною структурою тексту і його стильовими властивостями та розглядаючи мову як один із основних засобів стильового вираження;
- ✓ визначати роль окремої мовної конструкції, тропа, стилістичної фігури для втілення особливостей великого стилю, засобами якого послуговувався письменник;
- ✓ узагальнювати індивідуально-авторську словесно-стильову специфіку окремого тексту та творчості письменника в межах запрограмованих для вивчення художніх творів;
- ✓ зіставляти мовну організацію літературних творів, що написані в межах одного або різних стильових діапазонів.

Поставлені завдання найбільш повно можна вирішувати тільки в 9-11 класах. По-перше, саме в цей час постає дидактичне завдання розглядати будь-яке художнє явище в контексті актуальної для літературного періоду стильової ситуації. По-друге, якщо в основній школі учнів здебільшого цікавить зміст

художніх творів, то старшокласників приваблюють проблемно-тематична спрямованість, світоглядна й стильова природа літературного матеріалу. Особливості художньої форми – окремий предмет вивчення, де своє місце повинні зайняти й мовні дослідження, комбіновані зі стильовими.

Досягнення поставлених завдань відбувається на проблемній основі, яка визначає сутність навчального процесу в цей час. Вона зумовлена декількома ключовими завданнями, які мають виконати школярі:

1. Ідентифікація мовних одиниць, підпорядкованих вираженню стильових рис.
2. Установлення словесних способів (особливостей) цього втілення, класифікація тропів та стилістичних фігур, використаних письменником з метою стильової організації тексту.
3. Зіставлення мовних одиниць за стильовою подібністю або розбіжністю.
4. Пояснення ролі художньої мови у виникненні стильової оригінальності твору.
5. Зіставлення мовно-стильової організації різних літературних творів одного або декількох авторів.

Названі види діяльності сприяють усвідомленню учнями словесно-стильової єдності літературного матеріалу, привчають до скрупульозної текстуальної роботи, головним наслідком якої є розуміння, що мова як будівельний матеріал художньої літератури забезпечує її різні грані, зокрема й стильову.

Вправа 71

Прочитайте вірш І. Франка «Чого являєшся мені у сні?» Виявіть риси декадансу у творі. Із допомогою яких мовних засобів їх виражено? Розробіть навчальну ситуацію, присвячену словесно-стильовому опрацюванню художнього твору.

Чого являєшся мені

У сні?

Чого звертаєш ти до мене

Чудові очі ті ясні,
Сумні,
Немов криниці дно студене?
Чому уста твої німі?
Який докір, яке страждання,
Яке несповнене бажання
На них, мов зарево червоне,
Займається і знову тоне
У тьмі?
Чого являєшся мені
Усні?
В житті ти мною згордувала,
Моє ти серце надірвала,
Із нього визвала одні
Оті ридання голосні –
Пісні.
В житті мене ти й знать не знаєш,
Ідеш по вулиці – минаєш,
Вклонюся – навіть не зирнеш
І головою не кивнеш,
Хоч знаєш, знаєш, добре знаєш,
Як я люблю тебе без тями,
Як мучусь довгими ночами
І як літа вже за літами
Свій біль, свій жаль, свої пісні
У серці здавлюю на дні.

О, ні!
Являйся, зіронько, мені
Хоч в сні!

В житті мені весь вік тужити –

Не жити.

Так най те серце, що в турботі,

Неначе перла у болоті,

Марніє, в'яне, засиха,–

Хоч в сні на вид твоїй оживає,

Хоч в жалощах живіше грає.

По-людськи вільно віддиха,

І того дива золотого

Зазнає, щастя молодого,

Бажаного, страшиного того

Гріха!

Отже, осмислення художнього слова в контексті застосування структурно-стильового аналізу дозволяє учням глибше глянути на функціональність мови, усвідомити роль та особливості використання певним автором. Адже мова не відособлена від інших художніх елементів. Школярі мають розуміти її значення для створення письменником різних формальних та змістових сторін літературного твору. У даному разі авторське слово необхідно розглядати як засіб втілення стилю, спосіб його художнього виявлення. Таким чином, текстуальна (мовна) та контекстуальна (знання про особливості великого стилю) сторони літературного процесу стають єдиним предметом вивчення, визначають стратегію й тактику опрацювання художнього твору на уроці.

Актуалізується проблема маркованості художньої мови. Здебільшого її розглядають із семантичного боку. Проте слово не тільки носій певних значень, змістового потенціалу. На уроці літератури його доречно розглядати й у ракурсі стильової зумовленості. Учні-старшокласники повинні вчитися виділяти в мовній тканині твору ті одиниці, які в першу чергу мають стильові ознаки, аргументувати свої висновки. Для цього необхідно класифікувати відповідну

спрямованість словесних конструкцій, а також визначати спосіб (яким чином? у який спосіб?) мовна одиниця (тут можна розуміти слово, словосполучення чи й ширший фрагмент літературного тексту) виражає особливості стилю. Адже мова завжди залежить від специфіки кожного з великих стилів, які мають безпосередній вплив на творчість митців. Вона й набуває в їх контексті своїх властивостей, і стає засобом оприявлення ключових ознак. У цілому словесну специфіку кожного стилю можна окреслити так (з орієнтацією на тексти, передбачені авторами шкільних програм для вивчення в старших класах профільного та академічного рівнів у загальноосвітніх навчальних закладах України):

1. **Давньоруський монументалізм:** мовні звороти, що підкреслюють силу князівської влади, незламний дух воїнства, возвеличують фізичні та психологічні якості героїв, а також втілюють державну ідеологію Київської Русі, «християнський оптимізм», мають моральне забарвлення, проповідницьку спрямованість; їм притаманна риторичність, повчальність, епічність («Повість минулих літ», «Слово о полку Ігоревім») [91, с. 72–132].

2. **Бароко:** мова, що відображає поєднання реального з химерним, антропоцентризму з теоцентризмом, ілюзорність; їй властиві пафосність, дидактизм, образи-символи, алегоричність, метафоричність, антитетичність, риторичність, бурлескність, поєднання протилежностей; важливу роль відіграють словесні деталі, церковнослов'янські елементи, з одного боку, наближення до народної мови, а з другого – іншомовні запозичення (творчість Ф. Прокоповича).

3. **Класицизм:** мова підпорядкована або возвеличенню високого в особі представників елітних класів, або висміюванню низького в образах простолюду; в одних випадках їй притаманна патетика, в інших – сатиричність і викривальність; тяжіє до афористичності, лаконічності, точності і ясності висловлювання, відповідності або «високому» стилю, або низькому; наближається до літературного варіанту на народній основі (твори І. Котляревського).

4. **Сентименталізм**: словесні структури, спрямовані на розчулення читача, ідеалізацію героїв з народу, вираження фаталістичного світорозуміння, утілення культу почуттів, емоційності, інтимності; за своїм змістом відзначаються рисами моралізаторства, філософічності («Наталка Полтавка» І. Котляревського, «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка).

5. **Романтизм**: мовні засоби, спрямовані на романтизацію дійсності, вони або міфологізують зображене, одивнюють його, підкреслюють незвичайність подій і персонажів, увиразнюють страждання героїв, їх внутрішні боріння, або героїзують історичне минуле, видатних постатей, що брали участь в соціальних, національних, релігійних рухах («Гайдамаки» Т. Шевченка, «Чорна рада» П. Куліша, «Майська ніч», «Вечори на хуторі біля Диканьки» М. Гоголя, поезія Є. Гребінки, В. Забіли, Л. Глібова).

6. **Реалізм**: художня мова, що забезпечує розповідність (епічність), реалістичність зображеного, психологізм, гуманістичний пафос, увагу до побуту людини, критичне ставлення письменника до соціальної дійсності («Інститутка» Марка Вовчка, «Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького, «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика).

7. **Декаданс**: слова й словосполучення, які втілюють песимістичний настрій, безнадію, розчарування, внутрішній занепад, а крім того, естетизм, антипозитивізм, ірраціоналізм («Зів'яле листя» І. Франка).

8. **Імпресіонізм**: мовні одиниці, у яких зафіксовано враження людини від зовнішнього світу, їх миттєвість, ліричний настрій («Intermezzo» М. Коцюбинського).

9. **Експресіонізм**: словесні звороти, що сприяють вираженню загострених внутрішніх станів персонажів, больового синдрому (феномен «крику»), гіпертрофованості, дегуманізму соціальних обставин (новели В. Стефаника, «Поза межами болю» О. Турянського, «Intermezzo» М. Коцюбинського).

10. **Неоромантизм**: мовні конструкції, що допомагають втілити культ сильної особистості та її почуттів, високі духовні імперативи, символізм («Людина» О. Кобилянської, «Тигролови» Івана Багряного), сприяють

створенню неоміфологічних елементів в рамках модернізму («Лісова пісня» Лесі Українки, «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського).

11. **Неореалізм**: яскраві мовні деталі, що спрямовані на точність зображеного, філософізм, можуть набувати ліричного забарвлення, передавати відтінки психологічних станів героїв, відзначатися рисами імпресіонізму («Момент» В. Винниченка).

12. **Екзистенціалізм**: художні звороти, що підкреслюють особливості існування людини (відчуження від світу, загрозу її життю, перебування в «межовій» ситуації), її внутрішню неповторність, негативні психологічні стани (страх, самотність, відчай, страждання, внутрішнє переживання проблеми смерті), поведінковий вибір особи, що завжди позначений або абсурдом, або стоїцизмом («Місто» В. Підмогильного, «Поза межами болю» О. Турянського, поезія В. Стуса).

Вправа 72

Використовуючи поданий вище теоретичний матеріал, підготуйте розповідь вчителя про один із великих стилів української літератури, залучивши літературні приклади, які, зокрема, стосуються й мовних особливостей.

У процесі словесно-образного аналізу виникає додаткова нагода, щоб поглибити знання школярів про тропи та стилістичні фігури. Учні мають пригадувати «внутрішній механізм» (сутність) кожного з мовних засобів, розкривати його застосування з метою творення стильових властивостей літературного матеріалу. Звичайно, це ускладнює інтелектуальну діяльність, проте допомагає формувати в учнів уявлення про текст як цілісність, де взаємодіють різні художні елементи.

Плануючи теми уроків, учитель на перший план повинен ставити структурно-стильовий аналіз як основний вид роботи. Словесно-стильовий – його підвид. У темі заняття він – на другому місці. Наприклад,

«Збірка Івана Франка «Зів'яле листя» як зразок декадентської лірики. Мовно-художні засоби стильового вираження».

«Риси імпресіонізму в новелі Михайла Коцюбинського «Intermezzo». Їх дослідження в словесній структурі тексту».

«Повість-поема Осипа Турянського «Поза межами болю»: засоби експресіонізму та екзистенціалізму у творі, їх словесне оформлення».

Вправа 73

Сформулюйте декілька тем уроків, присвячених структурно-стильовому вивченню художніх творів із акцентом на мовних особливостях. Розробіть мету уроку для цих тем.

Логіка запропонованих тем полягає в тому, щоб учні усвідомили: вони здійснюють структурно-стильове дослідження, у його контексті – словесно-стильове, адже словесний рівень – один із текстуально важливих щодо втілення стильових домінант. Додатковий чинник збільшення виражальної сили теми уроку – уведення в неї мовного виразу, що походить із літературного джерела, яке вивчається, і вказує на стильову спрямованість твору. До таких виразів можуть належати й назви літературних творів. Поглиблений аналіз та інтерпретація образів «зів'яле листя» чи «поза межами болю» дозволяє побачити в них риси відповідного художнього стилю. Учням можна запропонувати запитання:

Яким чином назва «Зів'яле листя» виражає декадентську спрямованість збірки І. Франка? Які мовні засоби для цього використані?

Чому повість-поему О. Турянського «Поза межами болю» вважають експресіоністською? Зробіть свій висновок на основі мовного оформлення назви твору.

Чи є назва збірки Павла Тичини «Сонячні кларнети» вітаїстичною? Чому? Як це видно з її ключових слів?

Основна сукупність дій учителя та учнів під час формування знань та вмінь школярів використовувати словесно-стильовий аналіз бачиться так:

- ✓ здійснення літературних спостережень, у процесі яких учні виявляють марковані великостильовими властивостями мовні одиниці;
- ✓ інтерпретація змісту кожної зі словесних конструкцій, пояснення значення, художньої мети, із якою, на думку школярів, письменник використав їх у літературному творі;
- ✓ з'ясування, як саме стильові ознаки втілено в цих словосполученнях, яким чином це зроблено;
- ✓ накопичення словесного матеріалу (ряду мовних одиниць), що є носієм ознак одного стильового діапазону, встановлення змістової та стильової спільності між багатьма художніми зворотами;
- ✓ усвідомлення єдності в межах мовної організації окремого текстуального фрагмента чи й літературного твору в цілому, що відображає його стильову спрямованість;
- ✓ здійснення узагальнення: обґрунтування висновку про стильову природу літературного твору з допомогою результатів, напрацьованих під час мовного дослідження, наведення необхідних аргументів;
- ✓ зіставлення словесної структури споріднених або ж різних у стильовому плані художніх текстів, встановлення стильової неповторності на мовному рівні.

Вправа 74

Адаптуйте наведений вище план роботи до відповідного опрацювання одного літературного твору, що вивчається в 9–11 класах. На його основі створіть план-конспект уроку.

Виконання такого плану роботи залежить від належної цілеспрямованості учнів. Поруч із поняттям «семантично маркована лексика», на наш погляд, необхідно застосовувати й інше – «стилістично марковані мовні одиниці», тобто ті, які є першочерговими виразниками певного художнього стилю. У

літературному творі слід виявляти не тільки «семантичні нашарування і зрушення, актуалізовані значення» [68, с. 97], але й аналогічні явища у сфері великостильових впливів на текст. Названі вище поняття в шкільній практиці не функціонують, проте саме вони повинні бути чітко усвідомленим вчителями як основні орієнтири для організації інтелектуальної діяльності школярів.

На початковому навчальному етапі з метою демонстрації названого виду аналізу словесник сам виявляє мовні звороти, які мають стилістичне забарвлення. Він здійснює їх як семантичний, так і стилістичний коментар, що дозволяє розкрити сутність великого художнього стилю, пояснити його природу. Крім того, у такий спосіб відбувається унаочнення процесуальної частини словесно-стильового дослідження. Матеріалом для цього стають спеціально підібрані художні фрагменти, найбільш ілюстративні, на думку вчителя, з погляду певного стилю, риси якого перебувають в центрі уваги учасників навчального процесу. Поступово в таку роботу треба все більше залучати учнів, які спочатку коментують запропоновані вчителем мовні звороти, а потім і самі здійснюють їх ідентифікацію в літературному матеріалі. Важливо охопити максимально широкий мовний простір, що забезпечить належну доказовість наявності певного художнього стилю в літературному творі. Здійснення спостережень – основна передумова подальших аналітичних дій, що відповідають природі словесно-стильового аналізу. Найбільш стилістично виразні (марковані) слово-сполучення та речення, образи, що в них наявні, слід пропонувати школярам для запам'ятовування. Їх треба читати, коментувати, визначати в них тропи та стилістичні фігури, інші засоби мовної організації, накопичувати, забезпечуючи належне враження учнів від художнього тексту. Наприклад:

«Біла піна гречок, запашина, легка, наче збита крилами бджіл», «світ, наче перлова скойка», «соболіна шерсть ячменів», «прибій колосистого моря», «текуча вода пшениці» та ін. – ознаки імпресіонізму в новелі М.Коцюбинського «Інтермеццо». «Важливо, – пише Л. Нежива, – щоб старшокласники відчували символічну наповненість образів, зв'язок літературного твору з музикою, а ще символізм

імпресії, коли письменник перетинає межу звичайного споглядання довкілля і вдається до філософських розмірковувань, відшукуючи істину» [35, с. 270].

«Я утомився», «мене втомили люди», «стаєш невольником сього много-голового звіра», «ревеш від болю, з радості, злості. Як звірина», «я не можу бути самотнім», «мені докучило бути заїздом», «всі кричать у мої вуха криком свого життя або своєї смерті» та ін. – риси експресіонізму в тій же новелі.

Вони повинні залишитися у свідомості учнів як зразок стильової ознаки, поданої в яскравій мовній формі. Накопичення таких виразів – практичний здобуток літературної освіти учнів. Ці слова, словосполучення, речення формують чітке образне уявлення про художній твір, яке й має залишитися на все життя. Важливо, щоб школярі виявляли не тільки стильові риси, але й коментували зміст словесних одиниць, розкривали власне асоціативне поле, пов'язане з ними, здійснювали різноманітні коментарі, зверталися до словників, виявляли тропеїчну будову тощо.

Самостійна ідентифікація та аналіз стилістично маркованих мовних конструкцій – це етап застосування набутих знань, умінь та навичок. Вимоги до такої роботи полягають у тому, що вчитель повинен постійно ускладнювати діяльність учнів. На перших етапах поставлені завдання орієнтують школярів у стильовому просторі художнього тексту. Словесник дає чіткі вказівки на те, щоб учні виявляли стильові властивості та їх мовне оформлення.

Оберіть у повісті Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» сюжетний фрагмент. Знайдіть у ньому мовні деталі, що підтверджують реалізм зображеного. Прокоментуйте їх художню роль.

Знайдіть у збірці Івана Франка «Зів'яле листя» слова й словосполучення, що вказують на внутрішній занепад ліричного героя, виражають її мінорний настрій, песимізм. Чи правильно, на вашу думку, В. Щурат назвав Франка декадентом?

Виявіть слова й словосполучення, що підкреслюють неоромантичний культ сильної особистості в образі Григорія Многогрішного з роману Івана Багряного «Тигролови».

Вправа 75

Виконайте подані вище завдання. У чому полягає їх навчальна ефективність?

Більшість літературних творів написані в одному стилістичному ключі. Проте окремі з них створені на основі двох і більше стильових підходів. Зокрема, сентиментально-реалістична повість Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся», новела М. Коцюбинського «Intermezzo», у якій О. Ковальчук виділяє риси імпресіонізму, експресіонізму, сюрреалізму [22, с. 135–148]. Опрацювання мовного рівня названих текстів сприяє тому, що учні набувають здатність розрізняти неоднакову організацію одного й того ж літературного матеріалу, виділяючи ключові слова, які є своєрідними стильовими маркерами. У деяких випадках саме словесний рівень дає чи не найбільші можливості для зіставлення стильових механізмів текстотворення. Тому, скажімо, поняття «експресіонізм», «імпресіонізм» доцільно засвоювати разом в процесі вивчення новели М. Коцюбинського «Intermezzo», здійснюючи паралельний зіставний мовний аналіз таких фрагментів, як ліричний герой у місті (експресіонізм) та на кононівських полях (імпресіонізм). На жаль, сучасні літературознавчі відкриття не завжди враховані в шкільних програмах, де часом панує застаріле стереотипне розуміння, зокрема, новели «Intermezzo» як твору, написаного виключно в річищі імпресіонізму.

Аналогічного підходу потребує й повість Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся», у процесі вивчення якої слід окремо проаналізувати частини, позначені реалізмом та сентименталізмом, зіставити їх мовні особливості. Тим більше, що із сентименталізмом школярі вже не зустрічатимуться, проте почнеться тривалий період вивчення реалістичної традиції в українській літературі.

Обговорення результатів найчастіше відбувається з допомогою евристичної бесіди, запитання якої спрямовують старшокласників осмислювати результати свого словесного відбору. У її процесі школярі пояснюють, чому вони звернули увагу на ті чи інші мовні конструкції, у чому полягає їх зв'язок із вимогами розглядуваного великого стилю.

Назвіть окремі слова чи словесні звороти, які на ваш погляд, є носіями рис художнього стилю.

Чому ви звернули увагу саме на них?

Опишіть ті властивості мовного матеріалу, які зумовлюють його зв'язок зі стильовими властивостями художнього твору, сприяють їх вираженню.

В умовах узвичаєної шкільної практики перейти до повного самостійного визначення стильових рис літературного джерела учнями досить складно. Цьому не сприяє зміст шкільних програм з літератури, де твори одного стильового характеру повторюються не часто. Тому немає достатніх умов для того, щоб відпрацювати словесно-стильовий аналіз тексту під керівництвом учителя, а потім перейти до аналогічної роботи на іншому літературному матеріалі, коли учні виконують усе самостійно. Найкращі перспективи тут дає реалізм. У його межах учні вивчають цілий ряд художніх творів Т. Шевченка, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного та Івана Білика, Б. Грінченка, Івана Карпенка-Карого. Це достатньо широкий простір, що дозволяє вивести учнів на абсолютно самостійне визначення й стильових домінант літературного джерела, і їх мовного забезпечення.

До якого художнього стилю належить роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»? Доведіть це з допомогою спостережень мовної тканини твору.

У межах якого стилю слід розглядати повість Івана Франка «Перехресні стежки»? Чому? Обґрунтуйте свою думку на матеріалі окремих фрагментів тексту, їх мовного аналізу.

Однак окреслені завдання та запитання мають підвищену складність для школярів, які часто психологічно не готові виконувати таку самостійну роботу навіть у ситуації повтору стильової інформації. Тому первинна констатація стильових властивостей тексту в більшості випадків лягає на самого вчителя. Самостійно учні можуть досліджувати лише їх мовне оформлення.

Контроль та корекція умінь школярів здійснювати словесно-стильовий аналіз здебільшого набуває вигляду перевірки під час повторних дослідницьких дій на матеріалі того самого тексту. Учитель пропонує учням виконати знайому їм роботу, залучивши інші частини літературного твору, аналіз яких веде до подібних результатів. Тому має існувати певна спланованість у використанні текстуального матеріалу. Педагог повинен чітко встановити розмежування, виділивши фрагменти, під час розгляду яких він сформує первинні уміння й навички школярів, і фрагменти, які будуть запропоновані для повторних дослідницьких дій, що можуть відбутися як у класі, так і в домашніх умовах. Домашнє завдання полягатиме в тому, щоб школярі виконали поставлене завдання за аналогією до того, яке вже здійснено на уроці.

Отже, словесно-стильовий аналіз покликаний зробити більш ґрунтовними стильові дослідження на уроках літератури. У деяких випадках він стає головним варіантом для останніх, в інших – важливим напрямком вивчення художнього тексту в системі загальної роботи. Маючи комбіновану структуру й поєднуючи мовні та стильові спостереження, цей вид роботи забезпечує вивчення літератури, виходячи з її художньо-естетичної природи, дозволяє формувати в учнів розуміння сутнісних механізмів мистецтва слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бандура О. М. Вивчення елементів теорії літератури в школі в 4–7 класах. Київ: Радянська школа, 1981. 128 с.
2. Беценко Т. Актуальні питання філологічного аналізу художнього тексту. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. С. 24–29.
3. Болтівець С. Психогігієнічний зміст викладання мови та літератури. *Дивослово*. 1999. № 4. С. 42–45.
4. Бондаренко А. Лінгвокультурологія: навчально-методичний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 197 с.
5. Бондаренко А. Художній текст в інтерпретаційному вимірі (лінгвостилістичний аспект): посібник. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 226 с.
6. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум : посібник для студентів філологічних факультетів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 216 с.
7. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 392 с.
8. Бондаренко Ю. Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практикум : навчальний посібник для студентів філологічних факультетів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 199 с.
9. Бондаренко Ю. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум : навчальний посібник для студентів філологічних факультетів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 143 с.
10. Буяльский Б.А. Курс на мастерство. Начала методики изучения литературы. Київ: Радянська школа, 1974. 223 с.
11. 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.

12. Грицак Н. Р. Теорія і методика жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2020. 400 с.
13. Гундорова Т. Проявлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Київ: Критика, 2009. 447 с.
14. Жила С.О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи. Монографія. Чернігів: РВК "Деснянська правда", 2004. 360 с.
15. Жицький Є. І. Самостійна і творча активність учнів у процесі вивчення літератури. Київ: Радянська школа, 1969. 168 с.
16. Захарова В. А. Аналіз поетичного твору в школі : навч. посіб. для студентів філол. фак-ту, вчителів шкіл. Суми: СумДУ ім. А. С. Макаренка, 2005. 132 с.
17. Іванишин В.П. Пізнання літературного твору : методичний посібник для студентів і вчителів. Дрогобич: Відродження, 2003 <http://www.vesna.org.ua/txt/ivanyshynv/plt.html>
18. Івахно Н. О. Власна назва в літературі: методичні рекомендації до вивчення в старших класах. Ніжин: Видавець Лисенко М. М., 2025. 135 с.
19. Івахно Н. О. Методика поглибленого вивчення учнями 10–11 класів власних назв у літературних творах. Дисертація за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями). Ніжин, 2023. 220 с.
20. І вічна таїна слова: Аналіз великого епічного твору / В. П. Марко та ін. Київ: Радянська школа, 1990. 205 с.
21. Інгарден Р. Про пізнавання літературного твору. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* Львів : Літопис, 2001. С. 176-206.
22. Ковальчук О.Г. Візуальне у творчості М. Коцюбинського. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 232 с.
23. Ковбасенко Ю.І. Філологічний аналіз художнього тексту: посібник. Київ: ІСЛО, 1995. 48 с.

24. Кордонська А. В. Вивчення мови художнього твору в старшій школі. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/000e0b-a954.docx.html> (дата звернення: 26. 08. 2026)
25. Корнейко І. В., Петрова О. Б., Попова Н. О. Теорія жанру: теоретичні та прикладні аспекти. Х.: «Друкарня Мадрид», 2014. 127 с.
26. Кравець Л. Динаміка метафори в українській поезії ХХ ст. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 416 с.
27. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): Навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2009. 464 с.
28. Лісовський А. М. Етюди з методики викладання літератури: Навч. Посібник. Київ: Ленвіт, 2013. 105 с.
29. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі. Київ: Ленвіт, 2005. 110 с.
30. Мукаржовський Я. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Вербицької. Львів: Літопис, 2001. 832 с.
31. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
32. Небеленчук І.О. Ціннісно-світоглядні орієнтації як важлива складова читацької компетентності. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. XII Волошинські читання.* Київ, 2024. С. 162–167.
33. Недайнова Т.Б. Мистецтво викладання літератури в школі. Київ: Ленвіт, 2008. 127 с.
34. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. Київ: «Вища школа», 1978.
35. Нежива Л. Теорія і практика вивчення літературних напрямків українського письменства в школі. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. 356 с.
36. Нич Р. Світ тексту: постструктуралізм і літературознавство. Львів: Літопис, 2007. 316 с.

37. Ноздрова О.П., Бартнєва І. О. Шляхи формування читацької компетентності учнів у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Випуск 22. Т. 22. С. 134–140. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/7689> (дата звернення: 26.08.2026)
38. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
39. Пащенко М. Градація тропів і узагальнення (до постановки проблеми). URL: <https://dspace.onu.edu.ua/bitstreams/-8e3a-462b-82f3-8ff454443497/download> (дата звернення: 26.08.2026)
40. Петровська Т. Робота над поняттями «художній образ», «метафора» на уроках літературного читання. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. №11. С. 16-17.
41. Пилипенко І. А. Вивчення ліричних творів у 8–10 класах. Київ: Радянська школа, 1982. 141 с.
42. Привалова С.П. Вивчення мови художнього твору в загальноосвітній школі: Навчально-методичний посібник. Глухів: РВВ ГНПУ імені Олександра Довженка, 2013. 222 с.
43. Привалова С. П. Мова художнього твору. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. №3. С.7-10.
44. Рікер П. Що таке текст? Пояснення і розуміння. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / За ред. Марії Зубрицької. Львів: Літопис, 2001. 832 с.
45. Романишина Н. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення. Рівне: ТзОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.
46. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2011. 844 с.
47. Селіванова О. О. Сучасна Лінгвістика: напрями та проблеми. Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
48. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 403 с.

49. Сидоренко Ю. Методика вивчення літературних творів із міфологічними структурами експліцитного типу на уроках української літератури в 9–11 класах. Дисертація за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями). Ніжин, 2023. 238 с.
50. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2011. 291 с.
51. Ситченко А. Л., Шуляр В. І., Гладишев В. В. Методика викладання літератури: Термінологічний словник. Київ: Видавничий Дім «Ін Юре», 2008. 132 с.
52. Скорина Л. В. Аналіз художнього твору : Навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 424 с.
53. Скорина Л. Специфіка аналізу епічного твору: теорія і практика. *Дивослово*. 2017. №5. С. 45-50.
54. Слоньовська О. В. Конспекти уроків з української літератури для 11-х класів. Київ: Рідна мова, 2001. 797 с.
55. Соловей Е. Українська філософська лірика. Київ: Юніверс, 1998. 368 с.
56. Степаненко Л. Лінгвістичний аналіз художнього твору на уроках літератури як методична проблема: діахронний аспект. *Педагогічні науки*. Збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 35-41.
57. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. Київ: РВЦ “Проза”, 1995. 256 с.
58. Степанишин Б. І. Література – вчитель – учень. Київ: Освіта, 1993. 240 с.
59. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підручник для гуманітаріїв. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 448 с.
60. Тодоров Ц. Поняття літератури та інші есе. Київ: Вид. Дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. 162 с.
61. Токмань Г. Л. Інтегроване вивчення мови художнього твору в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури. С. 237-248. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19649/1/23_Tokman.pdf (дата звернення: 26.08.2026)

62. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.
63. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ: ВЦ “Академія”, 2012. 312 с.
64. Удовиченко Л. М. Теорія і технологія вивчення художніх образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2020. 352 с.
65. Удовіченко Г. М., Куц М. О. Мова художнього твору як предмет мовностилістичного дослідження. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2021. № 1. С. 170-175.
66. Уліщенко В.В. Теорія і практика інтерсуб’єктного навчання української літератури в школі. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 398 с.
67. Усатий А. Елементи лінгвістичного аналізу в системі роботи із художнім твором: особливості та методика застосування. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 13: інновації в освіті та науці: трансформація під ходів і технологій*. С. 209-221.
68. Фролова К. Аналіз художнього твору. Київ: Радянська школа, 1975. 176 с.
69. Фролова К. П. Цікаве літературознавство. Київ: Освіта, 1991. 192 с.
70. Худаш Л. С. Підвищення ефективності уроку літератури. Київ: Радянська школа, 1974. 140 с.
71. Черкасов М.П. Метонімічна художня образність: природа і складові. *Наука і освіта*. 2006. С. 5-6.
72. Чеховська Л. Зрозуміти поезію. Урок лінгвістичного аналізу поетичного тексту. 11 клас. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2006. №2. С. 23-27.
73. Чижевський Д. І. Історія української літератури. Тернопіль: «Презент», «Феміна», 1994. 480 с.

74. Шавлова Л.В. Формування креативності особистості в процесі вивчення української мови та літератури. *Українські студії в європейському контексті*. № 8. С. 329-343.
75. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання. Монографія. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. 348 с.
76. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія: монографія. Миколаїв: Іліон, 2012. 876 с.
77. Шуляр В. І. Технологія проблемного навчання в системі компетентнісної літературної освіти. *Педагогічний альманах*. 2024. Випуск 56. С. 17-23.
78. Яценко Т. Вивчення літератури модернізму в старшій школі. Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. 144 с.
79. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття). Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

Навчальне видання

Юрій Бондаренко

СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ
ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКУМ

Навчально-методичний посібник

для студентів спеціальності

А 4 Середня освіта / А 4.1 Українська мова і література

Технічний редактор – А. В. Лисенко

Видання друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку 14.10.2026 р.
Гарнітура Times New Roman
Замовлення № 59

Формат 60х84/16
Обл.-вид. арк. 7,2
Ум. друк. арк. 11,22

Папір офсетний
Ел. видання



Видавництво
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А
(04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.