

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди

На правах рукопису

Рудницька Людмила Валентинівна

УДК 811.161.2:82 – 1 /–9] 377.8

**МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ
ПИСЬМЕННИКА НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В
ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

13.00.02 – теорія і методика навчання літератури

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – Токмань Ганна Леонідівна,
доктор педагогічних наук, професор

Переяслав-Хмельницький – 2006

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень.....	4
Вступ.....	5-12
Розділ 1	
Теоретико-літературні та психолого-педагогічні засади вивчення індивідуального стилю письменника на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі.....	13-60
1.1.Поняття індивідуального стилю письменника у сучасній літературознавчій науці.....	13
1.2.Психолого-педагогічні особливості навчання української літератури в педагогічному коледжі.....	34
1.3.Методичні принципи викладання матеріалу на межі літературознавства і мовознавства.....	44
Висновки до 1-го розділу.....	56
Розділ 2	
Методика вивчення індивідуального стилю письменника на матеріалі епосу, драми і лірики.....	61-132
2.1.Стан дослідження проблеми в методичних працях.....	61
2.2.Методика вивчення жанрово-родової форми як внутрішнього чинника творення стилю письменника	72
2.3.Навчальний аналіз індивідуального стилю автора епічних художніх творів.....	88
2.4.Вивчення особливостей творчої індивідуальності автора української драми.....	97
2.5.Методика вивчення творчої манери лірика.....	105
2.6.Дослідження стилістичних особливостей творів фольклору та тих, що перебувають на межі літературних родів	117
Висновки до 2-го розділу.....	128

Розділ 3

Організація і результати експериментально-дослідного навчання.....	133-195
3.1.Стан вивчення індивідуального стилю письменника в практиці викладання української літератури в педагогічному коледжі.....	133
3.2.Результати констатувального зрізу та завдання й організація експериментального навчання.....	144
3.3.З'ясування ознак індивідуального стилю письменника у зв'язку з тлумаченням семантики літературних образів у контексті цілого твору.....	156
3.4.Аналіз результатів експериментально-дослідної роботи.....	179
Висновки до 3-го розділу.....	193
Висновки	196-203
Список використаних джерел	204-218
Додатки.....	219-269

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДВНЗ – державний вищий навчальний заклад.

ЕГ – експериментальна група.

КГ – контрольна група.

КЗ – кількість завдань.

РЗВ – рівень знань і вмінь студентів.

СБ – сума набраних балів.

ВСТУП

У викладанні української літератури у середній і вищій школах у кінці ХХ – на початку ХХІ століття відбулися докорінні зміни: вивчаються твори реабілітованих письменників, застосовуються естетичні критерії в оцінці художнього тексту, підносяться загальнолюдські гуманістичні цінності, актуалізується націотвірна функція літератури. Гуманізація та гуманітаризація освіти в Україні поряд з іншим реалізуються в посиленні уваги до індивідуального у людині, зокрема й у творчій особистості автора. Тлумачення мистецької сутності художньої літератури потребує естетизації інтерпретаційної свідомості юного читача. Через мистецьку деталь, образне слово молода людина може прийти до цілісного розуміння тексту, що сприяє формуванню її світоглядних, філософських, етичних поглядів та естетичних смаків.

У підготовці студентів педагогічних коледжів дисципліна «Українська література», яка читається протягом першого року навчання, посідає важливе місце, адже коледж готує національну інтелігенцію, фахівців початкової школи, які вчитимуть дітей читати, писати, бути культурними мовцями, розуміти і любити художню літературу. Проте авторський стиль часто залишається непоміченим для тих, хто орієнтується у вивченні художньої літератури виключно на об'єкт, зображений у творі.

Як показала практика, викладачі педагогічних коледжів у процесі вивчення творчості письменника часто не визначають особливостей його індивідуального стилю або лише спонукають студентів перелічувати мовно-виражальні засоби у тексті, що вивчається. Спостережено також відрив загальної характеристики художньої манери автора від конкретики тексту, що перешкоджає повноцінному усвідомленню молоддю авторського стилю художника. Тому є потреба створити ефективну методичну систему, яка б показала шляхи аналізу складного світу стильових мовно-виражальних засобів як інструменту розкриття задумів письменника, сприяла усвідомленню майбутніми педагогами естетичного багатства вітчизняного письменства та унікальності кожного таланту.

Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю розробки теоретичних та методичних засад оптимального опанування студентами педагогічних коледжів особливостей авторського почерку письменника. Важливість питання обумовлюється ще й тим, що проблема автора і пов'язане з нею поняття стилю та форми його вираження є однією з центральних в сучасному літературознавстві, проте розв'язується по-різному, викликає дискусії. В українському літературознавстві теорія індивідуального стилю письменника або її важливі елементи розкриті такими вченими, як І.Франко, Д.Чижевський, М.Храпченко, О.Соколов, Г.Поспелов, О.Кухар-Онишко, Л.Новиченко, Д.Наливайко, А.Ткаченко, В.Марко. Історики літератури описали риси індивідуального стилю багатьох українських митців слова; авторській манері тих, чия творчість вивчається за програмою для педагогічних коледжів, присвячено праці М.Євшана, М.Возняка, О.Білецького, Ф.Погребенника, В.Барки, В.Державина, О.Гнідан, Ю.Кузнєцова, В.Брюховецького, Л.Мірошніченко, В.Моренця, Ю.Коваліва, Т.Гундорової, Л.Скупейка та багатьох інших.

У методиці викладання української літератури проблема застосування набутих літературознавцями знань про індивідуальний стиль письменника досліджена недостатньо, бракує також рекомендацій щодо дослідної та художньої діяльності учня в цій царині. Окремі теоретичні аспекти окресленої проблеми у ХХ – ХХІ ст. досліджували О.Дорошкевич, О.Білецький, О.Мазуркевич, О.Бандура, Т.Бугайко, Ф.Бугайко, К.Сторчак, Є.Пасічник, Б.Степанишин, Н.Волошина, Г.Токмань, Л.Мірошніченко, О.Ісаєва, С.Жила, А.Ситченко та інші. Праці цих науковців містять різноманітні підходи до вивчення авторського стилю в середній школі, відбивають прагнення ввести в практику сучасні для вченого досягнення літературознавства та дидактики. Проте ґрунтовних спеціальних методичних досліджень, присвячених вивченню авторського індивідуального стилю в педагогічному коледжі, ще не було.

Отже, актуальність дисертаційного дослідження зумовлена спеціальною потребою в формуванні літературознавчо-стилістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а також необхідністю розроблення методики вивчення

індивідуального стилю письменника на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами та темами. Тема дисертаційного дослідження пов'язана з програмою науково-дослідної роботи кафедри літератури та методики навчання Інституту мови і літератури ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” з держбюджетної теми: „Диалогічне прочитання української літератури” (реєстраційний №1006 U 005253). Тему дисертації затверджено Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол №5 від 06.04.2004) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні АПН України (протокол №10 від 21.12.2004).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методичну систему вивчення індивідуального стилю письменника на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**:

- систематизувати теоретико-літературні відомості про індивідуальний стиль письменника та психолого-педагогічні основи вивчення української літератури студентами педагогічного коледжу як представниками пори рання юність;
- визначити методичні принципи викладання матеріалу на межі літературознавства і лінгвостилістики;
- викласти та проаналізувати історію наукової розробки проблеми шкільного вивчення індивідуального стилю письменника;
- надати традиційній системі вивчення індивідуального стилю українських письменників сучасної педагогічної спрямованості, увівши елементи інноваційних технологій до пропонованої методичної системи;
- створити концепцію аналізу програмового твору на засадах сучасного літературознавства, зокрема теорії індивідуального стилю та генології;
- системно визначити психолого-педагогічні умови формування у студентів-педагогів фахової компетентності літературознавчо-стилістичного характеру;

• експериментально перевірити ефективність пропонованої методики.

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі.

Предмет дослідження – теорія і практика вивчення індивідуального стилю письменника на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що вивчення індивідуального стилю письменника в педагогічному коледжі має проводитися як аналіз мовно-виражальних засобів у зв'язку з різними рівнями художнього тексту, його змістом і формою та вести до цілісного розуміння твору, постаті його автора.

Гіпотеза дисертаційної роботи полягає в припущенні: ефективність вивчення індивідуального стилю письменника на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі підвищиться, якщо:

- на занятті з української літератури здійснюватиметься взаємозв'язок літературознавства з мовознавством, зокрема лінгвостилістикою;
- вивчення індивідуального стилю письменника враховуватиме особистісний чинник – біографію та екзистенційні особливості авторського «Я»;
- методичні засади проведення аналізу художнього твору в стилістичному аспекті відповідатимуть жанровій природі твору;
- буде реалізовано фахову спрямованість підготовки вчителя початкової школи, зокрема здійснюватиметься міждисциплінарний зв'язок з курсами «Методика викладання української мови в початковій школі (граматика і читання)» та «Дитяча література»;
- застосовуватимуться інноваційні педагогічні технології.

Методологічною основою дослідження є педагогічні концепти Г.Ващенко та В.Сухомлинського; філологічні теорії стилю О.Потебні, В.Виноградова, Л.Мацько, А.Ткаченка; літературознавчо-філософська концепція діалогізму М.Бахтіна; психологічні вчення С.Виготського, Г.Абрамової. Засадничими є також державна концепція перебудови сучасної освіти, спрямована на особистісно орієнтоване навчання; окремі методичні принципи Т.Бугайко і Ф.Бугайка, О.Бандури,

Є.Пасічника, Б.Степанишина, Н.Волошиної, Г.Токмань, О.Ісаєвої, С.Жили, А.Ситченка.

Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань використовувалися такі **методи** дослідження:

- *теоретичні*: історико-теоретичний аналіз методичних, психолого-педагогічних та літературознавчих праць, програм, підручників; узагальнення та систематизація передового педагогічного досвіду;

- *емпіричні*: спостереження й аналіз занять з огляду на досліджувану проблему; анкетування викладачів; тестування студентів; бесіди; констатувальний, формувальний, контрольний експерименти; кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи.

Експериментальною базою дослідження були Київський міський педагогічний коледж, Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж, Луцький педагогічний коледж Волинської області, Чортківський обласний педагогічний коледж Тернопільської області і Бердичівський педагогічний коледж Житомирської області.

Дослідженням охоплено 830 студентів педагогічних коледжів, з них у 15 експериментальних групах навчалося 412 осіб, у 15 контрольних – 418 чоловік. До анкетування залучено 34 викладачі української мови та літератури Волинської, Сумської, Житомирської, Тернопільської та Київської областей України.

Дослідження пройшло три взаємообумовлені етапи.

На першому (2002 р.) визначалися мета, завдання, об'єкт, предмет та гіпотеза, методи наукового дослідження, окреслювався комплекс основних проблем. Аналізувалися літературознавча, лінгвістична, педагогічна, методична, психологічна література, навчальні програми та підручники з питань методики вивчення індивідуального стилю письменника. Розроблялася й теоретично обґрунтовувалася методична система вивчення індивідуального стилю письменника.

На другому етапі дисертаційного дослідження (2003 – 2005 рр.) вивчався стан методичної роботи з аналізованого питання в педагогічних закладах I-II рівня акредитації; були проведені констатувальний, формувальний та контрольний

експерименти. Програма експериментального навчання коригувалася, удосконалювалася структура занять, давалися додаткові методичні рекомендації викладачам щодо системи співпраці зі студентами, спрямованої на осмислення ними індивідуального стилю письменника та цілісного розуміння художнього тексту.

На третьому етапі (2006 р.) систематизовано й узагальнено зібраний матеріал, проведено кількісно-якісний аналіз одержаних результатів.

Запропоноване дослідження має **наукову новизну**, оскільки:

- уперше у вітчизняній методиці викладання української літератури створено професійно зорієнтовану методичну систему роботи з вивчення індивідуального стилю письменника в педагогічному коледжі;
- набула подальшого розвитку методика визначення рис індивідуального стилю письменника під час вивчення художніх творів різної жанрової природи;
- доповнено типологію занять з української літератури у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації такими різновидами, як заняття-філологічне дослідження, заняття-психологічне тлумачення, заняття-інтерпретація, заняття-лінгво-історичне дослідження, теологічно-літературознавчий екскурс;
- у роботі вдосконалено систему використання інноваційних методів і прийомів з метою формування фахово спрямованої літературознавчо-стилістичної компетентності та загального розвитку інтелектуально-естетичної активності молоді.

Теоретичне значення дисертації полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні засад вивчення індивідуального стилю письменника на заняттях з літератури в педагогічному коледжі; у розвитку типології занять з української літератури у ВНЗ I-II рівня акредитації; у наближенні методики викладання української літератури до сучасного рівня літературознавчої науки.

Практичне значення дослідження пояснюється тим, що запропонована методика може бути застосована викладачами педагогічних коледжів, учителями літератури старшої школи; елементи методичної роботи з учнями початкової школи („методичні хвилинки”) можуть упроваджуватися в життя студентами педагогічних закладів I-II рівня акредитації під час навчальної педагогічної практики та у їхній

фаховій діяльності. Положення концепції вивчення авторського стилю письменника доречно використати під час читання курсу «Методика викладання української літератури в середній школі» на бакалавраті філологічних факультетів педагогічних університетів, у курсовій перепідготовці вчителів літератури, у процесі вдосконалення підручників та програм з української літератури для педагогічних коледжів.

Вірогідність та аргументованість одержаних результатів ґрунтуються на методологічній зумовленості вихідних позицій; репрезентативності й значущості емпіричних відомостей, що засвідчують слушність наукових положень і висновків; кількісному і якісному показниках проведеного експерименту.

Апробація результатів дисертації здійснювалася під час оприлюднення її основних положень на всеукраїнських науково-практичних конференціях „Творча особистість вчителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі (Житомир, 2004), „Ціннісні засади християнства в духовно-моральному становленні молоді” (Переяслав-Хмельницький, 2005), „XXII Всеукраїнські Сковородинівські читання” (Переяслав-Хмельницький, 2005), „Діалог літературознавства і методики навчання: шляхи аналізу художнього твору” (Переяслав-Хмельницький, 2006) та науково-практичному семінарі „Актуальні проблеми викладання рідної мови в сучасній початковій школі” (Житомир, 2006). Попередні результати дослідження доповідалися і обговорювалися на засіданнях кафедри літератури та методики навчання ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” та на засіданнях вченої ради Інституту мови і літератури цього університету у процесі обговорення виконання держбюджетної теми «Діалогічне прочитання української літератури» у 2006-2007 роках, а також на засіданнях педагогічної ради Коростишівського педагогічного коледжу імені Івана Франка в 2003-2007 роках.

Концепти дисертаційного дослідження формувалися і апробувалися протягом понад 20-річної педагогічної діяльності дисертантки у Коростишівському педагогічному коледжі імені Івана Франка.

Публікації. Основні висновки з дисертації й теоретико-практичні моделі аналізу індивідуального стилю письменника викладено у 5 одноосібних публікаціях у фахових виданнях, утверджених ВАК України.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 204 позиції, а також додатків. Загальний обсяг роботи – 269 сторінок, із них – 203 основного тексту. У дисертації 19 таблиць, 2 діаграми.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПИСЬМЕННИКА НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

1.1. Поняття індивідуального стилю письменника в сучасній літературознавчій науці

У спеціальних розробках, історико-літературних та критичних працях з проблем стилю часто спостерігається структурна невпорядкованість понятійно-категоріального апарату, термінологічна нечіткість, пов'язані з неоднозначністю тлумачення поняття „індивідуальний стиль письменника” у літературо-, мистецтво- та мовознавстві.

У літературознавстві це слово використовується в таких значеннях – у тлумаченні особливостей літературного процесу певної доби (стиль епохи); у поясненні відмінних ознак літературних напрямів (стиль романтизму, сентименталізму тощо); у зв'язку з особливостями творчості одного письменника (стиль І.Нечуя-Левицького, І.Франка, П.Загребельного); залежно від художньої специфіки окремого твору (стиль роману О.Гончара „Собор”, стиль повісті М.Стельмаха „Гуси-лебеді летять...” тощо). Автори „Лексикону загального та порівняльного літературознавства” пояснюють це тим, що „змістовність стилю є історично відносною і залежить від характеру естетичної свідомості того чи іншого періоду літературного розвитку” [87;548].

Найбільш раннє розуміння стилю – *філологічне* – виникло в античній Греції. Звідти воно перейшло в Рим, де закріпилося у ролі мовленнєвого поняття. Сам термін виник у римській літературі як засіб позначення словесної будови творів певного автора. У працях Аристотеля, Деметрія, а потім у Горація, Цицерона, Квінтіліана стиль розглядається як склад мовлення, використання мови в поезії, прозі, це тропи і фігури, різноманітні типи і форми мовлення.

Ці складники поняття частково аналізувалися у працях з риторики і поетики – науково-нормативних дисциплін, у царині яких розпочалась розробка стилю як

вчення про добір слів, їх поєднання, тропи, фігури. Своєрідність того чи іншого виду мистецтва, певного літературного явища, твору визначається сукупністю художньо-естетичних засобів, які є складниками поняття поетика. Серед художніх засобів літературного твору чільне місце належить поетичній, або художній, мові, „яка відрізняється від інших функціональних видів мови особливостями звукової інструментовки, словником, синтаксисом та наявністю ритму; поетикою тропів і фігур, використаних у творі, – тобто всім тим, що сприяє розкриттю художнього замислу автора” [180;499].

У Індії склалася система національної стилістики і поетики, яка теж мала філологічний сенс. Індійський мислитель Вамана (VIII ст.) визначав стиль „як особливу композицію слів”, „особливу й найкращу побудову і відбір слів”. „Стиль у поезії, – твердить філософ, – те, що душа для тіла” [69;394-396].

Особливо багато нового в зміст поняття стилю античної риторики і поетики внесла епоха Ренесансу. Ці питання розглядали як автори теоретичних праць (Ж.Скалігер), так і митці слова (Дю Белле, Ронсар). Вирішувались практичні завдання стилю художньої літератури. Відомий ще з античних часів поділ на три стилі – високий, середній і низький – особливо характерний для класицизму.

В українській літературі сучасне розуміння творчого почерку письменника почало формуватися під час полеміки XVI – XVII століття. Це мотивувалося необхідністю знати позицію того чи іншого автора полемічного твору, ім'я якого часто не називалось або використовувався псевдонім. Значний практичний внесок у розвиток стилю зробив І.Вишенський. Його твори написано у формі послання, роздумів, діалогу і полемічного трактату. Авторський почерк цього майстра слова вирізняється з-поміж інших викривальними картинами сучасності без змалювання абстрактних понять. У мові його творів багато влучних епітетів, порівнянь, індивідуально-авторських неологізмів. І.Вишенський створив зразки полемічних памфлетів, сповнених засобами гумору, іронії та сарказму. Значної уваги полеміст надавав формі твору, його будові, використанню досягнень риторичного мистецтва.

Принципово важливими для розуміння історії поняття „індивідуальний стиль” є твори професора Києво-Могилянської академії Феофана Прокоповича (автора праць

„De arte poetica” і „De arte rhetorica”), який визначав його як гарну, тобто правильну і виразну, мову і висвітлював питання форм і засобів мовленнєвого вираження у зв’язку з особливостями літературних жанрів.

Серед теорій про художнє слово як основну ознаку авторського почерку митця виокремлюємо естетичну концепцію Г.Сковороди. Видатний представник стилю давньої книжної української мови прийняв європейський риторичний культ Слова і вибудував своєрідну його філософію: слово – це „безодня”, що може охопити весь космос, і міра речей, через яку можна пізнати дійсність, усе реально існуюче. Саме ця ідея покладена в основу творчого почерку письменника-філософа. Д.Чижевський, аналізуючи стиль літературного доробку Г.Сковороди, підкреслив „дві його риси: нахил до універсалізму та антитетичність” [191;217]. Ці стильові ознаки творчості визначного майстра слова сформувалися під впливом глибокої зацікавленості філософією, риторикою, поетикою, біблійною міфологією. У його творах гуманістичні та просвітницькі ідеї викладено також зразками народнорозмовної мови. Через таке поєднання І.Франко називав особливості творчої манери Г.Сковороди „досить незграбною книжною мовою”, „надзвичайно кучерявим і баламутним стилем”.

Представники російського класицизму продовжили філологічне тлумачення терміна стиль. М.Ломоносов у „Кратком руководстве к красноречию” обґрунтував розуміння стилю як системи висловлювання. У трактаті „Предисловие о пользе книг церковных в российском языке” він говорить про три „штилі”, які визначили не тільки розвиток російського художнього мовлення, а й російської мови взагалі. Проте, за твердженням В.Виноградова, „у поетиці та стилістиці російського класицизму індивідуальний стиль твору та й сам твір як втілення індивідуальної авторської особистості ще не виступали як визначальні сили естетичного сприйняття і художньої структури” [34;60].

На нашу думку, для висвітлення теми дисертаційного дослідження вагомим також є *мистецтвознавче* розуміння стилю. Саме у такому сенсі найчастіше тлумачився термін стиль у добу модернізму, коли посилилась увага до творчої манери митця і набула значущості, за висловом В.Виноградова, „боротьба з

шаблонізацією стилів та безстилям” [34;66]: „Поняття стилю з’являється скрізь і проникає всюди, де формується уявлення про індивідуальну або індивідуалізовану систему засобів вираження і зображення, виразності та зображуваності, зіставленої чи протиставленої іншим однорідним системам” [34;8].

Зачинатель наукового мистецтвознавства Й.Вінкельман у праці „Історія мистецтва давнини” (1764) назвав стилем художні особливості мистецтва, що історично змінюються. Проте розуміння дефініції цього терміна по суті не відрізняється від того, що закріпилося в римській літературі як метонімічне визначення особливостей твору мистецтва. Коли Й.Вінкельман говорив про чотири стилі грецької скульптури, які змінюють один одного, він розумів під цим особливості форми статуй.

Важливим джерелом естетичного розуміння стилю стало висловлене Й.Гете у статті „Звичайне наслідування природи, манера, стиль” (1788) положення про те, що стиль – найвищий ступінь художнього пізнання докільця, це „термін для позначення найвищого ступеня, якого мистецтво коли-небудь досягало й зможе досягти в майбутньому” [47;213-214]. Майстер слова, за Й.Гете, повинен глибоко усвідомити внутрішні зв’язки і явища, що відбуваються в описуваному предметі, поєднувати правильне розуміння і чітке відтворення характерного та закономірного в об’єкті з висловленням свого індивідуального сприйняття дійсності. Автор „Фауста” вважав, що не кожний письменник має право говорити про власний творчий почерк. Найвищого ступеня художньої довершеності в стилі досягають лише окремі майстри слова. Про всіх інших можна сказати, що вони володіють власною манерою письма або ж (для „найгірших”) наслідуванням.

Цікаву думку для методики дослідження авторського індивідуального стилю висловив Г.Поспелов. Він також визначав це поняття на прикладі творчості Й. Гете: „Коли Гете писав, що „стиль”, на відміну від „манери”, „ґрунтується на найглибших твердинях пізнання, на сутності речей, оскільки нам дано його розпізнати у бачених та відчутних образах” [91;421], то стиль для нього і є властивістю цих „відчутних і зримих образів”, а не самої „суті речей” і не самого її „пізнання” [136;303]. Це

початок нового розуміння цього поняття, як „напрямку в мистецтві, який склався в певну епоху і становить систему художньо-ідейних ознак” [158;8].

Гегелівські „Лекції з естетики” також сприяли подальшому вкоріненню поняття у мистецтвознавчому розумінні. Філософ визначив основні етапи розвитку стилю – від „строгого” через „ідеальний ” до „приємного”. „Стиль за Гегелем, – зазначає А.Ткаченко, – категорія насамперед змістова, пізнавальна, що веде до істини; хоча не велено „пустувати” і в „зовнішній формі” [174;33]. На думку Г.Гегеля, він визначається „внутрішніми вимогами предмета” і законами, що впливають із розуміння предмета [46;305].

У кінці XVIII – на початку XIX століття принципово важливим для дослідження засадничих положень стилю є твердження, що він „...стає неопосередкованим виразом емансипованої художньої свідомості автора, його особистим мовним жестом, проявом його формотворчості” [87;548], спрямованими на пробудження думки читача, на розуміння задуму автора.

Ця теза, розвинута О.Потебнею у праці „Мысль и язык” (1862), може бути як визначенням поняття „стиль”, так і тлумаченням поняття „мистецтво” взагалі, адже „мистецтво – це мова художника, і як через слово не можна передати іншому своєї думки, а можна тільки пробудити в ньому свою власну, так не можна повідомити її в творі мистецтва; тому зміст цього останнього (коли його довершено) розвивається вже не в митцеві, а в розуміючих” [137;52].

Згадане тлумачення поняття „індивідуальний стиль письменника” тісно пов’язане з лінгвістикою. Саме таке розуміння творчого почерку митця домінувало в літературознавчих працях та критичних статтях науковців XIX століття. Це підтверджує висловлена В.Виноградовим теза про те, що у XIX столітті „визначення індивідуального стилю відбувалося на основі зіставлення, наближення і уподібнення системи засобів вираження та їх функцій ... індивідуалізація стилю визначається у відкритті та найтоншій розробці засобів мовленнєвої експресії” [34;67]. Практична потреба у цьому понятті була особливо нагальною: по-перше, тому що саме воно сприяло поглибленому вивченню літературних творів у властивій кожному з них органічній єдності та взаємодії всіх складових. По-друге,

без визначення індивідуального стилю письменника не можна пізнати ширші стильові категорії, що виявляються знову ж таки через майстерність окремого автора художнього твору: кожна складова образу є продовженням і розвитком у собі інших, які живуть у ній і через неї. Проте ми можемо виокремити ті складники поняття „художній образ”, які виходять на поверхню, впадають в око, і ті, які, за висловленням Г.Гегеля, „складають єдине ціле всередині самих себе” [46;144].

Отже, доходимо висновку, що стиль у художньому творі – це ознака образу, яка дозволяє помітити індивідуальні риси автора одразу, тобто це та єдність мови і основного настрою твору, яка розуміється як задум майстра, висловлений саме у такому матеріалі. Читач сприймає його почуттями, чи, точніше, художньою думкою, подібною до авторської, але пропущеною через призму власного „Я”.

Це твердження допоможе зорієнтуватися у визначенні авторської творчої манери, оскільки стиль перебуває десь на поверхні, він складається з різних художніх прошарків. Проте коли науковці заглиблюються в їхнє дослідження, класифікують та встановлюють причини взаємовідносин, виникають труднощі: творча манера відступає вглиб, здається частиною внутрішньої структури твору. І це правильно, бо нею відзначено сюжет, мову, обставини, характери та інше. Відповідно до сказаного, стиль у літературознавстві – це формозмістова єдність мистецтва, він діалогічно об’єднує все – від слова до головної думки твору. Підтвердженням цього можуть бути слова Д.Лихачова про те, що „художній стиль поєднує в собі і загальне сприйняття світу, властиве письменникові, і свідомо обраний художній метод письменника, обумовлені завданнями, які він перед собою ставить” [92;4].

У ракурсі предмета дисертаційного дослідження нас цікавить ще одна течія в науці, що вивчає стиль. Вона пов’язана з *лінгвістичним* підходом до цієї теми: мова стає головним об’єктом дослідження, бо саме внутрішні мовленнєві закони визнаються основою стилю. Основоположником цього вчення став учень Ф. де Соссюра мовознавець Ш.Баллі [200]. Подібні твердження висувалися й німецьким дослідником Л.Шпітцером [203]. Прихильники цієї теорії стверджували, що стиль –

це взаємодія „цілого і частин”, а самі „частини” уявляли у вигляді еkleктично набраних із різних галузей „деталей” (наразі – з лінгвістики).

В українській літературі лінгвістичний підхід до стильових явищ зустрічаємо в працях письменників і критиків, які обстоювали необхідність нових форм художнього мислення і вбачали потребу в еволюції літературного твору через удосконалення його мови, стилю і художньої форми загалом (Леся Українка, І.Франко, Д.Донцов).

Заперечимо окремим науковцям, які вважали, що цей погляд на літературу з боку мовознавства себе не виправдав, бо художня тканина будь-якого твору аналізувалася як комбінування лексем функціональних мовознавчих стилів, що не пояснювало змін та взаємодії стилів художніх.

На увагу заслуговують дослідження представників так званої „нормативної” стилістики. Починаючи з античних митців і закінчуючи працями німецьких учених кінця XIX – поч. XX ст., прибічники цієї теорії формували правила, які ґрунтувалися на практичних вимогах ясності, стислості, простоти щодо стилю твору. Зазвичай вони прославляли свою національну мову як найкращого виразника будь-якої думки і натякали на сухість та нерозвинутість мов інших народів (Г.Спенсер, „Філософія стилю”) [201].

Художня практика кінця XIX – початку XX століття висунула нові проблеми в розумінні поняття стиль письменника. Література цього періоду поступово втрачала загальноприйнятність стилю, бо головним для багатьох майстрів слова стала побудова власного образу (футуристи, акмеїсти), цінність першого враження (імпресіоністи), мелодика окремих слів і фраз (символісти). Водночас почали виникати загострено-індивідуальні стилі. Це було відповіддю на автоматизм і схоластику в літературі. Відоме висловлення, яке приписують Ж.Бюффону, „стиль – це людина” набуло соціального значення. За визначенням П.Палієвського, „стиль став необхідним для живого спілкування..., він становив собою єдину форму, в якій змістився, перемигши стандарт, олюднений зміст” [128;13].

В українській літературі ці процеси першим помітив І.Франко. У статті „З останніх десятиліть XIX в.” (1901) він проголосив народження нової літературної

генерації, названої ним „Молода Україна”, яка вважала за потрібне писати твори, „огріті власним чуттям автора” [184;496]. Кожен, хто оволодів цією особистісною формою, міг розраховувати на близький контакт з читачем. Уся „стилістика” епохи наче поділилась на дві частини: з одного боку, казенні „стилі” суспільства, а з іншого – художній почерк майстрів слова. Стиль у цей час є відображенням людської особистості та культури взагалі.

На нашу думку, викладачам, які вчать студентів характеризувати творчу манеру майстра слова, потрібно усвідомити, що стиль певного літературного напрямку, національної культури чи літератури визначається з уявлень про нього найбільш талановитих представників. І яким би широким не було тлумачення поняття „стиль”, наріжним каменем його однаково є творча манера талановитої індивідуальності.

Ще один тип зв'язку між стилем та особистістю, важливий для розуміння поняття, простежуємо у творах, що тяжіли до стильових та жанрових канонів: „Поетика” та „Риторика” Аристотеля, „Наука поезії” Горация, „Про стиль” Деметрія.

Обґрунтування особливостей стилю письменника особистісними якостями характеру здійснює ще Аристотель: „Поезія поділилась на види відповідно до особистої вдачі поетів: поважніші з них відтворювали прекрасні вчинки і таких же прекрасних людей, а більш легковажні – вчинки людей нікчемних, складаючи насамперед глузливі пісні, тоді як перші творили гімни та енкоміти” [12;6].

Подібне розуміння стилю прочитується в давніх українських поетиках („De arte poetica” Ф.Прокоповича (1706), „De hortus poeticus” М.Довгалецького (1736).

Сучасні літературознавці виходять із розуміння творчої манери майстра слова як втілення єдності та цілісності всіх елементів змістової форми твору (внутрішніх зв'язків образної системи, художньої мови, жанру, композиції, фабули, інтонації). Автори енциклопедії „Українська мова” відзначають, що „стиль індивідуальний, ідіолект – це сукупність мовно-виражальних засобів, які виконують естетичну функцію і вирізняють мову окремого письменника з-поміж інших; своєрідність мови окремого індивіда” [180;653].

Проте не слід забувати, що важливим чинником стилю є світогляд письменника, адже саме через авторський почерк митець розкриває своє розуміння дійсності, відтворене в змісті літературного зразка. Для вирішення завдань дисертаційного дослідження потрібно розуміти, що зв'язок між творчою індивідуальністю і стилем її робіт настільки тісний, що може характеризуватися як „пов'язаний з таїнами крові, інстинкту, тому що письменник не вибирає свій стиль” (М.Бланшо) [204;301]. Вагомим чинником творчого почерку майстра слова також є національна приналежність. А.Ситченко радить аналізувати його як зв'язок з народними традиціями, національною культурою, „стійким народним естетичним ідеалом” [152;48].

З нашого погляду, в ході розробки методики вивчення індивідуального стилю письменника важливо врахувати те, що стиль – не надумана або скопійована конструкція (таким він може бути лише у неталановитого літератора), а форма таланту майстра слова, яка удосконалюється життєвим, художнім і духовним досвідом митця. Формування індивідуального творчого почерку – складний, тривалий процес засвоєння культури народу, створення на її основі нових цінностей, які можуть удосконалити читача як особистість, допомогти йому у розв'язанні багатьох життєвих проблем.

Під час викладання української літератури в педагогічному коледжі дослідження індивідуального стилю пов'язується з вивченням культурно-мистецьких епох та концепцій, що виходять з „типів” культур, замкнених культурних циклів. Стиль у них представлено не як творіння культури, а як те, що сформувало саму культуру.

Ми не погоджуємося з думкою О.Шпенглера, який твердить, що стилі „не мають ніякого стосунку до особистості окремих письменників, до їхньої волі і свідомості. Навпаки, стиль у ролі опосередкованої стихії апріорно лежить в основі художньої індивідуальності” [197;208]. На противагу цьому твердженню висуваємо слова Г.Бенна, поета та есеїста, який писав, що „...епохи визначаються мистецтвом, епохи відповідають стильовим періодам. Епохи перед світовими війнами визначались „Вогнем” д'Аннунціо, „Доріаном Греєм” Уайльда, „Богинями”

Г.Манна, ранніми віршами Гофманстала, картинами французьких імпресіоністів, музикою „Саломеї”, мармуром Родена. Звідси проблеми проникали в епоху, звідси виникали проблеми епохи, стилі в жодному разі не були продуктом епохи, а були зодчими її” [104;613].

Проте в осучасненні завдання вивчення авторського почерку важливе місце посідає розуміння того, що помилковість перетворення художнього стилю у вирішальну силу культури і навіть епохи не принижує його активної ролі. Кожний з великих індивідуальних літературних стилів відтворює історичний синтез певної культури в надзвичайно концентрованій інтенсивній формі.

На нашу думку, у дисертаційному викладі потрібно врахувати, що індивідуальний стиль письменника виступає в ролі найбільш зрозумілого визначення самого поняття „літературний стиль”: вивчаючи його, ми визначаємо риси таланту майстра слова та багатогранність, життєвість художньої форми його творів.

Для повноти дослідження особливостей формування авторського почерку митця не можна обмежитися лише окремим твором чи творчістю того чи іншого письменника, слід звернути увагу на стильові тенденції часу, визначити його зв’язок з духовним життям країни, художнім надбанням усього людства.

Для сучасників кожної епохи виразніше виокремлюються індивідуальні відмінності стилів, ніж їхня єдність, а для наступних поколінь – навпаки.

У педагогічному коледжі вивчаються індивідуальні стилі письменників і літературні напрями, які Д.Чижевський назвав „великими стилями”, тому розглянемо в теоретичному аспекті взаємозв’язки між цими стилістичними поняттями.

Давньогрецькі письменники створили власну художню літературу, відокремлену від канонізованої культурної, дидактичної словесності. Це було проміжним явищем між каноном та індивідуальним стилем у сучасному сенсі слова. „Великий стиль” цього періоду визначено загальноприйнятими нормами стилістики, і те, що існують індивідуальні творчі манери, сприймалось як одна з необхідних стилістичних норм.

„Нормативно-індивідуальні” стилі світської літератури, створеної після епохи Відродження, містили зразки народно-низової стилістичної традиції, які витіснили ознаки канонізації у творах мистецтва.

У XVII столітті вчення про поетичні стилі оформилося в окрему філософську дисципліну, а у XVIII столітті термін „стиль” засвоюється філософською естетикою.

У пізніших творах реалістичного характеру почерк митця визначається через різноманітність деталей, що складають особливості його творчого методу. Це „втягнення” стилю всередину викликане прагненням письменників-реалістів всебічно пізнати життя. Однією з естетичних цінностей таких творів стає відповідність зображеного реальній дійсності. Але бажання пізнати все довкола невідокремлюване від пізнання особистісного, – і стилі реалізму утвердились як індивідуальні у своїй більшості.

Особливо довершеними, в цьому аспекті, можна вважати реалістичні твори другої половини XIX століття: виникає ілюзія повної відповідності зображеного в творах особистій авторській позиції.

У кінці XIX – на початку XX століття стиль стає центром естетичних категорій (Г.Вьольфлін, О.Вальцель) і трактується дуже поширено – як художня „фізіономія” культурної епохи. З розвитком індустріального суспільства творча особистість відчула утиски стандартизації. На часі стала необхідність оволодіти власним творчим почерком як гарантією цілісності мистецького погляду на довкілля. „Великі” індивідуальні стилі витісняються (за Г.Гегелем) „суб’єктивними манерами” натуралізму, декадентства і модернізму. Ці напрями сприяли появі значної кількості представників підкреслено індивідуальної творчої манери.

У двадцяті роки минулого століття відбувається процес безперервної полеміки стилів, яким властиві своєрідні принципи монтажу епізодів оточуючої дійсності, прагнення до використання екзотичного (як для художньої літератури) мовлення різних соціальних шарів. Це сприяло розквіту нових прозових жанрів, зокрема новели. На життєвому матеріалі створювалась епічна розповідь автора з використанням властивих йому мовностилістичних засобів. Водночас у

літературознавстві виникла тенденція звести стиль до мовленнєвого складу твору, що вивчається, засобами лінгвістичної стилістики.

На нашу думку, важливими для розуміння зв'язків індивідуального стилю митця слова з національними літературними напрямками та традиціями є праці Д.Чижевського „Нариси з історії філософії на Україні” та „Історія української літератури” [190], [192]. Проілюструємо твердження таким прикладом: спираючись на матеріали української філософії, Д.Чижевський через визначення українського народного характеру і світогляду досліджує підвалини творчої майстерності Г.Сковороди та М.Гоголя. Автор досліджень творчості М.Гоголя доводить, що у вивченні стилю цього письменника пріоритетною повинна бути увага до української складової його менталітету, до національної генези його творчості, яка виявляється в закоріненості фольклорної та мистецько-духовних традицій. Щодо російськомовності творів, то Д.Чижевський пояснює це тим, що значна частина обдарованих українців творила за межами батьківщини мовою народу, серед якого жила, але „навіть мова, яка часто може служити критерієм, чи відносити дану особу до тієї чи іншої культури, і вона тут не може бути певним мірилом, проте національні особливості виявлялися в думках, як це завжди буває цілком спонтанно, само собою” [190;15]. На думку автора, спонтанно виникають українські гоголівські асоціації щодо „свого місця” для кожної людини; вони внутрішньо пов'язані з проблемою самопізнання і темою „сродної праці”, традиційною для українського бароко, зокрема для поезії та філософії Г.Сковороди. Як бачимо, Д.Чижевський у визначенні особливостей творчої манери майстра слова спирається на зв'язок його з національним життям, підвалинами національного духу, на яких виростає талант письменника.

З огляду на тему нашої дисертації, важливими для розуміння діалогічних зв'язків індивідуального стилю майстра слова з його добою є праці В.Виноградова, який значної уваги надавав дослідженню мови художнього твору в поєднанні з пошуками шляхів тлумачення індивідуального художнього почерку письменника. Для створення методики вивчення авторського індивідуального стилю, визначення стильової багатогранності творчості одного майстра слова як засадниче беремо до

уваги таке твердження відомого літературознавця: „Індивідуальний стиль письменника – це система індивідуально-естетичного використання властивих даному періоду розвитку художньої літератури засобів словесного вираження. Таким чином, стиль письменника повинен вивчатися у цьому історичному розвитку, в його змінах і коливаннях, у багатогранності його жанрових проявів. У окремих випадках...можна говорити про зміну систем словесно-художнього вираження, а в інших – про взаємодію декількох стилістичних систем. Але найчастіше стиль письменника розглядається як своєрідна „система систем” при наявності єдиного стилетворчого ядра чи організуючого центру” [33;85-86].

Значення досліджень В.Виноградова щодо індивідуальних стилів російських письменників надзвичайно велике. Але видатний науковець „...не зміг визначити наближення стилів, які ведуть до висновку про існування стильових напрямів, що поєднують відомих майстрів слова ХІХ століття” [198;50].

Вагомий внесок у дослідження індивідуального стилю письменника в зазначеному аспекті зробив М.Храпченко. Він здійснив критичний огляд і узагальнення основних тенденцій літературних стилів і визначив, що „...індивідуальний стиль (чи стилі) письменника – це найважливіша ланка літературного процесу” [189;120]. Науковець вказує на межі цього поняття, розкриває співвідношення між стилем та творчим методом, досліджує у структурі стилю місце таких його компонентів, як ідея, сюжет, композиція. Визнаючи важливу роль особистості у мистецтві, М.Храпченко не заперечував впливу на індивідуальний стиль соціальних відносин. Враховуючи все вище сказане, можна посперечатися з твердженнями Г.Поспелова, О.Соколова про те, що з урахуванням соціального аспекту літературний стиль може бути тільки стилем течії, школи чи епохи, а індивідуальний стиль письменника дослідити не можна, можна лише описати: „Стиль можна розуміти а б о як художню закономірність, зумовлену системою стилетворчих факторів, а б о як вираження індивідуальності митця” (розбивка моя. – Л.Р.) [136;209].

О.Кухар-Онишко у книзі „Індивідуальний стиль письменника: генезис, структура, типологія” вказує на те, що „...з його (О.С о к о л о в а) визначенням

стилю як категорії, що охоплює не всю структуру твору, а тільки художні закономірності, які надають цій структурі єдності, важко погодитися” [85;19]. Також учений вказує на нечітке тлумачення поняття стилю у зв’язку з декількома його значеннями, які використовує О.Соколов.

Плідні рекомендації щодо дослідження витоків стилю дає Л.Новиченко. Він мотивує складність вивчення цього поняття тим, що стильова специфічність творчості формується життєвим досвідом майстра слова, традиціями, на які він спирається: „Хоч би як визначали теоретики суть стилю – чи як „особливість виразу змісту”, чи як „спосіб виразу образного освоєння життя”, чи як „закономірність перетворення змісту на форму”, чи як „ідейно-естетичну своєрідність” митця, чи як „об’єднуючий принцип форми” (деталізація і мотивація дефініцій тут опускається), – за ними у серйозного письменника завжди стоїть особливе бачення світу, певна естетична і світоглядна концепція, стоїть його духовна особистість і визначені нею суть і характер його власного внеску в „образне освоєння життя” [121;48]. Цю ж тезу раніше висував Л.Гроссман, який бачив у дослідженні стилю шлях до відтворення цілісного портрета письменника [54;7-14].

Д.Лихачов обґрунтував концепцію розвитку літературних стилів у російській та світовій літературі від середніх віків до нового часу. Саме він вважав, що „...геній черпає творчі можливості із панівного стилю, а не розчиняється у ньому” [91;192].

Хоча давньоруська література, зразки якої піддав аналізу літературознавець, не вирізняється широтою жанрів та індивідуалізованою художньою багатогранністю, автору вдалося під час спостережень над стилем творів цього періоду дослідити явища „літературного етикету” [93;84]. Це ще раз доводить, що стильові особливості літератури певної епохи є виявом типологічних зв’язків, які поєднують індивідуальні стилі, але не вказують на повторюваність чи сліпе наслідування їх. На доказ цьому та утверджуючи значення особистості як творця стилю, Д.Лихачов у книзі “Развитие русской литературы” висловив думку про те, що „...не має сенсу прагнення об’єднати творчість геніального художника, підкоряючи його певному стилю чи течії” [91;192]. Його роботи з теорії стилю спираються на системний аналіз окремих творів і літературного процесу певного періоду в цілому. Для

повноти розуміння значення терміна *с т и л ь* (стиль як мистецтвознавча, естетична категорія) важливо проаналізувати в протиставленні понять таке висловлення Д.Лихачова: „Я говорю про стиль так, як говорять про стиль мистецтвознавці: в широкому значенні цього слова. Я говорю про стиль літератури, а не про стиль літературної мови. Остання входить у перший як частина його” [91;193].

Але ця теза потребує конкретизації: не можна не погодитись із С.Моемом у тому, що „Афоризм (*с т и л ь – ц е л ю д и н а* – розбивка моя. – Л.Р.) говорить так багато, що не значить майже нічого. Де ми бачимо Гете-людину – в його грандіозних ліричних віршах чи в його незграбній прозі? А Хезлитта? Але я думаю, що якщо людина неясно мислить, то вона і писатиме неясно, якщо в неї примхливий нороз, то й проза її буде вибаглива, проте за умови швидкого, рухливого розуму будь-який предмет нагадує їй про сотні інших, і вона, за відсутності суворого контролю, буде збагачувати свій текст порівняннями та метафорами [113;37].

Важливість наукових тверджень В.Днепрового полягає у визначенні співвідношення методу і стилю в літературі. Він досліджував проблему індивідуального і спільного в стилі, прагнув обґрунтувати її теоретичними положеннями (ідеалізація та типізація як дві історично самостійні форми художнього узагальнення). Проте, на нашу думку, автор тяжіє до історичного схематизму, тим самим утверджуючи спільність індивідуальних реалістичних стилів.

У естетичному контексті доби провів дослідження індивідуальних стилів українських письменників ХІХ століття вітчизняний теоретик літератури Д.Наливайко. Він зіставив наукові положення про стиль окремих вчених і дійшов висновку, що більшість тверджень містять ознаки мистецтвознавчого поняття. Науковець віддав перевагу дефініції лінгвістичного характеру: стиль – категорія мовна і становить „...принципи і форми використання мови в художній літературі, організація її зображувально-виражальних засобів і можливостей” [114;4]. За Д.Наливайком, стиль аналізується як „...формотворче начало, певний внутрішній закон художньої творчості, що визначає ритм і композицію, характер образотворчості й інтонацію, всю складність „художньої мови” творів, котра, як

відомо, не зводиться до мовностильових засобів, а включає й „надмовні елементи” [114;11]. Для організації роботи з визначення стилю письменників ХІХ століття потрібно знати, що ознаки індивідуального стилю переважають ознаки „спільного”. Важливою рисою цього періоду автор вважає утворення „синтетичних” індивідуальних стилів, які поєднали реалістичні й романтичні елементи: „Ці константи художньої системи класичного реалізму існують не канонічно, не над індивідуальними стилями, а всередині їх, зумовлюючи віднесення індивідуальних стилів до певних течій у реалізмі – соціально-побутової (Марко Вовчок, А.Свидницький, І.Нечуй-Левицький), просвітницької (М.Драгоманов, М.Павлик, Б.Грінченко, Н.Кобринська), соціально-психологічної (Панас Мирний, І.Франко, І.Карпенко-Карий), філософсько-психологічної (І.Франко) [114;14-42].

М.Ігнатенко в дослідженні „Генезис сучасного художнього мислення” [70] визначає стиль як „манеру мислити індивідуальними мовними ресурсами в рамках методу мислення всієї епохи” [70;267]. Як бачимо, психологічна основа цього твердження тісно пов’язана з філологічною суттю. Автор чи не єдиний серед вітчизняних науковців вбачає стиль в „образі мови-мислення”. Теоретик літератури вкладає в це поняття відображення думок не персонажа, а автора. Тому „...стиль письменника – це його особистий метод, або суб’єктивний загальний творчий метод” [70;267]. До речі, А.Ткаченко „...не приймає визначення стилю як методу (бодай навіть як індивідуального)” [174;28], адже метод властивий науці, а не мистецтву.

О.Кухар-Онишко визначає поняття стилю на основі ідеологічної світоглядної позиції, відповідно до вимог тогочасної науки про літературу. Але, поставивши за мету „... систематизувати розрізнені і часом суперечливі думки про стиль взагалі і про найприкметніші стилі сучасних українських прозаїків...” [85;4], він узагальнив та доповнив теоретичні відомості про стилетворчі чинники, домінанти стилю та типологію стилів власними міркуваннями. Хоча, на нашу думку, деякі положення заполітизовані, цінними є зауваження щодо висновків окремих теоретиків літератури (А.Буров, Г.Поспелов, В.Кожин та інші) з цього питання. Авторіві імponує думка болгарського літературознавця П.Зарева про відповідність форми

змістові: „Стиль окремого митця як єдність змісту і форми в мистецтві якоюсь мірою невичерпний. Він виявляється і в тому, як бачить і що бачить письменник, включає в себе і те, що стверджує чи заперечує, як сприймає трагічне і комічне, типізує й індивідуалізує героїв, художні засоби, всю складність взаємин автора із створюваним” [66;85]. Спираючись на визначення П.Зарева, літературознавець дає оцінку висловлюванням вищеназваних науковців про стиль, а також знаходить підтвердження цій тезі у працях таких дослідників творчої манери автора, як М.Гіршман, І.Підгаєцька, М.Кургінян. О.Кухар-Онишко підтримує тезу про діалектичну єдність загального й особистого в індивідуальному стилі і вважає, що ця категорія визначається також „певною естетичною системою” [85;20]. На цій основі автор аналізованого дослідження робить висновок про спільність підходу до стилю з позицій лінгвістики та літературознавчого розуміння цієї категорії як системи.

В.Марко у дослідженнях проблеми стилю на рівні слова (особливостей викладу змісту, жанру, композиції та сюжету твору) використовує таку „робочу формулу”: „...під стилем слід розуміти особливості функціонування словесної форми художнього твору та закономірностей її організації, спрямовані на щонайповніше вираження змісту [105;5]. Автор дає ґрунтовний аналіз чинників стилю, розрахований на широке коло читачів, окреслює зв'язки між стилем майстра слова та героями (образами) твору, розкриває особливості досліджень авторського почерку теоретиками літератури і вводить читача у творчу лабораторію самого письменника, „який втілює задум у реальні словесні форми” [105;7]. Усі наукові твердження ілюструються уривками з творів Г.Квітки-Основ'яненка, Панаса Мирного, М.Коцюбинського, А.Головка, М.Стельмаха, І.Вільде та інших. Значної уваги вчений надає таким формам викладу, як оповідь, авторська розповідь, внутрішній монолог. Адже саме так митець передає зовнішні ознаки героїв твору, їх внутрішній світ, зміни психічних станів тощо. У докторській дисертації В.Марка „Художня концепція людини і стиль: закономірності і взаємодії (на матеріалі української прози)”(1992) розумове начало („світоглядництво”) як відлік стилю стало основою для аналізу прозових творів української літератури [106].

Значний внесок у вивчення проблеми індивідуального стилю письменника зробив А.Ткаченко. Його докторська дисертація „Індивідуальний стиль: феноменологія / типологія; динаміка / статика”(1998) [174] дозволяє переосмислити класичну думку у відповідності до сучасного вітчизняного літературознавства, зокрема з урахуванням структуралістських підходів до аналізу та вивчення цього питання. Обумовлюючи дослідження стилю потребою впорядкувати понятійно-категоріальне та термінологічне розмаїття поняття, науковець поєднує в роботі дедуктивний та індуктивний, статичний та динамічний підходи до аналізу індивідуального стилю науковцями-попередниками і сучасниками. Велику увагу А.Ткаченко надає дефініції терміна стиль. І хоча він твердить, що „визначень стилю стільки, скільки його дослідників” [174;19], авторське розуміння цього поняття тісно пов’язане зі „способом організації форми” [174;27]. Його тлумачення стилю як „особливостей організації формозмістової єдності на всіх рівнях художньої структури” узагальнює роздуми теоретика літератури над працями видатних мистецтвознавців, а власні судження щодо творів мистецтва, зокрема стилів майстрів слова, мають сучасне трактування. Вносить ясність в аналіз складних питань стилістики таке твердження науковця: „...літературознавець звертає увагу на лінгвістично з’ясовані способи функціонування мови у художньому творі, а лінгвіст – на естетичні функції мови літературного тексту. Їх спільна основа – у єдності слова-образу” [172;424].

Детальне вивчення літературознавчих праць українських науковців допомагає визначити не тільки зміст поняття „стиль”, а й установити межі застосування і особливості методики вивчення такої складної категорії, як індивідуальний стиль письменника.

Оскільки наша дисертація базується на матеріалі літературознавчих і методичних досліджень художніх творів, вважаємо за необхідне звернути увагу на трактування поняття стилю як одиниці теорії літератури в науково-прикладних статтях та підручниках різних років видання. Ще у 1923 році В.Домбровський у праці з української стилістики у визначенні поняття стилю йде від окремого до загального. Науковець пояснює це тим, що певні риси майстерності письменника,

окреслені в його творах, об'єднуються у власне індивідуальну естетичну систему [60;408].

Цієї ж думки про спільність окремого і загального (типового) у стилі художника слова дотримується у своїй методичній концепції Є.Пасічник. Він вважає, що, „...аналізуючи своєрідність творчості письменника, не можна не брати до уваги і літературні традиції, які певною мірою впливають на художню манеру кожного митця... Загальне, типове, властиве для багатьох митців, та індивідуальне як вияв творчої особистості виступають у тісному, органічному взаємозв'язку одне з одним, у діалектичній єдності. Неповторне може виступати як нове стосовно до попередників письменника і як типове, спільне для його послідовників” [129;23]. Автор статті „Вивчення мови і стилю художнього твору” стверджує, що „...індивідуальний стиль письменника аж ніяк не зводиться до специфіки лише мови його творів. Стиль включає в себе і сукупність найвагоміших ідейно-тематичних особливостей творчості митця” [129;22]. Відомий методист радить досліджувати стиль письменника, зосередивши увагу на творчій інволюції автора: удосконаленні його таланту, зміні поглядів на життя, літературу, довкілля. Важливе місце у цій роботі відводиться аналізу найголовніших художніх засобів як ознак стилю майстра слова.

Досліджує це положення і Н.Падалка. Учений називає авторський стиль художньою майстерністю письменника та твердить, що для визначення особливостей творчості майстра слова потрібно вивчати „найяскравіший текстовий матеріал” [127;61]. Продовження цієї думки знаходимо в А.Ткаченка, який вважає, що „до індивідуального художнього стилю найбільше підходить тлумачення „майстерність письменника” [174;57].

П.Гудим у статті „ Вивчення індивідуального стилю письменника” пов'язує формування таланту майстра слова з утвердженням його як особистості. Зважаючи на те, що талант і художній особистий почерк письменника – поняття взаємообумовлені, автор методичного дослідження вважає, що „в стилі знаходить свій вияв талант митця” [56;24-30].

О.Бандура і Н.Волошина переконані, що „індивідуальний стиль письменника визначається сукупністю ідейно-художніх особливостей його творчості” [115;43]. Їхні методичні поради і визначення з теорії стилю адресовано вчителю-словеснику.

В основу формування поняття про стиль викладачі української літератури середньої школи кладуть таке визначення: „Стиль у літературі (від лат.Stilos – загострена паличка для письма), стійка спільність образної системи засобів художньої виразності, що характеризує своєрідність творчості письменника, окремих творів, літературних напрямів, національної літератури” [90;420].

Оскільки студенти педагогічного коледжу на першому курсі отримують середню освіту, викладач бере до уваги шкільне тлумачення поняття індивідуального стилю. Але, з огляду на специфіку навчального закладу (професійну орієнтацію процесу навчання), педагог повинен спиратися на сучасну літературознавчу думку. Це допоможе акцентувати увагу майбутніх учителів початкової школи на мовних особливостях твору і доповнити знання студентів про те, що існує ще одна дефініція цього терміна: стиль є поняттям вужчим, ніж індивідуальна поетика митця, і „стосується тільки виражальних засобів мови” [176;126]. Виходячи зі специфіки вивчення індивідуального стилю письменника у педагогічному коледжі, завдання дисертаційного дослідження у теоретичному плані вбачаємо у переакцентації використання терміна стиль, оскільки він, як і інші поняття з теорії літератури, зазнав ідеологічного впливу: тлумачився лише у зв’язку з ознаками критичного чи соціалістичного реалізму. Це спричинило абсолютизацію тези про перевагу змісту над формою. Ми не відмовляємось від зв’язків художнього стилю з позатекстовими явищами (епоха, політика, історія), проте не абсолютизуємо їх. Будь-які ракурси розгляду стилю не викреслюють, а взаємодоповнюють один одного, і їх ефективність визначається тим, якою мірою вони допомагають дослідникові, читачеві відчутти і зрозуміти багатства високохудожнього тексту.

Отже, в основу методики дослідження індивідуального стилю письменника кладемо наступне визначення (за А.Ткаченком): „Індивідуальний стиль письменника – це індивідуальні особливості слова-образу в творчості письменника”. Для студентів педагогічного коледжу формулюємо більш детальне тлумачення

цього ключового поняття: „Індивідуальний стиль письменника – це формозмістові індивідуальні особливості творчості письменника, проявлені на рівні художньої мови”. Саме на такій теоретичній основі здійснюється структурно-стильовий аналіз художнього твору за шкільною програмою. Визначення ґрунтується на ідеях О.Потебні, використаних і розвинутих А.Ткаченком у теоретико-літературному сенсі.

Чинниками формування індивідуального стилю майстра слова (за О.Кухар-Онишком) визначаємо такі: суспільно-політичні, естетичні, національні, особисті, взаємовпливи різних видів мистецтва.

Вважаємо, що основним носієм індивідуальності стилю письменника є окремий твір. Основну відмінність стилю від інших категорій поезики, зокрема від художнього методу, вбачаємо в його безпосередній конкретній реалізації: стильові особливості неначе виступають на поверхню твору в ролі баченої і відчутної єдності всіх складових художньої форми, створених за допомогою мовно-виражальних засобів, дібраних автором. Відмінність між цими літературознавчими поняттями встановлюємо, ідучи за твердженням О.Галича: „...метод визначає загальний напрям творчості, стиль віддзеркалює індивідуальні властивості художника слова” [44;344].

Категорія стилю тісно пов’язана з поняттям напрям. Проте напрям аналізує більш широке коло духовного буття і включає в себе поняття стилю та методу. За О.Галичем, „...літературний напрям є своєрідним синтезом художнього методу та індивідуального стилю, що являє собою два його полюси” [44;347].

Паралельно з терміном авторський стиль використовуємо термін індивідуальна творча манера письменника. Випадки подібних контекстуальних синонімів зустрічаємо у творах багатьох літературознавців (І.Франко, Н.Падалка, П.Гудим). Зокрема, І.Франко в аналізі критичної статті С.Русової індивідуальний стиль В.Стефаніка та М.Коцюбинського характеризує як „... літературну манеру, або докладніше – спосіб, як бачать і відчувають письменники життєві факти” [184;107].

Тлумачимо стиль так: стиль у широкому значенні — наскрізний принцип художньої форми, що надає твору відчутної цілісності, єдиного тону і колориту. При цьому розрізняємо „великі стилі”, так звані стилі епохи, стилі різних напрямів і течій, національні стилі та індивідуальні стилі художників.

Розвиток стилю окреслюємо так: у ранні періоди розвою мистецтва стиль був єдиним і всеохопним, підкореним релігійно-ідеологічним нормам; „з розвитком естетичного сприйняття... необхідність для кожної епохи у єдності стилю („стилю епохи”, „естетичного коду епохи”) поступово слабшає” [91;182]. Починаючи з нового часу, індивідуальні літературні стилі, що не зводилися до стилів літературних течій, напрямків і шкіл, усе більше визначають „обличчя” „великих” і класичних національних стилів. Сама ж історична зміна літературних стилів не передбачає наслідування стильової традиції і розрив з нею, засвоєння чітких характеристик попереднього стилю і принципове відштовхування від нього. Ці ознаки домінують у різні історичні періоди й у різних авторів.

У тлумаченні поняття індивідуального стилю письменника в сучасній літературознавчій науці виокремлюємо такі підходи, як мистецтвознавчий, літературознавчий та лінгвістичний. Вітчизняні літературознавці оперують наступними термінами для визначення поняття стилю: стиль певної епохи, стиль літературного напрямку, стиль у літературі, „великі стилі”, стиль одного твору, „нормативно-індивідуальні стилі”, стиль творчості одного письменника — індивідуальний стиль.

1.2. Психолого-педагогічні особливості навчання української літератури в педагогічному коледжі

Творча діяльність викладача літератури передбачає особистісне розуміння художнього тексту, а також уміле керівництво формуванням особистості молодшої людини, спонукання до розвитку її філологічних здібностей. Перше потребує знань

з літературознавства, друге – педагогічної психології та методики викладання предмета.

У педагогічному коледжі заняття з української літератури проходять на I курсі (I – II навчальний семестр). Цей предмет вивчають юнаки та дівчата, які за віковими та психологічними особливостями належать до молоді старшого шкільного віку, або, за психологічною класифікацією, до періоду ранньої юності. Навчальна діяльність учорашніх школярів у педагогічному коледжі значно складніша за своїм характером і змістом від тієї, яку вони здійснювали впродовж дев'яти років:

- змінюється мотивація навчальної діяльності: молоді люди прийшли здобувати професію вчителя;

- перед студентом-майбутнім фахівцем ставляться досить високі вимоги щодо активності й самостійності;

- складність оволодіння процесом навчання полягає ще й у тому, що більшість п'ятнадцяти-шістнадцятилітніх юнаків та дівчат уперше переступили поріг самостійного життя і залишилися без постійної опіки батьків;

- практика роботи з ними доводить, що не завжди студенти-першокурсники володіють таким запасом знань, який би дозволив легко продовжити навчання у вищому навчальному закладі I-II рівня акредитації.

Отже, труднощі в опануванні навчальних предметів у цей період передовсім пов'язані з невмінням учитися в нових умовах. Слід зауважити, що спостереження за процесом засвоєння знань на перших заняттях з літератури підтверджує думку науковці-психологів про переважно „мнемічно-репродуктивний” рівень навчальної діяльності: за шкільною звичкою студенти досить пасивно слухають викладача, розраховуючи на те, що, в разі потреби, їм ще раз все пояснять. Старанніші з них мають надію, що зможуть прочитати матеріал у підручнику і завчитати його для доброї відповіді на наступному занятті. З цього приводу залишаються актуальними слова видатного педагога В.Сухомлинського, який бачив причини названих труднощів у невмінні „...користуватися узагальнюючими поняттями з метою пізнання навколишнього, а невміння це народжується тому, що узагальнюючі

поняття, висновки, умовиводи не формуються шляхом дослідження, а завчаються” [167;45].

Відомий психолог В.Крутецький „...протиріччя між рівнем навчальної діяльності, який склався і закріпився в учнів за час навчання в середніх класах школи, і вимогами, які висуває навчальна діяльність” наступних років називає „рушійною силою розумового розвитку старшокласників” [81;135].

Психологи твердять, що викладачеві потрібно враховувати той час, коли молода людина найкраще засвоюватиме новий матеріал та розвиватиметься. Вчений-біолог де Фріз експериментально встановив періоди онтогенетичного розвитку, коли організм людини особливо відчуває впливи певного роду. У психологічній науці це поняття отримало назву „сенситивний період”. На те, що існують умови, за яких навчання виявляється найпліднішим, вказував також Л.Виготський [32;414]. Розмежовуючи поняття „навчання” та „розвиток”, відомий психолог вважав, що для успішного вдосконалення особистості навчання повинно випереджати розвиток. Застосовуючи це твердження до предмета нашого дослідження, можемо погодитися з думкою, що викладачеві літератури „...потрібно вести навчання таким чином, ніби перед ним діти трохи старші, ніж це є насправді, педагог у викладанні „забігає” вперед; саме завдяки цьому веде розвиток за собою” [176;42]. Використовуючи таку педагогічну ситуацію, можна забезпечити більшу повноту розуміння художнього твору та сприяти розвитку молодого читача як особистості.

У пору ранньої юності твір художньої літератури сприймається критично: проводяться паралелі між змістом описуваного і сучасністю, визначається власна позиція щодо авторського бачення певних глобальних та особистісних питань тощо. Це пояснюється найважливішим психологічним процесом юнацького віку – становленням самосвідомості та стійкого образу „Я”. Цікавість до свого внутрішнього світу та розвиток абстрактно-логічного мислення призводить до бажання теоретизувати на основі різних поглядів на ту саму проблему, глибоко досліджувати духовне життя героїв, їхні роздуми, прагнення, мрії. „І чим старший (не тільки за віком, а й за рівнем розвитку) підліток, тим більше його цікавить

психологічний зміст розповіді і тим менше для нього значить зовнішній, зображуючий події контекст” [77;57].

Далека від історичних подій, описаних у творах класичної літератури, студентська молодь не завжди згодна з патетикою та абстрактною ідеєю таких літературних зразків. Використовуючи психологічно обумовлене бажання теоретизувати та цікавість до внутрішнього життя героїв і самого автора, великого значення слід надавати постановці проблемних запитань, які призведуть до діалогу, а в кращому випадку – до дискусії. Відчуваючи потребу в „психологічній інтимності” (термін І.Кона), яка є одночасно саморозкриттям і бажанням проникнути у світ іншого, молода людина більше думає про власне „Я”, проте, порівнюючи себе з іншими, дає оцінку їхнім вчинкам, життєвим принципам. Завдання викладача літератури – організувати роботу над твором так, щоб, „зсередини” стежачи за самою собою, людина природно „вчувалася” й у внутрішній стан літературного героя, почала розуміти його...з його власної позиції, переконань, життєвих обставин” [176;46]. Такий підхід до усвідомлення авторського задуму допоможе здійснювати й виховний вплив на юного читача: він доповнює життєві спостереження над тим, що таке добро і зло, як сучасне довкілля сприймає особистість і що являє собою конкретна людина з погляду буття-у-світі. Психологи застерігають, що не можна давати для роздумів молоді лише позитивну інформацію, як це було в переважній більшості творів періоду радянської літератури. Це викликає невдоволення та почуття протесту, збайдужіння до прописних істин: для багатьох юних нині не існує авторитетів, зразків для наслідування. Вчені радять досліджувати літературні твори про можливу цілісність життя персоніфіковано щодо їхніх власних переживань. Так, вивчаючи роман І.Багряного „Тигрлови”, викладач звертає увагу студентів на безвихідь становища Григорія Многогрішного і пропонує розглянути силу людського волевиявлення як доказ молодому читачеві, що немає неможливого для цілеспрямованої людини у прагненні нею незалежності.

Основним джерелом розвитку підлітка як особистості є суперечність між його бажанням бути дорослим і тим оточенням (однолітками, батьками, вчителями), думка якого важлива для юнака чи юнки. Психологами встановлено, що найкращі

можливості для персонілізації є в колективі, де „персонілізація кожного – умова персонілізації всіх” [133;20]. Але всебічний розвиток особистості не передбачає однаковості формування здібностей до будь-якої діяльності. Навпаки: такий розвиток варто розуміти як однакові можливості та умови для виявлення індивідуальних особливостей кожної особистості, для всебічного удосконалення умінь та навичок, якими індивід володіє найкраще. Першокурсники педагогічного коледжу потрапляють у підготовлені заздалегідь умови для утвердження молоді людини як особистості та розвитку індивідуальних здібностей: готуючись до майбутньої професії, на заняттях з літератури вони свідомо чи підсвідомо вчать аналізувати хороші та погані вчинки людей, визначають шляхи та способи формування певних рис характеру, виявляють особливості впливу суспільства на людину та місце індивіда в ньому, авторську позицію сучасника або літописця певних історичних подій. Але без виховання особистості вчорашнього школяра неможливо по-справжньому вирішити навчальні завдання. Сучасні революційні зміни, які відбуваються в державі, відбиваються на свідомості молоді, тим самим вносячи корективи в стратегію і тактику її навчання. Викладач, як відзначав А.Макаренко, „здійснює проектування особистості”. На нашу думку, це твердження чи не найбільше стосується викладача літератури педагогічного навчального закладу, адже в навчальному процесі засобами свого предмета він повинен створити умови для цілеспрямованого „проектування особистості” майбутнього вчителя. Починати варто з дослідження особистісних якостей студента через взаємозв’язок окремих психолого-педагогічних характеристик, що забезпечать успішність його навчально-пізнавальної діяльності:

„- ставлення до предмета, змісту, процесу, результату навчально-пізнавальної діяльності, які виражаються у мотивації учіння;

- характер взаємин студента з учасниками навчального процесу, який проявляється в емоційно-оцінних стосунках студента і викладача, студентів між собою;

- властивості саморегуляції навчальних дій, станів і відносин як показник розвитку самоконтролю” [67;21].

Отже, з перших занять у педагогічному коледжі студент має можливість перевірити себе на професійну придатність, виявити, чи є у нього задатки психолога, вихователя і, врешті-решт, учителя, вдосконалити власну самосвідомість.

Навчальна діяльність на занятті з літератури спрямована на створення умов для розвитку і реалізації індивідуальних особливостей та здібностей кожної особистості. Звичні для методики викладання літератури робота над мовними зразками твору, аналіз образів-характерів за логічно обумовленими схемами, „визначення теми та ідеї” повинні доповнюватися складанням психологічного портрета, „методичними хвилинками” (якщо творчість письменника вивчається у початкових класах школи), завданнями творчого характеру, які передбачають редагування авторського тексту (Змініть долю головної героїні драми Лесі Українки „Бояриня” відповідно до ваших поглядів на життя сучасної дівчини) чи дають змогу почати або завершити певний опис, враховуючи при цьому обставини часу, за якого вони створювались, тощо. На нашу думку, успішному вирішенню цієї проблеми сприятимуть також практичні вправи в стилізації (за А.Фасолею): написати „лист авторові від конкретного персонажа зі збереженням його стилістики, лексики тощо; вірш-наслідування (окремо щодо ритму, образних засобів чи в єдиному „стилістичному або жанровому ключі”): поетичний твір у стилі Є.Маланюка, І.Франка...; кілька стилізацій на ту саму тему, скажімо, „Весна очима П.Тичини, В.Сосюри, П.Грабовського” [181;18].

Викладання часто входить у сфери наук, з якими межує та співпрацює література: студенти здійснюють наукові розвідки матеріалу з історії, філософії, психології, образотворчого мистецтва, музики та інших галузей науки і культури. Так знання з психології і філософії відіграють важливу роль у формуванні майбутнього вчителя, бо молоді цього віку властива здатність до психологічного аналізу і самоаналізу, а утвердження особистості, створення образу власного „Я” – це процес формування цілісного уявлення про самого себе. Завдання, які можуть розглядатися особистісно, починаються словами „Як ви думаєте...”, „Що, на вашу думку...” або потребують власних узагальнень (Чи може зацікавити творчість цього письменника сучасну молодь? Якщо так, то чим? Якщо ні, то чому?) і сприяють самоутвердженню молодої людини: адже з нею радяться, до неї прислухаються,

дають можливість відчути себе вчителем. Відбувається розуміння власного „Я” через самоутвердження, самовизначення. І хоча вчорашні дев’ятикласники нерідко висловлюють думку схематично, упереджено, за завченим зразком (не вміють, бояться осуду з боку товаришів по навчанню в разі помилкового висловлення тощо), згодом, не без допомоги викладача, зможуть правильно і вільно формулювати власні судження щодо аналізованого твору, образу чи певного твердження.

Практика доводить, що більшість першокурсників вищого навчального закладу I-II рівня акредитації має належну уважність, організованість, навички планувати свою роботу, контролювати її хід. Ці загальні уміння сформовані як необхідні ще за час навчання у школі. Новий вид навчальної діяльності, яким є заняття в педагогічному коледжі, визначає рівень сформованості спеціальних умінь. Виникають якісні зміни мотивації учіння: студент прагне поглиблено вивчати ті галузі знань, які потрібні майбутньому вчителю початкової школи. Одне з провідних місць серед них посідає література, яка потребує вмінь тлумачити художній твір, раціонально досліджувати літературний матеріал, аналізувати, зіставляти, робити висновки, використовувати знання на практиці тощо. Все це пов’язано з головним видом діяльності на занятті з української літератури – роботою над текстом художнього твору.

У процесі дослідження навчального матеріалу (у відповідності до теми уроку) діють два фактори: об’єктивний і суб’єктивний. Згідно з судженнями психолога В.Войтка, „об’єктивний стосується тексту з усіма його особливостями: побудовою, членуванням (розділи, підрозділи тощо), наявністю ілюстративного матеріалу (малюнки, схеми, графіки), запитаннями. До нього ж також належить керівництво роботою школярів над текстом з боку вчителя. Суб’єктивний включає особливості роботи самих учнів” [139;84].

Обидва фактори вивчення нового художнього твору будуть дієвими лише за умови творчого підходу вчителя до організації роботи над текстом, який передбачає глибокі знання педагогом предмета дослідження і володіння такими методами та прийомами ведення заняття, що урізноманітнюють процес пізнання нового твору, роблять його неповторним на кожному уроці, а значить цікавим для студентів.

Викладач літератури повинен у власній емоційній розповіді ділитися своїми враженнями від прочитаного чи побаченого, залучати до неї спогади самого письменника, його сучасників-товаришів по перу чи рідних та друзів, опис історичних подій з різних літературних джерел. Але найбільш вагомою для процесу пізнання твору та його автора є безпосередня участь молодіжної аудиторії у проведенні заняття з літератури. Завдання, пов'язані зі створенням проблемних ситуацій чи втіленням елементів інтегрованого навчання (підготувати декламацію, художнє читання в особах, спів, виставку ілюстрацій до твору, дібрати довідковий матеріал щодо визначених викладачем термінів, згаданих у творі прізвищ відомих людей), забезпечать духовний зв'язок між педагогом та студентами і збережуть емоційність заняття, залишаючи яскравий слід у пам'яті молодих людей.

Зважаючи на достатній розвиток абстрактного мислення юнаків та дівчат старшого шкільного віку, викладач має змогу поповнювати їхні знання з теорії літератури і, не переобтяжуючи урок літературознавчою термінологією, проводити аналіз особливостей композиції твору, засобів творення образу-характеру, добору автором лексем та синтаксичних конструкцій, різновидів віршування з допомогою студентів. Саме в таких дослідженнях варто звертатися до визначення ознак авторського індивідуального стилю. Створюючи атмосферу схвалення індивідуальної творчості як прояву особливого виду таланту, майстерності людини, викладач звертає увагу на шляхи формування та удосконалення письменника як особистості і творця, адже „...біографії видатних митців слова – надзвичайно цінний матеріал для роздумів на світоглядні і морально-етичні теми. ...це ціла школа самовиховання громадянина з чіткою програмою людинознавчого і народознавчого спрямування” [159;180]. Для молоді, яка прагне реалізувати свої природні здібності і знайти місце серед людей, зразком для наслідування може стати український письменник, життєвий шлях якого, зазвичай, – взірець служіння народові. Завдання викладача літератури – „...все зробити, щоб схвильоване слово автора біографії і вчителя живописало самотутню постать письменника, щоб він постав перед учнем, мов живий, і щоб таким залишився для нього на все життя ”. Тоді молода людина „...сприйматиме його і як митця, і як борця, і перейматиме його погляди, ідеї, його

моральний і етичний кодекс, що якраз і є найпершим завданням літературного виховання [159;182]. У цьому твердженні відомого педагога-практика Б.Степанишина слід звернути увагу на слово *переймати*. Підлітки та юнаки не зможуть повністю й одразу змінитися на краще, уподібнюючись видатній особистості-зразку, тому що риси власного „Я” мають у них різний ступінь незмінності, та й різні індивіди змінюються неоднаково. У юнацькому віці „внутрішні” якості, про які йшлося на уроці літератури, осмислюються значно пізніше, ніж важливі нині для підлітка „зовнішні”. Але викладач працює на перспективу, і є надія на те, що, якщо не відразу, то згодом, усе краще з рис характеру та переконань майстра слова стане особистісними якостями уважного та вдумливого студента. Як засторогу, доречно згадати слова А.Макаренка: „Ми завжди повинні пам’ятати, хоч би якою цілісною уявлялась нам людина, в порядку широкого абстрагування, все ж люди до певної міри являють собою дуже різносортний матеріал для виховання, і „продукт”, який ми випускаємо, неодмінно теж буде різноманітним... Було б неймовірним верхоглядством ігнорувати людську різноманітність і питання про завдання виховання намагатися втиснути в загальний для всіх словесний рядок” [100;116].

Визначення індивідуального творчого почерку письменника – це засіб розкриття „секретів” його майстерності, які допоможуть молоді, що захоплюється віршуванням та написанням художньої прози, вдосконалити свої здібності, наблизитись у творчості до зразків художнього слова. Це питання тісно пов’язано з розвитком культури сприйняття твору: студенти навчаються розуміти обумовленість кожного елементу літературного зразка, визначати його роль і значення. Характеризуючи позицію автора, виражену в лексиці, тропях, синтаксичних фігурах і навіть у звуковій організації поетичної мови, викладач проводить паралелі з дисциплінами лінгвістичного циклу, музичними творами, історією мистецтва та культури, тим самим здійснюючи інтегрований підхід до дослідження індивідуального стилю письменника. Він заздалегідь вивчає, чим цікавляться його студенти, в яких галузях науки вони досягли найкращих результатів, і, відповідно до інтересів та знань кожного, добирає помічників-

консультантів з того чи іншого питання. Такий підхід до загальної справи дослідження мовленнєвого матеріалу допомагає студентам на практиці реалізувати свої знання з інших дисциплін, пройти творчу лабораторію майстра слова і навчитися у нього окремим засобам та прийомам творення художнього тексту. Викладач зможе підтримати прагнення молоді до власної творчості, використовуючи вірші та прозу юних літераторів на заняттях під час вивчення подібних тем чи жанрів, проводячи літературні вечори, випускаючи загальноколеджні газети та альманахи. Спільна діяльність викладача і студентів є необхідною умовою проектування особистості молодої людини, „перспективних ліній” (за А.Макаренком) її розвитку як шанувальника літератури, а, можливо, як майбутнього майстра слова.

Отже, особистість кожного студента як суб’єкта навчальної діяльності на занятті з літератури зокрема і водночас об’єкта навчання і виховання взагалі характеризується істотними синтетичними властивостями. Викладачеві літератури, який вивчає зі студентами педагогічного коледжу питання індивідуального стилю, слід дотримуватися таких психолого-педагогічних умов:

- врахування рівня літературних знань, умінь і навичок першокурсників і прогнозування на цій основі результатів педагогічного впливу під час спільної роботи над художнім текстом;

- забезпечення варіантності методів, прийомів та видів роботи з творами різних жанрів, які забезпечать інтерес до прочитаного, поповнять знання про особливості індивідуального стилю автора твору і вдосконалять навички роботи з текстом, необхідні для майбутніх учителів;

- застосовування інтерактивних форм і видів роботи, пріоритет інноваційних технологій навчання;

- широке використання інтегрованих завдань, що відтворюють специфіку вивчення літератури у педагогічному навчальному закладі I–II рівня акредитації.

Це допоможе скерувати особистість молодої людини в цілому і викликати інтерес до індивідуального стилю автора як предмета дослідження, сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу та забезпечить виховний вплив

художнього слова на молодь старшого шкільного віку. З огляду на психологічні особливості студентів першого курсу, серед функцій методичної технології розвитку читацької діяльності, запропонованих О.Ісаєвою [71;116-117], для вивчення індивідуального стилю письменника обираємо такі:

- когнітивна (засвоєння літературних знань, читацьких умінь та навичок);
- мотиваційна (формування мотивів звернення до читання);
- аксіологічна (виявлення духовно-ціннісного потенціалу прочитаного);
- рецептивна (пізнання світу та самого себе через прочитане);
- комунікативна (здійснення діалогу між автором та читачем під час читання).

Отже, вивчення особливостей індивідуального стилю у педагогічному коледжі обумовлено такими вимогами: для продуктивної роботи над текстом викладач повинен врахувати протиріччя між рівнем навчальної діяльності і завданнями, які висуває педагогічна освіта; зважати на психічну потребу молоді старшого шкільного віку творчо досліджувати текст; аналізувати психічний зміст навчання для проектування особистості. Ці положення виводимо на основі праць В.Крутецького, В.Сухомлинського, Л.Виготського, І.Кона, В.Петровського, А.Макаренка, В.Войтка.

1.3. Методичні принципи викладання матеріалу на межі літературознавства і мовознавства

Завдання викладача літератури педагогічного коледжу – реалізувати загальнодидактичні і специфічні принципи навчання на заняттях з української літератури. Принципи науковості, доступності, систематичності, наочності, зв'язку теорії з практикою, культуровідповідності, природовідповідності тощо, які належать до загальнодидактичних, постійно використовуються педагогами для цілеспрямованої організації навчального процесу. Методичними принципами вивчення індивідуального стилю, з урахуванням специфічності питання, вважаємо цілісність, екзистенційність, діалогізм, проблемність, принцип профорієнтації.

Сучасні вітчизняні літературознавці, аналізуючи кращі надбання попередників, знаходять і закріплюють нові відносини між індивідуальним і суспільно значущим у понятті стилю, а викладач літератури, дослідивши їхні наукові доробки, повинен так організувати роботу на занятті, щоб студенти глибше зрозуміли не тільки задум письменника, а й те нове, що він вніс у літературу змістом і формою своїх творів. Отже, на розсуд читача, викладача, науковця-дослідника художнього почерку письменника висунуто дві головні концепції розуміння стилю: літературознавча категорія та одиниця лінгвістики.

Методика викладання матеріалу на межі літературознавства і мовознавства ґрунтується на взаємозв'язку змісту та форми твору. Студенти повинні розуміти, що стильову індивідуальність, ідейно-художнє обличчя письменника (особливості змісту та відповідної йому форми) частково обумовлюють конкретно-історичні параметри: епоха, соціально-естетичні інтереси й ідеали їх творців та якості письменника як творчої особистості (міра вияву його таланту, характеру, індивідуальних людських рис). Оскільки проблема вивчення стилю тісно пов'язана з розвитком культури сприйняття твору, викладач звертає увагу на певну обумовленість кожної художньої деталі. Це допоможе у визначенні позиції автора, що проявляється в усій сукупності елементів: в імені героя та зображенні його зовнішності, мові, самохарактеристиці, аналізі його вчинків іншими героями, зображенні стосунків між персонажами, визначенні подібних рис характеру в різних персонажів, відмінного між ними. Залежно від тих завдань, які ставить перед собою майстер слова, його авторський почерк виявляється в доборі лексем, тропях, в синтаксичних фігурах, у звуковій організації поетичної мови. Хоча аналізуються деталі художнього твору, завдання такої роботи – відтворити цілісний образ, задуманий автором. Саме так можна не тільки виокремити те, що хвилює майстра слова, але й визначити елементи його індивідуального стилю, звертаючи увагу на найменшу художню деталь, яка відтворює своєрідність творчої манери письменника.

Методичне розуміння принципу цілісності у дослідженні художнього тексту передбачає літературознавчий і мовознавчий аспекти поняття стилю. Проте в ході

роботи на занятті з літератури не можна зігнорувати психолого-дидактичні засади та їх поєднання. Адже головне в цілісному вивченні – „поєднання емоційного сприйняття тексту з його поглибленим критичним тлумаченням, розумінням твору в його художній своєрідності і повноті естетичного впливу, в єдності змісту і форми” [111;43].

Принцип цілісності передбачає також, за О.Ісаєвою, „...певну єдність мети, змісту, методів, засобів та форм вивчення” індивідуального стилю майстра слова.

Екзистенційність як принцип дослідження індивідуального стилю письменника найповніше виражається в аналізі авторського слова, індивідуального мовлення персонажа, загальної характеристики способів використання художньої мови у творі. Адже саме світогляд і талант митця допомагають відтворити ідейно-художній задум засобами загальнонародної мови, опрацьованими і до певної міри узагальненими стилем окремого письменника. Переломлена через призму світогляду автора, мова художнього твору може складатися із різних стилістичних одиниць як літературної, так і розмовної форми. Це створює особливу ознаку стилю майстра слова, почерку, який не має тієї замкненості стильових засобів, що властива іншим різновидам літературної мови. Оскільки художня мова твору – продукт добору лексем та осмислення їх синтаксичної організації окремою людиною-митцем, вона найбільш індивідуалізована в стилістичному відношенні, а індивідуальні мовні відмінності в художньому творі виявляються як особливості авторського стилю. Л.Булаховський у праці „Виникнення і розвиток літературної мови” стверджував, що мова художньої літератури „...виявлена в продуктах творчості письменників, позначається, звичайно, більше або менше рисами їх індивідуальності, при цьому більше в стилі, ніж у мові у вузькому значенні слова ” [29;92].

Про літературний стиль як систему відтворення світогляду письменника говорив також і В.Виноградов.

На нашу думку, найбільш точну паралель у цих поняттях провела Н.Шведова, доводячи, що мова майстра слова – „...своєрідна творча концентрація виразових

засобів загальнонародної мови, що зазнали спеціальної літературної обробки” [193;107].

Викладач повинен дібрати такі види роботи з текстом, які б не тільки відтворили світогляд автора, а й дали змогу студентові самоудосконалитись, акумулюючи внутрішнє „Я”. Практика аналізу мовностилістичних особливостей твору як ознак індивідуального почерку автора доводить, що обмеження мовленнєвого матеріалу перелічуванням тропів призводить до поверхневого розуміння задуму письменника. Адже в такий спосіб ми розвиваємо лише чуття краси слова, дібраного майстром. Основою будь-якого тексту є нейтральна лексика. Ці слова „...здатні, залежно від *контексту й підтексту*, активізуватися і брати на себе основне *семантичне, стильове, експресивне* навантаження” [172;222]. Нейтральні слова в їх номінативному значенні в єдності із засобами образного мовлення забезпечують реалістичне зображення дійсності. Взявши за основу екзистенціально-діалогічну теорію викладання літератури, створюємо, наприклад, зразки характеристики мовно-виражальних засобів як ознак індивідуального стилю на заняттях з вивчення повісті І.Нечуя-Левицького „Кайдашева сім’я”.

Найбільш доцільною для досліджень такого типу є **лекційно-семінарська** технологія навчання. Розвиваючи гнучкість мислення студентів, удосконалюючи вміння генерувати ідеї, встановлювати асоціативні зв’язки, прогнозувати, заздалегідь розробляємо проблемні питання для сократичної лекції так, щоб надалі вона спрямовувалася відповідями тих, хто аналізує твір. Під час дослідження мовних засобів, якими послуговується автор для створення образів, значної уваги надаємо методам дослідження внутрішнього стану літературного героя. Правильно організоване спостереження за мовленням персонажа допоможе зосередити увагу читачів на емоційності висловлювань, які розкриють окремі риси характеру героя, визначать рівень відповідності зображення його зовнішності внутрішньому „Я”. Використовуємо методичні ідеї американських педагогів, зокрема такий прийом навчання літератури, **як колективне творення**, і втілюємо в практику викладання елементи **інтерактивного навчання**. Сутність його полягає в тому, що пізнавальною діяльністю охоплено всіх студентів. Вони мають можливість

аналізувати твір з погляду власного життєвого досвіду та розуміння задуму автора. „Інтерактивна діяльність на занятті передбачає організацію та розвиток діалогічного спілкування, котре веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного розв'язання загальних, проте важливих для кожного учасника завдань” [176;184].

Для початку роботи формуємо дві творчі групи, які отримують завдання створити характеристику мовлення Лавріна та Карпа Кайдашенків, підтверджуючи або спростовуючи власними словами та цитатами з тексту такі положення:

Для першої групи :

- І.С. Нечуй-Левицький з любов'ю і симпатією змалював образ Лавріна.
- Молодший Кайдашенко має хист до будь-якої роботи.
- У нього добрий жартівливий характер.
- Лаврін любить дружину за вроду та вдачу.

Для другої групи:

- Карпо з виду був суворий та непривітний.
- Особливе ставлення до дружини та батьків вирізняє його з-поміж усіх.
- „З його буде добрий сіпака”.
- У Карпа притуплено родинні почуття.

Третя група – „**група шуму**”. Студенти, що увійшли до її складу, мають право ставити запитання до промовців з метою поглиблення, уточнення чи заперечення висловленої думки.

Увесь процес роботи творчих груп можна поділити на такі етапи:

- спілкування у діалозі;
- створення опорного конспекту для відповіді;
- виступи на підтвердження чи спростування запропонованої тези.

Оскільки інтерактив виключає домінування одного доповідача та однієї думки над іншими, всі члени творчої групи мають право висловлюватись і давати відповіді на запитання „групи шуму”. Викладач стежить за дотриманням регламенту; в разі потреби надає допомогу, а також оцінює відповіді студентів за критеріями логічності, повноти та правильності висловлення. Проаналізувавши мовлення

персонажів, студенти доходять таких висновків щодо індивідуальної мовностильової майстерності автора:

- мові героїв у буденності їх існування властиві як нейтральні слова, так і поетична лексика;

- хвилювання дійових осіб, їх внутрішній світ змальовано засобами побутової лексики і фольклорними зразками мовлення;

- емоційно забарвлені слова передають позитивні риси характеру Кайдашенків;

- метафоричні вирази авторського мовлення, що складаються з непоєднаних, з погляду логіки, слів, концентрують увагу на найголовнішому у зображенні героя як особистості.

Отже, реалізуючи на занятті з літератури екзистенційний принцип, викладач зможе виявити і розвинути такі якості студента, як логічність мислення, здатність встановлювати асоціативні зв'язки, генерувати ідеї, концентрувати увагу на головному, вступати у діалог і, акумулюючи внутрішнє „Я”, самовдосконалюватись.

Практика роботи з художнім текстом на заняттях з літератури у педагогічному коледжі доводить: найбільш продуктивними, з погляду розуміння тексту, вдосконалення зв'язного мовлення, глибокого аналізу змісту твору, дослідження індивідуального стилю автора, є види робіт, що передбачають побудову **діалогу**. У працях психологів, педагогів, методистів творча робота вчителя та учнів у формі діалогу тлумачиться як співпраця на основі принципу діалогізму. Як засадничу для дослідження авторського стилю на занятті з літератури обираємо екзистенціально-діалогічну теорію викладання української літератури, розроблену Г.Токмань. Вважаємо, що діалог і проблемна ситуація дасть змогу викладачеві української літератури вести „...довірливу розмову з молодими людьми про те, що є важливим для внутрішнього „Я”, для серця, яке шукає правди” [176;5]. Рівні діалогу між вчителем та учнями на заняттях з літератури, характеризовані авторкою на основі теорії спілкування А.Добровича, підтверджують своєчасність утілення в практику викладання таких принципів, як діалогізм та проблемність. Адже саме завдяки такому навчанню „...учень безпосередньо відчує твір як своєрідну ірреальну

реальність і осмислить свої відчуття, прийде через них до ясної, особистісної думки” [176;9].

Важливим для нашого дисертаційного дослідження є твердження Б.Степанишина про те, що молода людина вступає в „...уявний діалог автора з читачем, подумки розмовляє з письменником, солідаризується з ним” [159;46], коли читає той чи інший літературний твір. Викладач виступає в цій ситуації у ролі консультанта-фасилітатора (помічника), який супроводжує власний пізнавальний пошук студента і створює умови для його особистісної освітньої траєкторії. Зважаючи на завдання роботи в діалозі (залучення до активного пізнавального пошуку), визначаємо такі шляхи досягнення позитивного результату (за рекомендаціями В.Кан-Калика):

- моделювання майбутнього спілкування зі студентською аудиторією;
- організація діалогу в момент безпосередньої взаємодії (комунікативна атака);
- керівництво спілкуванням у педагогічному процесі спостереження над текстом твору;
- аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання наступної діяльності, пов’язаної з отриманими результатами [72;24-26].

Для підготовки студента до діалогу з художнім твором, моделювання майбутнього спілкування, викладач на власному прикладі показує, як ставити питання до тексту, знаходити відповідь на нього в авторській позиції (через зміст твору), в особистих життєвих спостереженнях. Наприклад, під час вивчення твору „Тигролови” І.Багряного ставимо перед молодими людьми таке завдання: „Коли читач вперше знайомиться з романом, задумується над тим, чому автор дав головному герою прізвище Многогрішний; я пов’язала відповідь на це питання з українською історією. Що думаєте ви з цього приводу? Чи є у доборі прізвища символ як ознака мовностильової майстерності митця?”. Викладач використовує власне екзистенційне рішення і проводить паралель з історією держави та сприяє поповненню знань студентів з теорії літератури, дає змогу висловити свої міркування щодо почутого твердження: спростувати або підтвердити думку викладача і, в разі потреби, доповнити її.

Залежно від мети дослідження питанням для діалогу надаємо філософського, народознавчого, політичного, економічного та іншого, актуального на конкретному занятті з літератури, звучання. Для визначення ознак індивідуального стилю письменника звичний діалог викладача зі студентами, читача з твором, тексту зі „своєю епохою” можна доповнити діалогічними відносинами художнього тексту з іншим художнім текстом, з літературною традицією, зі світовим мистецтвом [176;51-54].

Отже, використання принципу діалогізму для визначення індивідуального стилю майстра слова допомагає встановити місце доробку письменника в сучасному суспільному житті та сформуванню в юного читача активну громадську позицію.

Демократизація українського суспільства, динамізм сучасної цивілізації, не передбачувана зміна пріоритетів, технологій освіти і виховання сформували необхідність активного, самостійного, творчого вчителя початкової школи. Найсприятливіші умови для досягнення цієї мети на заняттях з літератури в педагогічному коледжі створює введення принципу проблемності в навчальний процес. Практика дослідження творчого почерку майстра слова доводить, що в основі вирішення будь-якої проблеми лежить подолання суперечностей як системи пізнавальних труднощів. Саме так мобілізуються розумові сили, активізуються різні психічні процеси, загострюється увага на найважливішому для аналізу і запам'ятовування. Не відкидаючи репродуктивного способу засвоєння інформації, викладач ставить перед студентами проблему (питання, завдання) відповідно до їхнього віку, інтелектуальних можливостей, художніх особливостей твору, теми та мети заняття. Через потребу самостійно мислити виявляти творчість, збуджується інтерес до навчання та дослідництва. Крім того, що розв'язання проблеми сприяє глибшому засвоєнню інформації, майбутні вчителі збагачують свій методичний арсенал знаннями про різноманітні прийоми роботи з художнім текстом. Завдання дослідження індивідуального стилю передбачає увагу до всього у творі – від заголовку до приміток (якщо вони є). Можливість самостійно дослідити текст через власні міркування, змінити авторський сюжет, домислити розвиток подій – це дійові стимули до глибокого студентського літературознавчого дослідження

індивідуального стилю майстра слова. Доцільним є спеціальне зосередження викладачем уваги студентів на проблемі тлумачення проблематики тексту, окремих його фактів, ключових слів, особливостей синтаксичних конструкцій як ознак авторського почерку тощо.

Отже, у створенні проблемної ситуації провідну роль відіграє діалектична єдність процесів відтворення і творчої самостійної діяльності читача-дослідника, скерована викладачем літератури.

Важливою для нашого дисертаційного дослідження вважаємо думку Л.Виготського про життєву необхідність для людини збереження попереднього досвіду і кількісного накопичення знань про предмети і явища об'єктивного світу. Водночас науковець загострював увагу на потребі творчого ставлення до дійсності, що дасть змогу особистості в разі необхідності швидко орієнтуватися в нових і неочікуваних ситуаціях [40;4-5]. Як бачимо, розвиток навичок вирішення проблемних ситуацій у навчальній діяльності допоможе молодим людям вийти зі скрутного становища в складних життєвих колізіях.

Добір найпродуктивніших проблемних завдань і запитань для дослідження стилю письменника залежить від багатьох чинників заняття з літератури. Є.Пасічник розробив систему проблемних завдань, які використовуються в процесі дослідження змісту художнього тексту, аналізу науково-критичних статей чи під час різного характеру зіставлення творів мистецтва. [131;132-133]. Науковець наголошує на тому, що моделювання проблемної ситуації буде доречним на будь-якому етапі уроку.

Спираючись на психологічні фактори навчального процесу, вслід за Є.Пасічником обираємо як засадничі дві технології введення проблемності в навчання:

- перш ніж ставити перед студентом проблемне завдання або пропонувати йому визначити суть проблемності в запропонованих фактах і явищах, викладач сам ставить проблему, намічає етапи її дослідження, передбачає наслідки, доводить правильність дій, робить висновки – тобто ілюструє процес дослідження;

- викладач визначає проблему і, за словами В.Сухомлинського, „...збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями” [168;56], а студенти розв’язують її.

Під час дослідження індивідуального стилю на заняттях з літератури у педагогічному коледжі викладач враховує рівень розвитку загальних умінь і навичок студентів у цій роботі, сформований у попередні роки навчання, і широко використовує елементи другої технології, творчо доповнює її методичними прийомами, пов’язаними зі специфікою навчального закладу.

Г.Токмань продовжила розробку відомих проблемних ситуацій та технологій у аспекті їх екзистенційного сприйняття учнями та з урахуванням мистецької специфіки текстів літературних творів, які аналізуються на занятті з української літератури. На наш погляд, для дослідження індивідуального стилю варто скористатися проблемними запитаннями, які науковець класифікує за такими типами:

- запитання, для відповіді на яке в учнів бракує інформації;
- проблема, для розв’язання якої потрібно застосовувати складний алгоритм мислительської діяльності;
- складне питання з літературознавчого аналізу тексту, відповіді на яке можна лише застосувавши науковий теоретико-літературний інструментарій та проникнення у підтекст твору;
- запитання, що має декілька варіантів відповіді, учень добирає лише один, здійснюючи екзистенційний вибір;
- проблемне читання потребує уваги до деталі тексту (психологічної, філософської, історичної, соціальної, мистецької) [176;55-57].

Спільну діяльність педагога та студентів щодо пошуку відповідей на проблемні питання організовуємо на основі „бесіди за Сократом”, яка сприяє концентрації уваги, здатності оцінювати, логічно мислити. Як різновид згаданого методу, використовуємо прийом „питання Сократа”, що допомагає знайти правильне рішення або заперечити його, доводячи власну думку щодо судження.

Наприклад, роботу з визначення рис індивідуального стилю І.Нечуя-Левицького починаємо з аналізу пейзажної замальовки, яка була у вступі першої редакції повісті „Кайдашева сім'я”. Ось цей уривок:

„Вся Канівщина од самого берега Дніпра вкрита крутими горами, але ніде нема таких крутих та густих гір, як на полуденній стороні Канівщини, де річка Рось наближається до Дніпра, де вона прорізує гори... Глянеш з корсунських гір, славних битвами Богдана Хмельницького, і по обидва боки Росі земля ніби схопилася пухирями та бульками, ніби вона кипіла, клекотіла і тільки що простигла... На тих горах скрізь стримлять козацькі могили, куди тільки кинеш оком. Ввесь край ніби якесь здорове кладовище, де похований цілий народ, де під безлічними могилами похована українська воля. Вся країна без лісу, гола, спустошена”[79, 442].

Пропонуємо порівняти цей опис з тим, який нині починає твір, і дати відповідь на такі питання:

- Про які умови життя українців розказав у вступі до першої редакції повісті своїм читачам письменник-патріот?

- Які слова з тексту підтверджують вашу думку?

- Чому автор твору змушений був змінити опис природи на діаметрально протилежний за змістом?

- Доведіть, що в новоствореній пейзажній замальовці майстер слова використовує ще й елементи народно-епічної фразеології.

Студенти на доказ цього твердження добирають такі зразки мовленнєвого матеріалу: „яр в'ється гадюкою”, його глибокі рукави „наче гілки дерева”, дно яру уподібнюється зеленому оксамитовому поясу, „на котрому блищать ніби вправлені в зелену оправу прикраси із срібла”, „старий ліс, як зелене море, вкрите хвилями”, як „оксамитова зелена тканка” [80;7-8].

- Якого тону надає описам природи використана автором у такій стилізації побутова лексика?

- Яке ставлення письменника до рідного краю передано в першій редакції твору і які додаткові смисли, крім замилювання природою, ви прочитаете у переробленій пейзажній замальовці?

- Передайте власні відчуття від прочитаного, створивши словесну ілюстрацію до аналізованого уривка. Які фарби ви використаєте?

На нашу думку, створюючи систему вивчення індивідуального стилю письменника, доцільно звернути увагу на зауваження Н.Волошиної, яка доречно застерігає від зайвого захоплення проблемними ситуаціями на уроці, оскільки вони можуть спричинити сповільнений розвиток багатьох практичних навичок, зокрема тих, які формуються в процесі звичайного запам'ятовування [39;135]. Це стосується, передовсім, засвоєння студентами самого поняття індивідуальний стиль.

Отже, використання проблемних ситуацій, творче поєднання завдань та запитань такого типу з іншими видами роботи над текстом створює сприятливі умови для глибокого дослідження індивідуального стилю та екзистенційного задуму митця.

Зважаючи на особистісно орієнтовану гуманістичну парадигму сучасної освіти та особливості організації роботи з дослідження авторського і стилю на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі, виокремлюємо також як засадничий методичний принцип професійної спрямованості.

В основу методичної системи дослідження індивідуального стилю покладено такі засадничі положення:

- кожен текст для аналізу є зразком стилю певного майстра слова і розглядається як умова для розумової діяльності читача;

- аналіз літературного твору з метою вивчення творчої манери автора розуміємо як процес виокремлення образних елементів своєрідної комбінації тексту, „осмислення її змісту, форми та ідейно-художньої ролі, встановлення емоційно-логічних зв'язків між ними й осягнення твору загалом” (за А.Ситченком) [152;9];

- з огляду на особливості віку студентів-першокурсників основним видом діяльності на занятті з літератури обираємо аналіз художнього тексту, що проводиться з метою дослідження ознак авторського стилю і розвитку читацької компетентності, самосвідомості, спрямованості на майбутню професію.

Поряд з такими загальнодидактичними принципами викладання на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі, як принципи науковості,

доступності, систематичності, наочності, зв'язку теорії з практикою, культуровідповідності, природовідповідності виділяємо специфічні принципи вивчення матеріалу на межі літературознавства і мовознавства: цілісність, екзистенційність, діалогізм, проблемність, принцип професійної спрямованості.

Висновки до 1-го розділу

У першому розділі – **“Теоретико-літературні та психолого-педагогічні засади вивчення індивідуального стилю письменника на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі”** – розглянуто історію поняття “індивідуальний стиль письменника”, особливості його тлумачення в сучасній науці, порушено питання про психологічні засади вивчення авторського стилю на заняттях з української літератури в педагогічних коледжах, сформульовано методичні принципи викладання навчального матеріалу на межі літературознавства і мовознавства.

Стисло з'ясується історія поняття “індивідуальний стиль письменника” від епохи античності до наших днів, акцентуються особливості його тлумачення у філологічній науці на основі досліджень таких вчених, як І.Франко, Д.Чижевський, В.Виноградов, М.Храпченко, Г.Поспелов, О.Кухар-Онишко, Д.Лихачов, В.Дніпров, Л.Новиченко, Д.Наливайко, А.Ткаченко, В.Марко.

Засадничими для концепції вивчення індивідуального стилю письменника в педагогічному коледжі беремо такі концепти вчених:

- Стиль письменника повинен вивчатися як мова його творів у багатогранності жанрових проявів (В.Виноградов).
- Через слово не можна передати іншому свої думки, а можна тільки пробудити в ньому свою власну (О.Потебня).
- У визначенні особливостей творчої манери майстра слова спираємося на зв'язок його з національним життям, підвалини національного духу, на яких виростає талант письменника (Д.Чижевський).

- У визначенні стилю йдемо від окремого до загального, оскільки певні риси майстерності письменника, виокремлені в його творах, об'єднуються у власне індивідуальну естетичну систему (В.Домбровський).

- За рисами стилю у серйозного письменника завжди стоїть особливе бачення світу, певна естетична і світоглядна концепція, стоїть його духовна особистість (Л.Новиченко).

- Індивідуальний стиль не зводиться до мовностильових засобів, а включає й „надмовні елементи”. Константи літературного напрямку існують не канонічно, не над індивідуальними стилями, а всередині їх (Д.Наливайко).

- Аналізуючи індивідуальний стиль, слід вивчити чинники його формування, встановити зв'язки між стилем та героями (образами) твору, розкрити творчу лабораторію письменника (В. Марко).

Під час вивчення індивідуального стилю письменника враховуємо такі аспекти дослідження процесу формування авторського творчого почерку:

- суспільно-політичні (майстерність митця залежить від суспільно-політичних умов, у які він формується як особистість);

- естетичні (художні твори відображають естетичні смаки автора і здійснюють вплив на читача, розвивають його розуміння прекрасного);

- національні (художній зразок української літератури у процесі його вивчення має постати у свідомості майбутніх учителів як унікальне явище національної і світової культури);

- особисті (кожний художній твір, створений майстром слова, відтворює реальний світ і місце особистості в ньому через призму авторського усвідомлення довкілля, тому виховує українську людину вільною, розкріпаченою у своєму самовираженні);

- взаємовпливи різних видів мистецтва (знайомство з різними видами мистецтва відкриває читачеві нову якість власного буття, бо він отримує можливість доторкнутися до вічних цінностей, витворених митцями).

В основу методичної системи вивчення індивідуального стилю письменника кладемо розуміння ключового поняття А.Ткаченком, яке ґрунтується на ідеях

О.Потебні, – його тлумачення стилю як „особливостей організації формозмістової єдності на всіх рівнях художньої структури” Зважаючи на специфіку викладання літератури у педагогічному коледжі (тісний зв’язок з методикою аналізу художнього твору на уроці українського читання в початковій школі), **парадигмальною основою змісту навчання** обираємо таку дефініцію стилю: „Індивідуальний стиль письменника – це формозмістові індивідуальні особливості творчості письменника, проявлені на рівні художньої мови”. Визначення лаконічне, не переобтяжене складною термінологією, має наукове підґрунтя і є функціональним: може служити основою для структурно-стильового аналізу художнього тексту.

Змістовими напрямками роботи над генезою стилю визначаємо такі: суспільно-політичні, естетичні, національні, особисті, взаємовпливи різних видів мистецтв. Використовуємо такі терміни, як стиль, творча манера, напрям, „великі стилі”. У педагогічному коледжі детально розглядаємо поняття стиль і літературний напрям як елементи теорії літератури. Поняття стилю аналізуємо за А.Ткаченком, літературний напрям – за Д.Чижевським.

Вивчення індивідуального стилю на заняттях з української літератури в навчальному закладі I-II рівня акредитації має ряд психологічних особливостей. У їх визначенні методологічною основою для нас стали твердження В.Крутецького про суперечності у навчальній діяльності, В.Сухомлинського про психологічну потребу дослідження, Л.Виготського про плідність випереджального навчання, І.Кона про інтерес юнацтва до психічного змісту навчання; ідея А.Петровського про „персоналізацію кожного як умову персоналізації всіх”, А.Макаренка про проектування особистості, яке має здійснювати вчитель, В.Войтка про розмежування суб’єктивних і об’єктивних факторів у вивченні навчального матеріалу, Б.Степанишина про поєднання процесів сприймання і переймання під час вивчення індивідуального письма майстра слова.

Дослідження індивідуального стилю письменника здійснюємо за таких психолого-педагогічних умов, як врахування стартових знань, умінь і навичок першокурсників щодо авторського стилю, варіантність методів, прийомів та форм

роботи з творами різних жанрів, застосування інтерактивних методів та інтегрованих знань. Когнітивні, мотиваційні, аксіологічні, рецептивні, комунікативні напрямки становитимуть психологічну структуру нашої методичної моделі.

Отже, поряд із загальнодидактичними принципами викладання матеріалу на межі літературознавства і мовознавства висуваємо такі спеціальні принципи дослідження творчого почерку майстра слова:

- принцип міжпредметних зв'язків, передовсім літературознавства і мовознавства;
- принцип цілісності, який полягає в єднанні всіх складників художнього твору для розуміння стилістичної своєрідності мовленнєвих засобів як ознак авторського індивідуального стилю;
- принцип екзистенційності, що передає заглиблення у внутрішній світ літературного героя, самого автора шляхом напруження власного внутрішнього світу читача;
- принцип діалогу (використовується у психологічному сенсі як відкритий обмін думками між викладачем і студентом, студентом і студентом, а також спонукає до внутрішнього розуміння діалектики тексту і запитань до нього);
- принцип проблемності – необхідна умова організації навчання у педагогічному коледжі, бо формуванню інтелекту майбутнього вчителя сприяють проблемні запитання різних типів, проблемні ситуації та організація літературних диспутів;
- принцип професійної спрямованості, направлений на фахову підготовку студента до роботи над визначенням індивідуального стилю автора у початковій школі як засадничої для формування розумових та творчих здібностей молодших школярів і виховання у них якостей майбутніх свідомих громадян України.

Особливістю вивчення творчого почерку письменника в педагогічному коледжі є акцентація в індивідуальному стилі того, що цікавить і доступне розумінню молодших школярів, з якими будуть працювати випускники цього педагогічного

навчального закладу. Розкриття специфіки багатогранної і неповторної художньої майстерності майстра слова відбувається через тлумачення мовностильових засобів, які виконують не лише зображувальну, а й емоційно-оцінну функцію. Практика викладання в початковій школі доводить, що тлумачення змісту художнього тексту недостатньо сприяє розвитку творчої уяви молодших школярів. Учитель повинен формувати в малих читачів увагу до мовно-виражальних засобів, бо в межах окремого художнього твору вони, відповідно до задуму автора, набувають нового, образного смислу. Така робота над мовленнєвим матеріалом сприятиме також розвитку навички виразного читання, яка ґрунтується на бажанні передати власне розуміння задуму автора та неповторності його творчої манери.

Отже, методика вивчення авторського індивідуального стилю на занятті з української літератури в педагогічному коледжі буде створюватися на сучасних теоретико-літературних та психолого-педагогічних засадах, об'єднаних педагогічною парадигмою гуманістичного та гуманітарного профільного навчання й виховання.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПИСЬМЕННИКА НА МАТЕРІАЛІ ЕПОСУ, ДРАМИ І ЛІРИКИ

2.1. Стан досліджуваної проблеми в методичних працях

Актуальність питання вивчення індивідуального стилю обумовлюється тим, що проблема автора і пов'язане з нею поняття стилю та засобів його вираження є однією із центральних у сучасному літературознавстві та методиці викладання літератури, проте вона досліджена недостатньо. Незважаючи на те, що зазначена проблема є важливою для методичної науки та практики викладання літератури в українській школі, протягом останнього часу ґрунтовних методичних досліджень щодо вивчення авторського стилю майже не з'являлось. Таким чином, теоретичне обґрунтування і практичне впровадження методичної системи вивчення індивідуального стилю ще не знайшло свого необхідного втілення у концептуальних методичних розробках.

Для того, щоб створити науково обґрунтовану та практично перевірену методичну систему дослідження авторського стилю митця слова на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі, узагальнимо історію методичної думки про вивчення індивідуального стилю.

Методичні основи аналізу художнього твору започатковано в 30-ті роки ХХ століття. Українська література, як цілісна система уявлень і знань – естетичних і морально-світоглядних, стає об'єктом уважного вивчення, окремою і дуже важливою шкільною дисципліною. До певної міри встановлюється коло авторів, з якими знайомляться учні, список виучуваних творів; значна частина їх, витримавши випробування часом, ще й тепер становить основу шкільної програми. Стало ясно, що в центрі уваги на уроці літератури має бути художній твір. Сталінська ідеологічна система визначила й перелік творів, які будуть читати школярі. Та нерозв'язаним було питання, як читати ці твори.

Значення ролі автора, авторської творчої індивідуальності для розуміння його твору привернуло до себе увагу методистів ХХ століття. Учені О.Дорошкевич,

В.Голубков, А.Машкін, О.Білецький, О.Мазуркевич, О.Бандура, Т.Бугайко і Ф.Бугайко та інші вважали обов'язковим у процесі аналізу з'ясувати особливості авторського розуміння всіх висвітлених питань. Адже кожен письменник — своєрідна творча індивідуальність, громадянин свого часу і, врешті-решт, людина з певним характером, звичками, поглядами на життя, довкілля. Завдання викладача полягає в тому, щоб доповнити факти біографії, викладені в підручнику з літератури, описом авторського ставлення до зображеного й розкрити, якими композиційними та мовностильовими засобами це виражено.

Основи української методичної думки того часу заклав О.Дорошкевич. Його книга „Українська література в школі (спроба методики)” (1921) містила практичні поради щодо роботи над дослідженням специфіки художнього тексту, організації самостійного аналізу твору учнями і хоча не розв'язувала головних методичних питань, висувала прогресивну на той час концепцію, яка ґрунтувалася на таких засадничих положеннях: „В основі всієї шкільної праці повинен лежати художній твір, безпосереднє з ним знайомство, безпосередні над ним студії, самостійні над ним вправи. До знайомства з художнім твором учні не повинні знати ні підручника, ні критичної статті, тільки використовуючи свою апперцептивну здібність, вони повинні активно сприймати художній твір” [61;41]. Автор надавав учителеві літератури рекомендації щодо дослідження „художніх постатей, сюжету і композиції, пейзажу і жанру, стилю і форми” літературного твору, але недоліком цієї праці є те, що питання методики вивчення індивідуального стилю письменника залишалося нерозкритим.

У 1931 році вийшла книга професора Харківського університету А.Машкіна „Методика літератури”. На перше місце у творі, що аналізується, методист висував ідейний зміст, його суспільно-виховне значення, політичну позицію автора. Саме цей підхід до художнього тексту був необхідний тогочасній владі, нав'язувався малопідготовленому з літературознавства вчителю, його призначення — „зробити переклад з мови поезії на мову соціології” [110;46]. На нашу думку, концепція А.Машкіна хвибує надзвичайною захопленістю соціологічним аналізом —

соціологічне значення твору він вважав значно вищим за його художні якості. Звідси, напевно, й увага до політичної позиції автора.

На противагу цим твердженням відомий літературознавець академік О.Білецький висуває перед учителями літератури завдання ретельно досліджувати художню майстерність митців слова (Білецький О., Булаховський Л. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи. – Харків: ДВУ, 1927). Він розробив методику „формальної аналізи” художнього твору, де, за словами Т.Бугайко та Ф.Бугайка, „...вимагав від учителя докладного і вдумливого аналізу майстерності письменника, пильного вивчення виразних та образотворчих засобів мови” [26;39]. Хоча в згаданому твердженні не вжито слова *стиль*, поняття „виразні та образотворчі засоби мови” входять у дефініцію цього терміна, а висловлення „майстерність письменника” синонімічне терміну *стиль*.

Вагомий крок у розвитку національної освіти зробив О.Мазуркевич: у „Нарисах з історії методики української літератури”(1961) він досліджує поступ цієї науки, починаючи з часів Київської Русі. Викладачеві педагогічного коледжу для визначення індивідуального стилю письменника, творчість якого вивчається на занятті з літератури, корисно буде поповнити свої знання про витoki методичної думки щодо цього питання. Проте характеристику національного аспекту творчості і практичної діяльності таких майстрів слова, як І.Нечуй-Левицький, Панас Мирний, Леся Українка, у цій книзі завуальовано. У праці „Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі її розвитку і творчого застосування” (1973) О.Мазуркевич виклав своє розуміння методів викладання української літератури. На основі екскурсу в історію методичної думки автор аналізує питання доречності використання на заняттях з літератури бесіди, лекції, сучасного, з огляду на плин історії, матеріалу. Засадничим для роботи над індивідуальним стилем митця слова є, на нашу думку, твердження методиста про те, що „важливо, щоб наші вихованці зрозуміли дійсність зображеної епохи, ставлення до неї, думки і почуття письменника, душевно схвилювалися, сердечно відгукнулися на них, перенеслися в тогочасність і осягли її нашою свідомістю, щоб заглиблення в явище мистецтва збагатило розум, облагородило емоції” [98;226].

У великій та багатогранній науково-методичній діяльності Т.Бугайко та Ф.Бугайка все підпорядковано вдосконаленню майстерності вчителя літератури. Увагу до проблеми автора в художньому творі спостерігаємо в таких працях визначних методистів, як „Українська література в середній школі: Курс методики” (1962) та „Навчання і виховання засобами літератури” (1973).

Зважаючи на те, що визначення авторської позиції у творі й усвідомлення її художньої неповторності – процес складний і довготривалий, автори методики радять розпочинати його ще в середніх класах школи. Особлива увага звертається на тематику та ідею творів автора у співвідношенні з реальним життям цього періоду. Знаходить продовження розпочата в молодших класах робота, спрямована на визначення позитивних і негативних персонажів, улюблених жанрів письменника. Методисти радять звертати увагу на композиційні засоби (ліричні і публіцистичні відступи, звертання до героя, читача, до природи, зображуваного предмета). Цінними для викладача літератури є поради Т.Бугайко та Ф.Бугайка щодо аналізу лексики твору через призму мовних особливостей, адже „...у мові персонажа захована авторська оцінка тих якостей, що типізовані у даному образі” [28;175].

Широко використовуються на практиці методичні рекомендації щодо створення словника письменника: джерела його поповнення, ролі діалектизмів для створення „місцевого колориту”, удосконалення вміння вибирати найбільш точні, відповідні слова із синонімічного ряду.

Системою знань з питання авторського стилю, на думку названих методистів, учитель літератури може послуговуватись у старших класах: „У 10 класі роблять висновки про індивідуальний стиль письменника як сукупність усіх відмінних рис його творчості (в змісті і формі), зумовлену особливостями його світогляду й таланту і суспільно-історичними умовами” [28; 262].

Отже, викладач сприймає цю книгу як пораду досвідчених колег, а не як обов'язковий методичний припис. Провідною в багатьох методичних рекомендаціях є думка науковців про те, що на кожному уроці вчитель повинен надавати учням можливість відчути присутність автора у творі і усвідомити його художню неповторність.

О.Бандура, спираючись на основи методики початкового навчання української мови, радить починати роботу над формуванням поняття авторського індивідуального стилю з бесіди за змістом твору, під час якої „...школярі мають пояснити, як ставиться письменник до подій, героїв, їхніх вчинків” [15;17]. Значна увага надається зв'язку такої роботи з умінням виразно читати: не розуміючи ставлення автора до зображеного, школяр не зможе прочитати твір відповідно до його особливостей і задуму письменника. Викладачеві-практику особливо імпонує увага методиста до роботи з різними художніми засобами твору, які виконують не лише зображувальну, а й емоційно-оцінну функцію. На конкретних прикладах аналізу уривків з творів М.Бажана, Ю.Яновського, С.Васильченка О.Бандура доводить, що письменник виражає своє ставлення до героїв та подій за допомогою слів відповідного смислового відтінку та емоційної забарвленості.

Розкриття та розуміння таких понять, як підтекст, авторська позиція сприяє пізнанню особистості письменника, його поглядів. На переконання О.Бандури, знання про підтекст та авторську позицію формується у 5 – 7-му класах і підводить учнів до розуміння того, що художній твір, як відображення життєвого і духовного світу митця, дає змогу читачеві визначити авторські світоглядні позиції (добір матеріалу, предмет зображення, композиція твору, використання мовних засобів).

Даючи поняття про образ автора у творі, літературознавець застерігає, що не слід об'єднувати в єдине ціле поняття автор як людина, громадянин і автор як художній образ митця. Особливості образу письменника слід визначати в зіставленні з його образами-персонажами.

Доходимо висновку, що цінним у методичній спадщині О.Бандури з питання індивідуального стилю є аналіз розвитку уявлень про зв'язок автора з твором, чітке розмежування понять автор як художній образ, який письменник формує у процесі творчості, і автор-особистість, громадянин свого часу.

Заслуговує на увагу трактування образу автора в ліриці: це особлива єдність поета і ліричного героя, адже свої настрої і почуття митець, на думку О.Бандури, підносить до рівня типового узагальнення.

Важливою, з огляду на порушену проблему, є праця К.Сторчака „Основи методики літератури” (1965). Автор звертає увагу викладача на важливість філологічно грамотного аналізу поетики художнього твору на занятті з української літератури. Практичні поради щодо створення основних теоретичних засад дослідження індивідуального стилю підтверджуються окремими прикладами, що стосуються аналізу мови як матеріалу художнього твору. К.Сторчак пов’язує питання дослідження авторського стилю („техніки художньої творчості”) з естетичними смаками письменника, умінням надавати мовленнєвому матеріалу „тієї художньої форми, яка найповніше змальовує дійсність” [161;196-229]. Методист відступив від усталених у педагогіці та літературній освіті методів і прийомів тлумачення художнього тексту, схарактеризував ідеї багатьох теоретиків та літературознавців різних народів і тим самим розширив обсяги теоретико-літературних та методичних понять, які потрібні вчителю для глибокого розуміння задуму автора і визначення ознак його творчої майстерності.

В.Неділько продовжив наукові дослідження К.Сторчака щодо зближення методики і філології на занятті з літератури і виступив за інноваційні підходи у викладанні цього навчального предмета. У книзі „Методика викладання української літератури в середній школі” (1978) він обумовлює оновлення теорії і практики викладання літератури тим, що психологічні та пізнавальні можливості учнів значно удосконалено сучасним науково-технічним прогресом, „у них прискорено розвивається здатність до аналітичного мислення, до самостійного засвоєння знань”[117;11]. Як засіб для зближення шкільної і вузівської систем викладання, який додасть часу для глибокого вивчення літератури, методист аналізує факультативні заняття, що проводяться з урахуванням бажання та індивідуальних особливостей учнів. Саме на факультативі, на думку В.Неділька, викладач має змогу застосувати оригінальні авторські моделі стилістичного дослідження тексту художнього твору з аналізом мовленнєвого матеріалу на межі мовознавства і літературознавства.

Є.Пасічник у підході до питання вивчення індивідуального стилю спирається на таку засаду: „Життєва правда в творіннях мистецтва не існує поза індивідуальним баченням світу, властивим кожному справжньому художникові” [129; 59].

У спеціальних статтях, присвячених цій методичній проблемі, та в книзі „Українська література в школі” [130] методист доводить, що для розуміння учнями авторського стилю вчителю потрібно розробити чітку систему методів, форм і принципів. Сприяють вихованню вдумливого читача такі методичні прийоми, як зіставлення і порівняння. У результаті їх застосування виразніше виокремлюється своєрідність кожного митця, особливості його авторського стилю.

Є.Пасічник радить зіставляти такі художні явища: характер викладу, образотворчу систему, мовні засоби, твори авторів на одну і ту ж тему, описи природи, однакових предметів, зображених різними авторами; твори з однаковим сюжетом різних майстрів слова (байки І.А. Крилова і Л.І. Глібова „Вовк і Ягня”). Значну користь, на думку автора книги „Українська література в школі”, матимуть також завдання, що сприяють розвиткові логічного мислення й удосконаленню вміння робити висновки. Це аналіз уривків з творів, що не вивчаються в школі. Оскільки стиль автора детально аналізувався учнями на зразках програмового матеріалу, ознаки почерку митця вдумливий читач зможе визначити в будь-якому зразку мистецтва слова. На основі аналізу особливостей творчого почерку письменників визначають, хто написав цей твір.

Проведення зіставлень і висновків щодо тексту, його особливостей та індивідуального стилю автора передбачено питаннями та завданнями такого типу:

- Зіставте діалоги повісті І.Нечуя-Левицького „Кайдашева сім'я” з діалогами повісті Марка Вовчка „Інститутка”, у чому їх своєрідність?
- Доведіть, що М. Коцюбинському властивий лаконізм думки.
- Читаючи новели В.Стефаника, подумайте, чим вони відрізняються від новел М.Коцюбинського в плані тематики, творчої манери.
- У чому їх своєрідність? [130; 208].

Навчаючи майбутніх словесників основ педагогічної майстерності, Є.Пасічник застерігає їх від помилок у роботі з визначення авторського почерку майстра слова.

Він пропонує бути уважним до особливостей індивідуального стилю письменників у творах різних авторів на одну тему або ж із зображенням однакових історичних постатей. „Тематична спільність аж ніяк не виключає творчої своєрідності художнього зображення митця” [130; 205]. На думку методиста, не можна обмежувати поняття авторський стиль лише аналізом твору, тому що стиль письменника — це „...концепція життя, з якої він виходить і яка визначає конфлікт, сюжет, розстановку дійових осіб, тон оповіді, вибір розповідально-зображувальних засобів, завдяки якій ми можемо судити про дійсність, відображену в художньому творі, і про особистість письменника, про його погляди, смаки, пристрасті” [130;19].

Є.Пасічник рекомендує організувати процес аналізу твору так, щоб забезпечити єдність змісту (ідеї; соціальні, моральні проблеми, порушені письменником) і форми вираження цих ідей та проблематики твору.

Митець, як і пересічна особистість, пізнається в розвитку. Тому варто простежити за зростанням таланту письменника, відзначити зміну поглядів, творчої манери. Щодо останнього, науковець радить брати до уваги стильові особливості творів одного автора, написаних у різних жанрах. Важливим є також питання зв'язку письменника з попередниками, відзначення його внеску в літературу певного періоду. Тому потрібно визначити не тільки властиве стилю конкретного автора, а й проаналізувати спільне у творчій манері письменників-попередників і послідовників.

На відміну від названих вище методистів (Т.Бугайко, Ф.Бугайка та О.Бандури), Є.Пасічник стверджує, що проблема авторського індивідуального стилю може деталізуватися лише у старших класах. У середній ланці потрібно навчати учня бачити за сюжетом, героями твору автора.

Отже, роботу над стилем письменника, на думку Є.Пасічника, потрібно проводити послідовно, з урахуванням найголовнішого в його творчій манері, в тісному взаємозв'язку з розвитком загальних закономірностей літератури цього періоду, визначати провідні теми та їх новаторський характер, зосереджувати увагу на улюблених жанрах автора, мовностильових рисах, засобах творення образів-характерів тощо.

Б.Степанишин створив такий підручник з методики літератури, який не тільки навчить словесника-початківця основам педагогічної майстерності, а й дасть можливість досвідченому викладачеві переглянути власне ставлення до предмета викладання та роками відпрацьованої методики роботи з твором. Питання методологічного характеру аналізуються автором на основі засад християнської моралі, глибокого розуміння душі та потреб молодого людини. Цінним у пропонованій методиці є те, що викладач-практик звертає увагу на індивідуальність митця-особистості як основний фактор зацікавлення учнів художнім твором.

На уроках вивчення біографії майстра слова Б.Степанишин радить так організувати роботу, щоб вона стала „...процесом колективного співпереживання зі світом дум і почуттів письменника”. А через розуміння його як людини-громадянина, патріота своєї держави прийде й розуміння творчої спадщини митця. Автор підручника головне завдання пропонованої методики вбачає в організації самостійного пізнання твору школярами. Нав'язування певних догм з критичної літератури чи висновків самого викладача не сприятиме розвитку здатності учня самостійно мислити, робити узагальнення на основі власного досвіду. Стверджуючи, що „об'єктом учнівського дослідження має бути також індивідуальний стиль письменника”, видатний методист радить проводити самостійний аналіз тексту художнього твору школярами. Це сприятиме розвитку аналітичних навичок юного читача. Викладач повинен врахувати життєвий досвід учнів і дібрати текст та завдання для аналізу, суб'єктом якого стають школярі. Б.Степанишин не заперечує провідної ролі вчителя у цьому процесі і пропонує „ненав'язливо скерувати думки підлітків у потрібне русло”[159].

У новаторському системному курсі методики української літератури „Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція” Г.Токмань тісно пов'язує вивчення індивідуального стилю письменника з його життєписом, тому що, на глибоке переконання авторки, „біографічні факти пояснюють риси стилю” [176;128]. Ці поняття взаємообумовлені, а значить, аналізуючи твори майстрів слова, важливо згадувати життєві події, колізії, історичні умови, які вплинули на певні ознаки стилю письменника.

Науковець акцентує увагу на методичних особливостях уведення поняття індивідуального стилю. Викладач-практик, Г.Токмань дає схему поетапного продуктивного дослідження рис творчого почерку майстра слова „в час спостереження за текстом, у процесі чи в результаті його літературознавчого аналізу” [176; 126]. Зауваживши, що „у школі всі особливості творчості митця трактуються як особливості індивідуального стилю” [176;126], методист наводить приклади роботи з текстом на основі екзистенціально-діалогічної концепції. Г.Токмань розробила серію проблемних запитань, відповіді на які сприяють розумінню ознак авторського творчого почерку. На особливу увагу заслуговують завдання методичного характеру на зіставлення творів двох різних письменників та розпізнавання авторства тексту за стилем. Поділяємо думку методиста про необхідність дослідження теоретико-літературного поняття стилю через визначення його „зсередини тексту”. Вважаємо, що такі прийоми та види роботи, як аналіз стильової інволюції, пошук стильової домінанти, встановлення зв'язку з літературною традицією (продовження чи опозиція), характеристика стилю в контексті розвитку різних видів мистецтва, систематизація рис індивідуального стилю на підсумкових заняттях та пошукові завдання з вивчення мови художнього твору (колористика в мові поета), які Г.Токмань визначила як засадничі в дослідженні ознак творчої манери митця слова, сприяють глибокому усвідомленню художньої індивідуальності письменника, проникненню в таємниці його творчої лабораторії.

Отже, методичні рекомендації автора книги дають можливість учителеві так організувати роботу на уроці, щоб „не тільки представити письменника як неповторну особистість зі своєю унікальною долею, а й показати цю неповторність у творчому його почерку, в індивідуальному стилі” [176;126].

У посібнику для студентів вищих навчальних закладів „Наукові основи методики літератури” [115] О.Бандура і Н.Волошина відзначають, що „індивідуальний стиль письменника визначається сукупністю ідейно-художніх особливостей його творчості” і аналізують методику дослідження творчої манери

майстра слова в зв'язку з поглибленням уявлення старшокласників про особистість автора твору будь-якого роду і жанру.

Аналіз методичної літератури засвідчив, що питання дослідження авторського стилю перебуває в полі зору вчених з початку ХХ століття. Але у проаналізованих роботах розглядалися лише окремі аспекти зазначеної проблеми, практично не зверталася увага на психолого-педагогічні особливості організації дослідження індивідуального стилю митця слова. Крім того, новизна нашої методичної системи у врахуванні специфіки навчального закладу – в педагогічному коледжі робота над мовно-виражальними засобами як складовими індивідуального стилю автора твору тісно пов'язана з методикою початкового навчання української мови (читання).

На основі аналізу реального стану вказаної проблеми доходимо висновку про те, що на часі стала нагальна потреба створення науково обґрунтованої та практично перевіреної методики дослідження індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури в педагогічному коледжі.

Оберемо як засаду для моделювання положення, виведені з наукового спадку видатних методистів, і визначимо пріоритетні методи дослідження авторського індивідуального стилю (за Гр.Ващенко):

I. Пасивні методи:

1. Лекційний.
2. Розповідь учителя.
3. Художнє і творче оповідання.
4. Метод книжкових завдань.
5. Методи наочного навчання:
 - а) ілюстрація та демонстрація;
 - б) музика.

II. Серед напівактивних методів виокремлюємо як провідні сократівський, або евристичний, та активно-ілюстративний методи.

III. Зважаючи на специфіку навчального закладу (тісний зв'язок з методикою початкового навчання української мови) використовуємо в роботі реферативно-семінарський активний метод вивчення літератури [31].

Серед методів інноваційного викладання української літератури визначили як засадничі запропоновані литовською дослідницею П.Юцячिवене та доповнені методистом Г.Токмань відповідно до уроків літератури такі пошукові методи навчання: алгоритм, лабораторна робота, аналіз художнього тексту одним з методів літературознавчого дослідження, аналіз художнього тексту на межі з іншою галуззю гуманітарного знання, ділова гра, інноваційна гра [199].

Така методична модель дає можливість викладачеві літератури окреслити параметри індивідуального стилю письменника, визначити особливості його художнього почерку і через них — місце митця у літературному процесі.

Історія поступу вітчизняної методичної думки тісно пов'язана з іменами таких визначних методистів, як О.Дорошкевич, О.Мазуркевич, Т.Бугайко та Ф.Бугайко, О.Бандура, К.Сторчак, В.Неділько, Є.Пасічник, Б.Степанишин, Н.Волошина, Г.Токмань. Дидактичні праці цих науковців відтворили класичні основи вивчення авторського стилю у середній школі та спонукають до введення у шкільну практику досягнень сучасного літературознавства.

2.2. Методика вивчення жанрово-родової форми як внутрішнього чинника творення стилю письменника

Заняття з літератури в педагогічному коледжі спрямовуються на досягнення розуміння ознак творчого почерку автора, визначення змісту та художніх особливостей твору через аналіз образів і мовно-виражальних засобів. Під час експериментального навчання словесникам було запропоновано як традиційні прийоми роботи (читання, переказ, складання плану, аналіз тексту через відповіді на питання, вивчення напам'ять тощо), так і доопрацьовані відповідно до занять з української літератури в педагогічному коледжі такі пошукові методи навчання, як лабораторна робота, аналіз художнього тексту за допомогою одного з методів літературознавчого дослідження, аналіз художнього тексту на межі з лінгвістикою,

теологією, філософією, психологією, алгоритм, ділова гра, що стали засобами досягнення мети заняття.

Методи вивчення індивідуального стилю визначаються самою природою тексту, тим матеріальним фактором, який містять зміст і форма. А.Ситченко зазначає: „Суттєві відмінності між художніми творами за способом відображення в них людських характерів і взаємин зумовлюють не лише поділ їх за родами, а й визначають істотну специфіку літературного аналізу” [155;173]. Викладачі-респонденти мали виходити з того, що письменник надає кожному своєму твору риси неповторності та індивідуальності, проте він не може писати поза законами мистецтва слова, які виражаються у літературних родах (епосі, ліриці, драмі). Під час проведення експерименту задум та творча манера автора розглядалися як своєрідна комбінація образних систем, визначалися логічні взаємозв'язки між елементами художньої тканини тексту й розумовими операціями, що відповідають жанрово-родовій формі твору.

Викладачам-експериментаторам рекомендувалося врахувати в роботі думку про те, що поетичні роди, які виникли на ранніх етапах літературного розвитку, під впливом різних спричинених часом факторів та індивідуального почерку письменника еволюціонують, але зберігають при цьому свою сутність.

Один із виявів еволюції літературних родів – виникнення нових жанрів і видозміна вже існуючих. Так, розвиток епосу відбився, наприклад, у формуванні роману, а розвиток драми як роду – в появі в середині XIX століття драми як жанру. Вагомим в історії розвитку поетичних родів та жанрів є процес їхнього взаємозбагачення та взаємовпливу.

Для характеристики творчого почерку письменника-епіка експериментаторам було рекомендовано аналізувати зі студентами добір майстром слова лексичних засобів та синтаксичну організацію тексту. Практикою доведено, що студенти першого курсу при самостійному аналізі епічних творів не завжди відчують особливості авторського світовідчуття, виражені в індивідуальному стилі.

Нами встановлено, що основним недоліком у визначенні взаємообумовленості окремих компонентів твору є невміння реципієнтів співвідносити художнє слово з

голосом автора. Перед викладачем-експериментатором ставимо завдання втілити в практику створену нами методичну систему, яка дасть змогу об'єднати знання студентів про рід і жанр твору, методи і прийоми відтворення задуманого за допомогою художнього слова з проблемами, що хвилюють автора. У ході експериментального навчання ми дослідили, що характеристика індивідуального стилю письменника в усіх епічних творах не може здійснюватися за однією схемою: кожен художній твір вимагає специфічного підходу до визначення внутрішніх і зовнішніх чинників творчої манери майстра слова. Викладачам було рекомендовано врахувати, що спільним аспектом для стилістичного аналізу епічних творів є форма розповіді, яка ведеться від реального чи уявного оповідача; вона передбачає два типи мовлення – автора і героїв твору. Саме до них викладач повинен поставитися особливо уважно. В основу методики ми поклали аналіз мовних деталей, підтекст висловлення автора чи персонажів твору, фразеологізмів, діалектної чи побутової лексики, термінів, використаних у тексті, характер його синтаксичної організації. Великого значення викладач-респондент надавав використанню письменником певних синтаксичних конструкцій, розділових знаків, риторичних питань, рефренів та інших стилістичних фігур, що сприяло розумінню мовностильової специфіки тексту, а через неї – естетичного феномена твору і задуму автора.

У процесі експериментальної роботи було враховано, що літературознавче дослідження таких стильових ознак потребує знань з лінгвостилістики, бо здійснюється на основі діалогу з цією наукою. Значної уваги лінгвістичному аналізу тексту надає Л.Мацько. Науковець вважає, що методичний прийом такого різновиду „...дасть змогу побачити на певних етапах сприймання тексту (акустико-візуальному, уявно-понятійному, змістово-сюжетному, образно-естетичному) реалізацію функціональних можливостей мовних одиниць різних рівнів відповідно до теми твору та ідейно-естетичного задуму автора” [108;43].

Так, відповідно до розробленої нами методичної моделі, викладачі-експериментатори, визначаючи особливості індивідуального стилю М.Хвильового в новелі „Я (Романтика)”, втілювали в життя принцип міжпредметних зв'язків, здійснювали аналіз художнього тексту на межі з іншою галуззю гуманітарного

знання: вони проводили **заняття-філологічне дослідження**. У його меті обумовлюється вибір типу заняття: творчий почерк митця проявляється найвиразніше в синтаксичній системі – мові твору властиві різноманітні емоційно-експресивні синтаксичні прийоми і своєрідна ритмомелодика. Перед початком роботи над текстом (добором зразків для аналізу) було рекомендовано пояснити поняття *синтаксична система, емоційність, експресивність, ритмомелодика, дієслівно-вигуківі форми, еліптичні конструкції, еліпсування, невласне пряма мова, полілог*, які будуть використовуватися в ході заняття. Зробити це можна за допомогою словника літературознавчих та мовознавчих термінів, який виготовлено заздалегідь на кожному парту в якості довідкового матеріалу. **Епіграфом** цього заняття стали слова О.Гончара: „Очевидним є, що людям потрібне лише те слово художника, яке чарує, яке хвилює, яке своєю поетичною силою здатне сколихнути і серце, і розум. Щасливий і рідкісний дар має той письменник, який повно володіє цією силою художнього слова” [49;17-18].

На початку дослідження студентам пропонувалося віднайти в тексті твору прості та складні речення, в яких використано тире, і визначити мету його застосування. Першокурсники віднаходять такі синтаксичні одиниці:

„ Я дивлюся в даль. – Тоді дума за думою, як амазонянки, джигітують навколо мене..”; „Я відкидаю вії і згадую... воістину моя мати – втілений прообраз тієї незвичайної Марії, що стоїть на гранях невідомих віків ”; „Я дивлюся на портрети: князь хмурить брови, княгиня – надменна, княжата – в темряві столітній дубів”; „І я, зовсім чужа людина, бандит – за однією термінологією, інсургент – за другою, я просто і ясно дивлюсь на ці портрети, і в моїй душі нема й не буде гніву”. Студенти доходять спільного висновку, що таке насичення тексту однаковими розділовими знаками (тире) сповільнює інтенсивний рух оповіді і примушує читача задуматись над тим, що автор вважає головним у висловленому. Займенник я у функції підмета посилює відчуття постійної присутності головного героя, який розраховує на те, що співрозмовник-читач розуміє його сповідь і уважно слухає. Ці речення різні за синтаксичними ознаками, тому для визначення стилетворчих чинників проводимо роботу з конструювання схем різних синтаксичних конструкцій. Першокурсники

громіздкості фрази, надати висловленню стислості інформаційного повідомлення періоду воєнних дій.

Для продовження експериментального дослідження словесникам було запропоновано наступну таксономію (систему завдань):

2. Робота з текстом твору.

Викладач-експериментатор пропонує віднайти і підготувати до виразного читання ті уривки з новели, де є односкладні речення, за допомогою яких відтворено динамічність дії, глибоке хвилювання героїв. („...А надвечір південну частину околиці було захоплено. Мусили йти на північ, залишити город”, „Тоді мені знову до болю захотілося впасти на коліна й молитовно дивитись на волохатий силует чорного трибуналу комуни”.)

– Визначте особливості ритмомелодійної лінії цих синтаксичних конструкцій. Як передати їх під час читання вголос?

3. Евристична бесіда з елементами роботи над текстом.

Викладач з'ясовує зі студентами, що невласне пряма мова допомагає авторові безпосередньо передати думки героїв, їхні прагнення і переживання через внутрішній монолог, а висловлювання персонажів відтворити у формі монологу, діалогу або полілогу. За завданням викладача студенти добирають з тексту твору приклади до кожного з тверджень, мотивуючи свій вибір. Наприклад: У монологі „Ах, це ж боюństwo, легкодухість. Єсть же певне життєве правило: *errare humanum est* (людині властиво помиляться). Чого ж тобі? Помиляйся! І помиляйся саме так, а не так!..”.

– Якими стилістичними засобами відтворено тут присутність автора?

Студенти визначають ознаки індивідуального стилю письменника, зокрема обумовлене використання особових форм дієслів і займенників: замість першої особи, властивої прямій мові, використано другу особу, що є характерним для передачі чужого мовлення засобом непрямой мови.

Укладання таблиці за результатами аналізу тексту.

Ознаки індивідуального стилю М.Хвильового		Наприклад
1	Ознакою стилю М.Хвильового є тональність і лексичні та синтаксичні особливості живого народного мовлення, що збагачує твір різними емоційно-експресивними засобами.	
2	Вагому роль у визначенні стилю письменника відіграють розділові знаки, питальні й окличні речення з характерним для них порядком слів, вживанням модальних слів, часток та вигуків, що відтворюють внутрішній стан героя.	
3	Думки, переживання, прагнення героїв відбивають синтаксичні засоби різної конструкції.	
4	Еліптичні речення підсилюють драматизацію опису подій, сприяють поглибленому зображенню внутрішнього світу героїв твору.	
5	Невласне пряма мова не виокремлюється синтаксично з авторського контексту, а утворює разом з ним синтаксичне ціле.	
6	Найтиповішою для невласне прямої мови в новелі є форма другої особи дієслів і займенників.	

У другій частині таблиці (графа „Наприклад”) студенти записують приклади з тексту твору для підтвердження тез, висунутих у першій колонці.

Слід підкреслити, що під час експериментального навчання деталізація епічного твору на занятті з літератури проходить з різним ступенем заглибленості в зміст. Але викладачі отримали рекомендації, в яких акцентувалося, що навчальні ситуації для розуміння індивідуального стилю письменника вони повинні організувати таким чином, щоб детальний аналіз фрагментів тексту завершувався широким узагальненням ідейно-художнього багатства всього твору і виокремленням ознак творчого почерку майстра слова.

Отже, під час експериментально-дослідного навчання встановлено, що при вивченні індивідуального стилю автора епічного твору основоположним у роботі є аналіз авторського мовлення та мовлення персонажів.

Проблема вивчення драматичних творів у аспекті аналізу окремих образних компонентів і розкриття смислових зв'язків між ними для цілісного осягнення

прочитаного розглядається в наукових працях О.Мазуркевича, К.Сторчака, М.Сулими, В.Неділька, Т.Бугайко і Ф.Бугайка, Н.Падалки, В.Цимбалюка, Н.Малютіної. Науковці К.Фролова та М.Наєнко виступають за проникнення в процесі дослідження драматичного твору в його підтекст, що допоможе читачеві глибше осмислити авторський задум. Концептуальним в аналізі драматичного твору вважають розгляд ідейного змісту, проблематики, образної системи та художньої своєрідності драми методисти Б.Степанишин, С.Пультер, А.Лісовський, Л.Мірошниченко. Значної уваги під час аналізу драматичного твору засобам творення високохудожнього образу-характеру та специфіці мови п'єси надають Г.Токмань та А.Ситченко. Тією чи іншою мірою проблеми вивчення драматичного твору в ракурсі його жанрово-родової специфіки розглядали О.Бандура, Д.Вакуленко, Н.Волошина, Я.Голобородько, Л.Дем'янівська, Г.Дорош, С.Жила, Г.Семенюк, Т.Івахненко та інші науковці. У постановці експерименту для з'ясування особливостей вивчення жанрово-родової форми як внутрішнього чинника творення стилю драматурга в аспекті мовностильових засобів спираємося на провідні положення літературознавчих та методичних студій згаданих учених та викладачів-практиків.

Під час експериментально-дослідного навчання викладачам рекомендовано врахувати, що знайомство студентів з творчою манерою письменників-драматургів ґрунтується на розумінні того, що у драмі „слово відтворює процес спілкування” [87; 483]: митець не розповідає про життя, про характери своїх героїв, а показує їх у дії.

Відсутність авторської характеристики, психологічного зображення героя, відступів, описів, портрета та інших компонентів поняття стиль, які властиві епічному твору, ускладнюють роботу над визначенням творчого почерку драматурга. Для розуміння специфіки роботи з драмою нами взято до уваги те, що вона належить не лише літературі, а й театральному мистецтву. У літературі головним засобом творення образу є слово, а на сцені – дія. Хоча дію драматичного твору обмежено у часі і просторі, його герої розповідають про себе та інших персонажів, діють, думають і відчують. А ремарки письменника розкривають

внутрішній стан героя в певний момент сценічного дійства. Для усвідомлення змісту твору і підтексту мовлення викладачі-експериментатори радили студентам співвідносити мовлення персонажа з мовленнєвою ситуацією. Це дає читачеві змогу домислити внутрішні чинники поведінки героя і сприйняти твір цілісно. За пропонованою нами методикою, ознаки індивідуального почерку визначаються в авторському підтексті, мовностильовій специфіці і в жанрово-родовій природі творів. Науковці-дослідники творчості Лесі Українки довели, що надзвичайно великого значення вона надавала художньому слову, індивідуалізації мовлення персонажів, досконалість яких є ознакою її авторського стилю. Викладач-експериментатор, що працює над драматичними творами Лесі Українки, аналізує мовлення героїв п'єс в різноманітних проявах і деталях: лексичному, синтаксичному, образному, мелодійному аспектах. Загальнонародні слова, які найчастіше вживаються в народно-побутовій мові, у драматичних творах набувають нового звучання, розширюють своє значення. Нами враховано, що в процесі дослідно-експериментальної роботи студенти це найкраще відчували в драмі-феєрії „Лісова пісня”. Слова *старости, сватають, поле, бриль, хижка, дерево, сокира* та інші не потребують тлумачення і природно передають побутування селян. Викладачі-експериментатори звертають увагу студентів на те, що не лише про буденне йдеться у творі: поетеса зіставляє дріб'язкове, щоденне буття людини з високим духовним життям. Вони акцентують, що цьому сприяє не знана ще в творах такого жанру ритміка, яка є ознакою творчого почерку майстра слова. Для створення її авторка використала багатство поезики пісень українського народу: крім неримованого п'ятистопного ямба, властивого драматичній поемі, Леся Українка використовує й інші ямбічні фігури, а також три-, шести- і семистопний хорей, дво- і тристопний анапест, дактиль, амфібрахій, коломийковий вірш. У процесі дослідної роботи важливо довести правильність думки про те, що музикальності твору надає також багата образна мова і розмаїта метрика й ритміка. Ремарки автора допоможуть характеризувати манеру мовлення персонажів – говорять вони спокійно чи емоційно, вільно чи скуто, голосно чи тихо і подібне. У цих доповненнях відчувається психічний стан самого драматурга, ставлення його до

героя та зображуваних подій. Так художник надає певного колориту окремим явам і твору в цілому.

Викладачам було рекомендовано загострити увагу реципієнтів на тому, що індивідуальне світосприйняття поетеси відчутно у використанні міфічних образів, якими письменниця пророче застерігає майбутні покоління від згубного впливу людини на природу. Міфологія творчості як трансцендентний процес (за О.Слоньовською) може бути проілюстрована викладачем на такому прикладі: взявши за основу казковий світ Волині, Леся Українка відтворила багатство народної міфології у фантастичних образах Мавки, Долі, Перелесника, Куця, Потерчат та інших героїв твору, які містять глибокий природознавчий та людинознавчий зміст і мають психологічний підтекст. Під час дослідно-експериментальної роботи враховано, що студенти першого курсу педагогічного коледжу на уроках народознавства вивчають основи фольклорної міфології, тому зможуть самостійно визначити роль окремих міфічних дійових осіб. Характеристика дій цих героїв допоможе усвідомити ставлення автора до висловленого ним і сформує у читача власну позицію щодо цього питання. Так, викладач-експериментатор пояснює, що в образі маленьких озлоблених істот з каганчиками (потерчат) народ втілює свій гнівний осуд аморальності тих батьків і матерів, які умертвляли своїх маленьких, часто ще не народжених, дітей. Леся Українка зберігає ці риси характеру літературних героїв Потерчат, тим самим залишає право на існування народного повір'я щодо них. Студентам пропонуємо сформувати власну думку з цього приводу.

Нами доведено, що аналіз драматичного твору передбачає попередній коментар тексту викладачем, що виконує функцію відсутнього автора. Мета такого **літературознавчого коментування** – допомогти студентам зрозуміти тісний взаємозв'язок між явами та діями, що аналізуються, і визначити своєрідність творчого почерку та рівень майстерності драматурга. Для аналізу викладачам рекомендовано старанно добирати уривки (окремі сцени, яви), під час виразного читання яких реципієнти-вихованці вчаться визначати ознаки індивідуального стилю драматурга.

У процесі експериментально-дослідної роботи враховано, що, крім вище зазначених витоків творчої майстерності, авторська позиція виявляється і в доборі драматургом матеріалу для твору, і в сутності конфлікту, і в характері ремарок. Щоб зрозуміти індивідуальний стиль створення автором кожного з персонажів, педагог-експериментатор звертає увагу студентів на те, як представлено героя в переліку дійових осіб, які ремарки супроводжують його мовлення, що про нього говорять інші персонажі, як співвідносяться слова і вчинки героїв твору.

Художнє новаторство майстра слова виявляється в умінні стислою назвою твору акцентувати головне у темі драматичного доробку. Так І.Франко змінив назву п'єси „Жандарм” на „Украдене щастя” і тим самим розширив тематичний аспект соціально-психологічної драми. Особливо „промовистими” є назви п'єс І.Карпенка-Карого – „Сто тисяч”, „Хазяїн”, „Житейське море” та інші.

Відповідно до розробленої нами системи, викладач-експериментатор навчає студентів розумінню того, що творчий індивідуальний почерк письменника-драматурга виявляється в особливостях мовностилістичних засобів, семантичних зрушеннях у мовних одиницях, а композиція твору, групування дійових осіб, протиставлення одних іншим допомагає під час аналізу цих питань чітко визначити авторську позицію та ознаки його творчого почерку.

Для втілення в практику викладання принципу професійної спрямованості під час експерименту здійснюється зв'язок із сучасністю: визначаються проблеми традицій і новаторства у творчості драматурга, звертається увага на питання, які актуальні і сьогодні, тому можуть вплинути на свідомість сучасного молодого читача. Майбутні вчителі під керівництвом викладача літератури вчаться здійснювати аналіз особливостей історичного періоду, в який створено драматичний твір, визначати його жанрову специфіку.

Отже, результати нашого дослідження показали, що при вивченні індивідуального стилю письменника-драматурга головна увага звертається на індивідуалізацію і психологічний підтекст, обумовлені жанром твору.

У ліриці „слово виражає стан того, хто говорить” [87;483]. Під час експериментально-дослідного навчання ми враховували, що, хоча в центрі

художнього тексту перебуває ліричний суб'єкт або ліричний герой, основним матеріалом для аналізу індивідуального стилю письменника є мова твору: саме через неї поет передає свої враження та відчуття. Разом з тим лірика не може бути документальним відтворенням біографії письменника чи його духовного життя. Вона, як зразки епосу та драми, є результатом майстерності автора: побутування і сама особистість поета, творчо та філософськи переосмислені, відбиті в ній. Слово „я” в ліриці не формальний, не умовний момент – воно несе в собі глибокий зміст.

Викладачам-експериментаторам пропонувалося прослідкувати цей процес на прикладі вивчення лірики Є.Маланюка. За своїм загальногуманітарним (в коледжі викладаються філософія та релігієзнавство) і літературним рівнем розвитку студенти достатньо підготовлені до дослідження цього матеріалу в аспекті аналізу індивідуального стилю письменника. У вступному слові до теми ми радили викладачам схарактеризувати ідейну і художню розмаїтість творчості письменника: новизну проблематики, композиції, жанрів, своєрідність авторського бачення світу, характер ліричного героя, специфіку реалістичного узагальнення, типізації тощо. Засадничим для роботи над вираженням індивідуального стилю в поезіях Є.Маланюка пропонували обрати **текстуальний аналіз мовностилістичних засобів**: він забезпечує цілісне сприйняття тексту віршів, наближення до психології творчості, не скуте рамками технології визначення рис індивідуального почерку.

Під час експерименту ми дійшли висновку, що найбільш дієвим для досягнення мети заняття є напрямок аналізу ліричного твору, запропонований Г.Токмань. Але для повноти вияву ознак індивідуального стилю письменника додаємо до нього ще елементи компаративного аналізу:

1. Історія написання (якщо відома).
2. Історична основа (якщо є).
3. Літературний рід, жанр.
4. Стилістичний текстуальний аналіз, який здійснюємо після вступного слова.
5. Компаративний внутрішньотекстовий аналіз мовних засобів творення ліричних образів.

Результати нашого дослідження показали, що такий план передбачає читання тексту від першого до останнього слова з коментуванням окремих тропів, лексем, стилістичних фігур, явищ, звукопису, а також із зіставленням окремих мовностилістичних засобів, які використовуються для створення образу. Тлумачення творчого задуму автора та художніх особливостей вірша не обмежено рамками плану: за бажанням викладач-експериментатор чи студент може розпочинати його із загального настрою твору чи з характеристики ліричного героя, з аналізу мовностилістичних засобів чи визначення мотиву, тлумачення семантичного наповнення образів або ж їхнього мовного вираження.

Щодо творчості Є.Маланюка, то проведений експеримент утверджує нас у думці, що приклад життя цього письменника і висвітлення християнських істин, які він проповідував, позитивно впливають на свідомість юних громадян України. Тому викладачам-експериментаторам було запропоновано провести заняття, тип якого визначаємо як **літературознавчо-теологічне дослідження**. Словесникам рекомендовано у вступному слові про історію написання творів, які готуються для аналізу, зазначити, що талант поета полягає не тільки в тому, що він пише розумом, а й у сприйнятті життя глибинами серця. Це розуміння, як уважав Є.Маланюк, надихається Богом, бо саме з любові до ближнього творить митець, і саме духовно наснажені книги вчать читача добру через авторське розуміння цього складного і прекрасного почуття. **Епіграфом** заняття пропонуємо обрати біблійне твердження: „Любов довго терпить, милосердствує, не гордиться, не шукає свого, не сердиться, не думає про зло, не радується неправді, а радується істині” (Коринфянам (13:4)). Під час розповіді про життєвий та творчий шлях Є.Маланюка радимо експериментаторам відзначити, що поетичне світобачення цього майстра слова, філософа-гуманіста ґрунтується на розумінні того, що Любов Христова, Благодать Божа допомагають нашому народові вистояти в тяжкі для країни часи і утвердитись у правоті вічних ідеалів. Саме цією ідеєю жив поет у вимушеній еміграції.

Переконалися в справедливості цієї думки студенти зможуть у ході експериментального навчання, аналізуючи назви збірок Є.Маланюка, представлені на стенді-виставці дібраних до заняття творів. Лексеми назв несуть „знакову”

інформацію („Земна Мадонна”(1934), „Проща”(1954), „Молитва”(зб. „Влада”, 1951), „Молитви” (зб. Серпень, 1964)). Назви ж окремих поезій розкривають зміст віршів та емоційний стан автора-митця. Їх перелік дається в попередньо надрукованому плані заняття (див. додаток А).

Як видно з конспекту заняття, лексичні та синтаксичні виражальні засоби аналізованих творів пояснюються крізь семантику поетичного образу. Під час запровадження в практику пропонованої методичної системи індивідуальна мовностильова майстерність письменника увиразнюється за допомогою елементів компаративного аналізу.

Робота з текстом ліричних творів доводить, що основоположним для визначення індивідуального стилю поета є аналіз тропів, у які найбільше втілюється образність мови. Викладачі-експериментатори твердять, що дослідження мови поетичних творів ускладнюється тим, що вона більш організована з погляду ритмомелодики, аніж у прозі: важливе значення мають рими, особливих відтінків змісту надають лексеми, які в мові поетичних творів набувають переносного значення. Хоча поезію кожен читач розуміє по-своєму, викладач дає зразки аналізу словесно-образних засобів. Роботу над ними радимо розпочати словами педагога: „Я б так схарактеризував задум автора...”, „Я відчуваю настрій ліричного героя через такі мовно-виражальні засоби...”, „Я вбачаю ознаки творчої манери майстра слова у використанні таких образних засобів...”. У такому разі думка викладача не нав’язується – залишається місце для творчого доробку студентів, які можуть тлумачити певні ознаки авторського почерку поета відповідно до свого бачення і розуміння мовностильових особливостей вірша. Як приклад, пропонуємо таксономію завдань для аналізу творчого почерку І.Франка-лірика (вірш І.Франка „Гріє сонечко!”). Радимо викладачам-експериментаторам загострити увагу на тому, що поезія починається пейзажною замальовкою української природи навесні, ознакою авторського індивідуального стилю тут є використання народнопісенних мотивів – пестливих слів (сонечко, пісенька, жайвороночок) та постійного епітета (небо яснее) тощо. Викладач-експериментатор пропонує студентам віднайти образи, які сприймаються зором (*проміння ласкавого сонечка, кришталево-синє небо*) і

слухом (*пісні жайворонка над безмежним полем*). Центром опису є орач-сіяч, який виконує в цей час найважливішу для селянина роботу – закладає основи майбутнього врожаю. Символічний зразок зачинателя доброї, нової справи, властивий творчості поета-гуманіста, наділено працьовитістю, щирістю, шляхетністю. Автор закликає трударя встати сіяти „в щасливий час золоте зерно”, яке земля „кров’ю теплою накормить” і „обережно виростить”. У підтексті епітетів *щасливий час, золоте зерно* поет висловлює надію не тільки орача, як головного виконавця важливої роботи, а й усього народу на здійснення мрій і задумів про щасливе майбуття.

Символічним є образ матері-землі, яка віддячить щиро, „з трепетом любові” орачеві за труд. Ознакою авторської творчої манери є порівняння її весняного пробудження з пробудженням від сну молодої дівчини. Особливої сили такому порівнянню надають рядки-уточнення: як у грудях дівчини „радісно б’єсь здорова молодая кров”, так і земля дихає „силов дивною, оживущою”.

Викладач-експериментатор акцентує, що ознакою індивідуального стилю І.Франка є алегоричність веснянки; вона розкривається у третій частині. Звучить заклик до тих, у кого чисте серце і сильні руки ставати „до великого бою за добро, щастя й волю всіх!”.

У результаті дослідження тексту реципієнти доходять висновку, що увесь твір побудовано за принципом паралелізму: спокійна картина весняної природи в першій частині і відчуття напруженої роботи не тільки сіяча-хлібороба, а й боротьби всіх, до кого поет звертається таким вагомим словом „*брати*”; земля-годувальниця і молода, здорова дівчина, орач-селянин і патріот, який думає про її майбутнє. Викладач не повинен оминати увагою побудову твору: поезія є оригінальним зразком білого і вільного вірша. Акцентувати слід на тому, що така форма вірша – результат оригінальної версифікації: текст сприймається читачем як задушевна розмова зі старшим товаришем-наставником. Щодо мовностилістичних засобів, синтаксичної організації тексту, студенти доходять висновку, що ознакою творчої манери І.Франка-поета є здатність використовувати слова, які природно, без штучних неологізмів, відтворюють спосіб і зміст мовлення певних верств населення.

Граматичні та стилістичні конструкції забезпечують стислість викладеного повідомлення і динамізм розповіді.

Отже, зваживши на те, що вибір продуктивних методів і форм роботи над визначенням творчого почерку майстра слова залежить від специфіки роду та жанру твору як внутрішніх чинників індивідуального стилю письменника, в процесі апробації розробленої нами експериментально-дослідної системи висуваємо такі загальні методичні засади:

- під час вивчення епічного твору слід виокремлювати аналіз авторського мовлення та мовлення персонажів;
- дослідження творчого почерку письменника-драматурга ґрунтується на індивідуалізації та психологічному підтексті мовлення дійових осіб;
- у процесі аналізу творчої манери автора ліричного твору мовностильовий аспект набуває особливого значення – він є одним із центральних, бо нерозривно пов'язаний з інтерпретацією перебігу почуттів і думок, виражених у тексті.

Зважаючи на специфіку навчального закладу, рекомендуємо викладачам-експериментаторам значної уваги надавати формуванню конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя (технологізації навчання), оскільки процес дослідження індивідуального стилю містить не тільки моделювання майбутньої педагогічної ситуації, а й учіння працювати з різними за жанрово-родовою формою творами. Концептуальні положення пропонованої методики такі:

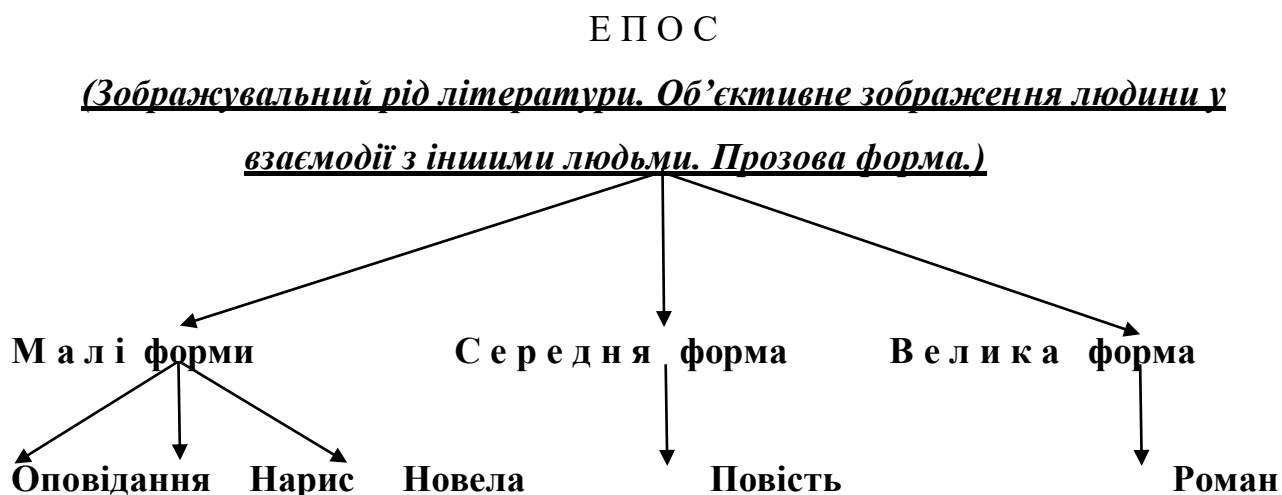
1. Роботу над текстом художнього твору спрямовано на визначення ознак індивідуального стилю письменника.
2. Моделювання технології дослідження творчого почерку майстра слова тісно пов'язане з формуванням професійних навичок майбутніх учителів початкової школи.
3. Засадничими на занятті з літератури вважаємо принципи науковості та єдності форми і змісту. Також виділяємо як специфічний принцип професійної спрямованості.

4. Продуктивність запланованого досягається завдяки диференційованості та варіантності методичного апарату і літературно-мистецького матеріалу.

5. Показником доцільності застосування методики на практиці є її багатоплановість та плідність результатів.

2.3. Навчальний аналіз індивідуального стилю автора епічних художніх творів

На заняттях з української літератури у педагогічному коледжі студенти першого курсу досліджують індивідуальний стиль автора таких епічних творів, як оповідання (В.Винниченко „Краса і сила”), нарис (С.Васильченко „Мій шлях”), новела (М.Коцюбинський „Intermezzo”), повість (І.Франко „Перехресні стежки”), роман (О.Гончар „Собор”). Перед початком роботи пропонуємо викладачам-експериментаторам актуалізувати знання студентів про цей рід художньої літератури за такою схемою:



Після того, як першокурсники повторять і систематизують вивчене про епічні твори, радимо перенести схему до словничка індивідуального стилю письменника, добираючи приклади для характеристики малих, середньої та великої форм цього літературного роду. Експериментальне дослідження доводить, що така робота

сприяє кращому розумінню сутності аналізованого питання, специфіки окремих зразків художньої літератури, системи знань з теорії літератури в цілому. Послідовне укладання словничка поглиблює сприймання студентами художньо-естетичної позиції майстра слова, формує навички аналізу індивідуального стилю письменника та вміння давати самостійну оцінку твору, вступати в уявний діалог з його автором.

Вирішення проблеми дослідження творчого почерку майстра слова ґрунтується на операційно-процесуальному аспекті аналізу тексту. Тип аналізу обрано з урахуванням дидактичної мети та рівня літературного розвитку студентів. Спираючись на погляди видатних методистів щодо засобів осягнення художнього твору і вивчення індивідуального стилю його автора (О.Бандура, Т.Бугайко, Ф.Бугайко, Н.Волошина, А.Градовський, С.Жила, О.Ісаєва, А.Лісовський, С.Пультер, Б.Степанишин, Г.Токмань, А.Ситченко, К.Фролова), пропонуємо викладачам-експериментаторам навчальну модель аналізу мовлення в епічних художніх творах, яку вважаємо найпродуктивнішою. Для забезпечення принципу аналізу твору в єдності змісту і форми в основу пропонованої моделі кладемо такі шляхи дослідження художнього тексту:

I. Проблемно-тематичний аналіз твору (за Н.Волошиною і О.Бандурою):

- „...формулювання проблеми твору;
- створення навчальної ситуації проблемного характеру; постановка проблемних запитань і завдань; організація дискусійних ситуацій;
- зіставлення змісту виучуваного твору і театральних вистав та кінофільмів, написаних за ним, або з однотемними творами інших мистецтв з метою з'ясування відмінностей у трактовці спільної проблеми” [115;59].

II. Проблемно-стильовий аналіз (за А.Ситченком), завдання якого – „виробити в учнів (старшої школи) бачення найширших взаємозв'язків між проблематикою і поетикою художнього твору”; використовуємо такі ключові поняття: „*основні мотиви, засоби виразності, особливості індивідуального стилю, художня майстерність, естетичне враження*” [155;172].

На основі концептуальних ідей О.Бандури, Н.Волошиної та А.Ситченка нами розроблений для експериментально-дослідної роботи зразок *лінгвостилістичного аналізу* художнього епічного тексту, який ґрунтується на дослідженні виражальних засобів, що є основою розуміння стилю як естетичної системи письменника. Орієнтуючись на завдання визначити риси його індивідуального почерку, змінюємо перший пункт згаданого проблемно-тематичного аналізу твору („...формулювання проблеми твору”) на „формулювання проблеми стилістичного дослідження”, якого потребує навчальна ситуація. Від проблемно-тематичного запропонований нами зразок аналізу відрізняється ще й творчими завданнями, виконання яких пов’язано зі стильовими ознаками художньої майстерності автора. Для прикладу розглянемо запропоновану нами викладачам-експериментаторам дослідну роботу над уривком з повісті М.Коцюбинського „Тіні забутих предків”. Тип заняття – лабораторна робота. На початку студенти передають цілісне безпосереднє враження від прочитаного, характеризують родову і жанрову специфіку твору. Надалі висуваємо проблемну тезу, сформувану нами на основі твердження В.Горобець про те, що „поетизація діалектної мови – не самоціль, а засіб прилучення читача до сприймання динамічного сюжету, відтворення неповторних життєвих колізій героїв” [51;60], формулюючи гіпотезу: *лексико-семантична палітра М.Коцюбинського, зокрема поетизована діалектна мова гуцулів, – не тільки засіб зацікавлення читача неповторними життєвими колізіями героїв, красою гуцульського побутування, а й ознака індивідуального стилю письменника.*

О.Бандура у статті „Виявлення особистості автора у творі” зауважує, що на часі нагальним є завдання „...у процесі аналізу з’ясувати світогляд письменника, відображений у творі, виявляти особливості його індивідуального стилю” [15;17]. Поєднання цих двох вимог викладачі-експериментатори беруть за основу роботи творчих груп. Об’єднавши аудиторію в мікроколективи, вони створюють навчальну ситуацію проблемного характеру, мета якої – визначити ідейно-художній сенс використання автором діалектної лексики:

I. „*Біографи*” визначають історичні відомості про зацікавленість М.Коцюбинського живим мовленням гуцульських громад.

II. „*Лексикографи*” досліджують словник, наведений автором у проспекті до повісті на зразок витлумачення специфічних лексем.

III. „*Літературознавці*” вивчають способи пояснення діалектизмів у тексті твору.

IV. „*Мистецтвознавці*” вказують на особливості використання засобів виразності, які є ознакою індивідуального стилю автора, у художньому кінофільмі, поставленому за повістю „Тіні забутих предків” М.Коцюбинського.

На дошці викладачем-експериментатором написані ключові слова, які можуть використовувати студенти під час розповіді про досліджене: *основні мотиви, засоби виразності, особливості індивідуального стилю, художня майстерність, естетичне враження*. Викладач-експериментатор пропонує завдання проблемного характеру: під час виконання роботи, у разі потреби, доповнити перелік поданих слів необхідними для розповіді опорними лексемами. Літературознавчі терміни, потрібні для дослідження творчої манери М.Коцюбинського, записати у словничок індивідуального стилю письменника.

У результаті виконаної роботи „*біографи*” доводять до відома студентів, що така ознака індивідуального стилю М.Коцюбинського, як використання ним діалектних слів, сягає часів зацікавлення письменником українським живим мовленням. Майстер слова виступав за поширення виражальних можливостей української мови, зокрема великого значення надавав вивченню діалектів. У 1911 році письменник перебував у карпатському селі Криворівня, де, за його словами, „збирав матеріал, переживав природу, приглядався, слухав і навчався”.

„*Лексикографи*” повідомляють, що про уважне ставлення автора до використаної ним діалектної лексики свідчить той факт, що у проспекті до повісті укладено словник, де витлумачено понад 120 діалектизмів. Значна кількість зворотів і висловів карпатського краю увійшла до текстів коломийок та примовок.

Дослідники тексту („*літературознавці*”) характеризують способи семантизації вжитої в ньому локальної лексики:

- значна кількість діалектизмів інтерпретована автором у виносках (*кечера* – „безлісна гора”, *плай* – „гірська стежка”, *оборіг* – „повітка на сіно”, *подра* – „полиця під дахом”);

-окремі діалектизми пояснюються взятими у дужки загальноновживаними словами: „Знав, що на світі панує нечиста сила, а *арідник* (*злий дух*) править усім”, „Одного разу він покинув свої корови і подряпався на самий *грунь* (*верх*)”; „Витягалось найкраще *лудіння* (*одежа*), нові крашениці, писані кептарі, череси....”;

- частина діалектизмів вживається поряд із загальнолітературними контекстуальними синонімами: *діра* – *дірка*, *газдівство* – *хазяйство*, *негура* – *туман*;

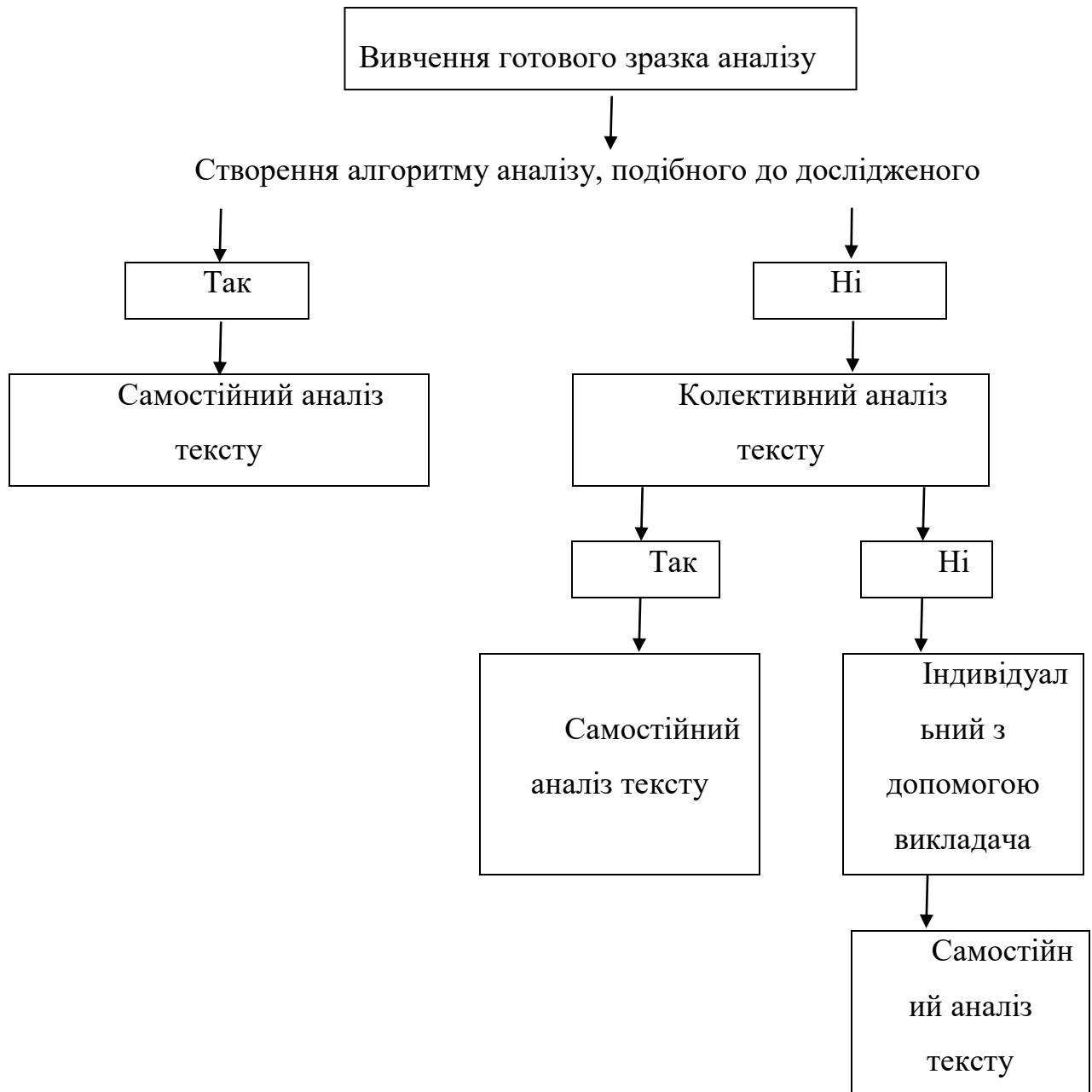
- значення певної кількості діалектних лексем вирізняємо з допомогою синонімів та родових назв, які опосередковано вказують на різновид предметів:

а) *трембітала* *трембіта*, *сумно* *ридали* *трембіти*, *сумно* *повістувала* *трембіта* горам про смерть;

б) „Він знав вже багато. Умів знаходити *помічне зілля* – *одален*, *матриган* і *підойму...*”, „Прілий дух гнилих пнів, запах кладовища лісного йшов на них з пущі, де трухліли мертві смереки та гніздилися *погані гриби* – *гадляр* і *голубінка*”;

- є діалектизми, які тлумачаться у контексті авторської оповіді: „Тоді Іван зразу його пізнав. Се був веселий *чугайстер*, *добрий лісовий дух*, *що боронить людей од нявок*. Він був смертю для них: *зловить і роздере*”, „*Полонина!* Він вже стояв на ній, на сій *високій луці*, *вкритій густою травою*”.

Основним прийомом роботи під час такого аналізу тексту є спостереження, мета якого не тільки з'ясувати роль засобів виразності у створенні картин зображуваної дійсності, а й встановити лексико-стилістичні ознаки індивідуального стилю письменника. Навичку застосування цього прийому викладач-експериментатор формує за такою **схемою-алгоритмом**:



З метою поглиблення розуміння значущості творчої манери майстра слова та узагальнення методів створення ним образів педагог-респондент проводить компаративний аналіз схарактеризованих вище мовленнєвих засобів повісті „Тіні забутих предків” та однойменної екранізації твору режисера С.Параджанова (або інсценізації В.Маньківського чи балету В.Кирейка). Для сполучення сприймання художнього тексту з твором іншого виду мистецтва перед початком перегляду уривків з кінофільму радимо викладачу-експериментатору провести підготовчу роботу над змістом повісті:

- пропонуємо прочитати відповідні частини твору і повторити використані автором діалектизми;

- визначити, з якою метою письменник увів ці лексеми в текст;
- виписати ті слова, які потребують додаткового тлумачення.

Зосередитися на головному під час перегляду частин кінофільму допоможе таке завдання проблемного характеру: звернути увагу на розходження в мовленнєвих засобах уривків з повісті та фільму і визначити причини відмінностей (якщо вони є). Перед початком роботи студент, що працював за індивідуальним завданням написати есе-дослідження, робить повідомлення з історії екранізації повісті: кінотвір поставлено у 1964 році режисером С.Параджановим, який, за словами доктора мистецтвознавства І.Корнієнка, „не додержується послідовності і вичерпності перенесення на екран усього того, чим багатий оригінал” [78;67]. Він прагне розкрити перед глядачем яскраві і психологічно обумовлені характери головних персонажів, і у вирішенні цього питання режисерові допомогли оператор Ю.Ільєнко, художники Г.Якутович і М.Раковський та композитор М.Скорик. Мистецтвознавець стверджує, що „автори фільму великого значення надають художній деталі” [78;67].

Компаративний аналіз після перегляду фільму рекомендуємо починати з визначення поняття „художня деталь” і засобів її творення в тексті повісті та в екранізованому відповіднику. У процесі експериментально-дослідної роботи студенти доходять висновку, що засобом творення художніх деталей повісті є українська загальноновживана нормована лексика та діалектизми, які виконують важливу функцію відображення колориту карпатського побутування. Настрій і суть фільму-відповідника в деталях можна вивчати за кольоровою гамою (*засніжене поле, червоні коні на білому тлі, барвистий ярмарок, чорні корогви*), незвичайним вирішенням відтворення сюжетної лінії (поділ на новели) і лише в останню чергу – за мовою фільму. Критик О.Бабишкін у книзі „Українська література на екрані” [14;175] роз’яснює цю особливість кінотвору, висловлюючи думку, яку викладач-респондент виносить для дискусійного вирішення. Але попередньо рекомендуємо виконати такі проблемні завдання для дослідження тексту повісті і кінофільму:

1. Віднайдіть у тексті уривок опису знайомства головних героїв і визначте рівень відповідності екранізації літературному тексту („Все ще гарячий,

роз'юшений злістю, він наскочив з розгону на маленьке дівча, що тряслось з жаху біля самого воза. Ага! се певно Гутенюкова дівка! І не думавши довго, ударив її в лице”). Чим досягнуто достовірність описаного письменником? Як передано ці почуття та дії Іванка у фільмі? (За допомогою яких засобів розкрито умовність підтексту в фільмі?)

2. **Виразно прочитайте** в особах, використовуючи слова автора, діалог між дітьми-представниками ворогуючих родів. За допомогою чого відтворено настрій розмови між головними героями в літературному тексті і в його екранізації? („дівчинка ... подивилась на нього спідлоба якимсь глибоким зором чорних матових очей і спокійно сказала:

-Нічьо... В мене є другі... май ліпші.

Вона наче його потішала.

Здивований лагідним тоном, хлопець мовчав.

- Мені неня купила нову запаску... і постоли... і мережані капчурі... і....

Він все ще не знав, що сказати.

-Я си обую файно та й буду дівка...”)

3. Організація дискусії:

- О.Бабишкін діалог між дітьми виділяє як те місце фільму, де мова повісті повністю відповідає мовленнєвим засобам кінотвору. Прослухайте уривок з його книги і скажіть, що у висловленні науковця про індивідуальний стиль письменника позитивне, а що, на вашу думку, має негативний відтінок:

„Це мова фільму. Гуцульська мова, з тими особливими звуками, яких усіх письменник не міг відтворити літерами. Кіно заговорило вперше по-гуцульськи. Все стало на своє місце, мова стала активним творчим чинником”.

4.Висновок після обговорення ґрунтується на естетичному аспекті тлумачення досліджуваного: автор і кінорежисер творили шедеври мистецтва різними засобами, проявляючи власну творчу манеру. Але стильова домінанта і повісті, і кінотвору – мовленнєві художні засоби, які є виявом індивідуальної манери письма М.Коцюбинського.

Плануючи проведення навчального аналізу мовлення в епічних художніх творах через дослідження їх виражальних засобів, викладач-експериментатор має використати дві концепції: літературознавчу (значної уваги надати дослідженню ознак індивідуального стилю письменника) і методичну (всі методи і прийоми сприятимуть розвитку навичок роботи з художнім текстом майбутніх вчителів).

Отже, під час експериментального навчання визначили, що дослідження виражальних засобів як ознак творчого почерку майстра слова проводиться на заняттях нетрадиційного типу: *лабораторна робота, філологічне дослідження, інтегроване дослідження семантики художніх засобів споріднених творів мистецтва (література і образотворче мистецтво, літературознавство та мистецтвознавство), літературно-філологічний практикум.* Різновид літературознавчого аналізу художнього твору слід обирати з урахуванням дидактичної мети та рівня літературного розвитку студентів. Він ґрунтується на вивченні виражальних засобів, що є основою розуміння стилю як естетичної системи конкретного письменника. Провідні типи аналізу – проблемно-стильовий, лінгвостилістичний аналіз художнього тексту та компаративний. Аналітична робота ведеться у двох аспектах – детальний аналіз мовних засобів і узагальнення дослідженого в ракурсі поняття індивідуальний стиль майстра слова (лінгвостилістичний аналіз художнього тексту). Основний метод вивчення питання – спостереження над мовою епосу (мовлення автора і персонажів). Дієвими у дослідженні індивідуальної поетики автора прозового твору вважаємо такі методи інноваційного викладання української літератури: аналіз художнього тексту на межі з мистецтвознавством, ділова гра, навчання напівголосом (проведення мікродискусій), робота в мікроколективах, інформаційний метод інноваційного характеру бригадне навчання, інтерактивний метод мозкового штурму, який умовно називаємо гронування. Забезпечать продуктивність дослідження стилю такі прийоми аналітико-синтетичної діяльності, як конкретизація та узагальнення, порівняння і зіставлення, складання опорної схеми-алгоритму і таблиці для узагальнення результатів, укладання словничка індивідуального стилю письменника. Доречно використовувати прийом проблемних завдань та запитань

проблемного характеру, створення навчальної ситуації проблемного характеру, виразне читання в особах, есеїстичну творчість студентів.

2.4. Вивчення особливостей творчої індивідуальності автора української драми

Дослідження індивідуального стилю письменника-драматурга тісно пов'язано з проблемою автора: на відміну від епосу в драмі „відсутня розгорнута авторська мова” (Є.Пасічник). К.Фролова зауважує, що відсутність автора-оповідача помітна „...в характеристиці дійових осіб, ремарках, структурі п'єси, авторських завершеннях, рухомих або статичних персонажах, семантичних зрушеннях у мовних одиницях, у наскрізних елементах” [188;159]. Оскільки основним у драматичному творі є зображення дійових осіб через їхнє мовлення та розповіді про них інших персонажів, уміння майстра слова забезпечити функціональну єдність усіх засобів художнього вираження обумовлює вибір найбільш дієвих мовностильових засобів, які допоможуть драматургові висловити задумане, а читачеві й глядачеві зрозуміти його. Але є ще одна проблема герменевтичного аспекту, яка хвилює викладача педагогічного коледжу – авторське „слово живе на сцені тоді, коли воно підкріплене, умотивоване, до того ж психологічно точно, внутрішньою дією, без неї воно перетворюється на пусту декламацію” [188;163]. Інакше кажучи, для визначення стилістичних особливостей дібраних драматургом лексем та способів їх синтаксичної організації потрібно глибоко розуміти психологічний підтекст сказаного зі сцени. Завдання викладача-експериментатора полягає в тому, щоб допомогти студентам усвідомити, як через призму індивідуального сприйняття драматичного конфлікту, суті драматичної дії письменник здійснює добір мовленнєвих засобів для зображення внутрішнього світу героїв. Для продуктивності дослідження мовностилістичних засобів твору як ознак індивідуальної манери ми пропонували словесникам-респондентам виокремити під час роботи над текстом зі студентами специфічні риси мови драматичних творів. Доречним у цьому плані вважаємо твердження І.Плюща: „Мова п'єси має зовнішній, „зримий” план – репліки персонажів (вони сприймаються глядачем як мова конкретних живих людей

і є невід'ємним компонентом типізації й індивідуалізації відповідних образів) і внутрішній план, під яким розуміється ставлення драматурга до своїх персонажів, що й проявляється, зокрема, в доборі мови, якою він наділяє того чи іншого персонажа, залежно від власного ідейного задуму" [134;63]. У ракурсі досліджуваного ми рекомендували викладачам-експериментаторам звернути увагу на внутрішній план мови драматичного твору, бо саме він є *другим планом ролі* (В.Немирович-Данченко), або ж підтекстом, який допомагає усвідомити психологічні особливості характеру персонажа, визначити його душевний стан у той чи інший момент сценічної дії, зрозуміти психологічну мотивацію вчинків, здійснити логічну обумовленість поведінки героя.

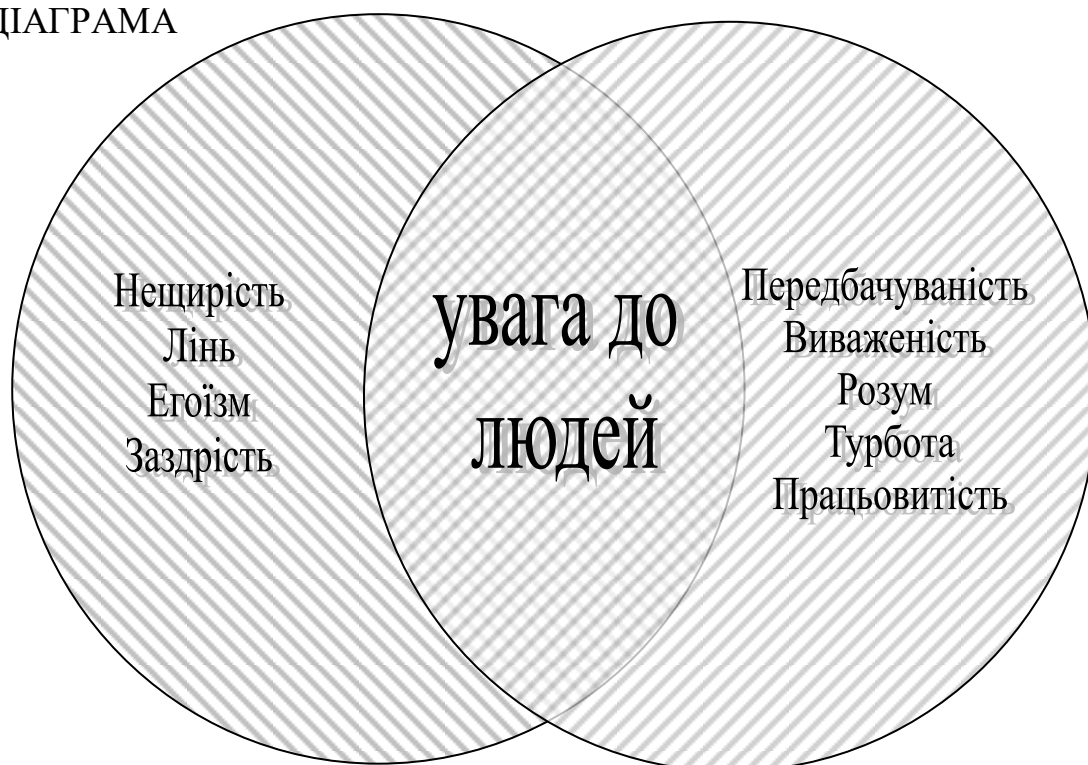
Оскільки підтекст може бути різних ступенів інтенсивності, викладач-експериментатор повинен зорієнтувати студентів на увагу до кожного слова і навіть розділового знаку в тексті драми. Тому перед початком експериментального навчання з дослідження ознак індивідуального стилю словесник зауважує, що саме вони (лексеми та синтаксична організація їх у тексті) можуть стати ключем для розуміння творчого доробку майстра слова. Доречними в роботі над текстом твору будуть слова, записані на дошці: *психологія поведінки, психологічна мотивація, психічний стан, логічна обумовленість поведінки, наскрізна дія персонажа* (за К.Станіславським). З метою вільного користування ними і усвідомлення сказаного викладачем-експериментатором, радимо провести словникову роботу – пояснити лексичне значення за допомогою словника, в контексті з іншими словами, доббором синонімів, тлумаченням окремо взятих елементів словосполучення.

Для прикладу схарактеризуємо психологічний підтекст мовлення головних героїв драми О.Коломійця „Дикий Ангел”. Оскільки на вивчення всієї творчості драматурга програмою відведено дві години (а заняття в педагогічному коледжі проходять „парами”), радимо викладачам-експериментаторам роботу проводити методом лекції з елементами спостереження над текстом. Засадничою для *заняття-психологічного тлумачення* пропонуємо обрати тезу про те, що розуміння підтексту допоможе визначити мовленнєві засоби, фундаментальні для характеристики ознак авторського стилю, і сприятиме усвідомленню психології поведінки персонажа, а

через неї – його ролі у вирішенні драматичного конфлікту. Звертаємо увагу словесників на те, що психологія поведінки Платона Ангела розкривається в стосунках із членами сім'ї, тому основні риси його характеру – принциповість та правдивість – студенти-учасники експерименту визначають поступово з реплік рідних головного героя, які шанують батька і підпорядковуються створеному ним негласному кодексу співіснування. Недарма єдина дочка Таня з легкою іронією називає Платона Микитовича „паном президентом”. І це звертання є психологічною мотивацією його ролі у формуванні побуту сім'ї та взаємин між членами родини: Ангели, наслідуючи батька, вміють і люблять працювати („скажені” до роботи), заощаджують, тому живуть безбідно. Глибоку шану до глави родини підкреслюють і дії наймолодшого сина Павлика: занепокоєний і схвилюваний (психологічною обумовленістю такої поведінки є реакція батьків на його раннє одруження), він не забуває свого обов'язку винести батькові рушника і велике саморобне крісло. Акцентуємо увагу на перших словах головного героя, промовлені на сцені, які вказують на дієву та небагатослівну натуру старого робітника („Вино не для обіду”). Викладач-експериментатор допомагає студентам дійти висновку, що короткі стверджувальні фрази логічно обумовлюють поведінку людини, яка не терпить заперечення: слово батька для родини – закон. Так само безапеляційно звучить заборона на нову сукню, яку хоче придбати Таня („На моду грошей немає”), і порада заробити додаткові кошти на курси іноземних мов („Сказав – прироби. Приробиш – краще вчитися будеш.”). Сусіда Ангелів, пенсіонер Крячко, за таку заощадливість називає Платона „куркулякою”, який „за копійкою не те що нахилиться, а ляже”. Проте старший Ангел пояснює власне ставлення до грошей тим, що він їх не любить, а поважає. Викладач-експериментатор пропонує студентам знайти у тексті твору слова, які вмотивують повагу трудівника, батька великої родини до мірила достатку – грошей. Для сучасних молодих людей пояснення цієї риси характеру може видатися дещо застарілим („Ми разом з державою і плануємо, і багатіємо... Правда, я трошки попереду. Бо в неї є ще чимало дармоїдів: або не працюють зовсім, або багато балакають і мало роблять... А в моїй державі цього немає. Як заробив, так і їж! Як заробив, так і одягайся”). Викладач-респондент ставить перед

студентами завдання побудувати зв'язне висловлення на доказ чи спростування правильності думки Платона Микитовича (Доведіть актуальність твердження, висловленого мудрим „президентом” родини, для сучасного розвитку сім'ї та держави). Радимо словесникам звернути увагу на те, що на часі є бажання Платона Ангела виховати працелюбів, які забезпечать добробут не тільки окремої людини (власний), сім'ї, а й усієї країни: „Більше ми робим – краще державі. Більше труда – міцніша держава”. Оскільки індивідуальне пізнається в порівнянні, для протиставлення головному героєві викладач-експериментатор пропонує схарактеризувати образ Крячка. Студенти розмежовують риси характеру цих персонажів, аналізуючи негативне і позитивне в поведінці героїв твору. Зважаючи на майбутню професію першокурсників, словесник пропонує студентам скласти психологічну характеристику Крячка, вмотивовуючи риси характеру та вчинки цієї людини пенсійного віку авторськими мовностилістичними засобами (цитатами з твору). Укладаючи таку характеристику, важливо визначити витoki та здійснити мотивацію аналізованих рис характеру. Для порівняння психологічних характеристик героїв і визначення спільного та відмінного в зовнішніх чинниках якостей особистості, пропонуємо викладачам-експериментаторам створити діаграму Вена: одне коло – риси характеру Платона Ангела, інше – пенсіонера Крячка.

ДІАГРАМА



Під час експериментального навчання студенти вказують на те, що спільним простором діаграми є увага героїв до людей. Але виявляється вона по-різному: заздрість до успіхів та здобутків сім'ї Ангела обумовлює демагогічний характер „промов” Крячка. Злослів'я та небажання старанно працювати призвели не тільки до матеріального зубожіння його сім'ї, а й до непорозуміння між ним та сином. У мові персонажів п'єси є чимало лексем, використання яких сприяє розумінню підтексту – це емоційно забарвлені слова, просторіччя (зразки народно-розмовної фразеології), діалектизми, мовні повтори. Прослідкуємо, як психологізм мовлення пенсіонера Крячка проявляється в ролі ознаки авторського стилю письменника і сприяє розумінню та логічній мотивації вчинків цієї людини. Емоційно забарвлені слова сусіди, спрямовані до Платона, найчастіше мають характер просторічної згрубілої лексики різноманітних стилістично-сміслових відтінків: *лікарша*, *волочиться*, *шпана*, *бандюга*. Словами *лікарша* і *докторша* він зневажливо називає Клаву, тим самим бажаючи зачепити за живе Платона, якого і так хвилюють стосунки сина з одруженою жінкою. Замість мудрої поради, доречної в цій ситуації, сусіда говорить про людський осуд „ганебного зв'язку” Федора і Клави. Нещирість його співчуття автор характеризує словами, які завершують цю демагогічну „промову”. Окремі з них стилістично подібні до публіцистичної лексики: „І чому воно в такій сім'ї з моральної лінії збочення?”. Та студенти відчувають логічну невмотивованість поєднання цих слів у одній фразі. Вона сприймається молоддю як авторська іронія над висловленням героя. Уміння економити, що стало основним правилом життя сім'ї Ангелів, Крячко називає „зажерливістю” і звинувачує в ній роботящого батька родини: „Робиш, заробляєш, приробляєш, надурочні, преміальні... Такі, як ти, Платоне, оббирають державу, як липку”. У першому реченні фрази автор використовує дієслова, які мають спільний корінь, але різні відтінки значення. Таким чином створюється відчуття руху, постійної дії Платона заради користі родини (і держави), які не схвалює нероба-сусіда. Наскрізною ознакою авторської мовностильової характеристики цього персонажа є останнє речення фрази, яке, зазвичай, містить дорікання Ангелові-супротивнику. („Такі як ти, Платоне,

оббирають державу, як липку”). Студенти зазначають, що це звинувачення не має під собою підстав. А використання порівняння-фразеологізму надає висловленому характеру плітки і викликає у вдумливого читача лише саркастичний усміх (не Крячку говорити про патріотизм Платона Микитовича). Розуміння поняття *гідний громадянин держави* обмежено в цього героя такими зауваженнями щодо особистого побуту: „У мене оно будиночок гірший, ніж у Платона, не маю ні „Запорожця”, ні кольорового телевізора, ні ощадної книжки...”. Повторення частки *ні* підсилює заперечення організованого дбайливим господарем власного добробуту. На думку значної частини студентів, Крячко – не господар, а бездіяльний споживач. І хоча він стверджує, що ним „не керує копійка”, відсутністю такої риси характеру, як заощадливість, не варто хвалитися. Неширий у стосунках із сусідами, він навіть збирався бути обвинувачувачем Ангела на засіданні громадського суду: на його думку, Платон „незаконно” посадив цибулю і кріп на пустирі біля дороги. Дріб’язковість висунутих звинувачень, бажання дорікнути і в’їдливо зауважити роблять Крячка подібним до сварливої жінки. Цю рису характеру посилюють діалектизми, просторічні слова та фразеологічні звороти, використані автором у мовленні персонажа: *оно, мо’, з морального боку непевний, мною не керує копійка, у вихованні помилочки, батька за петельки хапає, сопеш уже; діти обшматовують, обкусують здоров’я батьків; вже не той коленкор, п’яний як чіп, набрався спозарання.*

На завершення експериментально-дослідної роботи викладач пропонує студентам виконати завдання евристичного характеру:

1. Чи правильну опосередковану характеристику діям, вчинкам та самому життю Крячка дав Маляр: „Громадянин Крячко, активіст і агітатор, член товариського суду ЖЕКу, батько арештанта... Який ще в тебе чин? Згадав – пенсіонер! Нічого не робиш, а тебе годують, одягають... А навіщо? Добриво для суспільства! Ось ти хто!”.

2. Визначте особливості підтексту слів *громадянин, активіст і агітатор, член товариського суду, батько арештанта, пенсіонер.*

3. Які із аналізованих висловлень збігаються з думкою самого автора про цього персонажа? З якими словами Маляра ви не згодні? Мотивуйте власну думку.

4. Поясніть логічну обумовленість характеристики, яку дав Маляр Крячкові, виходячи з таких його слів: „Не сердься, товаришу Крячко. Я без злоби, я просто почав розглядати людей, заходячи їм з тилу... *В анфас вони чепурні, а з тилу обліплені кізяками життя... І хочеться мені скласти книжку „Хто є хто?”*”.

5. Визначте найбільш виразні лексико-стилістичні засоби, які використовує драматург для створення підтексту мовлення Крячка.

Студенти доходять висновку, що ознакою індивідуального стилю О.Коломійця є підтекст мовлення персонажа як доказ плідної роботи автора над добром мовностильових засобів, які б відповідали характерові героя та обставинам, в яких він живе і діє на сцені.

Отже, засадничими для вивчення особливостей та функцій мовностильових засобів, що стали ознакою творчої індивідуальності автора української драми, вважаємо дедуктивну (лекція), індуктивну (ділова гра) та інтерактивну (засновану на спілкуванні) стратегії дослідження. Практика експериментально-дослідного навчання доводить, що найбільш ефективним є інтерактивне навчання на основі принципу особистісно-орієнтованого процесу вивчення індивідуального стилю автора літературного твору. Значні результати в дослідженні творчої манери майстра слова досягнуто такими методами інтерактивного навчання (за Г.Сиротенком):

- **презентація** методичної проблеми (студенти отримують інструктаж – вербальний метод – викладача або старших групи чи роздатковий матеріал щодо завдань та порядку роботи і вказівку на актуалізацію необхідних фонових знань);

- **демонстрація** (зважаючи на специфіку навчального закладу, під час рольових ігор всі методичні прийоми та види робіт спрямовуються на формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутніх вчителів);

- **зворотного зв'язку** (після дослідження тексту визначаються найбільш продуктивні форми роботи, обговорюється, що вдалося, а що можна було б зробити краще);

- **обговорення** в малих творчих групах (оперативні наради сприяють створенню детальних відповідей на поставлене перед творчою групою завдання) [148;75].

У зв'язку з обмеженням часу на вивчення окремих тем з творчості письменників-драматургів робота над дослідженням ознак індивідуального стилю майстра слова часто включається в структуру заняття, тип якого визначаємо як повідомлення нових знань або узагальнювальне заняття з вивченої теми. Зважаючи на це, на таких заняттях викладачеві-експериментатору радили використовувати у дослідженні авторського стилю метод лекції з елементами бесіди евристичного характеру та такі пасивні методи навчання, як розповідь викладача і творче оповідання (за Гр.Ващенком), складене студентами. Експериментально-дослідне навчання доводить, що метод відсіювання („тригерна техніка”) активізує роботу малих груп. Для вивчення індивідуального стилю автора драматичного твору пропонувалися такі прийоми дослідження: крім бесіди за питаннями різного виду та повторного читання важливих для розуміння аналізованого сцен та епізодів, застосовувався прийом складання опорного конспекту для аналізу особливостей мовностилістичних засобів, колективний аналіз за опорною схемою творення драматургом конкретного образу-характеру; зіставлення способів тлумачення підтексту в ролі авторської характеристики вчинків та психології героїв драми за допомогою лексичних одиниць і специфіки синтаксичного об'єднання їх у рамках тексту твору; зіставлення змісту твору з фактами сучасності, складання психологічної характеристики персонажа.

На окремому занятті з проблем дослідження авторського стилю письменника-драматурга, тип якого визначаємо як *літературно-критичне дослідження*, викладачам-експериментаторам радили використовувати метод рольової гри, під час якої застосовувались такі прийоми роботи з текстом: створення ситуації діалогу, виступ з реферативними повідомленнями, літературознавче коментування

мовностилістичних засобів як ознак індивідуальної поетики митця слова. Для визначення рівня впливу зовнішніх чинників стилю на способи добору мовностилістичних засобів митцем та встановлення історичних джерел лексики, використаної в тексті, ми пропонуємо провести заняття-діалог з історичною епохою, на фоні якої розгорталися події драми (І.Кочерга „Ярослав Мудрий”). Для поглиблення знань молоді про роль людини у соціальних процесах, розуміння нею свого місця в історії держави через мовностилістичні засоби, дібрані драматургом для вираження екзистенції героїв твору, ми пропонуємо провести заняття-філософське дослідження (М.Куліш „97”). Актуальну в усі часи проблему „трикутника” у стосунках між людьми та способи розв’язання її, запропоновані автором драми, радили досліджувати через характеристику мовностилістичних засобів як ознак індивідуального стилю письменника під час заняття-диспуту „У кого украли щастя?” (за драмою І.Франка „Украдене щастя”).

У педагогічному коледжі формуються основи навичок наукової праці: студенти під керівництвом викладачів у позанавчальний час розробляють теми наукових досліджень і вчать їх розкривати через аналіз різного типу довідкових джерел та власні узагальнення. Цей вид діяльності називається „Робота з обдарованими студентами”. Для досліджень такого типу нами дібрано перелік тем, пов’язаних з визначенням ознак індивідуального стилю письменника через аналіз мовно-виражальних засобів твору. Під час експериментально-дослідного навчання на заняттях з української літератури, тема яких відповідає темі їхнього дослідження, молодь виступала з реферативними повідомленнями, творчими звітами про результати студій. Наприклад, уривки з роботи студента „Концепт жанрово-родової специфіки драматичного твору як визначальна основа дослідження індивідуального стилю” викладач-експериментатор використовує під час аналізу драми Лесі Українки „Бояриня”.

2.5. Методика вивчення творчої манери лірика

Індивідуальна манера автора ліричного твору (за Н.Мещеряковою) виявляється, передовсім, у майстерності відбору мовленнєвих засобів із загальнонародної мови та доборі слова, найбільш відповідного творчому задуму. Під час експериментально-дослідного навчання студенти аналізують таким чином виокремлену з вірша лексику і дають функціональну та стилістичну характеристику слову в мовленнєвій системі поета. Зосереджуємо увагу викладача-експериментатора на тому, що належне ставлення до використаних автором засобів мовлення не тільки допоможе визначити ознаки творчого почерку майстра слова, а й пізнати його джерела, прийоми добору слів у зв'язку з їх стилістичною і функціональною значущістю. Але Є.Пасічник, як і значна кількість інших методистів і вчителів-практиків (Н.Обжирко, М.Леонова, Т.Лук'янчук, Л.Пустовіт, Л.Масенко, Г.Колесник, А.Сафонова), застерігає проти зведення аналізу мови художнього твору „...до перерахування окремих поетичних засобів або до аналізу тільки тропів” [130;194]. На нашу думку, слухним є твердження науковця про те, що під час аналізу мовно-виражальних засобів твору „необхідно зосереджувати увагу на *звуковій організації художньої мови, її синтаксичних особливостях, характері авторської інтонації*” [94;195]. Ці засоби милозвучності, звукової виразності та стилістичні фігури довершують естетичну досконалість твору і передають відповідний настрій автора, вкладений у вірш. І.Франко, який у власній практиці естетизації розмовної мови в поезії започаткував і утвердив новаторське на той час „витримання розповіді в одній експресивній тональності, застосування засобів стилістичної фонетики з варіантністю рим і граматичних форм, з чергуванням порядку слів” [183;21] указував на необхідність відтворення почуттів автора через вище згадані ознаки стилю: „Усі ті складники тільки тоді творять дійсну красоту, коли являються частями вищої цілісності – духовної краси, ідейної гармонії. А тут, як на кожному полі людської творчості, головним, рішучим моментом є власне та душа, індивідуальність, чуття поета” [187;255].

Практика експериментально-дослідного навчання доводить необхідність введення цих складових поняття авторський *стиль* у навчальний аналіз ліричного твору. З огляду на обмежену кількість годин, які відведено програмою на вивчення

творчості більшості письменників-ліриків (М.Вороний, В.Самійленко, Олександр Олесь – по 2 години на огляд життя і творчості), актуальною є порада В.Неділька не захоплюватися надмірно розгорнутим аналізом ліричної поезії. Тому для визначення індивідуального стилю поета пропонуємо викладачам-експериментаторам використати елементи аналізу тих засобів творення віршованого зразка, які найкраще передають ознаки авторської манери митця. Зокрема, крім добору лексичних засобів і тропів, це стосується поетичного синтаксису, звукопису та версифікації. Такі стилістичні фігури, як інверсія, риторичні питання, вигуки, анафора, епіфора, паралелізм та поетичне кільце, посилюють емоційність викладу змісту поезії і здійснюють відповідний естетичний вплив на читача. Досліджуючи особливості та частоту використання таких синтаксичних конструкцій автором ліричних творів, викладач-експериментатор і студенти встановлювали ознаки творчої манери майстра слова.

Звукова організація художньої мови поезії твориться такими засобами, як асонанс, алітерація, звуконаслідування, звукова анафора, паронімія. Але, вивчаючи їх у ролі складових індивідуального стилю поета, викладач-респондент повинен пам'ятати, що „кожна деталь форми ліричного твору, взята окремо, не має самостійного значення, її можна зрозуміти лише в контексті цілого. Так, той чи інший звук сам по собі не несе жодного змісту, але повторення у віршовому рядку одного й того самого звука (асонанс чи алітерація) стає засобом увиразнення змісту” [132;27]. Для успіху навчального експерименту наголошуємо на тому, що естетичне та стилетворче значення поетичної фонетики ліричного твору визначається лише після читання вголос, живого інтонаційного звучання поетичного зразка. Це може бути декламування викладача-експериментатора чи заздалегідь підготовленого студента, прослуховування грамзапису чи перегляд уривку з телепередачі, кінофільму, концерту, де звучить поезія, що вивчається. Така робота „значно посилює обсяг естетичної інформації” [172;302] і дозволяє дослідникові індивідуальної манери поета відчувати загальну звукову організацію твору як ознаку авторського стилю. Важливим для організації експериментально-дослідного навчання є також розуміння того, що читання мовчки сприяє наближенню до

ліричних настроїв, формуванню „глибших вражень учнів від поезії та повнішу вмотивованість їхніх суджень” [155;185]. Про особливості організації та види читання ліричного твору як обов’язкової умови глибокого розуміння задуму автора та дослідження його стилю писали О.Бандура, Н.Волошина, А.Капська, В.Кравченко, О.Мазуркевич, В.Неділько, Є.Пасічник, Б.Степанишин, Г.Токмань. Важливе місце у звуковій організації вірша як своєрідній системі відводиться інтонації: комплекс мовленнєвих засобів (паузи, інтонаційні наголоси) допомагають читачеві відчувати настрої ліричного героя і зрозуміти внутрішні стильові чинники, що є тими формами авторської свідомості (переживаннями, думками, конкретними почуттями), які виявляються не лише в цьому творі, а й в усій ліриці автора аналізованої поезії. Вони створюють певний емоційний тон як ознаку індивідуального стилю майстра слова. Тому в основу експериментально-дослідного навчання кладемо тісний зв’язок з життєвим та творчим шляхом поета-особистості. Під час експерименту ми враховували, що в логічному ланцюжку звукових зв’язків вірша (інтонація – ритм – звукопис) стилетворчі можливості ритму і звукопису можна дослідити лише через інтонацію. За К.Фроловою, ритм і звукопис створюють поняття поезії: „ритм вимагає постановки слова на певному місці, а це не може не позначитись на логічних наголосах” (складниках інтонації), а „...звуки, які повторюються, переносять значення одного слова на інше” [188;153-154] і сприяють створенню загального емоційного тону вірша. Визначення змісту емоційного забарвлення ліричного твору наблизить студента до розуміння задуму автора і допоможе в дослідженні ознак його індивідуального стилю. Викладачеві-експериментатору слід врахувати також і особистісний фактор: кожен декламатор у добір відповідної інтонації під час виразного читання кладе власне тлумачення змісту твору. Так, слова „Марно ради пита // Вся засмучена, // Україна свята ,// Перемучена” (П.Грабовський. Орли) можна прочитати з інтонацією суму та втрачених надій, а можна надати голосу гнівного тону, викликаного невдоволенням за безнадійні спроби Вітчизни отримати пораду в скрутний час. Проте студент-виконавець повинен вміти пояснити і вмотивувати добір саме такого відтінку інтонації. Для аргументації вибору радимо викладачам-експериментаторам

проводити прослуховування різних видів читання одного поетичного твору з наступним обговоренням найбільш вдалих варіантів. Ця робота сприяє виконанню головного завдання заняття – декламація декількома виконавцями допоможе віднайти те спільне в звуковій організації вірша, що А.Ткаченко називає „інтонаційними імпульсами, закладеними автором”. Воно і буде ознакою індивідуального почерку митця.

А.Лісовський, характеризуючи питання аналізу ліричного твору, називає особливості звукопису (та римування і віршового розміру) допоміжним елементом форми і радить викладачеві проводити лише короткотривале його дослідження [95;54]. Погоджуємося з твердженням науковця і наводимо приклад дослідження поетичного синтаксису та звукової організації художньої мови в ролі ознак індивідуального стилю майстра слова, який увійшов до власне аналізу ліричного твору як значуща складова або може використовуватися викладачем-експериментатором для унаочнення сказаного про звукове інструментування вірша.

В основу роботи кладемо принцип єдності змісту і форми: під час вивчення комплексу мовленнєвих засобів розкриваємо ідейно-естетичний зміст твору як втілення задуму автора і результат його творчої манери. Зважаючи на специфіку навчання в педагогічному коледжі, спираємося на принцип професійної спрямованості – всі застосовані методи, прийоми та форми роботи з визначення індивідуального стилю поета через дослідження поетичного синтаксису і звукового інструментування вірша сприяють розвиткові конструкторсько-технологічних навичок майбутніх учителів початкової школи. Оскільки аналізується творчість поета періоду радянської тоталітарної доби, важливим на часі вважаємо принцип історизму: розглядаючи поезію на тлі історії, дослідники визначають її місце в сучасності (за І.Пелипейко). Провідний метод дослідження – метод „аперцепції – інтеракції” (за П.Юцячिवене), оскільки він ґрунтується на поясненні почуттів, інтуїтивному розумінні художнього тексту з наступним системним обговоренням питання. Задовго до проведення заняття, тип якого визначаємо як семінар „У творчій майстерні поета В.Самійленка”, викладач-експериментатор ознайомлює першокурсників з темарієм, у якому передбачено опрацювання студентами

оригінальних гумористичних і сатиричних поезій, творів зі спробою філософського осмислення дійсності, дослідження образу Т.Шевченка в ліриці та досягнення поета в жанрі пісні. Вибір цього типу заняття обумовлено оглядовою темою та достатнім для самостійного дослідження різних джерел розвитком умінь та навичок студентів. Сформулюємо особливості розробленої нами методики визначення рис індивідуального стилю митця під час аналізу вірша „Вечірня пісня”, основу якої становить дослідження психологічного підтексту, вкладеного автором у зміст в процесі творчості.

Студентський колектив об'єднується в малі групи, які за власним бажанням обирають завдання з урахуванням сформованих на попередніх заняттях умінь та навичок аналізу тексту ліричного твору. Враховується також рівень знань про методику опрацювання художнього тексту в початковій школі і прагнення застосувати ці знання на практиці – підготувати „методичну хвилинку”. Саме з неї викладач-експериментатор розпочинає роботу на семінарському занятті: майбутні вчителі початкової школи розповідають про дослідження ними навчальних посібників для 3-4 класу, проведене з метою вивчення статей та завдань у методичному апараті, які спрямовані на поглиблене розуміння специфіки ліричного твору. Один із студентів, як ілюстрацію до сказаного товаришами, підготував текстуальний аналіз поезії В.Самійленка „Вечірня пісня” з урахуванням вікових особливостей сприйняття цього вірша молодшими школярами. Використовуємо техніку зворотного зв'язку: після виступів слухачі обговорюють якість виконання представниками групи творчого завдання, вказують на недоліки, якщо вони є, відзначають позитивне в методичній роботі.

Для чіткого розмежування рівня аналізу ліричного твору в початковій школі та на занятті з української літератури в педагогічному коледжі, а також з метою визначення рис індивідуального стилю поета-майстра поетичного синтаксису, звукопису та добору простих і, разом з тим, довершених мовленнєвих засобів викладачам-експериментаторам було запропоновано апробацію такої методичної моделі:

1. Прослуховування декламації поезії „Вечірня пісня”, завчасно підготовленої артистично обдарованим студентом, словесник проводить на фоні музичного твору. Зважаючи на сповільнений темп звучання мелодії К.Стеценка, радимо практикувати „читання вслід” – декламатор наче повторює слова твору за співаком. Завдання такого читання – викликати певні почуття від почутого та сприяти інтуїтивному розумінню задуму автора.

2. Для швидкого визначення сугестивного враження від твору викладач-експериментатор пропонує студентам записати на аркуші паперу слова, які найбільш вдало характеризує настрій, навіяний прослуховування, і відразу ж показати написане викладачеві. Це будуть такі слова: *спокій, тиша, ідилія, прекрасно, літо, вечір, захід, сонце, втома* і подібні.

3. Дальша робота над опорними словами сприяє розвитку навичок визначати особливості ліричних творів і ознак індивідуального стилю поета: словесник пропонує про себе прочитати текст поезії і виписати слова, які складуть основу повідомлення автора про вечір як частину доби і враження людини, яка спостерігає за цим явищем природи.

4. Бесіда за питаннями проблемного характеру:

- У якому стилі мовлення можна використати виписані слова?
- Складіть з цими лексемами коротке повідомлення публіцистичного (наукового, розмовного) стилю. Що збереглося і що змінилося в тексті?
- Що потрібно додати до аналізованої лексики, щоб створити зразок художнього стилю в прозі?
- Прослухайте повідомлення про вірш „Вечірня пісня” В. Самійленка як римований зразок художнього стилю і вкажіть на ті ознаки творчої манери майстра слова, які дозволяють називати цей вірш шедевром інтимної пейзажної лірики.

5. Виступи студентів, які отримали завдання схарактеризувати поезію з огляду на майстерність добору автором мовленнєвих засобів (пестливі форми слів *тихесенький, темнесенький, сонечко*), тонкий звукопис (зокрема використання алітерації з великою кількістю приголосних, що створюють враження спокою,

сповільненої дії, та повторення голосних [o],[e],[a], яке передає відчуття простору природи, складний духовний світ людини, що спостерігає захід сонця), наближення до колискової через простоту композиції та пісенність строфи-рефрену, повторення вигуку *ой*, використання риторичних запитань та звертань.

6. У процесі експериментально-дослідного навчання студенти доходять висновку, що ознакою індивідуального стилю В.Самійленка у цьому творі є побудова розповіді-пейзажної замальовки за законами музичного розгортання теми, настрої і почуття в якій розкриваються через споглядання довкілля. Найбільшого напруження чуттєві враження досягають у кінці поезії: філософське розуміння незворотності природних явищ підкреслює беззахисність людини перед ними і надає читачеві можливість відчувати себе дитиною величної матінки-природи.

7. Прослуховування грамзапису вірша, покладеного К.Стеценком на музику, яке завершить роботу над поезією і підтвердить висловлене на занятті положення про близькість ліричних творів В.Самійленка до народних пісень.

Практика проведення експериментально-дослідного навчання доводить, що, хоча визначені вище закономірності побудови вірша і організації його мовленнєвих засобів можуть зустрічатися в інших поезіях, саме в такому поєднанні і стилістичному вираженні вони становлять ознаки індивідуального творчого почерку В.Самійленка.

У педагогічному коледжі „закономірності, які визначають організацію прихованої від поверхневого читання упорядкованості мовних засобів, що іменується *стилем твору*” [97;50], вивчаються під час аналізу поетичної спадщини П.Тичини та творчості Є.Маланюка. Студенти поповнюють знання про систему віршування, формують поняття про тонічне віршування, застосовують під час навчального аналізу навички дослідження функцій зображувально-виражальних засобів мови твору і деталізують поняття художнього творення як процесу. Для удосконалення знань першокурсників з питань версифікації радимо викладачеві-експериментатору дослідити такі відомі праці, як „Віршування в українській літературі” (Г.Сидоренко) [146], „Основи теорії літератури” (П.Волинський) [38], „Про версифікаційні особливості книжної україномовної поезії середини XVII ст.”

(М.Сулима) [164], „Мистецтво слова” (А.Ткаченко) [172], „Теорія літератури” (О.Галич, В.Назарець, Є.Васильєв) [44] та інші. Вітчизняні методисти акцентують увагу викладача на тому, що основи версифікації як питання теорії літератури „варто розглянути в контексті вивчення лірики, бо саме так і треба подавати віршування в школі – як супровідне знання при розгляді конкретного твору” [176;250]. Для того, щоб вивести вчорашніх школярів на вищий рівень аналізу поетичного тексту через дослідження засобів версифікації, рекомендуємо словесникам провести узагальнювальне повторення вивченого про силабо-тонічну систему версифікації в середніх класах школи. Для збирання інформації з теми віршування, інтенсивної перевірки рівня знань і умінь у дослідженні побудови вірша та розвитку зв’язного висловлення в науковому стилі ми модифікували такий варіант кооперативного інтерактивного навчання, як „Карусель” і розробили на його основі технологію „Круглий стіл”. Студенти розміщують стільці в аудиторії так, щоб сидіти двома колами: у внутрішньому колі учасники „круглого столу” сидять спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям до центру і до своїх товаришів. Таким чином утворюються пари для спільної роботи. Кожен студент отримує персональну картку з коротким описом теоретичного матеріалу з теми версифікації і завданням доповнити його. Наприклад: Прочитайте уривок з конспекту лекцій В.Неділька „Елементи теорії літератури” [116;25-26] і доповніть його власними знаннями про ритмічну організацію українського вірша: „Художні твори бувають прозові та поетичні. Особливістю поетичних – віршованих – творів є їх висока емоційність, образність. Але головна ознака поезії це те, що вона ритмічно організована. Ритм – періодичне повторення певних явищ у житті, в природі, мистецтві. Особливе значення належить ритму в музиці, де він є основою творення мелодії.” Завдання майбутнього вчителя – дослідити запропоноване викладачем-експериментатором, у разі потреби, доповнити, а потім викласти цей матеріал товаришеві, з яким працює в парі.

Після закінчення дослідження першим починає розповідати той студент, який сидить спиною до центру. Потім своє завдання виконує його партнер. Першокурсники можуть ставити запитання один одному, користуватися додатковою

літературою, яку запропонує викладач-респондент, отримувати консультації в нього. Після закінчення спілкування в парах студенти відповідають з аналізованого питання, дотримуючись вимог побудови висловлення в науковому стилі. Черговість виступу вказує викладач, зважаючи на попередньо складений план, або вивішує на дошці плакат з планом-порядком виступів. Група слухає відповіді-звіти про пророблене дослідження і занотовує в зошити ті положення з теми „Поняття про систему віршування”, які здаються їм новими чи забутими. Після виступу студента одногрупники, за потреби, ставлять запитання для уточнення незрозумілого чи нечітко висловленого.

Програма з української літератури для вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації [11] передбачає формування поняття про тонічне віршування під час вивчення творчості П.Тичини. Для створення загальної картини авторського почерку цього майстра слова і місця в ній ознак тонічного віршування ми запропонували для експериментального навчання використати такий тип заняття, як інтелектуальний літературознавчий практикум, під час якого буде організовано і проведено дослідження критичних творів літературознавчого характеру, спостереження над поетичним текстом програмових поезій і узагальнення дослідженого записами в словничку індивідуального стилю письменника. У роботі рекомендуємо скористатися тим порядком розташування віршів, який визначено програмою. Укладений нами алгоритм використання літературно-критичних статей у процесі дослідження індивідуального стилю на занятті з української літератури в педагогічному коледжі передбачає наступні види спільної діяльності респондента і реципієнтів. Викладач-експериментатор завчасно добирає матеріал для самостійного опрацювання студентами: ксерокопії статей для аналізу або, за можливості, використовує хрестоматію „Українське слово”, яка містить потрібні для вивчення статті та тексти віршів П.Тичини. Для поглибленого розуміння внутрішніх чинників індивідуального стилю поета-новатора першокурсники за хрестоматією „Українське слово” самостійно з нотатками в зошиті опрацьовують статтю В.Барки „Відхід Тичини” [18;542-550], особливості творення та використання засобів музичності поезії майстром слова досліджують у розділі книги Ю.Лавріненка „На шляхах

синтези клярнетизму”, вміщеному в хрестоматію „Українське слово” під назвою „Клярнетичний символізм” [85;588 – 596], усвідомлюють погляд В.Стуса на збірку „Сонячні кларнети” зі статті „Феномен доби (Сходження на Голгофу)” [163;578-587].

Перед роботою над текстом наукової статті викладач-респондент визначає рівень знань та умінь, які сформуєть студенти під час опрацювання тексту.

Отже, **студенти повинні знати:**

- зміст поняття *наукова стаття*;
- зміст статті чи розділу, запропонованого для аналізу, та його проблематику;
- чинники стилю письменника;
- засоби творення індивідуального стилю автора поезії;
- ознаки звукової організації твору.

Студенти повинні вміти:

- аналізувати зразки тексту наукового стилю;
- виокремлювати внутрішні чинники індивідуального стилю з відомостей біографічного характеру;
- визначити авторські ознаки музичності силабо-тонічної поезії П.Тичини в ракурсі індивідуальної творчої майстерності;
- узагальнювати досліджуване і підтверджувати або спростовувати твердження автора критичного матеріалу власними міркуваннями.

Після такої форми роботи з критичним матеріалом, як самостійне читання з нотатками, викладач-експериментатор пропонує студентам провести рефлексію досліджень з наступною оцінкою власної та колективної діяльності: наскільки ви досягли поставленої мети? Якщо не досягли, то чому? (див. додаток Б).

Як бачимо, першокурсники досліджують ознаки індивідуального стилю П.Тичини через аналіз значної кількості творів різного періоду. Результати нашого дослідження показали, що спостереження над засобами версифікації як складова текстуального аналізу ліричного твору допомагає сформувати повне і чітко

окреслене розуміння індивідуального доробку поета в галузі силабо-тоніки та визначити його творчі знахідки у використанні елементів тонічного віршування.

Отже, у процесі апробації нашої експериментально-дослідної системи з методики літератури в основу вивчення лірики в мовностильовому аспекті кладемо принципи єдності змісту і форми, професійної спрямованості та історизму. У роботі використовуємо інтерактивну модель навчання, яка передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну діяльність (методи інтерактивного навчання, за Г.Сиротенком: презентація проблеми, демонстрація, технологія зворотного зв'язку та обговорення в малих творчих групах). Провідний метод дослідження індивідуальної творчої манери майстра слова – метод „аперцепції – інтеракції” – та елементи сугестивного навчання не тільки сприяють розвиткові інтелектуальної активності молодих людей, а й удосконалюють їхні естетичні смаки. Технологія кооперативного інтерактивного навчання „Круглий стіл”, такі форми роботи з критичним матеріалом, як дослідження творів літературознавчого характеру, самостійне читання з нотатками, виступи студентів у науковому стилі, бесіда за питаннями проблемного характеру розвивають самостійність і формують постійну потребу в спілкуванні та взаємодії студентів, які працюють у творчих групах, виконують завдання евристичного характеру, вступають у діалог з викладачем, товаришами, уявними опонентами-критиками, літературознавцями, автором та героями досліджуваного твору. Зважаючи на необхідність упровадження в практику заняття з української літератури в педагогічному коледжі принципу професійного спрямування, створюємо сприятливі умови для розвитку конструкторсько-технологічних навичок майбутніх учителів через співнавчання, взаємонавчання у творчих мікроколективах під час проведення „методичної хвилини”, де викладач і студенти відчувають себе рівноправними суб'єктами процесу дослідження творчої майстерності письменника, спрямованого на досягнення спільної мети. Моделювання педагогічних ситуацій, використання рольових ігор, спільне створення технології вивчення індивідуального стилю виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, сприяє розумінню того, що робить кожен і всі разом, рефлексії з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють у

процесі спільної діяльності, що їм вдалося і над чим ще потрібно працювати. Усі застосовані методи, прийоми та форми роботи доречно використовувати під час проведення занять з української літератури таких типів: заняття-семінар „У творчій майстерні поета” та інтелектуальний літературознавчий практикум.

2.6. Дослідження стилістичних особливостей творів фольклору та тих, що перебувають на межі літературних родів

Заняття з української літератури в педагогічному коледжі починаються вивченням таких зразків усної народної творчості, як історичні пісні та думи. Студенти поповнюють знання про народний епос і його основні види, поглиблюють поняття про народне віршування. Завдання вивчення народної творчості на цьому етапі передбачає завершення систематизованого викладу відомостей про фольклор як специфічне мистецтво з особливими засобами естетичного впливу. На жаль, у навчальних посібниках, якими користуються першокурсники на заняттях з української літератури, це питання не висвітлено або розкрито недостатньо. Викладач у висвітленні програмових тем спирається на дослідження вчених-фольклористів минулого (Ф.Колесса, П.Чубинський, А.Коципінський, Г.Концевич, Д.Яворницький, І.Срезневський, В.Голобуцький) та праці сучасних дослідників народної творчості (Григор'єв-Наш, В.Скуратівський, А.Пономарьов, Л.Артюх, Т.Косміна, С.Павлюк, Г.Горинь). Аналіз методичної літератури, зокрема підручників з методики навчання української мови і методичних досліджень фольклорного матеріалу (Т.Бугайко і Ф.Бугайко, О.Бандура, Ф.Погребенник, К.Сторчак, Є.Пасічник, В.Неділько, Н.Волошина, Г.Токмань, М.Машенко, С.Задорожна, А.Мовчун, О.Вертій, Г.Дима, А.Каспрук, Н.Дига), допомагає визначити основні напрямки діяльності в цьому ракурсі.

Найбільш наближеним до теми нашого дисертаційного дослідження є питання узагальнення знань про засоби уснопоетичної мови. Під час аналізу історичних пісень „Зажурилась Україна, бо нічим прожити”, „Гей, не дивуйтесь, добрії люди”, „Чи не той то хміль” та думи „Хмельницький і Барабаш” радимо викладачеві-експериментатору спрямовувати роботу на визначення особливостей таких засобів народної поезики, як постійні епітети, сталі порівняння, паралелізм і тавтологія. Під

час експерименту ми зробили висновки, що їх використання потрібно обумовити у вступній бесіді, завдання якої – визначити рівень розуміння специфіки фольклору, сформований у попередні роки навчання, і накреслити подальші шляхи його піднесення. Зокрема, важливо акцентувати, що в піснях та думках за допомогою мовленнєвих засобів дається узагальнена характеристика героїв, індивідуалізація як така відсутня навіть тоді, коли йдеться про конкретну історичну особу. Студенти, з огляду на свій вік та попередній досвід аналізу фольклорних творів, без труднощів дадуть відповідь на питання, чому герої історичних пісень та дум наділені народом-автором найкращими рисами його ментальності. Для підтвердження думки викладач-респондент дає студентам завдання дібрати з тексту пісні слова, які характеризують героя як народний ідеал людини-патріота. Під час компаративного аналізу декількох текстів однієї тематики або двох творів різних жанрів на одну тему (пісня про Богдана Хмельницького „Чи не той то хміль” і думи „Хмельницький і Барабаш”) радимо викладачам виокремити постійні епітети, усталені формули, що мають подібність у своєму змісті та використанні мовленнєвих засобів. Такі ознаки народної творчості, як подібність принципів типізації і традиційність поетики, доводять правильність думки про те, що народ у фольклорних образах відтворив спільне розуміння етичних та моральних норм, однакове сприйняття життєвих явищ різними верствами населення на всій території України. Проте під час компаративного аналізу історичних пісень, записаних двома фольклористами (В. Антонович і М. Драгоманов), студенти помічають відмінність у мовних засобах характеристики Б. Хмельницького як народного ватажка. Вирішуючи цю проблему, вони з допомогою викладача-експериментатора доходять висновку, що вагому роль у використанні мовностильових одиниць відіграє імпровізація та індивідуальні особливості оповідача, який переказує фольклорний зразок: точність відтворення тексту залежить від ситуації мовлення, здатності запам'ятовувати дослівно текст, життєвого досвіду і творчої обдарованості співака. При цьому часто зміст твору не ставав гіршим, а удосконалювався.

Для визначення ролі мовних виражальних засобів у побудові образів і характерів історичних дум та пісень пропонуємо викладачам-експериментаторам

організувати роботу над текстом з метою дослідити єдність слова та мелодії твору, яка увиразнює зміст. Такі художні прийоми фольклору, як звертання („Послухайте, добрі люди, що маю казати”) та діалог (Не пий, Хмельницький, дуже той Жовтої Води:// Іде ляхів сорок тисяч хорошої вроди.// „А я ляхів не боюся і гадки не маю, // За собою велику потугу я знаю...”) промовляються речитативом. Ця форма звучання вірша виконує етичну функцію: оповідач звертається до слухачів у цілому і конкретно до кожного, спонукаючи задуматись над висловленим і порівняти сказане в діалозі. Естетичний вплив на слухача має мелодія, яка посилюється мелодикою вірша, точною римою і сталими ознаками лексико-стилістичного паралелізму, що має психологічний підтекст (За річкою вогні горять, // Там татари полон ділять). Зважаючи на такий тісний взаємозв'язок слова і мелодії, ми радимо текст пісні не читати, а прослуховувати у пісенному виконанні артистично обдарованих студентів, викладача чи співака в грамзапису. Хоча науковці характеризують історичні пісні та думи як літературні жанри на межі родів, ці зразки народного епосу мають ліричне начало, тому аналіз мовно-виражальних одиниць як засобів творення образів здійснюється подібно до розгляду мови поетичного твору.

Для експериментально-дослідного навчання ми модифікували технологію текстуального аналізу ліричного твору, запропоновану Г.Токмань, і вказали викладачам-експериментаторам на такі суттєві особливості роботи над текстом пісенного зразка фольклору:

- спочатку звучить твір, а потім розглядаються елементи поетики;
- під час аналізу досліджуємо кожну вагому для визначення цілісності твору і його ідейної суті деталь форми;
- з'ясовуємо ступінь змістовності та довершеності кожного мовно-виражального елемента;
- проводимо зіставлення прийомів та засобів творення образів і характерів у тексті одного твору або у фольклорних зразках на одну тему;
- використовуємо порівняльний аналіз звучання зразка народного епосу під час виразного читання та його пісенного варіанта;

- детально досліджуємо особливості драматичної форми народної пісні з метою добору правильної інтонації до кожної репліки монологу чи діалогу аналізованого твору.

Під час аналізу твору „Хмельницький і Барабаш” радимо викладачам-експериментаторам звернути увагу на такі відмінні ознаки народної думи як синкретичного фольклорного жанру: повторюваність композиція і образів-символів, різноскладовість рядків, переважаюче дієслівне римування, використання однакових частин, слів (тавтологія та плеоназм).

Студентам пропонується прослухати, як характеризує особливості твору М.Машенко, і доповнити розповідь викладача-експериментатора власним міркуванням про значення кобзаря-виконавця думи: „Мелодія дум речитативна. Розповідь у них – „омузичена декламація”, докладна і повільна. Ритм передається нотами: вісімками, шістнадцятками і т.д. Це зумовлено прагненням співака виразно передати зміст подій і почуття, про які йде мова в творі. Крім того, ритмічний рисунок думи підкреслює поетичну схвильованість кобзаря” [109;16]. Після прослуховування відповідей студентів, словесник акцентує увагу на тому, що естетичної довершеності твору надають виконавці-кобзарі, які імпровізують текст думи під час співу, інтонаційно його оформлюють з метою висловити власне ставлення до сказаного і здійснити певний вплив на слухача. Для повноти уявлення про специфічні риси цього складного фольклорного жанру пропонуємо викладачеві-експериментатору використати грамзапис виконання думи або уривок з опери, написаної на сюжет дум (В.Золотарьов „Хвесько Андигер”, Б.Яновський „Дума чорноморська”), спогади відомих кобзарів про особливості їхньої майстерності (О.Вересая, М.Кравченка, Г.Гончаренка, Ф.Кушнерика та інших), ілюструвати прослухане репродукціями картин на тему кобзарства (В.Касіян „Перебендя”, І.Їжакевич „Перебендя”, О.Сластіон „Гайдамаки слухають кобзаря”, М.Хмелько „Фесько Ганжа Андигер”, М.Дерегус „Смерть козака-бандуриста” та інші).

С.Жила так мотивує актуальність синкретизму мистецтв на занятті з літератури: „Специфіка структурно-кової побудови літературного тексту часто потребує залучення інших мистецтв як своєрідних ключів для відмикання тієї чи

іншої дії художньої системи. Суміжна образотворчість у таких випадках стає для літературного твору орієнтиром, символом і допомагає розкодувати текст” [63;2].

Під час експерименту респондентам пропонувалося звернути увагу на те, що ця робота передусє розгляду мовно-виражальних засобів фольклорного твору, яке проводиться на нетрадиційному занятті – лінгво-історичному дослідженні. Етап підготовки плану-конспекту такого заняття (“проектування”) є важливим моментом формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутніх учителів. Він передбачає випереджальні завдання, що сприяють розвитку індивідуальних нахилів і здібностей до фахової діяльності вчителя початкової школи та поповнюють знання студентів про види роботи з текстом: підготовку наочності, підбір джерел усної народної творчості, створення власних віршів, оповідань різного характеру на тему козаччини. Робота над мовно-виражальними засобами становить центр методичної моделі. Найбільш продуктивною в процесі дослідження мови зразка народного епосу вважаємо наступну таксономію завдань:

1. Розвиток зв'язного мовлення та вдосконалення навичок дослідження специфіки художнього тексту: Використайте найбільш вдалі, на вашу думку, слова та словосполучення для створення образу народного ватажка. Лексичний підрівень: Відшукайте в художньому тексті слова, які характеризують добу козаччини. Як називаються ці лексеми в мовознавстві? (історизми, або матеріальні архаїзми)

2. Лексикографічний рівень: Робота зі словником.

Складіть словничок історизмів на основі контексту народної думи „Хмельницький та Барабаш”. Підготуйте текст методичної хвилинки „Пояснення лексичного значення історизмів на уроці читання в початковій школі”.

2. Розвиток зв'язного мовлення. Опишіть риси характеру Богдана Хмельницького за допомогою цих лексем.

3. Психологічний підрівень: Якими словами можна схарактеризувати ставлення народу до Барабаша? Опишіть його поведінку та стосунки з Б.Хмельницьким за допомогою цитат з твору.

5. Завдання пошукового характеру: Підберіть з тексту думи слова, які можуть бути крилатими висловами. Визначте, кому належать ці вирази і яку рису характеру героя-історичної особи вони ілюструють.

Наприклад:

- 1) За віру християнську одностайно стати;
- 2) З упокоєм хліб-сіль повік-вічний вживати.

6. Компаративний аналіз: Зіставте текст декількох дум і доберіть слова-художні узагальнення, використані в символічному значенні. Об'єднайте їх у групи з урахуванням змісту образу-символу. Це завдання студенти виконували як випереджальне, а на занятті лише зачитували результати текстових досліджень. Наприклад: батьківщину символізують такі словосполучення: „земля християнська, городи християнські”, „ясні зорі, тихі води, край веселий, люд хрещений”, відданість народові та вірі передається такими символічними образами: „віри християнської під нозі” не підтоптати, „за віру християнську одностайно стати”.

Як різновид творчої роботи ми пропонували викладачам-експериментаторам використати словесне малювання, читання та рецензування віршів і оповідань студентів про боротьбу українського козацтва проти поляків. Результати нашого дослідження показали, що продуктивним за змістом та формою є прийом складання листа військовому писареві Хмельницькому або гетьманові Черкас Барабашу. Під час підготовки до написання листа викладач-експериментатор та студенти вивчають історичні відомості про взаємини між головним героями думи, досліджують за літературними та документальними джерелами особливості тогочасного ділового мовлення, за допомогою елементів театралізованого дійства створюють історично правдиву атмосферу обставин, за яких виникла потреба у такому спілкуванні.

Під час експерименту ми дійшли висновку, що дослідження мовних виражальних засобів історичних дум та пісень з урахуванням їхньої мистецької своєрідності та у взаємозв'язку з музикою і образотворчим мистецтвом сприяють формуванню художньо-творчих здібностей особистості, розвитку необхідних для професійної діяльності вчителя початкової школи умінь і навичок аналізувати зразок народного епосу.

На занятті з української літератури в педагогічному коледжі вивчаються ліро-епічні (ліро-епічна поема, роман у віршах) та ліро-драматичні (драматичні поеми і зразки кінодраматургії) жанри, які перебувають на межі літературних родів. Це результат розвитку літератури, родові ознаки якої не завжди легко визначити через процес взаємопроникнення. У науці існують різні думки щодо поділу літератури на роди: окремі науковці визначають тільки епічні та драматичні роди (Б.Кроче), інші ж доповнюють перелік літературних родів так званими „суміжними”: лірико-вокальним, літературно-публіцистичним, драматургічним, музично-та кінодраматургією (О.Богданов). У своєму дослідженні ми керуємося терміном „твори на межі літературних родів”, який використовується в загальноосвітній школі і стосується байки, балади, ліро-епічної поеми, драматичної поеми, кіноповісті та роману у віршах.

А.Ситченко, характеризуючи надбання вітчизняних методистів з питання аналізу таких творів, зазначає, що для дослідження змісту ліро-епічної поеми (як і роману у віршах) „вибір варіанту роботи залежатиме від питомої ваги у творі ліричних або епічних частин, пропорція яких у художньому творі й визначає його жанр” [155;206]. Цієї ж думки дотримується Г.Токмань і розділяє завдання аналізу творів на межі літературних родів так: якщо ліро-епічна і драматична поеми „мають потужний ліричний струмінь, ... почуття й думки героїв у їх перебігу повинні стати в центрі аналізу твору, як і віршована образна мова. Епічний елемент ліро-епічної поеми вимагає з'ясування сюжету в усіх його складових і художньої ролі позасюжетних компонентів композиції” [176;258].

У ракурсі нашого дисертаційного дослідження актуальним вважаємо зроблений науковцем акцент на віршовану образну мову, адже саме через її вивчення можна визначити ознаки авторського індивідуального стилю. Викладачам-експериментаторам було запропоновано технологію характеристики особливостей дослідження мовно-виражальних засобів, які використав І.Франко у поемі „Мойсей” з метою створення художніх образів і характерів. Особливу увагу пропонувалося звернути на місце роботи над мовностилістичними засобами твору в плані заняття-

теологічно-літературознавчого екскурсу у минуле народу (етап „Вивчення нового матеріалу”) і важливі для її організації методичні аспекти:

1. Історія створення поеми. Методичний коментар: Варто зосередити увагу на тому, що відомий пролог до твору з’явився після написання поеми, тому містить вказівку на сучасні авторові (і, як доводить життя, навіть нам) труднощі, що виникають час від часу перед усім народом у нелегкі, проте вирішальні для нього часи.

2. Особливості формулювання обраної автором теми твору, її роздвоєність. Методичний коментар: Для визначеності в цьому питанні пропонуємо студентам схарактеризувати таке висловлення А.Каспрука: у творі „як у фокусі, відбилися найважливіші політичні, філософські, етичні й естетичні погляди І.Франка. Щодо цього вона є ніби синтезом усіх ідейних і художніх шукань, вершиною його поетичної творчості” [73;29]. Злободенність теми вбачаємо в єдності мотиву життя біблійного давнього народу і сучасних авторові українців.

3. Проблема визначення головного героя (народ чи Мойсей).

4. Своєрідність композиції поеми (насиченість діалогами, які створюють враження енергійної дії).

5. Засоби створення образів-характерів: тропи (різноманітні епітети, влучні метафори, порівняння, персоніфікація, символи, гіпербола), синтаксичні фігури (риторичні звертання, оклики, пряма мова) та засоби версифікації (пролог написано терцинами: розмір – п’ятистопний ямб; сама поема написана катреном, де рядки тристопного анапеста чергуються з рядками двостопного анапеста; автор використовує елементи народного віршування – у тексті поеми римуються лише парні рядки).

Аналіз мовних виражальних засобів респонденти мали проводити методом бесіди евристичного характеру, матеріал для якої студенти підготували під час домашнього ознайомлення (читання) з текстом поеми. Супровідне завдання для такої роботи – запис відповідних цитат у словничок індивідуального стилю письменника для аналізу мовних виражальних засобів за планом, укладеним викладачем-експериментатором. Пропонували такі розділи для групування

виписаних цитат: „Тропи для створення портретних замальовок”, „Застосування синтаксичних фігур у зображенні психологічного стану героїв”, „Засоби створення пейзажних замальовок” тощо.

За основу дослідження ознак індивідуального стилю письменника рекомендували взяти перелік питань для бесіди, „зміст і порядок якої зумовлені обраним способом аналітичної роботи,” запропонований А.Ситченком [155;207] і модифікували їх відповідно до завдань експериментального заняття:

1. Хто з персонажів поеми викликав у вас найбільшу симпатію, а хто – негативні емоції? Поясніть, чому. Для мотивації тверджень використовуйте записи цитат у словничку індивідуального стилю письменника.

2. Прочитайте виразно той уривок твору, в якому вперше зображено Мойсея. Що в ньому справило на вас найглибше враження? Якими засобами автор здійснив такий вплив на читача?

3. Яке ваше враження від образу народу? На чому воно ґрунтується?

4. Які з названих рис характеру персонажів вам імпонують, а які викликають ваш осуд? Якими мовно-виражальними засобами автор відтворив внутрішній стан героїв?

5. Визначте місце і значення Єгошуа в творі. Які риси характеру персонажа визначають у ньому цілеспрямовану особу? Які засоби використовує І.Франко для створення епізодичного, але важливого для розуміння задуму автора персонажа?

6. Чого досягає митець зображенням природи? Які тропи та стилістичні фігури використовує для цього майстер слова?

7. За якими ознаками можна визначити пору року та географічне положення місцевості в пейзажі?

8. Визначте місце і роль історизмів та старослов'янзмів у творі.

Практикою експериментально-дослідного навчання доведено, що методи, прийоми та види роботи з дослідження індивідуального стилю поета через аналіз мовно-виражальних засобів літературних творів ліро-епічного жанру мішаної форми не відрізняються від методів та прийомів дослідження творчої манери автора віршованої поезії іншого жанру. Проте ми радили викладачам-експериментаторам

враховувати і другий елемент жанру мішаної форми, зокрема епічний: залежно від завдань заняття визначати складові сюжету і особливості позасюжетних компонентів композиції твору.

Драматичні поеми і зразки кінодраматургії широко представлені в курсі української літератури в педагогічному коледжі творами Лесі Українки, І.Кочерги, О.Довженка. Твори подібного жанру М.Рильського, А.Малишка, І.Драча, Л.Костенко характеризуються в оглядових темах.

Під час експериментально-дослідного навчання ми акцентували увагу викладачів-експериментаторів на тому, що, працюючи над визначенням рис індивідуального стилю Лесі Українки в драматичній поемі „Бояриня”, не можна ігнорувати роль жанру цього твору як внутрішнього чинника творчого почерку письменника. У центр методичної моделі вивчення стилю драматурга рекомендуємо поставити питання: чому авторка обрала саме такий жанр твору? Пошук радимо проводити діалогічним шляхом: створити ситуацію діалогу представників літературно-театральної критики та історії і майстрів слова, які прагнули досконалості художніх творів. Під час експерименту респондентам у плані рекомендації пропонувалася модель заняття з елементами літературно-критичного дослідження, на якому студенти, які виконують роль істориків театрального мистецтва, характеризуючи особливості драматургії XIX століття, визначають, що письменниця виступила зі своїми драматичними творами у час, коли в світовій драматургії відбувалися радикальні зміни: утверджувалися принципи „нової драми”. „Театральні критики” дослідили, що у жанровій специфіці її творів відбилися художньо-естетичні пошуки видатної українки, яка хотіла, щоб театр розширював тематику і висвітлював питання, що турбують інтелігенцію. Саме драматичні поеми становлять найвагомішу частину драматургічної творчої спадщини Лесі Українки. Розвиток цього жанру сягає першої третини XIX століття (Ф.Гельдерлін „Смерть Емпідокла”, Д.Байрон „Манфред”, А.Міцкевич „Дзяди”, М.Лермонтов „Демон”). Як бачимо, він лежав в основі філософсько-символічної поеми, походив від ліро-епічної і поєднував в собі ліричні, епічні і драматичні первні.

Усю цю роботу пропонуємо проводити заздалегідь: замість традиційного домашнього завдання студенти „відповідно до призначення своєї творчої групи одержують передзавдання..., розв’язання яких наблизить їх до розуміння” [155; 177] особливостей творчого почерку митця-драматурга. А на наступному занятті вони виступають з реферативними повідомленнями. Перед заслуховуванням викладач-експериментатор ставить надзавдання (за А.Ситченком) для учасників дослідження – довести слушність наступного твердження: спираючись на традиції світової драматургії, Леся Українка пішла своїм шляхом і створила власний інтелектуальний театр. У результаті проведених спостережень та відповідей-узагальнень студенти доходять висновку, що авторка звертається до розробленого романтиками жанру, в якому драматичний елемент підкреслює конфліктність, а ліричний надає можливість безпосередньому вияву авторських думок і почуттів, і знаходить власні шляхи драматизації епосу – продовжує традиції своїх літературних попередників. Характеристика індивідуального стилю визначної поетеси під час вивчення драматичної поеми „Бояриня” ґрунтується на розумінні того, що драматург (у кращих традиціях української літератури) ввела у зміст відчутний ліричний компонент – яскраво висвітлену постать автора, його світосприймання, почуття тощо.

Під час експериментально-дослідного навчання роботу над визначенням творчого почерку драматурга потрібно організовувати так, щоб авторська позиція була відчутна у виборі жанру твору, психологічно переконливій, правдивій драматичній колізії та мовностильових засобах.

Отже, під час експерименту ми дійшли висновку, що дослідження побудови образів і характерів за допомогою мовних виражальних засобів у фольклорі та творах на межі літературних родів доцільно організовувати на основі принципів єдності змісту і форми, історизму, взаємозв’язку і взаємодії літератури з іншими видами мистецтва, урахування особливостей вивчення художніх зразків основних родів літератури, ознаки яких містять аналізовані твори. На основі адаптації відомих технологій вивчення художнього тексту Г.Токмань та А.Ситченка нами створено методичні моделі аналізу мови фольклорних, ліро-епічних та ліро-драматичних

зразків. Для визначення стильових особливостей народних дум використано основи наукових досліджень з питань відтворення в навчанні логіки існування мистецьких явищ С.Жили та М.Машенка. У процесі апробації нашої експериментально-дослідної системи вивчення індивідуального стилю письменника доведено, що найкращого результату у вивченні мовностильового матеріалу студенти досягнуть під час проведення таких сучасних нетрадиційних форм навчальних занять, як лінгво-історичне дослідження, теологічно-літературознавчий екскурс у минуле народу, заняття з елементами літературно-критичного практикуму. Метод компаративного аналізу доопрацьовано щодо порівняння фольклорних зразків як творів синкретичного жанру. Розроблено методичний аспект використання творів образотворчого та музичного видів мистецтва в ролі „ключа для розкодування змісту ”(С.Жила) і пояснення особливостей використання мовних виражальних засобів різного типу. Доповнено систему випереджальних (супровідних, надзавдань) завдань (А.Ситченко) прийомами роботи зі словничком індивідуального стилю письменника. Визначено місце в системі роботи над тропами та синтаксичними фігурами таких методичних прийомів: словесне малювання, створення та рецензування віршів і оповідань студентами, написання рефератів та виступи з реферативними повідомленнями, складання листа уявному літературному герою, застосування елементів театралізованого дійства; розглянуто особливості проведення синхронного та діахронного аналізу як процесів пізнання співвідношення творчої індивідуальності та еволюційного руху літератури, схарактеризовано технологію вивчення родово-жанрової форми в ролі внутрішньої рушійної сили формування стилю письменника.

Висновки до 2-го розділу

У другому розділі – “Методика вивчення індивідуального стилю письменника на матеріалі епосу, драми та лірики” – описано методику

експериментального навчання, викладено особливості визначення стильових рис в епосі, драмі та ліриці на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі.

З метою створення науково обґрунтованої методики дослідження індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури у педагогічному коледжі узагальнено історію методичної думки та досвід вітчизняних учених у розв'язанні порушеної проблеми: О.Білецького, О.Мазуркевича, Т.Бугайко, Ф.Бугайка, О.Бандури, В.Неділька, Є. Пасічника, Б.Степанишина, Н.Волошиної, Г.Токмань, С.Жили, О.Ісаєвої та інших.

У ХХ ст. дидактична думка розвивалася в таких напрямках: акцентація вивчення індивідуального стилю як важливого літературного явища (О.Дорошкевич, О.Білецький); дидактичне формулювання вчителем ідейного змісту, вторинність стильових характеристик (А.Машкін, О.Мазуркевич); структуральна розробка методики вивчення стилю (Т. Бугайко та Ф.Бугайко); введення до шкільної практики досягнень сучасного літературознавства, зокрема генології та стилістики (К.Сторчак); розробка теоретико-літературних понять (О.Бандура); психологічні та виховні аспекти вивчення стилю (Є.Пасічник); національна специфіка стильового багатства літератури (Б.Степанишин, Н.Волошина) екзистенціальність, діалогізм і проблемність як засади дослідження творчої манери митця (Г.Токмань).

Сучасні провідні методисти студіюють проблему вивчення стилю як один з аспектів своїх парадигмальних досліджень. Так, О.Ісаєва зробила внесок у розробку методики вивчення індивідуального стилю письменника в парадигмі розвитку активної читацької діяльності, А.Ситченко – в парадигмі навчально-технологічної концепції літературного аналізу, А.Градовський – у зв'язку з особливостями компаративного аналізу, С.Жила – в єдності різних видів мистецтв.

На основі праць методистів початкового навчання (М.Вашуленко, Н.Скрипченко, О.Савченко, І.Гудзик, Л.Варзацька) у дисертації запропоновано інноваційну модель – створення на занятті з української літератури в педагогічному коледжі продуктивної педагогічної навчальної ситуації „аналіз художнього тексту на уроці читання в початковій школі”.

Вибір ефективних методів, прийомів, форм роботи з визначення творчого почерку майстра слова залежить від специфіки роду та жанру твору як внутрішніх чинників індивідуального стилю письменника. У зв'язку з цим рекомендовано:

- під час дослідження індивідуального стилю письменника-епіка здійснюємо аналіз мовлення автора і персонажів;
- вивчення творчої манери драматурга передбачає індивідуалізацію та аналіз психологічного підтексту мовлення дійових осіб;
- вивчаючи творчу манеру лірика, слід застосовувати стилістичний текстуальний аналіз – коментоване повільне перепрочитання тексту з тлумаченням мовно-виражальних засобів, їхньої ролі у змалюванні образів, вираженні почуттів і думок суб'єктного „Я”.

Установлено, що дослідження індивідуального стилю письменника доцільно проводити на заняттях нетрадиційного типу: лабораторна робота, філологічне дослідження, інтегроване дослідження семантики художніх засобів споріднених творів мистецтва, літературно-філологічний практикум. Провідні типи аналізу – проблемно-стильовий, лінгвостилістичний аналіз художнього тексту та компаративний. Аналітична робота ведеться у двох аспектах – детальний аналіз мовно-виражальних засобів і узагальнення дослідженого в ракурсі поняття індивідуальний стиль.

Плідними у дослідженні манери автора прозового твору вважаємо такі методи інноваційного викладання української літератури: аналіз художнього тексту на межі з мистецтвознавством, ділова гра, навчання напівголосом (проведення мікродискусій), робота в мікроколективах, інформаційний метод інноваційного характеру бригадне навчання, інтерактивний метод мозкового штурму, який умовно називаємо гронування. Забезпечать продуктивність дослідження мовленнєвих засобів такі прийоми аналітико-синтетичної діяльності, як конкретизація та узагальнення, порівняння і зіставлення, складання опорної схеми-алгоритму та таблиці для узагальнення результатів, укладання словничка індивідуального стилю письменника. Доречно використовувати прийом проблемних завдань та запитань

проблемного характеру, створення навчальної ситуації проблемного характеру, виразне читання в особах, есеїстичну творчість студентів.

На прикладі вивчення новели М.Хвильового „Я (Романтика)” показано застосування названих засад, зокрема досліджено такі стилістичні явища, як синтаксична система, емоційність, експресивність, ритмомелодика, дієслівно-вигуківі форми, еліптичні конструкції, еліпсування, невласне пряма мова, полілог.

Для вивчення індивідуального стилю автора драматичного твору пропонуються такі прийоми: бесіда за питаннями про індивідуалізацію мовлення персонажа, повторне читання важливих для розуміння індивідуального стилю сцен, складання опорного конспекту, колективний аналіз за опорною схемою творення драматургом конкретного образу-характеру; складання психологічної характеристики персонажа. Продуктивними є такі типи занять, як літературно-критичне дослідження, заняття-діалог з історичною епохою, заняття-диспут.

Під час експериментально-дослідного навчання викладачам рекомендовано врахувати, що знайомство студентів з творчою манерою письменників-драматургів ґрунтується на розумінні того, що у драмі слово відтворює процес спілкування. Студенти мають співвідносити мовлення персонажа з мовленнєвою ситуацією, що показано на матеріалі драми О.Коломійця „Дикий Ангел”. Рекомендовано викладачам-експериментаторам звернути увагу на внутрішній план мови драматичного твору, бо саме він є *другим планом ролі* (В.Немирович-Данченко), або ж підтекстом, який допомагає усвідомити психологічні особливості характеру персонажа, визначити його душевний стан у той чи інший момент сценічної дії, зрозуміти психологічну мотивацію вчинків, здійснити логічну обумовленість поведінки героя.

Засадничим для роботи над вираженням індивідуального стилю лірика, наприклад у поезіях Є.Маланюка, визначено текстуальний аналіз мовностилістичних засобів творів: він передбачає читання тексту від першого до останнього слова з коментуванням окремих тропів, стилістичних фігур, лексем, явищ звукопису. Застосовуємо також компаративний внутрішньотекстовий аналіз для зіставлення мовно-виражальних засобів.

Наголошено на тому, що естетичне та стилетворче значення поетичної фонетики ліричного твору визначається лише після читання вголос, живого інтонаційного звучання поетичного зразка. Це може бути декламування викладача-експериментатора чи заздалегідь підготовленого студента, прослуховування грамзапису чи перегляд уривку з телепередачі, кінофільму, концерту, де звучить поезія, що вивчається. Читання мовчки сприяє наближенню до ліричних настроїв, формуванню естетичних вражень та інтуїтивного співтворення смислів поетичних висловів.

Застосовано інтерактивну модель навчання, яка передбачає використання методів, що стимулюють пізнавальну діяльність. Провідним методом дослідження індивідуальної творчої манери поета є метод „аперцепції – інтеракції” та елементи сугестивного навчання.

Створено умови для розвитку конструкторсько-технологічних навичок майбутніх вчителів через співнавчання, взаємонавчання, проведення „методичної хвилинки”, під час якої викладач і студенти відчують себе партнерами дослідження (наприклад, під час вивчення поезії В.Самійленка).

У запропонованій системі використовуються такі прийоми та форми роботи, як створення асоціативних малюнків, словесних та графічних ілюстрацій, організація сюжетно-рольової гри пошуковим творчим колективом у складі біографів, лексикографів, літературознавців, мистецтвознавців (М.Коцюбинський „Тіні забутих предків”), ділова гра, уявний діалог з автором літературознавчої статті, дослідження біблійної лексики (І.Франко „Мойсей”), написання листа літературному герою.

Пріоритетними методами дослідження авторського стилю (за Г.Ващенко) обрано: пасивні методи (лекція, розповідь учителя, художнє і творче оповідання, книжкових завдань); методи наочного навчання (ілюстрація та демонстрація, музика); напівактивні методи (сократівський, або евристичний та активно-ілюстративний); реферативно-семінарський метод вивчення літератури; а з-поміж методів інноваційного навчання (за П. Юцячिवене) виокремлено такі: алгоритм; лабораторна робота; аналіз художнього тексту одним з методів літературознавчого

дослідження; аналіз художнього тексту на межі з іншою галуззю гуманітарного знання; ділова гра; інноваційна гра. Відповідно до теми модифіковано розроблений американськими науковцями організатор концентрованого навчання „гронування” та діаграму Вена, схему-алгоритм формування прийому встановлення лексико-стилістичних ознак індивідуального творчого почерку письменника.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Стан вивчення індивідуального стилю письменника в практиці викладання української літератури в педагогічному коледжі

У сучасній системі освіти випускники середньої загальноосвітньої школи і випускники вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації (коледжів, технікумів, училищ) дістають неоднаковий обсяг знань з більшості загальноосвітніх предметів. Зокрема це стосується історії, літератури, біології та інших дисциплін.

Зрозуміло, рівень знань із цих предметів в обох типах навчальних закладів не може бути однаковим, оскільки в коледжах, технікумах, училищах вивчаються ще й спеціальні дисципліни.

При порівнянні обсягу програмового матеріалу загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації виходимо з кількості часу, відведеного на українську літературу навчальними планами шкіл і коледжів, технікумів, училищ.

Програма з української літератури для вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації [11] (укладачі Т.Антонюк, Л.Дарійчук, О.Кінаш, М.Юзефович) побудована з урахуванням того, що випускники ВНЗ I-II рівня акредитації повинні бути обізнані з художньою літературою тією самою мірою, що й випускники загальноосвітніх шкіл. Але можливості для опанування програмового матеріалу в студентів і старшокласників далеко не рівні. Безумовно, для успішного виконання

поставленого авторами програми завдання замало часу, відведеного навчальним планом. Отже, перед викладачем української літератури постає проблема – знайти шляхи, щоб за майже удвічі менший час навчити своїх вихованців усього того, що дає випускникам загальноосвітня школа. Крім того, слід пам'ятати, що цей предмет у педагогічному коледжі повинен забезпечити ще й формування компетентностей у таких напрямках:

- соціальний (майбутні вчителі працюють над розвитком власної особистості, здатної взяти активну участь у суспільному житті через удосконалення комунікативних якостей, світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів);
- мотиваційний (розвиток творчих здібностей, необхідних для оволодіння професією вчителя);
- функціональний (вміння свідомо застосовувати здобуті знання та навички на практиці).

Зважаючи на те, що випускники педагогічного коледжу – це не тільки читачі художнього твору, а й учителі початкової школи, котрі аналізуватимуть на уроках читання твори для дітей, значну увагу слід надати основним видам роботи з текстом. Як показують спостереження, викладачі ВНЗ вибирають різні шляхи стилістичної роботи: вивчення загальної картини літературного процесу, деталізація руху ідей і стильових тенденцій (у цьому випадку на другий план відходить особистість письменника) і, що частіше трапляється, зосередження уваги на індивідуальному творчому доробку автора у відриві від контексту літературного твору. Укладачі програми як складову мети вивчення української літератури у вищому навчальному закладі I-II рівня акредитації висувають „прищеплення навичок аналізу художнього тексту з погляду індивідуальної творчої манери (стилю) автора в контексті відповідної історичної епохи та з позицій сучасного читача” [11;2].

З урахуванням цієї вимоги викладач літератури педагогічного коледжу, використовує на занятті як відомі, так і ще не зовсім розкриті або суперечливо трактовані матеріали, поєднує вже проаналізоване літературознавцями і критиками з новими, ще недавно замовчуваними фактами, сприяє розумінню художнього світу

письменника через суперечливе і загальноприйняте в його житті, через риси його характеру, аналіз життєвих ситуацій, мову твору.

Вивчення навчальної літератури з питання дослідження індивідуального стилю митця засвідчило різночитання в підході до виду аналізу тексту (цілісний, пообразний, проблемний тощо), до особливостей розкриття художньої форми, ідейного змісту твору, історико-національних умов літературного процесу, естетичного ідеалу письменника, відображеного у створених ним образах і мові.

Помічено розбіжність у підході до характеристики ознак авторського стилю письменника в навчальних посібниках та підручниках, якими користуються студенти для підготовки до занять з української літератури в педагогічному коледжі.

Так, в „Українській літературі” за редакцією В.Борщевського [178], стиль майстра слова визначається як „...ідейно-художня своєрідність творчості письменника, його художніх прийомів, відповідних змістові, те неповторне і самобутнє, що властиве тільки його творчості”. У всіх критичних статтях навчального посібника обумовлено, що стиль митця залежить від його світогляду, умов життя, характеру, навіть художнього смаку. Дефініція цього поняття зі словника основних літературознавчих термінів підручника доповнюється історією тлумачення слова *стиль* ще таким компонентом поняття, як „неповторність мови” [178;317].

У підручнику з української літератури за редакцією І.Дзевєріна [58;51] підкреслюється, що „...поняття „індивідуальний стиль письменника” містить усі сторони його творчості: тематику, проголошувані ним ідеї, спосіб творення образів, улюблені жанри, мовностилістичні засоби тощо”.

Дещо по-іншому до тлумачення поняття стилю майстра слова підійшли автори підручника „Українська література” (11клас) для середньої загальноосвітньої школи. Цей посібник, що містить матеріали з творчості „...від 20-х років до сьогодення” [179;3], крім вирішення завдань навчального, пізнавального та виховного значення, ставить за мету довести, що українська література – „...це передовсім мистецтво, де естетичні критерії є першорядними” [179;3]. Тому елементи аналізу літературних напрямів, ознак авторського індивідуального стилю

зустрічаються в багатьох статтях. Особливої уваги заслуговують розділи, автором яких є В.Погребенник: акцентація окремих художніх деталей, мовностилістичних ознак проводиться в усіх навчальних статтях підручника, написаних цим науковцем. Але особливо чітко деталізуються ознаки почерку майстра слова в дослідженні ним творчості В.Свідзинського. Вчений обґрунтовує такі стилетворчі чинники „індивідуального голосу лірика” [179;207], як „несуєтне споглядання світу” і „спокійна мудрість його слова” [179;207].

Р.Мовчан, аналізуючи творчість Г.Косинки, пропонує пригадати відоме про стиль, спираючись на поняття змісту і форми. Дефініція цих термінів дещо спрощена як на розуміння старшокласниками, але наступне твердження доповнює загальне правило: „Стиль письменника не можна відокремити від тематики його творів, порушених проблем, світоглядної позиції, що визначає коло висвітлених (чи втілених) думок, ідей” [179;92]. Отже, автор не називає у визначенні стилю мовностилістичних засобів, зате вводить поняття „світоглядна позиція”. Особливості авторського почерку О.Довженка Р.Мовчан аналізує під кутом світобачення митця, який, „...перебуваючи в полоні фантазій та надзвичайних ідей, прозріливо бачив і усвідомлював вади суспільного ладу. Глибоко це переживав, ніби відчуваючи і власну провину” [179;262]. Хоча це сказано про О.Довженка, такі відчуття були властиві багатьом його сучасникам-митцям і обумовили певні риси індивідуального стилю кожного з них: реалізм та тонкий психологізм В.Підмогильного, романтизм О.Довженка, планетарність мислення О.Гончара, почуттєвий максималізм Г.Тютюнника.

Доходимо висновку, що визначення стилю з аналізованих підручників української літератури різних років майже дослівно повторюються, тому потребують уточнення та доповнення сучасними положеннями з теорії літератури і яскравими прикладами, які б ілюстрували наведені твердження.

У підручниках з української літератури відсутня системна робота над поповненням знань учнів про індивідуальний стиль письменника: бракує диференційних завдань та запитань проблемного і творчого характеру для визначення ознак індивідуального стилю, не проведено паралель між творами різних

видів мистецтва однієї тематики, недостатня кількість зразків наочного матеріалу, завдань для ділової гри, інших ігрових елементів.

Внести чіткість у термінологічне визначення стилю авторами шкільних підручників викладачеві літератури допомагають дослідження методиста Г.Токмань: „У сучасній науці актуальним є визначення рис індивідуальної поетики митця. Це поняття означає особливості засобів художнього зображення, які застосовує автор на всіх рівнях структури тексту. Індивідуальна поетика об'єднує оригінальність усієї форми твору: його жанрову специфіку, композиційні особливості, засоби творення образу-характеру, мовностильові риси. Поняття індивідуальний стиль є вужчим і стосується тільки виражальних засобів мови” [176;.125]. Цієї ж думки дотримується і автор дисертаційного дослідження в організації роботи зі студентами над вивченням індивідуального стилю майстра слова. Проте ми не лише визначаємо особливості художньої мови письменника, а й тлумачимо їх; таке пояснення буде контекстуальним, зокрема охоплюватиме факти біографії, історії епохи, світогляду автора, літературного канону тощо. Підґрунтя для такої роботи знаходимо у словах П.Білоуса: „Мова літературного твору – не звичайна інформація, яка передається від автора читачеві, а художня, тобто така, що...зачаїла в собі певний смисл. Художній твір...відкривається тільки тим, хто розуміє „художній тайнопис”, який може бути „прочитаний” через осягнення не буквального значення слова чи загалом тексту, а образу, системи образів” [25;4-10].

Педагогічна майстерність формується там, де синтезуються глибокі та міцні знання з досвідом практичної діяльності. **Методична новизна** навчальної роботи на занятті з української літератури під час дослідження творчого почерку майстра слова передбачає комплекс педагогічних прийомів, які допомагають формуванню методичної компетентності, творчого мислення майбутнього вчителя. Викладач літератури отримує можливість організувати проведення та спостереження реальної практики роботи з художніми текстами на уроці читання в початковій школі. Доведено, що досить ефективними є організація заочних (уявних) екскурсій у природу, визначні історичні місця рідного краю, Вітчизни та світу, впровадження в систему роботи творчих навчальних завдань, які передбачають дослідження

архівних джерел, музейних експонатів, краєзнавчого матеріалу, привчають до роботи з книгою, довідковою літературою. Необхідність застосування пропонованої нами методичної системи вбачаємо в тому, що за допомогою різноманітних практичних креативних завдань здійснюється навчання прийомам взаємо- і самооцінки, які сприяють розвитку творчої особистості майбутнього фахівця початкової школи. Підготувати та провести роботу над читанням художнього твору у молодших класах допоможуть практичні навички, які отримали студенти під час виконання завдань на початку заняття з української літератури (так званій „методичній хвилині”). Ось найбільш продуктивні з них:

- з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів підготувати коротке повідомлення про автора твору, що вивчається вперше;
- за тих же умов підготувати коротку бесіду про автора твору, який вже вивчався у попередні роки навчання (значну увагу звернути на формування його особистісних якостей характеру та рис митця слова);
- підготувати виставку книг та розповідь за нею про майстерність письменника, твір якого вивчається;
- підібрати ілюстративний матеріал для супроводу розповіді про життєвий і творчий шлях майстра слова;
- дібрати предметні та сюжетні малюнки, експонати для характеристики історичної доби, зображеної в творі;
- скласти ребус чи кросворд, у якому зашифровано назву твору, тему заняття, ім'я головного героя;
- підібрати музичний твір чи зразок образотворчого мистецтва, який би допоміг викликати у читача почуття, адекватні задуму автора;
- підготувати художній аналіз мовностилістичних засобів тексту, які є ознакою індивідуального стилю автора;
- дібрати завдання компаративного характеру для літературної вікторини після вивчення однакових за темою творів різних авторів;
- підготувати літературну гру „Впізнай, чий це твір”;

- використовуючи художні засоби твору, що вивчається, скласти власний текст (віршований чи в прозі) на цю ж тему.

Отже, використовуються різноманітні методичні прийоми та види роботи: ті, що залучають студентів до участі в занятті інтелектуально (розв'язок методичних задач), емоційно (ігри, рольові ігри), практично (створення алгоритму методичної дії, конструкційні проекти, розробка конспектів заняття, етапів уроку тощо). Моделювання студентами своєї діяльності здійснюється за схемою, запропонованою А.Ситченком [155;216]: „усвідомлення мети діяльності – структурування етапів пізнавального процесу – визначення проблем кожного з етапів – вибір готових (або складання нових) алгоритмів діяльності – практичне розв'язання проблем (на різних рівнях освоєння прийомів діяльності) – корекція висновків і способів їх здобуття”. Для того, щоб успішно вирішити поставлені завдання, „...треба :

- визначити рівень підготовленості класу...;
- забезпечити послідовність в освоєнні учнями певних прийомів роботи;
- дати учням інструктивні матеріали...” (за А.Фасолею) [181;19].

Уся робота здійснюється на основі принципу професійної орієнтації з елементами інтеграції (українська література – методика навчання української мови в початковій школі): креативні завдання для майбутнього вчителя молодших класів стосуються художніх текстів тих письменників, творчість яких вивчається на занятті з української літератури в педагогічному коледжі. Але оскільки значну роль відіграє зв'язок з музикою, образотворчим мистецтвом, широко застосовуємо принцип естетичного виховання.

Так, починати роботу над вивченням творчості І.Франка радимо з попередніх завдань для студентів, які продемонструють зроблене на початку заняття з української літератури. Це може бути огляд творів для дитячого читання видатного майстра слова або аналіз художніх засобів, властивих індивідуальному стилю письменника (добирати їх потрібно з оповідання, яке вивчається у початковій школі). Такий вид роботи називаємо „**методичною хвилиною**”. Вона будується на основі **методу інноваційного навчання програма саморозвитку і проектування**

(за П.Юцячिवене), бо передбачає удосконалення методичних умінь і навичок майбутніх вчителів через консультації з викладачем та створення проекту дослідження запропонованого матеріалу з програми навчання української мови (читання) в початковій школі, близького за темою тому, що вивчається на занятті з української літератури в педагогічному коледжі.

Пропонуємо **алгоритм дидактичної моделі** визначення індивідуального стилю І.Франка за твором для дитячого читання. У центр його ставимо роботу з текстом „Дрімають села” (2 клас):

З огляду на те, що аналіз мовно-виражальних засобів здійснюється на уроці читання в початковій школі, підготовку студентів до роботи проводимо на таких методичних засадах:

- у вступній бесіді значної уваги надаємо біографічним фактам, які сприяли розвитку таланту письменника і громадянина І.Франка;
- аналізу мовленнєвих засобів передуює словникова робота – пояснення значень тих слів, без розуміння яких не буде цілісного сприйняття змісту твору;
- виразне читання тексту вчителем чи заздалегідь підготовленим учнем сприятиме кращому цілісному розумінню задуму автора;
- бесіда, спрямована на перевірку первинного сприймання прослуханого тексту, повинна складатися з 2-3 питань репродуктивного характеру;
- аналіз мовно-виражальних засобів як носіїв ознак індивідуального стилю письменника проводиться після мовчазного читання тексту художнього твору учнями.

Інноваційність запропонованої методичної моделі – у **створенні педагогічної ситуації „аналіз художнього тексту на уроці у початковій школі”** та проведенні **дидактичної рольової гри** на цю тему на занятті з української літератури в педагогічному коледжі. Ці завдання як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності суб’єктів навчання носять інтерактивний характер і потребують комфортних умов, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну самодостатність. Оскільки час на „методичну хвилинку” обмежено 5-7 хвилинами, виконуємо роботу над текстом поетапно – протягом декількох навчальних занять за

творчістю І.Франка. Завдання для моделювання педагогічної ситуації викладач-фасилітатор дає заздалегідь. Відмовляючись від ролі „всезнаючого” експерта, сприяє формуванню власного творчого пошуку студента, створює умови для формування індивідуальної освітньої траєкторії та такого клімату цього етапу заняття, щоб учасники методичної стимулятивної гри самі окреслили свої потреби та очікування від роботи і сформулювали цілі, які хочуть реалізувати. Для цього викладач проводить з першокурсниками детальну методичну консультацію і розробляє перші завдання з високою ймовірністю досягнення учасниками „методичної хвилини” успіху, з мінімальним ризиком їхньої поразки. Необхідність у такій деталізації зникає з розвитком професійних навичок майбутніх учителів. Ще одна особливість методичної моделі полягає в тому, що всі учасники навчального заняття залучаються до проведення роботи і обговорення її результатів. Це зміцнює мотивацію до навчання: студенти мають можливість рефлексувати з приводу того, що вони спостерігають і самі знають з цього питання. Вони не тільки отримують нові знання, але й розвивають власну пізнавальну діяльність і готуються до майбутньої професії.

Зважаючи на специфіку навчального закладу та сучасні освітні тенденції особистісно-орієнтованого навчання, процес розвитку навичок вивчення індивідуального стилю письменника на занятті з літератури моделюємо на основі принципу міжпредметних зв'язків. Це основний методичний принцип, який забезпечить ефективність дослідження художнього тексту, і за словами М.Вашуленка, „...узгодить завдання окремих програм, щоб усунути дублювання, з одного боку, та створити умови для поглибленого засвоєння навчального матеріалу – з іншого боку” [30;3]. Студенти педагогічного коледжу досліджують художні тексти не тільки на українській літературі – на заняттях з дитячої літератури, основ культури і техніки мовлення, методики навчання української мови (граматики та читання); предметом вивчення для майбутніх учителів є літературні твори різних жанрів та уривки творів. Хоча мета роботи над текстом різна, поєднання знань, отриманих під час спостереження над мовленнєвим матеріалом, забезпечить глибину розуміння задуму автора і вдосконалив навички роботи над художнім

словом. Знання з психології та педагогіки, уміння, сформовані на уроках образотворчого мистецтва і художньої праці, не тільки сприяють розвитку естетичних смаків, а й розвивають творчі здібності до аналізу художнього слова з огляду на майстерність митця у зображенні дійсності через словесне малювання, відтворенні духовного світу літературного героя, визначенні рівня педагогічного впливу створеного майстром слова на читача.

На заняттях з дитячої літератури, основ культури і техніки мовлення, методики навчання української мови у початковій школі викладач педагогічного коледжу утверджує студентів у думці, що серед художніх засобів літературного твору чільне місце належить поетичній або прозовій художній мові, „яка відрізняється від інших функціональних видів мови особливостями звукової інструментовки, словником, синтаксисом та наявністю ритму; поетикою тропів і фігур, використаних у творі, – тобто всім тим, що сприяє розкриттю художнього замислу автора” [180;499]. Саме вона й виявляє індивідуальний стиль майстра слова. Приміром, питання авторського стилю Г.Сковороди досліджуємо на заняттях з дитячої літератури під час аналізу байок („Ворона і Чиж”, „Голова і Тулуб”, „Два коштовні камені”, „Бджола та Шершень”, „Собака та Кобила”, „Чиж і Щиглик” та інші). Усі здобуті під час аналізу текстів навички майбутні вчителі використовують на педагогічній практиці і в наступній професійній діяльності.

Пропонуємо методичну модель вивчення рис індивідуального стилю Г.Сковороди, визначених у сучасній літературознавчій науці. Вона містить такі методи навчання, як лекція, бесіда, самостійна робота у їх інноваційних модифікаціях. У центр моделі ставимо аналіз конкретного художнього тексту.

В організації роботи над текстом спираємося на такі засадничі твердження:

- стиль – „неопосередкований вираз емансипованої художньої свідомості автора, його особистісний мовний жест, прояв його формотворчості” [87;548], спрямований на пробудження думки читача, на розуміння задуму письменника;

- творча манера майстра слова – це вияв його індивідуальності та засіб розкриття життєвого шляху і суспільних поглядів, адже „кожен письменник є дитям свого часу, виразником духу свого покоління” [152;48];

- „Рожденного на добро не трудно научить на добро...”(Г.Сковорода) (див. додаток В).

Отже, для того, щоб ефективно вивчити на занятті з дитячої літератури ознаки індивідуального почерку письменника, треба, по-перше, щоб студенти засвоїли теоретико-літературне поняття стилю; по-друге, познайомилися з епохою, в яку жив майстер слова, з його багатогранною діяльністю; по-третє, прочитали та індивідуально сприйняли художні тексти автора, стиль якого досліджується; по-четверте, шляхом активної участі в методично різноманітних навчальних ситуаціях визначили риси творчої майстерності письменника і виявили їх естетичну своєрідність та філософську наповненість.

Моделювання педагогічних ситуацій, пов'язаних з дослідженням авторського стилю на уроках українського читання в початковій школі, починається з перших уроків української літератури в педагогічному коледжі. „Оскільки навчання і виховання є, по суті, керівництвом індивідуальним становленням особистості, а розвиток людини відбувається внаслідок цілеспрямованого, відповідним чином організованого навчання” [155;44], викладач спрямовує студентів на педагогічний пошук і пропонує створити модель вступної бесіди до вивчення твору, аналізу художнього тексту, повідомлення біографії майстра слова, добору й аналізу мовленнєвих засобів тощо, яку майбутні вчителі початкової школи зможуть використати на практиці. Становлення особистості наставника молодших школярів – процес тривалий, але допомога вчителя літератури педагогічного навчального закладу впливатиме не тільки на формування професійної майстерності студента, а й сприятиме удосконаленню навички роботи з текстом, закріпить інтерес до читання як засобу самовдосконалення.

Отже, зважаючи на специфіку дослідження авторського індивідуального стилю на занятті з української літератури в педагогічному коледжі, використовуємо такі методи та прийоми роботи, які б не тільки забезпечували діалог автора і читача через дослідження поезики твору, а й сприяли формуванню професійної майстерності аналізу художнього твору в початковій школі, здійсненню естетичного впливу на реципієнта, допомагали розкрити значення читання як засобу для

самовдосконалення. Значної уваги надаємо акцентації в індивідуальному стилі письменника того, що буде цікавити малого читача.

3.2. Результати констатувального зрізу та завдання й організація експериментального навчання

Для визначення рівня обізнаності з питань дослідження, розуміння важливості вирішення проблеми вивчення індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури в педагогічних коледжах проводилося анкетування серед викладачів української мови та літератури Волинської, Вінницької, Житомирської, Тернопільської та Київської областей (охоплено 34 особи), метою якого було з'ясувати:

1) Чи стала на часі проблема дослідження індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури і чому?

2) Чи відчуваєте ви потребу в удосконаленні роботи з розвитку навичок визначення ознак індивідуального стилю?

3) Які методи та прийоми роботи з дослідження творчого почерку митця слова використовуєте під час вивчення літературних творів різних жанрів?

4) Чи впливають, на Вашу думку, міжпредметні зв'язки та знання життєвого шляху письменника на поглиблене розуміння авторського задуму?

5) Чи порівнюєте літературні твори різних жанрів подібної тематики з творами інших видів мистецтва?

6) Які методичні посібники Ви використовуєте під час підготовки та вивчення творів різних авторів?

7) Яким типам занять надасте перевагу під час вивчення біографії майстра слова та визначення ознак індивідуального стилю митця?

8) Чи використовуєте Ви нестандартні завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів?

9) Які творчі завдання для аналізу індивідуального стилю письменника можна використати як на занятті з української літератури в педагогічному коледжі, так і на уроці читання в початковій школі?

За результатами вивчення досліджуваної проблеми ми встановили, що в педагогічних коледжах питання дослідження індивідуального стилю письменника є досить актуальним: викладачі української мови та літератури відчують труднощі у його вирішенні (57%). Позитивним є те, що словесники надають увагу проблемі вивчення творчого почерку майстра слова і вважають найбільш ефективними формами і методами роботи на занятті створення проблемної ситуації (33%), творчі завдання професійного характеру (21%), міжпредметні зв'язки з образотворчим мистецтвом та музикою (11%), ділову гру створення педагогічної ситуації (15%), використання наочності та ТЗН (20%). Проте ще чимало викладачів не вважають питання вивчення індивідуального стилю письменника важливим для розуміння творчого задуму автора літературного зразка (28%), не здійснюють міжпредметні зв'язки з різними видами мистецтва (62%); як джерело інформації про письменника та його творчість використовують тільки шкільні підручники (17%). Лише 13% викладачів-словесників вивчення авторського стилю пов'язують з нетрадиційними заняттями та інтерактивними технологіями навчання і тим самим дають продуктивні зразки роботи з художнім текстом майбутнім учителям початкової школи, заохочують їх до дослідної професійної діяльності, розвивають педагогічні здібності. Теоретичне анкетне дослідження дає підстави стверджувати, що нині ще не створено цілісної комплексної системи, що спиралася б на наукову концепцію формування знань, умінь і навичок щодо творчого почерку майстра слова. Спостереження за заняттями з літератури підтверджують, що якість знань і умінь, пов'язаних з дослідженням індивідуального стилю письменника, у студентів-першокурсників є загалом невисокою: в школі вони не отримали належних навичок роботи у цьому напрямі.

За результатами узагальнення теоретичних досліджень та аналізу відвіданих занять з української літератури в педагогічних коледжах було зроблено висновок, що на сучасному етапі робота з методики вивчення індивідуального стилю письменника носить фрагментарний характер і залишається вкрай актуальною, відсутність її системи негативно впливає на якість знань і умінь студентів-майбутніх учителів початкової школи.

Для з'ясування вихідного рівня пізнавальної активності реципієнтів на заняттях з української літератури було проведено анкетування, в якому брали участь студенти першого курсу (514 осіб). Вони давали відповідь на такі питання анкети:

1. Чи цікавитеся ви життєвим та творчим шляхом автора твору, який читаєте? Якщо так, то з якою метою ви це робите?

2. Що ви розумієте під поняттям *стиль письменника*?

3. Назвіть художні твори автобіографічного характеру. За якими ознаками ви впізнали автора в головному героєві?

4. Зазначте імена письменників, стиль творів яких ви вважаєте подібним. Перерахуйте ознаки подібності.

5. Хто, на вашу думку, має неповторний, властивий тільки йому авторський почерк?

6. Чи потрібні знання про індивідуальний стиль письменника вчителю початкової школи? Вмотивуйте свою відповідь.

Серед опитуваних студентів на питання „Чи цікавитеся ви життєвим та творчим шляхом автора твору, який читаєте? Якщо так, то з якою метою ви це робите?” 47% відповіли, що це цікавить їх лише тоді, коли викладач аналізує питання на занятті з відповідною темою навчальної програми, 50% першокурсників написали, що не пов'язують життя автора з твором, який читається, бо цікавляться лише змістом, і тільки 3% опитуваних відзначили суттєвий зв'язок задуму автора твору з його особистістю як громадянина свого часу і людини з власними звичками, настроями, характером. Вони ж проводили паралель між дослідженням індивідуального стилю на занятті з літератури і майбутньою професією. На питання „Що ви розумієте під поняттям *стиль письменника*?” більшість студентів (54%) назвали такі складові

дефініції, як тематика, мова, жанрові особливості творів; 33 % реципієнтів відзначили, що поняття стиль подібне до виразу особистий творчий почерк митця, решта вказали на таку особливість індивідуального стилю письменника, як відмінність його творів від літературних зразків інших авторів. У відповідях на наступні питання, які потребували конкретних знань з літератури, реципієнти назвали автобіографічні твори І.Франка, О.Довженка (49%) і зауважували, що про автобіографічний характер літературних зразків дізналися зі слів викладача (прочитали в підручнику – 26%, здогадалися – 15%). У відповідях на четверте і п'яте питання спиралися на таку ознаку стилю письменника, як мовленнєвий склад твору. Тому серед подібних назвали твори Панаса Мирного і М.Коцюбинського, І.Франка і М.Черемшини. І вказували на відмінність стилю за тією ж ознакою: відмінні за стилем, на думку студентів-першокурсників, твори Лесі Українки і Г.Сковороди. Вмотивовуючи відповідь на питання „Чи потрібні знання про індивідуальний стиль письменника вчителю початкової школи?“, опитувані значної уваги надавали виховному аспекту: на прикладі життя і діяльності майстра слова вони будуть формувати майбутніх патріотів України (67%). Решта першокурсників зазначали, що питання викликає в них труднощі або не дали логічної мотивації ствердженню чи запереченню власної думки.

Отже, аналіз здобутків вітчизняної методичної думки, матеріалу програми з української літератури для педагогічних коледжів, підручників та відповідей на анкетні запитання до викладачів і студентів щодо методики вивчення авторського індивідуального стилю письменника доводить, що зміст, якість, кількість методів, способів, різноманітних завдань і запитань, а також методичний апарат підручників (наочність, ігри, наявність міжпредметних контактів тощо) – все це містить значні можливості для вивчення індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури. Проте єдиної ґрунтовної концепції не вироблено. Відсутність системи роботи, спрямованої на поповнення знань студентів про творчий почерк майстра слова та формування навичок його аналізу, позначається на рівні оволодіння студентами системою знань і методичними способами пізнавальної діяльності, вкрай необхідними майбутнім учителям початкової школи.

Доходимо висновку, що методика вивчення індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури вимагає свого подальшого розвитку та вдосконалення, а саме: розробки спеціальної системи методів, засобів, методичних прийомів роботи, дидактичного матеріалу (методичного апарату): завдань, запитань; втілення в практику занять інноваційного характеру. В основі такої системи лежить науковість і проблемність, метою якої є ефективне оволодіння літературними знаннями та творчий фаховий розвиток майбутніх вчителів початкової школи.

Для теоретичного обґрунтування і розробки методики вивчення індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури в педагогічному коледжі та організаційно-педагогічних умов її впровадження здійснювалася експериментальна частина дисертаційного дослідження.

У плані проведення констатувального зрізу були передбачені такі основні завдання:

- визначити мету та вибрати методи дослідження;
- відібрати контрольні та експериментальні коледжі і групи, де мав проводитися констатувальний зріз для встановлення початкового стану знань студентів про творчий почерк майстра слова і визначення рівня умінь та навичок досліджувати ознаки індивідуального стилю письменника за авторським літературним зразком;
- розробити методичні матеріали: укласти конкретні моделі занять, темарії індивідуальних наукових досліджень студентів, підготувати анкети для викладачів та студентів, дібрати для аналізу авторського творчого почерку відповідні художні твори, скласти завдання та запитання проблемного і творчого характеру, розробити педагогічні ситуації, написати сценарії дидактично-рольових ігор;
- розробити критерії показників та, відповідно, визначити рівні розвитку знань, умінь і навичок студентів з досліджуваного питання.

Виконання цих завдань здійснювалося в групах студентів першого курсу педагогічних коледжів з українською мовою навчання та аналізу його результатів.

З метою отримання об'єктивних відомостей про рівень знань, умінь і навичок першокурсників були використані різні теоретичні та емпіричні методи дослідження: спостереження за навчально-виховним процесом; анкетування викладачів і студентів, констатувальні зрізи знань, умінь і навичок, передбачені завданням дослідження, індивідуальні бесіди з педагогами та першокурсниками.

Експериментальною базою дослідження були Вінницький обласний гуманітарно-педагогічний коледж, Луцький педагогічний коледж Волинської області, Чортківський обласний педагогічний коледж Тернопільської області, Бердичівський педагогічний коледж Житомирської області та Київський міський педагогічний коледж. Експериментальною роботою охоплено 830 студентів-першокурсників. На другому етапі дисертаційного дослідження (2003 н. р.) були проведені спеціальні самостійні роботи для констатувального зрізу знань студентів першого курсу, запитання та завдання для яких добиралися з урахуванням того, що студенти першого курсу повинні мати з літератури певні знання та вміння відповідно до програми з української літератури (О. Бандура, Н.Волошина, 2001).

Першокурсники працювали над завданнями та давали відповіді на запитання, що стосувалися прочитаних літературних творів різних жанрів. Під час роботи вони повинні були виявити ступінь:

- знань про літературні твори різних авторів;
- вміння характеризувати індивідуальний стиль автора твору на основі зіставлення його з творчим почерком іншого майстра слова;
- вміння проводити паралелі між авторським стилем художнього тексту та творчим почерком автора зразка іншого виду мистецтва спільної тематики;
- вміння застосовувати знання про індивідуальний стиль письменника під час створення усної відповіді та написання письмових робіт творчого характеру;
- вміння користуватися довідниковим апаратом, зокрема енциклопедичними словниками та іншими джерелами.

Завдання виконували 830 студентів (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Кількість студентів, які взяли участь в педагогічному експерименті

	Курс	Кількість груп	Кількість студентів	Загальна кількість студентів
Г	Е І	15	412	830
Г	К І	15	418	

У педагогічних коледжах, що стали експериментальною базою, експериментальних груп – 15 (412 студентів), контрольних груп – стільки ж (418 студентів).

Виконання експериментальних завдань проводилося у звичних для навчальної роботи умовах заняття з української літератури в час, відведений програмою для повторення теми чи розділу наприкінці семестру або навчального року.

Для розв'язання досліджуваної проблеми враховано ступінь неоднорідності знань та відповідних навчальних навичок учорашніх учнів середньої школи. Створено умови, які забезпечили активність реципієнтів під час оперування предметом діяльності та допомогли визначити рівень досягнення ними поняття *індивідуальний стиль автора художніх творів*.

Під час інтерв'ювання враховували такі показники критерію активності:

- внутрішня необхідність висловити власне ставлення до аналізованого художнього твору та вступити у діалог з автором;
- уміння дати естетичну оцінку сприйнятому та визначити його практичне застосування в майбутній професійній діяльності;
- послідовність (логічність) – це здатність логічно, послідовно висловлювати свої думки в усній формі, забезпечувати смислові зв'язки між словами і реченнями, уникати логічних недоліків;
- обґрунтованість (умотивованість) – уміння обґрунтовувати і мотивувати власну позицію, ставлення, оцінку.

Для експерименту були розроблені такі критерії (показники) розвитку знань, умінь та навичок студентів з питання вивчення індивідуального стилю письменника:

- уміння користуватися різними довідниковими джерелами;
- уміння характеризувати письменника-митця і громадянина ;
- уміння зіставляти індивідуальний стиль письменника з творчим почерком автора твору іншого виду мистецтва;
- уміння поєднувати літературні та професійні знання у вирішенні проблемних ситуацій педагогічного характеру.

Завдання констатувального експерименту полягало у визначенні в студентів першого курсу ступеня розвитку їх літературознавчо-стилістичної компетентності.

Для визначення рівня розвитку знань про авторський стиль, умінь та навичок виокремлювати в художньому творі ознаки індивідуальної манери письма студентам першого курсу пропонувалися такі запитання і завдання:

1). Як у п'єсі „Наталка Полтавка” виявилась народність стилю І.Котляревського?

2). Мотивуйте вибір І.Франком художньої форми твору „Присвята”. У зв'язку з якою подією було його написано?

Констатувальний зріз відповідей реципієнтів засвідчив переважання низького і середнього рівня сформованості знань студентів про особливості дослідження ознак індивідуального стилю в тексті художнього твору. Першокурсники не володіли уміннями порівнювати біографічні факти і твір, не висловлювали самостійних думок щодо авторського стилю, не користувалися довідниковими джерелами, мали обмежений словниковий запас для висловлювань. Типовими були такі відповіді:

Райс О.: *І.Котляревський написав п'єсу про життя народу, любов Наталки до Петра. Він використав народні пісні.*

Іванюха С.: *У творі багато прислів'їв та приказок. Героїв п'єси „Наталка Полтавка” можна побачити в українському селі. Вони говорять як сучасні селяни.*

Макаренко А.: *Твір „Присвята” написано про Т.Шевченка. І.Франко говорить про Кобзаря як про великого сина українського народу, який повинен бути нам зразком.*

Іваніцька Н.: *І.Франко висловив захоплення творчістю Т.Шевченка, а також відмітив його вміння працювати над собою.*

Уміння будувати зв'язні висловлення за завданнями такого типу, брати за основу для відповіді знання про автора-людину і громадянина, віднаходити в тексті ознаки індивідуального стилю письменника розвинуто в небагатьох студентів. Серед найбільш ґрунтовних і вмотивованих відповідей на запитання „Як у п'єсі „Наталка Полтавка” виявилась народність стилю І.Котляревського?” були такі:

Возьна О.: *Народність твору полягає в тому, що автор вкладає в уста героїв засоби простої, образної, пройнятої гумором народної мови тогочасного українського селянина. Вона виявляється і у використанні автором приказок та прислів'їв, описів народних звичаїв і обрядів.*

Топоренко В.: *Введення в зміст твору пісень допомагає краще зрозуміти задум автора щодо втілення в сценічне дійство конкретного персонажа і, разом з тим, надає п'єсі відтінку реальної народної історії. Окремі дослідники творчості І.Котляревського вважають його автором пісень „Віють вітри, віють буйні...”, „Ой я дівчина полтавка”, „Де згода в сімействі...” тощо.*

У творчих завданнях, пов'язаних з мотивацією вибору І.Франком художньої форми твору „Присвята”, найбільш правильним було таке твердження:

Валько С.: *У написаному до 100-річчя від дня народження Т.Шевченка невеликому за обсягом творі використано ораторський прийом частих повторень і анафора. Так автор у формі схвильованого монологу висловив власні почуття поваги і захоплення генієм українського народу.*

Шляхом аналізу анкет, узагальнення спостережень за роботою студентів та викладачів-експериментаторів, результатів самостійних і творчих робіт ми виокремили три рівні розвитку знань першокурсників про індивідуальний стиль письменника та вмінь аналізувати його в процесі роботи над художнім твором.

До групи з **низьким рівнем розвитку** знань та вмінь належать студенти, які не усвідомили поняття індивідуальний стиль письменника у його багатоаспектності; невміло користуються літературознавчими довідниками; схематично уявляють зв'язок індивідуальних стильових особливостей творчості з рисами особистості

автора, з літературними напрямками епохи; неглибоко тлумачать функцію мовно-виражального засобу у конкретному тексті; не вміють практично-фахово застосовувати знання про індивідуальний стиль та зіставляти у стильовому аспекті різні тексти, твори різних видів мистецтв; не виявили творчих здібностей у текстотворенні.

До групи із **середнім рівнем розвитку** знань та вмінь належать першокурсники, які на всі питання дають розгорнуту відповідь, розв'язують стилістичні завдання, складені на основі прочитаного художнього твору й аналізованих біографічних джерел; характеризують образи твору через призму виражальних засобів мови; реалізують знання про стиль в аналізі творів для дітей; проте не вміють використовувати для зіставлення інші тексти та зразки різних видів мистецтва, потребують допомоги викладача у визначенні рис літературного напрямку в індивідуальному стилі автора; роблять спроби створення стилістично виразних текстів за класичними зразками.

До групи з **високим рівнем розвитку** знань та вмінь входять студенти, які виявляють глибокі знання з теорії літератури, текстуально обґрунтовують визначення стильових рис, тлумачать їх у контексті всього твору, вміло застосовують біографічні відомості під час їх пояснення, розв'язують усі завдання щодо зіставлення стилів прочитаного художнього твору та іншого на ту саму тему, зіставлення зі зразками інших видів мистецтва; встановлюють зв'язки з літературними напрямками; вміють створювати стилістично виразні тексти художнього та літературознавчого характеру; виявляють фахову готовність до естетичного розвитку учнів початкової школи на матеріалі творів для дітей.

Під час констатувального зрізу студенти-першокурсники виконали завдання 4-ьох типів:

1. Визначити особливості індивідуального стилю письменника-автора твору, в основу якого покладено його біографічні дані.
2. Охарактеризувати мовні засоби епічного твору як ознаку індивідуального стилю його автора.

3. Зіставити художній текст і твір іншого виду мистецтв на одну тему, авторам яких властиві спільні риси творчого почерку.

4. Написати твір-роздум про художні особливості тексту, що вивчається, які є ознаками індивідуального стилю автора.

Усі результати були підсумовані.

Наведемо статистичні відомості про виконання студентами під час констатувального зрізу завдань усіх названих вище чотирьох типів.

Таблиця 3.2

**Результати виконання студентами першого курсу завдань
констатувального зрізу**

Завдання	Всього студентів	Правильна відповідь	Правильна відповідь	Частково правильна відповідь	Частково правильна відповідь	Достатня відповідь	Достатня відповідь
		К-ть студентів	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%
Перше завдання	830	62	6,4	391	47,7	377	45,9
Друге завдання	830	74	8,3	423	51,1	333	40,6
Третє завдання	830	77	8,9	510	61,6	243	29,4
Четверте завдання	830	72	7,8	419	50,6	339	41,6

На основі одержаних відомостей було визначено рівні вмінь студентів аналізувати особливості індивідуального стилю письменника, що стало статистичним підсумком проведення констатувального зрізу.

Загальну кількісну характеристику рівнів знань студентів визначаємо за формулою:

$$PЗВ = СБ / КЗ$$

PЗВ – рівень розвитку знань і вмінь студентів;

СБ – сума набраних балів;

КЗ – кількість завдань.

Кожне завдання виявляє певні знання та вміння і є показником їхньої сформованості. Виконане завдання викладач оцінював узгоджено з чинною 12-бальною системою: за правильну відповідь – від 10 до 12 балів; за частково правильну – від 7 до 9 балів; за достатню – від 4 до 6 балів. Студенти виконували по 4 завдання, тому згідно з формулою сума балів ділилася на 4. Рівень знань і вмінь студента вираховувався за такими нормами: високий рівень виявляв студент, який набрав більше 9 до 12 включно балів; середній – більше 6 до 9 включно балів; низький – від 4 до 6 включно балів.

Отже, статистичні відомості про результати проведеного констатувального зрізу ми виразили в таблицях двох типів. У таблиці 3.2, яка відтворює результати виконання чотирьох завдань, зазначили кількість студентів, які дали відповіді: правильні, частково правильні, достатні, – а також відповідні показники у відсотках відносно загальної кількості студентів. У підсумковій таблиці 3.3 подаємо кількість студентів, які мають певний рівень знань та умінь під час вивчення ознак індивідуального стилю автора твору: високий, середній, низький, – а також відповідні показники у відсотках відносно загальної кількості студентів.

Таблиця 3.3

Рівні знань та умінь студентів, які брали участь у констатувальному зрізі

Курс	Всього студентів	Високий рівень	Високий рівень	Середній рівень	Середній рівень	Низький рівень	Низький рівень
		К-ть студентів	%	К-ть студентів	%	К-ть студентів	%
I	830	169	19,6	407	49,4	254	31

Аналіз результатів констатувального експерименту виявив типові недоліки в розвитку базових знань про індивідуальний стиль письменника, нерозвиненість умінь студентів досліджувати ознаки творчого почерку майстра слова в

художньому тексті, недостатність інтелектуально-емоційного відчуття авторської присутності в ньому.

Отже, ми доходимо висновку, що робота над дослідженням ознак індивідуального стилю письменника на заняттях з української літератури проводиться здебільшого поверхнево. Це пояснюється неухвагою викладачів до процесуальної сторони навчання: його проведення в основній школі не завжди узгоджується з програмовими вимогами. Причину такого становища в шкільній практиці вивчення індивідуального стилю письменника бачимо також у недостатньому аналізі проблеми в підручниках та методичних посібниках, слабкій теоретико-методичній підготовці викладачів з цього питання. Такий стан справ зумовив необхідність створення системи навчальної діяльності з української літератури, що забезпечила б оновлення методології дослідження індивідуального стилю письменника в процесі вивчення художнього твору. Досягти належного рівня розвитку студентів педагогічного навчального закладу I-II рівня акредитації у ракурсі досліджуваної проблеми можна за умови нових підходів до теоретичного і практичного засвоєння студентами системи літературних знань на межі з методичними, використання ефективних методів і прийомів роботи над художнім текстом різних жанрів та збагачення досвіду майбутніх учителів початкової школи вмінням самостійно й цілеспрямовано здобувати знання і формувати навички, які знадобляться в професійній діяльності. Стан досліджуваної проблеми в практиці роботи педагогічних коледжів розглядався в психологічному, дидактичному й методичному аспектах і утвердив нас у думці, що проблема автора і пов'язане з нею поняття стилю та форми його вираження є однією з центральних у методиці викладання літератури і в сучасному літературознавстві, проте вона вивчена недостатньо.

Усе це зумовило необхідність створення цілісної системи вивчення індивідуального стилю автора епічного, драматичного та ліричного творів на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі.

3.3. З'ясування ознак індивідуального стилю письменника у зв'язку з тлумаченням семантики літературних образів у контексті цілого твору

У програмі з української літератури для педагогічного коледжу творча майстерність письменника має аналізуватися за допомогою понять *художні засоби*, *художні особливості*, *засоби поетики*, *народнопоетична символіка*, *засоби зображення характеру*, *ліричні відступи*, *мовний колорит* та інших. Усі ці категорії стосуються мови як матеріалу художнього твору і використовуються у зв'язку з тлумаченням семантики образів у контексті цілого літературного зразка. Слово в цій ролі обробляється письменником відповідно до його творчої манери: автор надає матеріалові виразних мистецьких форм. Головним у технічній досконалості митця є естетичне відчуття словесного матеріалу і здатність у процесі творчості надати йому тієї форми, яка відповідає авторському задуму якомога повніше.

Мова художньої літератури не обмежується тим добором слів, виразів і зворотів, якими нормується власне літературна мова. Засоби художньої виразності письменник творить на основі загальнонародного словника як будівельного матеріалу художньої літератури шляхом розширення семантики слів, що вже існують у мові, чи утворення нових лексем.

Викладачі-експериментатори повинні довести до свідомості студентів, що для того, щоб загальноповживане слово набуло художніх особливостей, митець мусить його осмислити, включити в контекст з іншими словами – надати йому значення образного відтворення дійсності. Тому мова художніх творів індивідуалізована в стилістичному відношенні, а індивідуальні мовні відмінності в засобах художнього зображення аналізуються на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі як ознаки стилю автора. У ролі форми художнього твору мовностилістичні засоби виконують виразову функцію – стають матеріалом для художнього зображення, мовної побудови образів і характерів, засобами індивідуалізації та типізації персонажів (за В.Виноградовим). В основу висунутої концепції кладемо твердження вітчизняних методистів Т.Бугайко та Ф.Бугайка про те, що завдання викладача літератури старших класів полягає в дослідженні мови твору:

„...аналізується авторська мова, мова персонажів, іде бесіда про джерела словника письменника, про синоніми, архаїзми, неологізми, про тропи і „необразні” слова в їх художньому значенні” [28;172]. Щоб виявити художні особливості виражальних засобів мови в ракурсі індивідуального стилю майстра слова, пропонуємо викладачам-експериментаторам на занятті з української літератури провести ділову гру, завдання якої – зіставити авторський мовностилістичний матеріал, способи побудови за його допомогою образів, характерів, внутрішніх монологів, діалогів з такими ж засобами інших письменників та словником літературної мови.

Перед **діловою грою** в плані рекомендацій респондентам пропонувалася модель ситуації майбутнього спілкування викладача зі студентською аудиторією та спільної діяльності студентів, які виступлять у ролі вчителя початкової школи, з їхніми уявними учнями; експериментальні заходи здійснювалися у формі діалогу в момент безпосередньої взаємодії (комунікативної атаки). Викладачам запропоновано алгоритм керівництва спілкуванням у педагогічному процесі спостереження над текстом твору. Обов’язковою умовою ефективності таких дій є аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання наступної діяльності, пов’язаної з отриманими результатами. Задовго до заняття викладачі доводять до відома студентів список художніх текстів, які будуть піддані аналізу. Оскільки серед навчальних завдань ділової гри вагомим є формування конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя, до переліку творів вносимо поезії Лесі Українки, що вивчаються в початковій школі (2 кл. – „Сніг з морозом поморозив...”, „Вишеньки”, „На зеленому горбочку”). Учасники, які виконують роль вчителя початкової школи, добирають з текстів для створення зразка аналізу такі слова: *літо прилине, мила годинонька, зима згине* („Сніг з морозом поморозив...”), *поблискують черешеньки, в листі зелененькім, ваблять очі, діточкам маленьким* („Вишеньки”), *горбочку, садочку, хатинка, дитинка, звеселило* („На зеленому горбочку”). Для розуміння предмету дослідження у вступному слові викладач-експериментатор акцентує увагу на тому, що слова, які митець добирає з різних лексичних груп основного словникового складу загальнонародної мови для відтворення дійсності, становлять поетичну лексику. Радимо в меті заняття

визначити засадниче завдання – дослідити, як мовні засоби, вжиті у художньому творі, створюють словесний образ-ознаку індивідуального стилю письменника. Викладач-експериментатор стає на позиції дидактичної евристики, доводить до відома студентів запропоновану нами методику евристичної діяльності, у процесі якої дослідники стилю мають знайти різні підходи до розв'язання задач дивергентного типу.

Наводимо приклад міркування студентів щодо мовностильових засобів як ознак творчого почерку майстра слова під час здійсненого експерименту:

Один з найбільш улюблених Лесею Українкою епітет *ясний* широко вживається в побутово-розмовній мові. У її поезіях значення цього слова значно розширено: ясними можуть бути не тільки небо, хмари, сонце, блискавка, а й квіти, мрії, буря, пісні, любов, хвилина та інше:

Хотіла б я піснею стати
 У сюю хвилину ясну,
 Щоб вільно по світу літати,
 Щоб вітер розносив луну.
 Щоб геть аж під яснії зорі
 Полинати співом дзвінким,
 Упасти на хвилі прозорі,
 Буяти над морем хибким.
 Лунали б тоді мої мрії
 І щастя моє таємне.
 Ясніші, ніж зорі яснії,
 Гучніші, ніж море гучне.

Студенти доходять висновку, що однією з властивостей цього слова є багатозначність. Авторка скористалася нею в аналізованій поезії і тим самим надала слову *ясний* (незатямарений, виразний) наступних значень: такий, що сяє; світлий, чітко окреслений, безсумнівний, зрозумілий. У такій семантиці слово виконує певну функцію у творенні психологічного образу.

Ознакою індивідуального стилю Лесі Українки є те, що ряд загальноживаних слів стають для неї символом особистого та соціального життя: буря, хуртовина, негода, зима, весна, ніч, путь, дорога, переліг та інше:

О, знаю я, багато ще промчить

Злих хуртовин над головою в мене.

(„О, знаю я ...”)

У цій поезії слово хуртовина має значення *негаразди, неприємності, випробовування*. Утворення нового значення загальноживаного слова пов'язане з особливостями нашої свідомості. Найважливішим серед типів створення нової семантики слів є асоціативність: люди мимохіть зближують найвіддаленіші предмети, які мають подібність у певних рисах (весна як пора року і весна як молодість людини; ніч як частина доби і ніч як тяжкий час у житті народу):

Ніч темна людей всіх потомлених скрила

Під чорні, широкії крила.

Погасли вечірні огні;

Усі спочивають у сні,

Всіх владарка ніч покорила.

(„Досвітні огні”)

Особлива концентрація художнього стилю Лесі Українки, відповідно до аналізованого мовностильового засобу, відчутна у таких рядках:

У чорную хмару зібралася туга моя,

Огнем-блискавицею жаль мій по ній розточився,

Ударив перуном у серце...

Нехай там збирається гірша, страшніша негода,

Нехай там узброїться в гостру огненную зброю,

Я вийду сама проти бурі

І стану – поміряєм силу!

Багатозначні слова (*хмара, огонь-блискавиця, негода, буря*) у тематичній єдності з гіперболічними метафорами та повторами в кінці вірша відтворюють

емоційну напругу ліричного героя, викликану передчуттям майбутнього бою. Вони конкретизують ідейний задум автора.

Після детального аналізу лексем під час експериментального навчання студенти доходять висновку, що, не вдаючись до створення нових слів, митець творчо переосмислює мову свого народу і знаходить засоби для висловлення думки, творення образів-характерів, картин природи тощо, які стають ознакою його індивідуального стилю.

Викладач-експериментатор звертає увагу реципієнтів на те, що ознакою авторського стилю може бути використання гранично простого лексичного складу мови. За нашими рекомендаціями як приклад до висунутої тези він коментує уривок з новели В.Стефаніка „Марія”: спокійне життя головної героїні в часи, коли її діти були малими, змальовано майже без художніх засобів. „Любувала й голубила їх (дітей). Хіба ж часу жалує. Моцна й здорова, все скоро зробить. Діти росли всі, ні одно не слабувало. Пішли до школи. Ходила за ними по всіх містах, носила на плечах колачі й білі сорочки, ноги ніколи не боліли їй”. Студенти доходять висновку, що така проста форма розповіді як ознака авторської творчої манери наближає читача до буденності сільського життя. Через стилістично нейтральні слова новеліст розкриває реальність образу Марії, типізує зображене. Це своєрідний композиційний прийом, за допомогою якого письменник в окремій частині твору надає повідомленню документальної форми і тим самим домагається значної художньої ефективності. Подібну ознаку творчої манери В.Свідзінського (вірш „Угляр”) В.Погребенник, визначив, як тяжіння „...до кінематографічної пластики епізодів, оновленого побутопису” [179;212].

Розвиток творчої думки майстра слова породжує й інші, крім вказаних вище, можливості для художнього зображення дійсності. У процесі дослідницько-експериментальної роботи враховано, що літературно-мистецькій техніці властиве створення неологізмів, використання запозичених з інших мов слів (варваризмів), термінів різних галузей науки та техніки, діалектизмів, архаїзмів, які посилюють виразність художньої мови. Для розуміння ролі таких слів у доробку письменника викладачам-експериментаторам пропонувалося провести заняття, тип якого

визначаємо як **літературно-філологічний практикум** з елементами діалогу між літературознавством і лінгвостилістикою. Найбільш продуктивним для узагальнення та поповнення знань студентів з цього питання **вважаємо інтерактивний метод мозкового штурму, який умовно називаємо гронування**. Він ґрунтується на принципі цілісності, бо передбачає тлумачення мовленнєвих засобів художнього твору при визначенні його стилістичної своєрідності. Пропонуємо словесникам у роботі над гроном дотримуватися таких принципів:

- будь-якою лексемою, одиницею певного стилістичного шару, цікавимося остільки, оскільки вона бере участь у творенні художньої тканини;

- використання лексеми розглядаємо в найтіснішому зв'язку з дослідженням індивідуальної поетики майстра слова.

Викладач-експериментатор ділить студентську групу на чотири творчі колективи, кожен з яких отримує завдання, надруковані на аркушах роздаткового матеріалу.

Завдання I. Доведіть, що авторські неологізми властиві індивідуальному стилеві письменника і визначаються літературознавцями як одна з рис творчої своєрідності майстра слова. Схарактеризуйте відомі вам авторські неологізми з погляду їх вжитку в загальнонародній мові.

Завдання II. Доведіть, що звертання літератора до слів, мовних зворотів та виразів іншомовного походження (варваризмів, чи барбаризмів) зумовлюється не лише необхідністю використати запозичене слово на означення поняття, яке ще не має лексемного відповідника в рідній автору мові. Наведіть приклади використання таких слів як ознак індивідуального стилю письменника.

Завдання III. Визначте роль термінів як ознак авторського індивідуального стилю у творах письменника-прозаїка і поета (за власним вибором). З якою метою вони вживаються автором?

Завдання IV. З якою метою використовуються в художньому творі діалектизми та застарілі слова (архаїзми)? Чи можна вважати їх ознакою індивідуального стилю майстра слова? Доведіть справедливість власних тверджень на прикладах з відомих творів.

Оскільки організовано чотири творчі групи, для продуктивної роботи пропонуємо облаштувати інтер'єр аудиторії. На нашу думку, найбільш доцільним буде розміщення меблів дугою по 6-7 учасників за двома з'єднаними партами. Це дасть змогу не тільки бачити обличчя товаришів і вирішувати питання в дискусії, а й, у разі потреби, звернутися до викладача чи представників іншого міні-колективу. Взавши за основу розроблену американськими науковцями систему графічних організаторів, ми модифікували відповідно до специфіки навчального закладу процес гронування [160;34]. На дошці, поділеній на чотири частини, викладач-експериментатор великим літерами записує опорні слова (*неологізми, запозичені слова, діалектизми, архаїзми*), які потребуватимуть уточнення в процесі гронування. Студенти відповідно до отриманих завдань 5-7 хвилин обговорюють план відповіді і складають „гроно” – опорний словниковий конспект навколо записаного на дошці слова, яке визначає тему їхньої творчої роботи (див. додаток Г).

Коли роботу з гронування закінчено всіма творчими групами, студенти протягом трьох – п'яти хвилин складають відповідь за опорним конспектом, укладеним на дошці. У цей час члени групи дають поради тому, хто буде конструювати літературознавчу розповідь, уточнюють та доповнюють сказане раніше, можуть отримати консультацію чи звернутися до довідкової літератури. За вказівкою викладача-експериментатора представники малих груп починають відповідати, розпочинаючи з тлумачення першого слова, написаного з великої літери. Слухачі виступають у ролі опонентів, які виправляють, доповнюють та оцінюють відповіді. Продуктивною є **техніка зворотного зв'язку** – після виконаної роботи члени творчої групи обговорюють, що вони зробили правильно, а що можна було б зробити краще, і оцінюють власні зусилля.

Ось, приміром, відповідь на основі гронування реципієнтів першої творчої групи: У словнику літературознавчих термінів В.Лесина і О.Пулинця [89;273] читаємо: „Неологізм (від гр. *neos* – новий і *logos* – слово) – нове слово або вираз, що виник у зв'язку з розвитком суспільного життя або створений письменником для посилення виразності художньої мови”. Звертаємо увагу саме на другу частину правила, бо нас цікавлять неологізми, притаманні індивідуальному стилеві автора.

Як продукт світосприйняття митця ці слова не завжди стають загальноживаними і не закріплюються в творах інших письменників – вони поповнюють систему мовно-виражальних засобів, які є ознакою індивідуального почерку їх автора, і називаються стилістичними. Зразки новоутворень, які стали ознакою індивідуального стилю митця, зустрічаємо ще в письменника кінця XVI – поч. XVII століття І.Вишенського: „Ще ти кровоїд, м’ясоїд, волоїд, скотоїд, звіроїд, свиноїд, куроїд, гускоїд, птахоїд, сироїд, сласноїд, маслоїд, пирокоїд. Ще ти периноспал, м’якоспал, подушкоспал! Ще ти тілу угодник! Ще ти тілолюбитель! Ще ти кровопрагнитель! Ще ти перцелюбець, шафранолубець, цукролюбець!..”. Письменники створювали слова для вираження нових відтінків думки у різні періоди історії літератури: М.Старицький (страдниця), Б.Антоненко-Давидович (мацок), М.Семенко (мертвопетлює), П.Тичина (духотворюся), М.Рильський (ясносилий), О.Гончар (зачачальникував) та інші. Окремі з цих лексем поповнили склад активного лексичного словника української літературної мови. Більшість же залишилися художніми ознаками індивідуального творчого доробку автора.

Для відповіді на друге та третє питання студенти укладають відповідне гроно (див. додаток Г).

Внаслідок гронування під час експериментально-дослідного навчання студенти доходять наступного висновку про використання запозичених слів як ознаку індивідуального стилю письменника.

Найчастіше таким художнім засобом майстри слова користувалися для надання відповідного колориту чи відтінку сказаному, для індивідуалізації мовлення персонажів. Ще Т.Шевченко почав уводити в українську літературу слова, що характеризують побут інших народів. Особливо широко вони запроваджувалися Лесею Українкою, яка писала твори з життя стародавнього Риму (туніка, далматика), народів Росії (тайга, юрта), Єгипту (оаза, бакшиш), Італії (полента, різацца) тощо. У поезіях визначного майстра слова таких іншомовних запозичень небагато – трохи більше в прозових та драматичних творах. Причому, для загального розуміння змісту значення багатьох із них поетеса пояснює перекладом українською мовою:

„Атріум у домі Руфіновім: велика, гарна світлиця з квадратним басейном посередині (impluvium)... У глибині світлиці широкий з розсуненими запонами вхід до чималої і гарно вряженої кімнати (tablinum), де видно багато сувоїв пергаменту, таблиць і т.д... По обидва боки табліну широкі та короткі сіни провадять у внутрішній двір – перистиль. З атріума видно крізь сіни та крізь двері табліну, той перистиль з колонадою...” („Руфін і Прісцилла”, дія 1).

М.Бажан у поезії „Залізний хрест” використовує цілий рядок з висловом, подібним до німецької мови:

Боєць озвався: „Будьте щирі

І лянгзам шпрехен зі, майн гер!

Доводить дірка на мундирі,

Що хрестик цей ти з себе здер”.

Властиве німецькій мові висловлення „майн гер” („мій пане”) використано автором для того, щоб надати сказаному іронічного забарвлення: ні про яку повагу до ворога не йдеться. Доказом цього є також просторічна лексика, вжита у двох останніх рядках строфи. Вона виконує стилістичну функцію – підкреслює зневагу до боягузливого супротивника.

К.Сторчак у статті „Про мову художнього твору” наводить такий приклад використання „онімечених” українських та російських слів І.Карпенком-Карим у мовленні шахмейстера Карла Карловича Куртца для гумористичного змалювання цього героя:

„Пузир. А що то у вас, Карло Карлович, в руках?

(Куртц знімає платок з вещи).

Пузир. Баранчик?

Куртц. Чушіло! У менья хлеб – нет, у меня – овса! І я поздравляйт хазяїн, баранчик, чушіло. Еті да... Сосун баранчик! Чушіло моя работа! Париська виставка – міндаль можна получал. Еті – да! Будіт стоял сто лет. Еті немножко комфор присипал і мол, еті – нет, еті – нікогда! Еті – да! Антик чушіло?”

Розповідь про використання термінів як ознаку індивідуального стилю студенти розпочинають визначенням та аналізом мети, з якою автор дібрав ці лексичні засоби. Так, стилістично вагомою в мові персонажів І.Карпенка-Карого є термінологічна лексика фінансово-економічного характеру (банк, купча, капітал, накладна, вексель, банкрутство, куртаж, баланс, кредитори), „використана для створення соціального фону, на якому діють його герої” (К.Сторчак). У творах М.Коцюбинського вирізняємо значну кількість іншомовних слів (скептицизм, сентиментальний, інтимність, мадонна, гримаса, смокінг та ін.) та стилізованих до прадавніх слов'янських форм українських слів, які вжито в ситуативному контексті з метою експресії („А місяць вимостив золотом дорогу до нього”). У поезії „Мрія бюрократа” В.Самійленка терміни „бюрократ, прем'єр, есери, рента, прогонні” використані для загального фону описуваних подій і сприяють художньому відтворенню властивих ліричному героєві рис характеру. Словесний образ як рівень і особливості свідомості (за К.Фроловою) цього чиновника чітко проявляється у його мовленні. Відповідь на четверте питання будується за таким гроном (див. додаток Г).

Після експериментально-дослідної роботи над текстом студенти міркують так:

Індивідуальна манера майстра слова виявляється перш за все у відборі мовленнєвих засобів із загальнонародної мови та виборі слова, найбільш відповідного творчому задуму автора. Оскільки майстерно дібране слово в художніх творах типізує й індивідуалізує певні суспільні риси, письменники широко використовують діалектизми. Ці слова та словосполучення як стилістичний засіб допомагають митцю відобразити місцевий мовний колорит, побутування персонажів, розкривають характери героїв. Часто лексеми, властиві людям певної місцевості, вживаються в мові дійових осіб для характеристики їх територіальної належності. В авторській мові вони зустрічаються рідко. Зразком обумовленого використання діалектизмів різного виду є повість М.Коцюбинського „Тіні забутих предків”. У словесному образі персонажів повісті фонетичні, морфологічні, синтаксичні, лексичні, семантичні зразки місцевої говірки звучать цілком природно. У самого автора, коли він творить так звану невласне пряму мову, з'являються

лише лексичні діалектизми. Письменник подбав про те, щоб читачеві було зрозуміло зміст твору: до багатьох гуцульських слів у дужках подаються літературні відповідники або зроблено їх тлумачення у зносках.

Застарілі слова (архаїзми), у яких відбувається актуалізація семантичної ознаки, виконують у художньому творі не тільки естетичну функцію – вони сприяють поясненню тих мовних одиниць, у яких безпосередньо виражається авторська позиція щодо сказаного. У літературних творах знаходимо багато художніх образів, у тлумаченні семантики яких досягнуто особливої виразності саме тому, що схарактеризовано використані автором архаїзми. Ці слова письменники використовують також зі стилістичною метою: надати урочистості певному виразу. Так, у поемі „Попіл імперії” Ю.Клен згадує тяжке минуле нашої Вітчизни, закликає сучасників звертатися до сторінок славної історії і знайти в собі сили вистояти у нелегкий час:

Споруджуй же заново мури.
В кожній пригоді яви себе як Мономах.
Згинув варяг, але сам будь варягом, будь Рюрик,
Що відкриває ніким ще не ходжений шлях.
Ралом залізним зорай цілину запахушу,
Засів розкинь золотистий. Обійми мої
Я розкриваю тобі – дикий степ мій і пущі,
Сину мій! Потом гарячим мене напої!

З іншою метою (створити історичний фон) використовує архаїзми М.Зеров у поезії „Сон Святослава”. Мовлення ліричного героя-історичної особи як вияв екзистенції автора передає в переказі сну відчуття:

Я бачив сон. Важенних перел град
На груди сипали мені, старому,
Вдягали в чорну довгу паполому,
Давали пити не вино, а чад.

Історичної правдивості цьому зображенню надає архаїчна образність загальноновживаних у час Святослава слів.

Під час експериментально-дослідного навчання ми рекомендували викладачам-експериментаторам перед вивченням творів, у яких індивідуальний стиль автора виокремлюється через аналіз вище згаданої лексики (термінів, іншомовних слів, неологізмів, діалектизмів, архаїзмів), створити зі студентами відповідні словники заняття: термінологічний, іншомовних слів, авторських неологізмів, словник історичного періоду, який вивчається. Якщо твори цього письменника аналізуються в початковій школі, майбутні вчителі моделюють ситуацію дослідження мовних засобів як ознак індивідуального стилю письменника в молодших класах.

Наприклад, перед вивченням творчості С.Васильченка пропонуємо укласти історичний словничок до уривка з повісті „В бур'янах”, який учні читають у четвертому класі. Додатковими завданнями визначаємо такі: мотивувати вибір слів до словничка і використати найбільш продуктивні способи пояснення семантики лексем. Студенти в цьому творі для дитячого читання аналізують такі архаїзми: *панська неволя, царська неволя, раби, панщина, кріпак, кріпацька душа*. Це завдання „методичної хвилинки”.

Результати нашого дослідження показали, що закономірність використання словесно-образних засобів мови художніх творів – одна з особливостей індивідуального стилю письменника. Смилова сторона лексем та виразів у поетичній семантиці розрізняє пряме і переносне значення слів. Про художні особливості використання слів у прямому значенні сказано вище.

У процесі дослідно-експериментальної роботи було враховано, що для того, щоб зосередити увагу читача на найважливіших рисах та особливостях зображуваного, надати твору вагомої пізнавальної та художньої значущості, повніше висловити свої думки, автор створює тропи – слова та вирази, вжиті в переносному значенні. У експериментальну практику дослідження ознак творчого почерку письменника кладемо такі засадничі положення:

- навчати студентів функціональній та стилістичній характеристиці слова як значущої складової мовленнєвої системи стилю автора твору;
- удосконалювати навички визначення художнього мотивування тропів як ознак творчої манери письменника;

- конкретизувати виражальний зміст засобів образного мовлення через аналіз їх стилістичної функції;

- систематизувати вивчені поняття теорії літератури, які є ознакою індивідуального художнього почерку митця, за допомогою літературознавчих словничків стилю письменника.

Під час експерименту ми взяли до уваги те, що на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі в зв'язку з вивченням індивідуального стилю майстра слова аналізуються такі засоби образності: порівняння, епітет, метафора, персоніфікація, метонімія, синекдоха, алегорія, гіпербола. Зважаючи на специфіку навчального закладу, вивчення понять теорії літератури виходить за межі літературознавства у сферу педагогіки, психології, образотворчого мистецтва та музики. Уважне ставлення до використаного автором слова, застосування сучасних та продуктивних методів і прийомів роботи з ним, зв'язок художнього твору з іншими галузями науки та мистецтва допоможе не тільки визначити ознаки стилю письменника, а й зрозуміти принципи добору лексем у зв'язку з їх функціональною значущістю, удосконалити інтерпретаційну свідомість майбутнього вчителя початкової школи.

За нашою рекомендацією, перед початком роботи з мовними засобами твору викладачі-експериментатори визначили рівень розуміння першокурсниками художньо-виражальних функцій засобів образності та систематизували знання студентів про тропи. Зроблено це за допомогою теоретико-літературного диктанту трьох типів:

- текст складається з визначень тропів; завдання студентів – записати одним словом назву зазначеного засобу образності;
- викладач називає термін, студенти записують відповідну дефініцію;
- у текст диктанту дібрано уривки з художніх творів з різними видами тропів; студенти записують назву засобів образності.

Робота над першими двома різновидами теоретико-літературного диктанту може ускладнюватися добором уривків з художніх творів для ілюстрування тропів.

Як приклад, розглянемо текст диктанту першого різновиду (укладено за посібником: Противенська О.Г., Мещерякова М.Г., Теміз Я.В. Українська література у схемах і таблицях) [138;31]:

Завдання: Записати одним словом назву згаданих у правилах тропів.

1. Художнє означення, за допомогою якого автор підкреслює певну властивість чи рису зображуваного об'єкта (епітети).

2. В основі цього художнього засобу – предметна або смислова подібність, схожість явищ, виділення певної риси предмета через зіставлення з іншим (порівняння).

3. Троп, побудований на вживанні слів і словосполучень у непрямому значенні на основі подібності, аналогії, що міститься в їх семантиці, скрите порівняння, може бути розгорнуте в порівняння (метафора).

4. Перенесення значень одного кола явищ на інше, наприклад: відтворення людських характерів та взаємин в образах тварин, предметів, явищ природи, іносказання (алегорія).

5. Вказівка на окреме явище, за яким передбачаються решта (інші), заміна назви одного предмета назвою другого на основі тісного зв'язку між ними (метонімія).

У диктанти такого типу нами введено не менше десяти завдань; якщо студенти добиратимуть приклади для ілюстрування висловленого, кількість завдань скорочується. На основі матеріалів словників літературознавчих термінів та художніх текстів викладачі-експериментатори провели тестування, яке визначило рівень знань та умінь вчорашніх дев'ятикласників з питання образності мовних засобів художнього твору. Наприклад:

Завдання. Назвіть різновид художньої лексики, використаний письменником у стилістичній функції для досягнення естетичного, експресивного, імпресивного ефектів при збереженні загального інтелектуального (позбавленого емоційно-оцінних нашарувань, об'єктивного) змісту висловлення.

1. *Втомлена* пісня:

а) епітет;

б) метафора.

2. „*Незрячі голови наш вік клянуть...*” (І.Франко):

а) порівняння;

б) метонімія.

3. „Там море *дере* свою *синю одежу* об гострі скелі на *білі клапті...*”

(М.Коцюбинський):

а) метонімія;

б) метафора.

4. „...Третього дня під полудень упали *стяги Ігореві*” („Слово о полку

Ігоревім”):

а) алегорія;

б) метонімія.

5. „...По Поліссі Гонта *бенкетує*, А Залізник в Смілянщині *домаху гартує...*”

(Т.Шевченко):

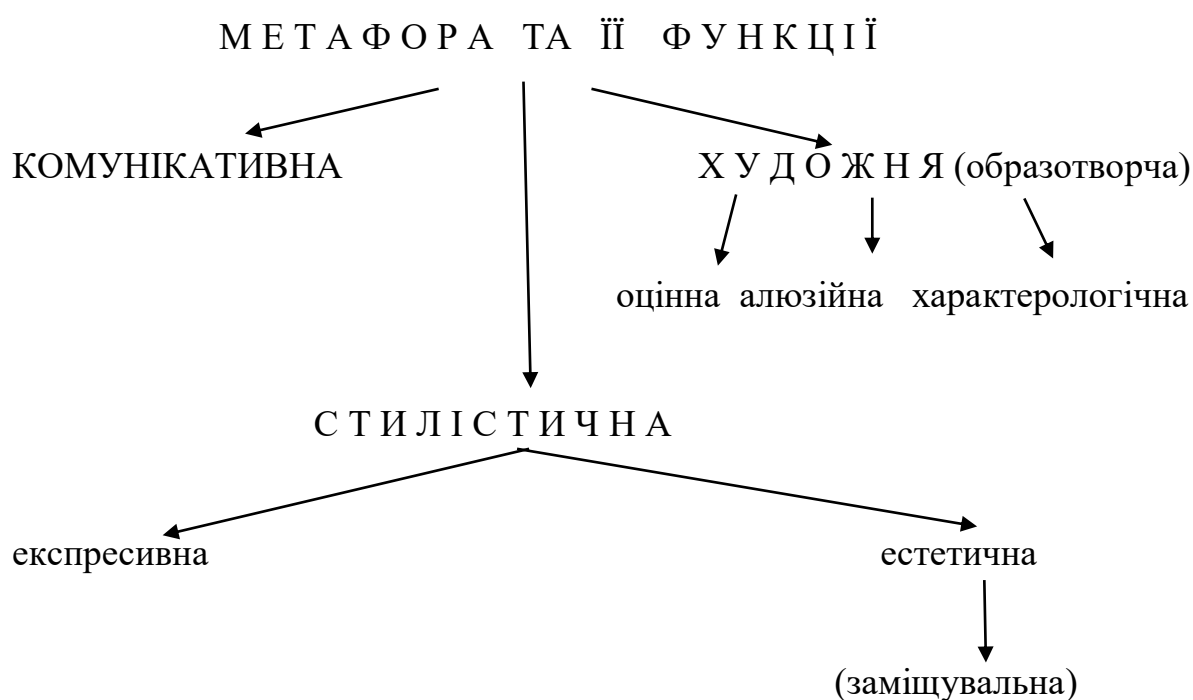
а) метафора;

б) метонімія.

За результатами тестування та проведених диктантів встановлено рівень розуміння теоретико-літературних понять і, в разі потреби, організовано додаткові заняття з вивчення тропів.

Під час експериментально-дослідної роботи викладачі враховували те, що індивідуальна манера письменника визначається також відбором художніх засобів для створення пейзажних замальовок, описів зовнішності та характеру героїв, оповіді про їхні вчинки, для історичних та інших авторських відступів тощо. Так, аналізуючи особливості повісті „*Fata morgana*” М.Коцюбинського, для визначення художньо-виражальних функцій метафори як основи його індивідуального стилю викладачам-експериментаторам запропоновано провести заняття – інтегроване дослідження семантики художніх засобів споріднених творів мистецтва. Було поставлено завдання теоретико-літературного характеру: визначити функціональну роль метафори як ознаки творчої манери митця та її місце в системі інших художньо-виражальних засобів повісті. Засадничим для інтегрованого дослідження

обрано інформаційний метод інноваційного характеру бригадне навчання: у роботі бере участь викладач образотворчого мистецтва. Зважаючи на те, що у цій повісті метафоричні лексеми виконують особливу стилістичну роль (у них реалізується не лише комунікативна та інтелектуальна функції мовних одиниць, а й факультативна – стилістична), для актуалізації опорних знань респонденти використали блок-схему і запропонували студентам скласти розповідь літературознавчого характеру про функції метафори.



Спираючись на **блок-схему**, майбутні вчителі визначають такі функціональні особливості метафори: цей троп використовується автором (письменником, мовцем) для досягнення естетичного чи експресивного впливу на читача (слухача) при збереженні загального змісту висловлення. Метафора завжди нейтральна: вживаючи слово метафорично, ми ніколи не забуваємо про його пряме значення. Наразі йдеться про її комунікативну функцію. Опосередковане уявлення про реально існуюче поняття, яке називає метафора, і є художнім образом, а первісна спрямованість метафоричного слова на створення такого образу – його основна функція в художньому творі (художня, образотворча).

Викладачі-експериментатори уточнюють, що функція цього тропу як чинника індивідуального стилю автора залежить також від конкретних завдань, що їх ставить

перед собою письменник, від мети, якої прагне досягнути майстер слова, вживаючи метафору. Похідними від образотворчої можна вважати оцінну (вона передає авторську оцінку подій, персонажів), алюзійну (натякає, вказує на факти самого твору чи інші твори цього ж автора, суспільні та історичні події), характерологічну (метафора може бути засобом характеристики героїв, їх зовнішності, особливостей психології, ознак мовлення) функції метафори. Крім того, метафора виконує в художньому творі загальностилістичні функції: експресивну (сприяє виразності висловлення) та заміщувальну (виступає засобом запобігання тавтології).

Студенти в ході таких міркувань доходять висновку, що в художньому тексті метафора не лише використовується для створення образу (образотворча функція), а й посилює виразність висловленого автором, дає певну оцінку особам, явищам, подіям, характеризує їх, вказує на факти дійсності та стильові особливості творчої манери письменника.

Для узагальнення сказаного пропонуємо викладачеві-експериментатору таксономію завдань для дослідження в змісті повісті „Fata morgana” двох метафоричних функцій, які взаємодіють і виявляються одночасно в ролі ознак індивідуального стилю М.Коцюбинського. Унаслідок експериментально-дослідного аналізу тексту студенти визначили, що в повісті метафори виконують переважно оцінну та характерологічну функції, які передають думку автора про зображуване і є ознакою його творчої манери.

Розповідь про картину пропонуємо провести викладачеві образотворчого мистецтва. У її основу покладено такі слова: „Відомий російський художник О.Саврасов про натхнення митця пензля сказав так: „Потрібна романтика. Мотив... Настрій потрібен. Природа вічно дихає. Завжди співає, і пісня її урочиста. Земля – рай, і життя – таємниця, прекрасна таємниця. Прославляйте життя. Художник – той же поет”. На основі цього повідомлення викладач літератури проводить бесіду і формулює творче завдання:

- Які слова із роздуму О.Саврасова про майстерність художника ви віднесете до творчості письменника?

- Що надихає митців на створення шедеврів?

- Уважно розгляньте картину І.Штільмана „Осінній мотив” і поясніть слова О.Саврасова „Художник – той же поет”. Використовуйте терміни „живопис, полотно, задум автора, фарби, тони, напівтони, настрої, відтінки кольорів, кольорова гама, творча манера, основна тема, митець”.

Студенти складають опис картини, доводячи слушність думки про спорідненість роботи художника і поета (письменника). Викладач доповнює сказане і пропонує визначити, до якого уривку з повісті „Fata morgana” картина „Осінній мотив” може бути ілюстрацією.

Перед початком роботи над текстом викладач-експериментатор зауважує, що „Fata morgana” відзначається не тільки багатством метафор, а й тим, що їх вживання зумовлене ознаками авторського індивідуального стилю і пропонує **алгоритм тлумачення творчої манери майстра слова:**

- де вжито метафоричну лексему (в мовленні автора чи персонажа);
- в побудові якого композиційного елемента твору вона бере участь (внутрішній стан героїв, пейзаж, портрет);
- з якими іншими художніми засобами взаємодіє (епітети, метонімія, гіпербола).

Студенти визначають, що художнє полотно може бути ілюстрацією до пейзажної замальовки „Ідуть дощі”. Зображення дощової осені в цих творах мистецтва викликає подібні почуття: передає тяжкий настрій від споглядання та уявлення картин природи. Але для створення їх художник використав фарби, а письменник – мовно-виражальні засоби. До ознак індивідуального стилю М.Коцюбинського відносимо вміле та продумане використання тропів. Під час експериментально-дослідної роботи студенти визначили, що пейзажна замальовка, яку ми характеризуємо, є доказом цього: вона зразок алегорії, породженої персоніфікацією, в якій із 41 дієслова – 24 метафоризовані.

Для поглиблення розуміння ролі тропів у художньому творі викладачам-експериментаторам було запропоновано використати методичний **прийом створення сценарію (або ремарок до драми) з елементами компаративного аналізу творів різних видів мистецтва**. Викладачі-експериментатори пропонували студентам розглянути репродукцію картини „Осінній мотив”, виконану в чорно-

білих тонах, і ставили завдання створити з речень аналізованого уривка повісті сценарій епізоду, відтвореного на художньому полотні. Завданням викладача-респондента було прослухати варіанти відповіді і для правильного формулювання висновку зачитати найбільш вдалий текст „сценарію”: „Дощі. Тумани. Безнадія, сум. Голі дерева, солом'яні стріхи, убога земля. Сірі дні, темні ночі. Де небо? Де сонце? Міради дрібних крапель спадають додола і пливуть, змішані з землею, брудними потоками. Нема простору, нема розваги”.

По завершенню такої роботи студенти доходять висновку, що особливістю творчої манери М.Коцюбинського як майстра слова є прагнення уникнути нейтрального способу викладу, тобто такого, який складається переважно з загальноживаних лексем. У повісті, як у художньому полотні фарби, метафора забарвлює оповідь, чим надає художньому тексту певного колориту і викликає в читача асоціативні відчуття (недарма письменник увів підзаголовки „З сільських настроїв”).

Учасник експериментально-дослідного навчання (викладач образотворчого мистецтва) пропонує до уваги студентів репродукцію картини І.Їжакевича „Хома Гудзь палить панське сіно” і вказує на ознаки творчої манери художника. Він формулює завдання для мікродискусії: I група – визначити засоби, за допомогою яких художник створив картину пожежі; II група – дослідити ставлення автора живописного полотна до головного героя. Словесник-респондент визначає завдання для III групи – знайти уривок з твору, до якого репродукція картини є ілюстрацією, і скласти опорний конспект „Ознаки індивідуального стилю М.Коцюбинського у повісті „Fata morgana”, схарактеризувавши використані письменником художні засоби створення образів і картин.

Після **мікродискусії** щодо аналізу зразка образотворчого мистецтва студенти за **опорним конспектом** визначають ознаки індивідуального стилю письменника.

За допомогою метафори М.Коцюбинський малює яскраву картину пожежі: „Дрібні вогні починають гратись... Вони скачуть по боках і лізуть нагору”; „Дим розгортає крила”; „Вогонь! Червоний, веселий, чистий”; „Лиха радість наливає Хомине серце”. Студенти дискутують щодо тлумачення дещо суперечливого

використання автором тропів: художні засоби передають веселий і радісний настрій палія під час дії, що, зазвичай, приносить негативний результат. Допомагає оцінити вчинене Хоמוю використання вдало дібраної художньої деталі. При показі вияву почуттів палія вагомим є поняття, позначуване словом сміх. Використавши персоніфікацію, письменник допоміг читачеві відчутти емоції героїв і похідні від цих емоцій настрої. Слова, вживані в повісті на позначення таких художніх деталей, поєднуються з метафоризованими дієсловами і створюють реальну динамічну в часі та просторі картину: „смішок добувсь йому з горла та покотився по зморшках обличчя”, сміх – „клекаче в Хомі”, „креше іскри з очей”, „вирвався”, „корчиться хробачком”. Оцінну функцію виконують тропи і під час зображення зовнішності дійової особи. Ознакою індивідуального стилю М.Коцюбинського є використання метафори з метою поєднання характеристики зовнішності героїв та їх емоцій і настроїв. Для відтворення внутрішнього стану палія письменник уводить у структуру речень метафоризовані дієслівні присудки і поєднує їх з однією з найуживаніших портретних деталей української народної творчості – словом *очі*: „Хомині *очі* теж мечуть іскри. Якби могли, вони б усе спалили, все спопелили – сіно, хліб панський, будинки, саму землю обняли б вогнем”. Позитивне ставлення до Гудзя автор передає через порівняння його з іншими героями: Андрій Волик „прилип до землі, неначе торішній зогнилий листок”, а Хома „сидить попліч, наче дуб вріс у землю”. У цьому описі портретна характеристика подається небайдужим до своїх героїв автором, тому характерологічна і оцінна функції взаємодіють.

Для аналізу метафори як засобу творення літературного портрета пропонуємо викладачам-експериментаторам провести роботу над ілюстраціями Г.Якубовича „Маланка” та В.Касіяна „Андрій Волик”.

Учитель образотворчого мистецтва методом розповіді-викладу повідомляє про портрет як різновид художніх картин і вказує на відмінні ознаки творчого почерку авторів використаних ілюстрацій.

Викладачеві літератури рекомендовано провести роботу над текстом методом бесіди евристичного типу:

- Які відчуття викликає у вас споглядання цих портретів і чому?

- Які основні риси характеру людини визначив би науковець-фізіолог за цими портретами?

- Проаналізуйте портретні замальовки Маланки і Андрія у творі і доведіть правильність або хибність ваших тверджень щодо настроїв героїв.

- Які сюжетні особливості як ознаки індивідуального стилю письменника допомагають читачеві відчутти ставлення автора до дійової особи твору та зрозуміти характер і настрій героя?

Викладач літератури звертає увагу студентів на те, що М.Коцюбинський у створенні портретів значної уваги надає зображенню настрою героя. Це найбільш повно можна здійснити за допомогою використання метафори („Андрія жерла нетерплячка”; „Андрія душила злість”; „жаль сповняв її серце і вилітав довгим зітханням”). При відображенні внутрішнього стану героїв значне смислове навантаження несуть слова *серце*, *душа*, які утворюють предикативну пару тільки з метафоризованими дієсловами: серце – „топилося, як віск”, „подає голос”, „шептало і потішало”; душа – „сичала”, „пашить”, „знала”.

Для відповіді на останнє питання пропонуємо респондентам використати **елементи компаративного аналізу** таких уривків твору:

I. „А тут – сама земля подає голос. Співає Маланці колос, сміється лука ранніми росами, дзвоном коси, кличуть городи синім сочистим листом, тучна земля диха на неї теплом, як колись мамині груди”.

II. „...грав на сонці срібними брижами ставок, немов риби купались у ньому, а за ним, на другому горбі, ховалась поміж деревами церква. За берестом лежала доли широка й зелена лука, порізана закрутами синьої річки. Верби й верболози сіро-зеленим туманом котились по луці і закривали подекуди воду”.

У процесі експериментального навчання студенти доходять висновку, що персоніфіковані пейзажні замальовки як ознака індивідуального стилю письменника надають виразності авторській оцінці настроїв героїв. Такі описи введено не стільки для того, щоб зобразити довкілля, скільки з метою відтворити почуття та настрій особи в момент спостереження за природою. У першому уривку слова *подає голос*, *співає*, *сміється* передають позитивні емоції Маланки, яка після довгих поневірянь

отримала надію на власний шматок землі. Тому можна твердити, що в цій частині твору метафора виконує образну і характерологічну функцію.

У другому ж пейзажі метафоричні лексеми вжито безвідносно до конкретного героя повісті – художні засоби лише надають відповідної експресивності мовному вираженню і не виконують інших функцій.

Підводячи підсумки експериментально-дослідної роботи на занятті, студенти визначають, що ознакою індивідуального стилю М.Коцюбинського у повісті „Fata morgana” є майстерне використання засобів словесної образності, зокрема лексичної метафори.

Отже, результати нашого дослідження показали, що індивідуальні мовні відмінності в засобах художнього зображення на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі аналізуємо як ознаки стилю автора. Найбільш продуктивними для визначення художніх особливостей виражальних засобів мови в ракурсі індивідуального стилю майстра слова вважаємо такі типи навчальних занять: **літературно-філологічний практикум, інтегроване дослідження семантики художніх засобів споріднених творів мистецтва.**

В основу методики вивчення засобів словесної образності як ознак творчого почерку письменника кладемо такі засадничі положення:

- навчати студентів функціональній та стилістичній характеристиці слова як значущої складової мовленнєвої системи стилю автора твору;
- удосконалювати навички визначення художнього мотивування тропів як ознак творчої манери письменника;
- конкретизувати виражальний зміст засобів образного мовлення через аналіз їх стилістичної функції;
- систематизувати вивчені поняття теорії літератури, які є ознакою індивідуального художнього почерку митця, за допомогою літературознавчих словничків стилю письменника,
- з метою глибокого засвоєння теоретико-літературних понять використовувати різні типи опорних таблиць та елементи групування,

- найбільш продуктивним для визначення художніх особливостей виражальних засобів мови у ракурсі індивідуального стилю майстра слова вважаємо діалог між літературознавством і лінгвостилістикою на лексичному рівні.

3.4. Аналіз результатів експериментально-дослідної роботи

Для перевірки ефективності експериментальної методики вивчення індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури в педагогічному коледжі було проведено контрольні зрізи стану знань та вмінь реципієнтів з цього питання під час вивчення художніх творів. Щоб результати розробленої методики відповідали дійсності, студентів експериментальних і контрольних груп ставили в однакові навчальні умови, зважаючи на те, що вміння студентів експериментальних груп визначати особливості індивідуального стилю автора художнього твору формувалися за допомогою розробленої нами методики дослідження стилю письменника.

Ефективність дослідної роботи перевірялася за допомогою тих самих критеріїв і рівнів, що й під час констатувального зрізу.

Усі завдання, пропоновані студентам для контрольного зрізу, були подібні до тих, що виконувалися в ході констатувального. За допомогою цих завдань було з'ясовано ступінь розвитку вмінь реципієнтів аналізувати ознаки індивідуального стилю майстра слова, тобто рівень їхньої літературознавчо-стилістичної компетентності.

Для роботи студентам пропонувалися твори різної тематики і жанрової специфіки. Члени експериментальних і контрольних груп виконували аналогічні завдання. Це дозволило зіставити результати експериментального і традиційного навчання. Порівняння показників експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) груп здійснювалося на основі відсоткових значень правильних, частково правильних та

достатніх відповідей студентів обох груп, виходячи з того, що кількість студентів в контрольних і експериментальних групах була приблизно однаковою (див. Таблицю 3.4 показників кількості студентів ЕГ і КГ).

Таблиця 3. 4

Кількість студентів, що навчалися в ЕГ і КГ

Курс	Усього студентів	
	ЕГ	КГ
I	412	418

Слід зазначити, що:

- правильною нами вважалася така відповідь, у якій студенти уміло визначали особливості індивідуального стилю письменника під час аналізу літературних творів, характеризували героїв та їх вчинки на основі глибокого розуміння авторського задуму, ілюстрували відповіді прикладами з інших видів мистецтв (зіставляли, групували факти, події, образи), виявляли власну творчість і самостійність у аналізі творчого доробку митця з урахуванням потреб майбутньої професії, порівнювали авторський почерк майстра слова з індивідуальним стилем письма інших письменників, використовували біографічні відомості та енциклопедичні й методичні довідникові джерела;

- частково правильною вважалася відповідь, у якій студенти порівнювали творчий почерк майстра слова з індивідуальним стилем інших митців, але меншою мірою виявляли самостійність і творчість у роботі; частково застосовували знання про життя та доробок письменника; недостатньо використовували відомості з інших

видів мистецтв у своїх усних та письмових відповідях; пов'язували аналізований матеріал з майбутньою фаховою діяльністю;

- достатньою вважалася відповідь, у якій студенти аналізували ознаки індивідуального стилю автора художнього твору за підтримки викладача; характеризували мовностильові особливості, використовуючи знання тільки про найбільш уживані тропи, віднаходили спільне та відмінне у творчому почерку декількох майстрів слова з допомогою викладача або підручника, не пов'язували роботу над художнім твором з майбутньою професійною діяльністю.

На основі правильної, частково правильної і достатньої відповідей студентів робилися висновки щодо показників рівнів розвитку вміння першокурсників аналізувати творчий почерк майстра слова. Використовувалася та сама формула статистичної обробки кількісних відомостей, що й під час констатувального зрізу.

Після впровадження експериментального навчання в обох групах (ЕГ і КГ) проводився зріз знань щодо рівня формування відповідних критеріїв (показників) розвитку вміння аналізувати індивідуальний стиль письменника.

Зокрема завдання передбачали відповідь на такі питання: Назвіть письменників, твори яких носять автобіографічний характер. З яких джерел ви про це дізналися? Схарактеризуйте мовностильові ознаки індивідуального почерку І.Франка-поета. З'ясуйте мовні особливості міфопоетичного світу повісті М.Коцюбинського „Тіні забутих предків”. Визначте особливості психологічного підтексту мовлення дійових осіб драми О.Коломійця „Дикий Ангел”. Визначте ознаки індивідуального стилю Лесі Українки в драматичній поемі „Бояриня”.

Відповідно до критеріїв аналізу, зокрема вміння застосовувати набуті знання про ознаки індивідуального стилю письменника в практиці аналізу літературного твору та використання біографічних відомостей як довідникового джерела інформації, результати контрольного зрізу показали, що в реципієнтів експериментальних груп на 14-17% вищий рівень відповідних умінь і навичок, а саме швидкого вибору мовленнєвих засобів та шляхів їх дослідження, уміння логічно мислити, порівнювати, узагальнювати, давати вмотивовані, розгорнуті

відповіді на запитання, застосовувати набуті знання і навички для створення педагогічних ситуацій „аналіз художнього твору в початковій школі”.

Таблиця 3.5

Результати виконання студентами завдання: характеристика джерел автобіографічних художніх творів

Курс	Всього студентів		Правильна відповідь				Частково правильна				Достатня відповідь			
			к-ть студентів		%		к-ть студентів		%		к-ть студентів		%	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	412	418	123	32	29,8	7,65	241	212	58,5	50,7	48	174	11,6	41,6

Таблиця 3.6

Результати виконання студентами завдання: схарактеризувати мовностилістичні ознаки індивідуального почерку І.Франка-поета

Курс	Всього студентів		Правильна відповідь				Частково правильна				Достатня відповідь			
			к-ть студентів		%		к-ть студентів		%		к-ть студентів		%	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	412	418	53	26	12,8	6,2	260	226	63,1	54	99	166	24	39,7

Відповіді реципієнтів експериментальних груп засвідчили ефективність запропонованої нами системи формувальних завдань і запитань з розвитку умінь і навичок творчо використовувати біографічні та інші довідникові джерела, а саме пов'язувати художню специфіку твору з особистістю автора, конкретизувати, мотивувати власні твердження і спостереження щодо індивідуального стилю

письменника. Студенти експериментальних груп продемонстрували вміння давати повні й ґрунтовні відповіді на поставлені запитання, підтверджуючи їх прикладами з різних джерел. Переконаємося, що серед першокурсників ЕГ сформовано вищий рівень умінь та навичок визначення ознак індивідуального стилю письменника під час навчальної діяльності на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі, де аналізувався творчий почерк майстра слова за допомогою інноваційних підходів – методів, прийомів і форм роботи. Навпаки, в студентів контрольних груп визначено значно нижчий ступінь розвитку відповідних умінь і навичок.

Таблиця 3.7

Результати виконання студентами завдання:

з'ясуєте мовні особливості міфопоетичного світу повісті М.Коцюбинського „Тіні забутих предків”

Курс	Всього студентів		Правильна відповідь				Частково правильна				Достатня відповідь			
			к-ть студентів		%		к-ть студентів		%		к-ть студентів		%	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	412	418	111	21	26,9	5,01	211	106	51,2	25,3	90	291	21,8	69,6

У дослідженні особливостей творчої лабораторії письменника та індивідуальної манери письма М.Коцюбинського студенти ЕГ виявили більшою мірою високий і середній рівень умінь та навичок аналізу ознак авторського стилю, розуміння позиції митця в доборі мовностилістичних засобів, творчо схарактеризували та вмотивували доречність використання майстром слова зразків української народної творчості, описів звичаїв і обрядів гуцулів. Наведемо приклади відповідей студентів експериментальних груп на це питання.

Левченко С.: *Така ознака індивідуального стилю М.Коцюбинського, як використання ним діалектних слів, сформувалася внаслідок зацікавленості письменником мовленням гуцулів у час, коли він перебував у карпатському селі Криворівня. Автор надав неонародницького звучання твору використанням діалектної лексики. Цікавим, на нашу думку, є той факт, що М.Коцюбинським*

укладено словник до повісті, який містить понад 120 діалектизмів. Багато властивих гуцулам зворотів і висловів увійшли до текстів коломийок та примовок, які наповнили зміст незвичайною музичністю і допомогли авторові розкрити співучу душу українського народу.

Баранівська О.: Ознакою творчого почерку цього майстра слова є вмiле використання малих пісенних фольклорних жанрів: він доречно влітає коломийки в діалоги між головними героями, використовує їх в авторських відступах, ліричних зачинах до окремих епізодів. Зібрані автором народні легенди та казки, які сформували міфопоетичний аспект народності твору, допомогли нам зрозуміти багатий фантастичними образами внутрішній світ гуцулів. Але залежність селянина від вірувань у надприродні сили робить його незахищеним перед природою.

Таблиця 3.8

Результати виконання студентами завдання:

визначте особливості психологічного підтексту мовлення дійових осіб драми О.Коломійця „Дикий Ангел”.

Курс	Всього студентів		Правильна відповідь				Частково правильна				Достатня відповідь			
			к-ть студентів		%		к-ть студентів		%		к-ть студентів		%	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	412	418	42	28	10,1	6,7	124	89	30,1	21,3	242	41	58,7	72

Отже, переконуємося, що студенти ЕГ, як і КГ, відчували трудність у визначенні індивідуального стилю автора драматичного твору: в них не сформовано навички дослідження психологічного підтексту мовлення дійових осіб. У зв'язку з цим удосконалюємо підходи до аналізу індивідуального стилю письменника-драматурга методом добору більш продуктивних прийомів і форм роботи та модифікації завдань дослідження мовностильових засобів художнього тексту. Зважаючи на специфіку навчального закладу (педагогічний коледж) акцентуємо питання виховання в родині Ангелів і пропонуємо під час експериментального навчання

застосувати метод відсіювання („тригерна техніка”), схарактеризований Г.Сиротенком [119;16] і адаптований нами відповідно до заняття з літератури:

1. Викладач-експериментатор дає студентам завдання за декілька хвилин скласти опорну схему із ключових лексем та словосполучень, за якою можна дати відповідь на це питання. Отже, щоб схарактеризувати Платона Ангела як мудрого батька, який спрямував виховання дітей на майбутнє, автор добирає такі лексичні засоби: „пан президент”, „скажені до роботи”, „експропріація”, „сказав - прироби”, „і жити треба неабияк”, „скупим бути”, „В тій майстерні з трьох років”, „Поступись перед дітьми раз – вдруге...”, „Не працює, а їсть – значить злодій”, „І совість роду свого не дам плямити!”, „...злидні перегризають горло коханню, хоч би яке воно було!”, „Любов не крадуть”, „У всьому, у малому й великому єдиний порадник – правда!”, „Кожного мушу бачити і за кожним наглядати”. Цей перелік слів та цитат-фраз, які стануть опорними в розповіді про виховання в сім’ї Ангелів, можна продовжити. У кожного юного дослідника він буде свій.

2. Студенти зачитують свої виписки. При цьому фрази, які вже звучали, відсіюються.

У результаті такої роботи залишається колективно складена опорна схема, яка піддається аналізу з точки зору доцільності вибраних мовностилістичних засобів і повноти викладу.

3. За схемою студенти створюють колективну розповідь про виховання в родині Ангелів і роль батька в ньому.

Мотивується результат роботи над визначенням ознак індивідуального стилю драматурга. Студенти доходять висновку, що автор за допомогою мовностильових засобів створив портрет соціально свідомого громадянина-патріота, турботливого батька, який планує не тільки своє життя, а й вболіває за майбутнє власних дітей – гідних продовжувачів його справи. І хоча образ дещо гіперболізований (письменник досягає цього обмеженням у мовленні головного героя образних слів, використанням непоширених, спонукальних, окличних речень), саме ця ознака творчої манери дозволила майстрові слова „наочніше, переконливіше втілити свій

творчий задум, гнівно сказати людям про те, що його турбує та непокоїть...” [74;137].

Формувальний експеримент було повторено з корекцією, студенти-першокурсники нового набору виконали те саме завдання під час контрольного зрізу.

Таблиця 3. 9

Визначте особливості психологічного підтексту мовлення дійових осіб драми О.Коломійця „Дикий Ангел”.

Курс	Всього студентів		Правильна відповідь				Частково правильна				Достатня відповідь			
			к-ть студентів		%		к-ть студентів		%		к-ть студентів		%	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	412	418	93	23	22,5	5,5	208	104	50,4	24,9	111	291	27	69,6

Відповіді студентів експериментальних груп засвідчили доречність корекції запропонованої нами системи дослідження індивідуального стилю письменника. Учасники експерименту давали вмотивовані й ґрунтовні відповіді на поставлені запитання, підтверджуючи їх прикладами з різних джерел, вдало добирали для аналізу мовностилістичні засоби, пов’язували особливості їхнього дослідження з майбутньою професійною діяльністю. Це переконливо доводить, що за допомогою запропонованих нами інноваційних підходів – методів, прийомів і форм роботи – серед першокурсників ЕГ сформовано вищий рівень літературознавчо-стилістичної компетентності. Студенти ж контрольних груп виявили значно нижчий ступінь розвитку відповідних умінь і навичок: аналогічний відсоток виявився набагато

нижчим, ніж в експериментальних групах. Відповідно до завдань навчальної програми та проблем підготовки викладачів початкової школи в кожній групі реципієнти, аналізуючи різні за жанрами твори (оповідання, повісті, романи, драматичні твори, ліричні зразки, зразки народної творчості), писали такі творчі роботи на узагальнювальні теми: твір-опис, твір-роздум, характеристика літературного героя, лист авторові та його персонажам та інші. Студенти мали виявити вміння аналізувати художній текст у єдності змісту і форми, зокрема визначати риси індивідуального стилю автора.

Високий рівень знань оцінено 10-12 балами (правильна відповідь). Вони ставилися, якщо повністю розкрито тему твору; мотиви поведінки персонажів обумовлено, крім усього іншого, авторським задумом, зіставлено зміст і форму твору з особистістю письменника, вміло використано зіставлення з особливостями творчого почерку митців інших видів мистецтва; робота позначена творчим підходом до розкриття теми, самостійністю, спрямованістю на майбутню фахову діяльність.

За середній рівень знань, умінь та навичок поставлено 7-9 балів (частково правильна відповідь). Нами враховувалося те, що тема твору в основному розкрита, але попри те, що виклад змісту твору є логічним та послідовним, під час аналізу мовленнєвих засобів як ознаки авторського індивідуального стилю допущено окремі неточності; незначна увага приділяється авторському задуму та позиції письменника щодо персонажів твору.

Найменшою кількістю балів (достатня відповідь – 4-6 балів) оцінено роботу, автор якої припустився суттєвих відхилень від теми, порушив послідовність і логічність викладу змісту, не використав власних узагальнень щодо авторського задуму та позиції письменника, не зумів самостійно провести паралелі між творчим почерком майстра слова і автора твору іншого виду мистецтва.

Заслуговують на увагу такі уміння та навички студентів ЕГ, сформовані під час експериментального навчання, як здатність самостійно добирати матеріал з художнього тексту для аналізу ознак індивідуального стилю письменника, порівнювати творчий почерк авторів різних літературних творів та зіставляти для

узагальнення стиль створення зразків різних видів мистецтва; систематизувати, вмотивовувати результати дослідження та методи творчої роботи, проектувати майбутню фахову діяльність.

Таблиця 3. 10

Результати виконання студентами завдання: написати твір-роздум про ознаки індивідуального стилю Лесі Українки в драмі „Бояриня”

Курс	Всього студентів		Правильна відповідь				Частково правильна				Достатня відповідь			
			к-ть студентів		%		к-ть студентів		%		к-ть студентів		%	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	412	418	55	21	13,3	5,0	248	241	60,2	57,7	109	156	26,5	37,3

За результатами виконання усіх чотирьох контрольних завдань, що подані вище, вибудовано узагальнену таблицю (див. Таблицю 10) рівнів вияву знань, умінь і навичок студентів у процесі дослідження індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури в педагогічному коледжі.

Таблиця 3. 11

Рівні вияву знань, умінь і навичок студентів у процесі дослідження індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури в педагогічному коледжі

Курс	Всього студентів		Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
			к-ть студентів		%		к-ть студентів		%		к-ть студентів		%	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	412	418	123	32	29,8	7,65	241	212	58,5	50,7	48	174	11,6	41,6
1	412	418	53	26	12,8	6,2	260	226	63,1	54	99	166	24	39,7
1	412	418	93	23	22,5	5,5	208	104	50,4	24,9	111	291	27	69,6
1	412	418	55	21	13,3	5,0	248	241	60,2	57,7	109	156	26,5	37,3
1	412	418	111	21	26,9	5,01	211	106	51,2	25,3	90	291	21,8	69,6

Дослідження результатів виконання кожного завдання дозволяє нам дійти висновку, що студенти відчували труднощі під час виконання завдання на встановлення взаємообумовленого зв'язку між художнім текстом і життєвим та творчим шляхом автора, стилями літературного твору та зразка іншого виду мистецтва. Студенти контрольних груп продемонстрували звужено-акцентований розгляд матеріалу для аналізу. На нашу думку, причиною цього є мала кількість годин, відведених програмою на вивчення української літератури в педагогічному коледжі, відсутність належної уваги викладачів до системного виконання такого роду завдань протягом попередніх років навчання; недостатність практичних навичок встановлення зв'язку між художнім текстом й біографічним джерелом; недостатність знань про стилі виконання зразків різних видів мистецтва та невміння їх використовувати під час характеристики стилю автора літературного твору.

Слід зазначити, що студенти експериментальних груп показали кращі результати роботи над ознаками авторського творчого почерку і виявили вищий ступінь розвитку знань, умінь і навичок за темою нашого дослідження, ніж студенти контрольних груп (див. таблицю 3.12 і рисунок 3.13). Отже, запропонована нами методика вивчення індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури сприяла розвитку високого рівня літературно-стилістичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи.

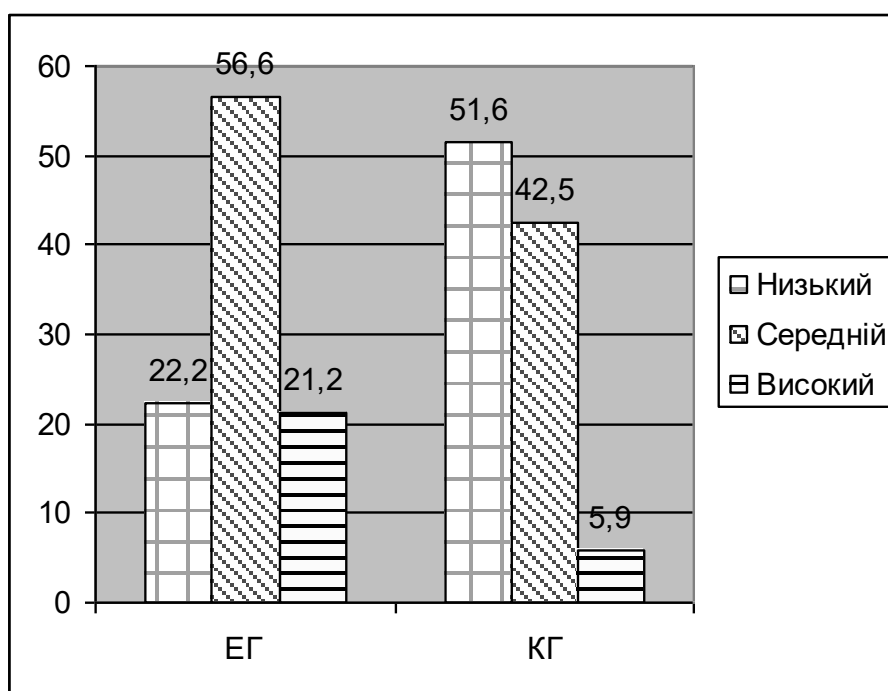
Таблиця 3.12

Показники рівнів вияву знань, умінь і навичок студентів у процесі дослідження індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури в педагогічному коледжі (у %)

Рівні ЗУН студентів	групи	
	експериментальні	контрольні
Низький	22,2	51,6
Середній	56,6	42,5
Високий	21,2	5,9

Рис. 3.13

Діаграма рівнів дослідження індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури



Результати експериментального навчання довели слушність нашої гіпотези.

До експериментальної системи дослідження індивідуального стилю письменника увійшли описані вище загально-педагогічні, психологічні, методичні

основи викладання української літератури в педагогічному коледжі, створений нами комплекс педагогічних методів, прийомів, форм роботи, які допомагають формуванню літературно-стилістичної компетентності, творчого мислення майбутнього вчителя, а також моделі вивчення творчого почерку автора художніх творів, які розглядаються студентами I курсу за програмою, укладеною Т.Антонюк, Л.Дарійчук, О.Кінаш, М.Юзефович. Під час експериментально-дослідного навчання викладачі педагогічних коледжів керувалися нашими рекомендаціями:

Поняття індивідуальний стиль автора тлумачили як формозмістові індивідуальні особливості творчості письменника, проявлені на рівні художньої мови. Дослідження індивідуального стилю письменника здійснювали шляхом добору та аналізу текстуального матеріалу художнього твору. Наведено зразки дослідження творчого почерку Лесі Українки, І.Франка, В.Самійленка, Ю.Клена та інші.

- Добір матеріалу для мотивації власних суджень щодо дослідженого здійснювався шляхом евристичної бесіди за питаннями, які допомагають студентам будувати зв'язне висловлення на задану тему. Використовували такий прийом дослідження авторської творчої манери, як колективне творення, під час якого застосовували змодельовані нами навчальні ситуації проблемного характеру. Подано як зразок систему відповідних запитань про лексичний шар художньої мови творів І.Нечуя-Левицького як ознаку його індивідуального стилю.

- Зважаючи на специфіку навчального закладу, викладачі виконували рекомендацію створювати проблемні ситуації відповідно до запропонованої нами методики поетапного втілення елементів продуктивного навчання літератури („методичні хвилинки”) та формували в студентів навички організовувати бесіди з учнями молодших класів щодо індивідуального стилю українських письменників, твори яких вивчаються в початковій школі. Наприклад, творів С.Васильченка для молодшого шкільного віку („В бур'янах”).

- Застосовували звукову та образотворчу наочність, яка допомагала у зіставленні декількох зразків мистецтва визначити специфіку стилю письменника через аналіз мовностилістичних засобів художнього твору. Наприклад, репродукції

картин і музичні твори різних жанрів використано під час вивчення творчості М.Коцюбинського та дослідження зразків народної творчості.

- Успішно впроваджували такі інноваційні прийоми спільної роботи в колективі, як створення асоціативних малюнків, словесних та графічних ілюстрацій, організація сюжетно-рольової гри пошуковим творчим колективом у складі біографів, лексикографів, літературознавців, мистецтвознавців (М.Коцюбинський „Тіні забутих предків”), ділова гра, уявний діалог з автором літературознавчої статті, дослідження географічних ознак місцезнаходження героїв твору (І.Франко „Мойсей”), написання листа літературному герою.

- Успішно провели апробацію модифікованого нами організатора концентрованого навчання „гронування” та діаграми Вена, блок-схеми для опрацювання теми „Роди та жанри літератури”, „Метафора та її функції”, схеми-алгоритму формування прийому встановлення лексико-стилістичних ознак індивідуального стилю письменника. Наприклад, для дослідження творчого почерку поетів, під час вивчення мовностилістичних ознак творів М.Коцюбинського та О.Коломійця.

- Увели в практику дослідження творчої манери майстра слова укладання словничка індивідуального стилю письменника.

- Організовували засвоєння теоретико-літературних понять (індивідуальний стиль, творча майстерність, творчий почерк, мовностилістичні засоби, літературний напрям, портрет, інтер’єр, підтекст твору, психологічна характеристика, авторський задум, художня деталь, біографічні джерела художнього твору, інтертекстуальність, неологізми, архаїзми, історизми, діалектизми) через дослідження індивідуального стилю автора художнього тексту, що містить відповідне мистецьке явище. Наприклад, заняття за творчістю Є.Маланюка.

- Проводили заняття-філологічне та літературознавчо-теологічне, лінгво-історичне дослідження, заняття з елементами літературознавчо-критичного дослідження, теологічно-літературознавчий екскурс у минуле народу, бінарні уроки, уроки-лінгвістичні дослідження. Наприклад, заняття за творчістю М.Хвильового.

Результати порівняльного аналізу відповідей та письмових творчих робіт студентів експериментальних і контрольних груп показують, що першокурсники, які навчалися за експериментальною методикою, мають досить високий рівень знань, умінь та навичок дослідження індивідуального стилю письменника і значні темпи їх зростання за період навчальних семестрів. Їхні творчі і роботи, присвячені дослідженню авторського стилю, вирізняються з-поміж інших змістовністю, логічністю, вмотивованістю, самостійністю, зв'язком з майбутньою професійною діяльністю. Апробація підтвердила ефективність пропонованої методичної системи роботи в процесі вивчення індивідуального стилю письменника на занятті з української літератури в педагогічному коледжі й поступового впровадження її в практичну діяльність викладачів та студентів.

Перспективами наукового дослідження є:

- розробка методики дослідження індивідуального стилю письменника в курсі „Дитяча література”;
- розробка методики дослідження творчої манери майстра слова в системі вищої освіти для бакалаврату;
- дослідження методики вивчення великих стилів – літературних напрямів.

Висновки до 3-го розділу

У третьому розділі „**Організація і результати експериментально-дослідного навчання**” доведено, що застосування таких ефективних та сучасних методів і прийомів дослідження індивідуального стилю письменника, як випереджальні, надзавдання та супровідні завдання, аналіз засобів версифікації та мелодійності твору, створення, читання та рецензування власних літературних віршованих і написаних у прозі зразків, реферативні повідомлення, не тільки сприяють розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів, а й формують професійні навички роботи з художнім твором. Нами розроблено і впроваджено в практику експериментально-дослідного навчання тексти та методику проведення літературознавчих диктантів і

тестів, за допомогою яких викладачі-експериментатори продуктивно виявили рівень знань студентів-першокурсників з теорії літератури.

Пам'ятаючи, що дослідження творчого почерку майстра слова проводиться майбутніми вчителями початкової школи, авторка ввела в практику експериментального навчання розроблені нею тематику і методику поетапного запровадження елементів продуктивного навчання літератури („методичні хвилинки”), що сприяло практичному застосуванню принципу зв'язку теорії з практикою та професійного спрямування.

На основі праць методистів початкового навчання (М.Вашуленко, Н.Скрипченко, О.Савченко, І.Гудзик, Л.Варзацька) визначено професійно необхідні майбутнім учителям молодих класів завдання методичного характеру, що ґрунтуються на аналізі зразків творів для дітей того письменника, творчість якого вивчається. Інноваційність запропонованої моделі – в створенні на занятті з української літератури в педагогічному коледжі продуктивної педагогічної навчальної ситуації „аналіз художнього тексту на уроці читання в початковій школі”, під час якої студенти застосовують набуті стилістичні знання.

Відповідно до завдань дисертаційного дослідження в розділі проаналізовано методичні доробки, передовий досвід викладачів-словесників, матеріали експериментально-дослідної роботи. Проведено апробацію навчально-методичної системи, на основі якої ми дійшли таких висновків:

1. Аналіз відвіданих занять, індивідуальні бесіди з викладачами та зведені дані анкет свідчать про безсистемність формування умінь і навичок дослідження індивідуального стилю письменника.

Кількісний та якісний аналіз студентських робіт дає підставу стверджувати, що на рівень розвитку умінь і навичок дослідження творчого почерку автора художнього твору впливають індивідуально-вікові особливості юнаків і дівчат, методи, прийоми та засоби роботи над вивченням твору та реалізація професійного спрямування процесу навчання в педагогічному закладі. Вивчення результатів сформованості студентських умінь і навичок визначати риси індивідуального стилю

письменника в процесі дослідження художнього тексту засвідчує, що сучасна методика не забезпечує їх системного розвитку.

2. У результаті аналізу процесу розвитку вмінь і навичок студентів у практиці сучасної професійної освіти та врахування даних констатувального експерименту було створено експериментальну систему роботи, зумовлену практичною необхідністю впровадження в методику вивчення літературних творів інноваційних підходів до структурування дослідження індивідуального стилю письменника.

У експериментально-дослідному навчанні обов'язковою умовою проведення занять було створення ситуації проблемного, спрямованого на майбутню професію, здобуття знань, нетрадиційне вивчення твору, зокрема використання засобу міжпредметних зв'язків, методичних прийомів “словесне малювання”, “доведення істини”, “бесіда за Сократом”, гронування, тригерна техніка, порівняння, узагальнення, різноманітних проблемних завдань і запитань у процесі вивчення творчої манери письменника.

3. Результатом застосування пропонованої методики був розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи, а саме: вміння добирати потрібні для аналізу лексеми, розрізняти тропи та досліджувати авторську манеру їх використання, будувати зв'язні висловлення в усній та писемній формі на основі власних суджень та довідкового матеріалу біографічного характеру, написання стилістично виразних робіт, в яких приділяється увага вмінню пов'язувати досліджуване з майбутньою професійною діяльністю: давати оцінку доречності добору автором мовностильових засобів, осмислювати роль автора в літературному процесі його доби.

4. Високого рівня розвитку досягли вміння і навички студентів характеризувати індивідуальний стиль письменника на матеріалі епосу: тлумачити мовно-виражальні засоби у зв'язку з тематикою, проблематикою, ідейним змістом, особливостями образів твору.

5. Найскладнішими виявилися проблемні завдання на вміння досліджувати психологічний підтекст мовлення героїв драматичних творів та визначення

версифікаційних особливостей віршованого зразка як ознаки авторського стилю письменника.

6. Проведена апробація підтвердила практичну необхідність запровадження запропонованої системи роботи в методику викладання літератури у педагогічному навчальному закладі I-II рівня акредитації, оскільки це значно розширює коло знань і вмінь студентів, надає можливість ефективніше вивчати художні твори, суттєво активізує пізнавальну самостійну роботу майбутніх учителів початкової школи, сприяє їхньому творчому літературному і професійному розвитку.

ВИСНОВКИ

Теоретико-літературні та психолого-педагогічні засади вивчення індивідуального стилю письменника на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі містять тлумачення поняття індивідуальний стиль в літературознавстві, вікові особливості сприймання художнього тексту в пору ранньої юності, специфічні риси викладання української літератури студентам, які стануть вчителями початкової школи.

Тлумачення поняття індивідуального стилю письменника в сучасній літературознавчій науці є неоднозначним. Засадничими для запропонованої методичної системи вважаємо твердження про те, що в основі стилю лежить „сутність речей”, „твердині пізнання” (Й.Гете), а також про те, що сам стиль є властивістю „відчутних і зримих образів”, а не самої суті речей і не самого її пізнання (Г.Поспелов). Тому, вивчаючи індивідуальний стиль на заняттях в педагогічному коледжі, спільно зі студентами досліджуватимемо мовні засоби, за допомогою яких створено образ твору, проте, щоб їх пояснити, застосовуватимемо широке контекстуальне прочитання, цілісне розуміння твору.

Методичними принципами вивчення індивідуального стилю студентами педагогічного коледжу вважаємо цілісність, екзистенційність, діалогізм,

проблемність та принцип профорієнтації. Індивідуальний стиль є водночас категорією лінгвістики і літературознавства, тому необхідно встановлювати взаємозв'язок цих наук.

Для здійснення суб'єкт-суб'єктного навчання, закоріненого в гуманістичній педагогічній традиції, використовуємо ідею тлумачення художнього тексту як енергії, спрямованої на психологічне сприймання читача, його активну співучасть у створенні смислів (О.Потебня), тож стиль пов'язуємо з пробудженням почуттів і думки студента, його власної уяви, творчості.

Мовно-виражальне пояснення феномену авторського стилю, властиве сучасній вітчизняній лінгвістиці, та відповідний термін ідіолект використовуємо як необхідну нам засаду науки, суміжної щодо методики викладання української літератури. Розглядаючи ідіолект як сукупність мовно-виражальних засобів, які виконують естетичну функцію і вирізняють мову окремого письменника з-поміж інших, акцентуємо увагу студентів на специфіці і красі художньої мови та спонукаємо їх до глибокого особистісного тлумачення сутності естетичної функції, яку мовні засоби виконують у конкретному творі.

Зв'язок стилю художника з його творчістю також є засадничим для викладання української літератури в педагогічному коледжі. Студенти, які готуються працювати з маленькою людиною, сприяючи формуванню її „Я”, мають навчитися встановлювати взаємозв'язки між рисами стилю та властивостями внутрішнього світу автора художнього полотна.

Засадами методичного пошуку є також поняття, близькі до індивідуального стилю письменника, зокрема такі, як стиль епохи, літературного напрямку, течії. Вважаємо вивчення в коледжі стильової неповторності творчості окремого митця вихідним щодо усвідомлення студентами ширших явищ, переконуємо їх у тому, що наріжним каменем своєрідності мистецтва є творча манера талановитої індивідуальності.

Погляд на стиль може бути синхронний і діахронний, формування індивідуального творчого почерку – складний, тривалий процес вбирання і засвоєння культури народу, створення на її основі нових цінностей. Усвідомлення

стильової інволюції може вдосконалити читача як особистість. Діалогічний зв'язок стилю автора з рідною культурою, а також з культурами інших націй є ґрунтом для національного і загально естетичного розвитку особистості студента.

Методичну систему вибудовуємо за принципом формозмістової єдності стилю на всіх рівнях художньої структури (А.Ткаченко). Робочим для викладання української літератури в педагогічному коледжі вважаємо таке визначення: індивідуальний стиль письменника – це формозмістові індивідуальні особливості творчості письменника, проявлені на рівні художньої мови.

Чинниками формування індивідуального стилю майстра слова (за О.Кухар-Онишком) вважаємо такі: суспільно-політичні, естетичні, національні, особисті, взаємовпливи різних видів мистецтв.

Вивчення авторського індивідуального стилю на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі відбувається з урахуванням психологічних особливостей студентів, ці особливості обумовлюють методику літературознавчого аналізу стилістичної майстерності автора.

Психологічною засадою пропонованої методичної системи є зміна мотивації навчальної діяльності студентів 1-го курсу (на першому курсі в коледжі викладається курс української літератури): молоді люди прийшли здобувати професію вчителя, вони зацікавлені у фахових знаннях, уміннях, навичках. Проте вони не цілком готові до активної самостійної навчальної праці, їх налаштованість переважно на „мнемічно-репродуктивне” пізнання гальмує процес розуміння індивідуального стилю письменника і має бути подолана шляхом застосування інноваційних педагогічних технологій.

У поясненні художнього тексту, його образної мови студента-першокурсника цікавить психологічний зміст, а не зовнішній, зображувально-подійний. Молодь відчуває потребу в „психологічній інтимності” (І.Кон), у саморозкритті і проникненні у світ іншого. Викладання індивідуального стилю письменника є цариною, природно близькою до цих потреб молоді, як і до персоналізації в колективі.

Викладач повинен створити умови для цілеспрямованого „проектування особистості” майбутнього вчителя. Особистісний характер рис індивідуального стилю та чинників його формування активізує самопроектування студента.

Практика доводить, що більшість першокурсників вищого навчального закладу I–II рівня акредитації має належну уважність, організованість, навички планувати свою роботу, контролювати її хід. Духовний зв'язок між педагогом та студентами, студентами і мистецькими стилістично виразними образами встановлюється завдяки емоційності занять, їх естетично-аксіологічній наповненості.

Створюючи атмосферу схвалення індивідуальної оригінальної творчості як прояву таланту, викладач спонукає студентів до самореалізації в суспільстві, психологічного збереження власної самотності (М.Гайдеггер).

Вивчення індивідуального творчого почерку письменника – це розкриття „секретів” його майстерності, які допоможуть молоді, що захоплюється віршуванням та написанням художньої прози, удосконалити свої здібності, наблизитись у творчості до зразків художнього слова, пройти лабораторію майстра слова і навчитися у нього окремим засобам і прийомам написання художнього тексту. На ґрунті вивчення індивідуального стилю викладач може краще підтримати прагнення молоді до власної творчості.

Принцип професійної спрямованості втілюється в акцентацію того, що доступне молодшим школярам, що присутнє в текстах, програмових для початкової школи, що розвиває їхню творчу уяву, естетичне почуття та втілюється передовсім у виразне читання. Виразне читання, якому наші випускники вчитимуть молодших школярів, має передавати стилістичні особливості творчості автора.

Експериментальній роботі з методики вивчення індивідуального стилю письменника в епосі, драмі та ліриці на заняттях з української літератури в педагогічному коледжі передували вивчення стану проблеми в методичних працях, програмах, підручниках та практиці навчання; моделювання спеціальних занять, присвячених цій темі, та навчальних дидактистичних ситуацій на певних етапах літературних занять на інші теми; розробка типології літературознавчо-стилістичних занять; класифікування видів самостійної праці студентів, творчих

робіт, монологів і діалогів; створення таксономії вивчення стилю письменника тощо.

На разі є актуальним теоретичне обґрунтування і практичне впровадження сучасної методичної системи вивчення авторського індивідуального стилю в педагогічному коледжі, оскільки існуючі наукові концепції з методики вивчення індивідуального стилю письменника не є цілісними і не спроектовані на педагогічний коледж, у практиці цей аспект літературознавчої роботи переважно обминається. Програма викладання української літератури в коледжі містить стилістичну проблему, проте підручники з української літератури для старшої школи (спеціальної навчальної книги для педагогічного коледжу ще не створено) лише частково реалізує програмові вказівки.

Викладаючи індивідуальний стиль письменника, ми сприяємо формуванню в майбутніх учителів таких компетенцій: літературної, яка потрібна для інтелігента-гуманітарія; соціальної – студенти вдосконалюють власну особистість, зростає їхня внутрішня культура, вони цінують естетичне багатство національного письменства, що сприяє зміцненню національної самосвідомості; мотиваційної – набувають стилістичних умінь, розвивають власні художні здібності, любов до мистецтва слова. Підсумкова функціональна компетенція досягається шляхом рольової гри, під час якої студент виступає в ролі вчителя і реалізує названі вище компетенції.

Меті вивчення індивідуального стилю письменника відповідають такі завдання: проаналізувати умови, що сформували автора-особистість, його погляди на життя, мистецтво; виокремити у творах митця риси великих стилів – літературних напрямів і течій; з'ясувати відношення авторського стилю до тогочасної літературної традиції; дослідити творчу лабораторію майстра слова, вникнувши у природу образів, їхні джерела і художні особливості; проаналізувати мовно-виражальні засоби твору як спосіб спілкування автора і читача, особистісно витлумачити їхні функції в тексті; системно визначити риси індивідуального стилю; застосувати набуті знання і вміння у фаховій діяльності вчителя початкової школи під час рольової гри. Саме ці завдання і визначили складники методичної системи вивчення індивідуального стилю письменника в педагогічному коледжі.

Методичні засади проведення аналізу художнього твору в стилістичному аспекті відповідають жанровій природі твору. Визначаючи риси індивідуального стилю на матеріалі епічного твору, виокремлюємо аналіз авторського мовлення та мовлення персонажів; під час розгляду драматичних творів головна увага звертається на індивідуалізацію та психологічний підтекст мовлення дійових осіб; у процесі прочитання лірики ідіолектичний аспект набуває особливого значення, він нерозривно поєднаний з інтерпретацією перебігу почуттів і думок, виражених у тексті. Шукаємо особливості у використанні тропів, тлумачимо переносне значення слів. Лексичні та синтаксичні засоби мови пов'язуємо з семантикою поетичного образу, пафосом, інтонацією. Природа поетичного мовлення вимагає розгляду майстерності художнього звукопису, яку слід визначати при творчому читанні та літературознавчому аналізі. У віршованих текстах індивідуальний стиль виявляємо також у версифікаційних особливостях творів.

Індивідуальна мовностильова майстерність письменника увиразнюється за допомогою компаративного аналізу, який проводимо зіставляючи: твори двох письменників, написані на ту саму тему; твір письменства та іншого виду мистецтва, що належить до того самого мистецького напрямку; художній текст і близький до нього за змістом науковий чи публіцистичний текст.

Заняття-філологічне дослідження поєднує літературознавчий і лінгвістичний підходи до розгляду епічного художнього твору в коледжі. Прийом деталізації застосовуємо, щоб на матеріалі текстового фрагменту знайти і витлумачити образність мови в її природному перебігу і повноті; прийом зіставлення мовлення різних персонажів, мовлення автора і персонажа виявить стилістичне багатство твору.

Заняття-психологічне тлумачення доцільне при вивченні індивідуального стилю драматурга. Прийом психоаналітики (тлумачення мовлення персонажа у зв'язку з мовленнєвою ситуацією), рольова гра з перевтіленням у персонажів і виголошуванням їхніх монологів і діалогів, літературознавчий коментар до підтексту допоможуть досягти мети заняття.

Заняття-інтерпретація присвячено вивченню індивідуального стилю поета-лірика. Прийоми текстуального аналізу, творчого читання, мелодекламації, визначення автобіографічних мотивів, ілюстрування, уявних подорожей в часі і просторі, мистецьких віталень із залученням творів різних видів мистецтв допоможуть побачити оригінальність творчого „Я” поета, зрозуміти і відчувти його стиль як своєрідність образності, ритмічності, мелодійності вірша.

Для ефективного визначення стильової своєрідності твору, написаного на межі літературних родів (балада, притча, ліро-епічна поема, драматична поема), проводимо роботи таких видів, як лінгво-історичне дослідження, теологічно-літературознавчий екскурс, міфокритичне дослідження.

До пропонованої методичної системи входять також лабораторні роботи, стилістичні практикуми, компаративні дискусії, на яких студенти набувають навичок пошукової діяльності в царині індивідуальних стилів українських письменників, розкривають свої креативні здібності як філологи і як літератори.

Експеримент довів доцільність застосування методів інноваційного викладання української літератури задля вивчення індивідуального стилю, зокрема таких, як: аналіз художнього тексту на межі з мистецтвознавством, ділова гра, навчання напівголосом (проведення мікродискусій), робота в мікроколективах, інформаційний метод інноваційного характеру бригадне навчання, інтерактивний метод мозкового штурму, гронування та складання діаграми Вена. Забезпечують продуктивність дослідження мовленнєвих засобів такі прийоми аналітико-синтетичної діяльності, як конкретизація та узагальнення, порівняння і зіставлення, складання опорної схеми-алгоритму та таблиці для узагальнення результатів, укладання словничка індивідуального стилю письменника. Доречно використовувати прийом проблемних завдань та запитань проблемного характеру, створення навчальної ситуації такого виду, виразне читання в особах, есеїстичну творчість студентів.

Плідно використовуємо також зі стилістично-дидактичною метою сучасні дидактичні техніки: круглого столу, зворотного зв'язку, „аперцепції – інтеракції”, елементи сугестивного навчання, взаємонавчання, тригерну техніку, майстер-клас,

які сприяють розвитку інтелектуальної активності молодих людей та удосконалюють їхні естетичні смаки.

Критеріями оцінювання знань, умінь і навичок щодо індивідуальних стилів українських письменників ХІХ – ХХ ст. визначено такі: теоретико-літературні знання про індивідуальний стиль письменника, вміння користуватися довідковим апаратом, зокрема енциклопедичними словниками; вміння характеризувати індивідуальний стиль автора твору у зв'язку з рисами його особистості; вміння зіставляти творчі почерки двох письменників; вміння визначати в індивідуальному стилі письменника риси великих стилів – літературних та загальномистецьких напрямів; здібності до створення стилістично виразних художніх текстів; навичка застосування набутих знань і умінь у фаховій діяльності. За цими критеріями проводилося оцінювання студентів, визначалися їхні рівні.

Експериментальне навчання проводилося в три етапи. Дисципліна „українська література ” в педагогічному коледжі читається протягом одного року (1-ий курс), після першого року експериментальної роботи на підставі результатів і аналізу контрольних зрізів відбулося коригування змісту формульованого експерименту, вносилися відповідні зміни і доповнення в рекомендації для викладачів. Урешті, після другого року формульованого експерименту було проведено підсумкові контрольні зрізи, які засвідчили слушність висунутої гіпотези, підтвердили ефективність запропонованої методичної системи вивчення індивідуального стилю письменника в педагогічному коледжі.

Проведене наукове дослідження має перспективи продовження, зокрема в таких аспектах: методика вивчення студентами педагогічного коледжу індивідуального стилю письменника в курсі „Дитяча література”; дослідження творчої манери майстра слова на філологічних факультетах у вищих навчальних закладах ІІІ –ІV рівня акредитації; методика вивчення літературних напрямів у навчальних закладах різних типів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев О. Поэтика древнегреческой литературы.– М. :Наука, 1981.–367с.
2. Айзерман Л.С. Посев и жатва: Что происходит с уроками литературы? // Литература в школе. – 2002. – № 4. – С. 24 – 28.
3. Айзерман Л.С. Размышляя над прочитанным // Литература в школе. – 2000. – № 6. – С. 64-71.
4. Айкман Х. Феноменология интерпретации: Пер.с нем. – Берн-Мюнхен: Дитц, 1987. – 125 с.
5. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах / Под ред. Р.И. Альбетковой. – М.: Просвещение, 1991. – 175с.
6. Алексеева М.І. Мотивація навчання учнів і шкільна успішність // Психологія : Республ. наук.-метод. зб. – Вип. 25. – К.: Радянська школа, 1985. – С. 44-53.
7. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – К.: ІЗИН, 1997. – 136 с.
8. Андрусенко В. Диспут на уроці літератури в гуманітарній парадигмі виховання // Дивослово. – 1999. – № 4. – С. 38 – 42.
9. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

10. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М.Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – 633 с.
11. Антонюк Т., Дарійчук Л., Кінаш О., Юзефович М. Українська література. Програма для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти. – Київ: Либідь, 2002. – 57с.
12. Аристотель. Поетика. – К.: Мистецтво, 1967. – 134с.
13. Аркин И.И. Знания или способности? К разработке стандартов литературного образования // Русская словесность в школах Украины. – 2002. – № 5. – С. 2-7
14. Бабишкін О. Українська література на екрані. – К.: Радянський письменник, 1966. – 199с.
15. Бандура О. Виявлення особистості автора у творі // Українська мова і література в школі. – 1986. – №12. – С.17 – 22.
16. Бандура О. Вивчення української літератури в школі робітничої молоді. — К.: Радянська школа, 1962. — 150 с.
17. Бандура О.М. Вивчення лірики в процесі літературного читання // Вивчення художнього твору в школі / Збірник статей за редакцією кандидата філол.наук Н.Падалки. – К.: Рад. школа, 1961. – 229с. – С.111-150.
18. Барка В. Відхід Тичини // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 3 кн. – Кн.1. – К.: Рось, 1994. – 703с. – С. 542-550.
19. Бахтин М. Заметки 1961 г. // Собр. соч.: В 7 т – Т.5. – М.: Русские словари, 1996. – С.226-364.
20. Бахтин М.М. Смелее пользоваться возможностями // Новый мир. – 1970. – № 11. – С.237-240.
21. Белая Г.А. Слово в языке и слово в стиле / Теория литературных стилей: Современные аспекты изучения. – М.: Наука, 1982. – С.402-408.

- 22.Беленький Г.И. Связь времен // Литература в школе. — 1971. — №5. — С. 19-29.
23. Білодід І.К. Лингвистика и поэтика. — М.: Наука, 1979. — 309 с.
24. Білодід І.К. Вчення М.В.Ломоносова про три стилі і його значення в історії російської і української літературних мов. — К.: Дніпро, 1964. — 121с.
25. Білоус П.В. Співтворчість як мета художнього сприймання // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. Педагогіка. — Випуск 8. — Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. — 600с.
26. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. На шляху шукань // Українська мова і література в школі. — 1967. — №11. — С. 34-43.
27. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. — К.: Радянська школа, 1973. — 176 с.
28. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі: Курс методики. — К.: Радянська школа, 1962. — 391 с.
29. Булаховський Л. Вибрані праці: В 5 т.— К: Вища школа, 1977. — Т. 2. — 631с.
30. Вашуленко М. Інтегрування різних видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення рідної мови / Вісник ЖДУ ім.І.Франка: Випуск 21, 2005. — 280с. — С.3-5.
31. Ващенко Г. Загальні методи навчання. — К.: Українська видавнича спілка, 1997. — 441 с.
32. Виготский Л. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1996. — 414 с.
33. Виноградов В. О языке художественной литературы. — М.: Гослитиздат, 1986. — 656 с.
34. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. — М.: Гослитиздат, 1961. — 614с.
35. Власенко В.О. Засоби психологічної характеристики у творах С.Нечуя-Левицького // Українська мова і література в школі. — 1968. — №11. — С.18-21.

36. Возняк М.С. Історія української літератури. У 2 кн. – 2-ге вид., випр. – Львів: Світ, 1994. – Кн.2. – 580 с.
37. Войтушенко В.Д., Король Н.Н. Изучение литературно-критических материалов в средней школе. – К.: Радянська школа, 1982. – 176 с.
38. Волинський П.К. Основи теорії літератури: Вступ до літературознавства. – К.: Радянська школа, 1962. – 351 с.
39. Волошина Н.Й. Уроки позакласного читання у старших класах: Посібник для вчителя. – К.: Радянська школа, 1998. – 173 с.
40. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
41. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 414 с.
42. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика: Пер. з нім. – К.: Юніверс, 2001. – 280 с.
43. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
44. Галич О., Назарець В, Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
45. Ганіч Н.А. Навчати старшокласників досліджувати. На прикладі вивчення теми “Роман Чарльза Діккенса “Домбі і син”. 10 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – №10. – С.5- 8.
46. Гегель Г. Работы разных лет: В 2-х т.– М.: Мысль, 1970. – Т. 1. – 671 с.
47. Гете И.В. Собр.соч.: В 10-ти т. Пер.с нем. / Под общ. ред. Аникса и Н. Вильмонта. – М.: Художественная литература, 1975. – Т.10. – 510 с.
48. Головань Тарас. Словотворчість Василя Барки // Дивослово. – 2002. – №9. – С.7-9.
49. Гончар О. Сила художнього слова // Андрієві Головку. – К.: Радянський письменник, 1958. – 248 с.
50. Гораций К. Ф. Наука поэзии или послание к пизонам Квинта Горация Флакка: Перевод в стихах М.Дмитриева с приложением подлинника, введением и

примечанием, служащим к объяснению оригинала и перевода. – М.: Наука, 1953. – 90 с.

51. Горобець В. За прекрасну мову й велику літературу // Українська мова і література в школі. – 1989. – №11. – С. 59 – 62

52. Григор'єв-Наш Історія України в народних думках та піснях. – К.: Веселка, 1993. – 271 с.

53. Гром'як Р.Т. Цілісне сприймання художнього твору // Українська мова і література в школі. – 1967. – №6. – С. 29-35.

54. Гроссман Л. От Пушкина до Блока: Этюды и портреты. – М.: Современные проблемы, 1926. – 164 с.

55. Гудим П., Неділько В., Пасічник Є. Про цілісне вивчення літературних творів // Українська мова і література в школі. — 1985. — №1. — С. 55-60; №4. — С. 67-74; №6. — С. 43-51.

56. Гудим П.А. Вивчення індивідуального стилю письменника. // Література в школі. – 1962. – №5. – С.24-30.

57. Гумбольдт В. Язык и философия культуры: Пер.с нем. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.

58. Дзеверін І. Українська радянська література. – К.: Радянська школа, 1978. – 415с.

59. Дима Г.М. Народнопоетична символіка та її використання у творчості письменників // Українська мова і література в школі. – 1973. – №5. – С.20-29.

60. Домбровський В. Українська стилістика і ритміка. Українська поетика. – Перемишль, 1923, 1924 / Фотопередрук із статті Є.Пшеничного та післямова О.Горбача. – Мюнхен, 1993. – 408с.

61. Дорошкевич О. Українська література в школі (спроба методики). — К.: Державне видавництво, 1921 . – 100 с.

62. Євтух М.Б. Освіта у ХХІ столітті: розвиток і реформування // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського державного лінгвістичного університету (Лінгвапакс – VIII): Філологія, педагогіка і психологія в антропоцентричних парадигмах. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – 721 с.

63. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: Автореферат дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. – 40с.
64. Заонегіна М.П., Коржупова А.П. Шляхи аналізу художнього твору // Українська мова і література в школі. – 1973. – №7. – С.37-43.
65. Зарев П. Стиль и художественность. – София: Болгарский писатель, 1958. – 419 с.
66. Застеба М.І. Своєрідність мови п'єси М.Куліша „97” // Українська мова і література в школі. – 1969. – №12. – С.7-9.
67. Изучение личности школьника учителем / Под ред. З.И.Васильевой, Т.В.Ахаян, М.Г.Казакиной, Н.Ф.Радионовой и др. – М.: Педагогика, 1991. – 136с.
68. История эстетики: В 5т. / Ред. коллегия: М.Ф.Овсяников (глав. ред.) и др. – М.: Изд. Академии художеств СССР, 1962. — Т.1 – Памятники мировой эстетической мысли. – 682 с.
69. Франко І.: Твори в 50 т. – К.: Наукова думка, 1976. – Т. 35. – 1982. – 511 с.
70. Ігнатенко М. Генезис сучасного художнього мислення. – К.: Наук. думка, 1986. – 287с.
71. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: Дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 02. – К., 2004. – 397 с.
72. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического обучения. – Грозный: Че-Ингуш. Университет, 1979. – С. 24-26.
73. Каспрук А. Поема в сучасному літературознавстві // Радянське літературознавство. – 1970. – №5. – С.29-35.
74. Кисельов Й. Дикий Ангел та інші // Вітчизна. – 1979. –№3. – С.134-137.
75. Колесник Г.М. У мовній майстерні поета // Українська мова і література в школі. – 1967. – №8. – С.27-33.
76. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 190с.

77. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі: Проект // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – № 11. – С. 53 – 60.
78. Корнієнко І. Тенденції і пошуки // Зб. Фільм і доба: Щорічник. – К.: Мистецтво, 1968. – 164 с.
79. Котюжинський М.І. З'ясування ролі пейзажу в художньому творі // Українська мова і література в школі. – 1967. – №4. – С.37-39.
80. Коцюбинська М. Етюди про поезію Т.Шевченка. – К.: Радянський письменник, 1990. – 272 с.
81. Крутецкий В. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
82. Кузнецов Ю.Б. Психологізм української прози початку ХХ століття // Українська мова і література в школі. – 1991. – №2. – С.14-17.
83. Кухар Оксана. Проблема митця й мистецтва в естетиці й поезії Євгена Маланюка // Дивослово. – 2002. – №2. – С.14-17.
84. Кухар-Онишко О. Індивідуальний стиль письменника: Генезис, структура, типологія. – К.: Вища школа, 1985. – 174 с.
85. Лавріненко Ю. На шляхах синтезу клярнетизму // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 3 кн. – Кн.1. – К.: Рось, 1994. – С.588 – 596.
86. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 636 с.
87. Лесик В.В. Аналіз жанрових особливостей твору // Українська мова і література в школі. – 1967. – №1. – С. 17-25.
88. Лесик В.В. Про закономірності композиції художнього твору // Українська мова і література в школі. – 1970. – №8. – С.7-15.
89. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. – К.: Радянська школа, 1971. – 485 с.
90. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М.Кожевникова, П.А.Николаева. – М.: Сов. энцикл., 1987. – 874с.

91. Лихачев Д. Человек в литературе древней Руси // Избранные работы: В 3 т. – Л.: Художественная литература ЛО, 1987. – Т.1. – 655 с.
92. Лихачев Д. Человек в литературе древней Руси. // Избранные работы: В 3-х т.– Л.: Художественная литература ЛО, 1987. – Т.3. – 520 с.
93. Лихачев Д. Поэтика древнерусской литературы. – Л.: Наука, 1967. – 372 с.
94. Лихачев Д. Развитие русской литературы X – XIII вв. – М.: Просвещение, 1983. – 182 с.
95. Лісовський А. До питання аналізу ліричного твору // Українська мова і література в школі. – 1978. – №8. – С.52-55.
96. Луценко В.А. Тони і барви слова у новелах М.Коцюбинського // Українська мова і література в школі. – 1971. – №6. – С.7-14.
97. Рудяков М. Про зміст викладання літератури // Українська мова і література в школі. – 1989. – №9. – С.46-52.
98. Мазуркевич О. Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі її розвитку і творчого застосування. – К. : Радянська школа, 1973. – 255с.
99. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури. – К.: Радянська школа, 1961. – 376 с.
100. Макаренко А.С. О детской литературе и детском чтении: Статьи, рецензии, письма. – М.: Детгиз, 1955. – 184 с.
101. Макрідіна Л. Сучасні технології навчання: Формування творчої особистості // Рідна школа. – 1997. – № 6. – С. 46-49.
102. Маланюк Є. Невичерпальність: Поезії, статті. – К.: Веселка, 2001. – 318 с.
103. Манн Т. Собр. соч.: В 10-ти т.: Пер.с нем. – М.: Гослитизд.– 1960. – Т. 9. – 686 с.
104. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л.: ЛГПИ, 1971. – 176 с.

105. Марко В. У вимірах стилю: Літературно-критичний нарис. – К.: Дніпро, 1984. – 118 с.
106. Марко В. Художня концепція людини і стиль: закономірності і взаємодії (на матеріалі української прози): Автореферат дис. ... д-ра філол. наук: 10. 01. 01. – Київ, 1992. – 44 с.
107. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилїстика української мови / За ред. Л.І.Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 450 с.
108. Мацько Л. Мовні засоби образності в новелі М.Коцюбинського „Intermezzo”// Українська мова і література в школі. – 1982. – №10. – С.43-49.
109. Машенко М. Музика і живопис на уроках літератури. – К.: Радянська школа, 1971. – 135 с.
110. Машкін А. Методика літератури. —Харків: Радянська школа, 1931. – 236 с.
111. Методика преподавания литературы в советской школе / Сост. Я.А.Роткович. – М.: Просвещение, 1969. – 375 с.
112. Мещерякова Н. Изучение стиля писателя в средней школе. – М.: Просвещение, 1965. – 205 с.
113. Моэм С. Подводя итоги: Пер.с англ. – М.: Иностранная литература, 1957. – 228 с.
114. Наливайко Д.С. Стиль напряму і індивідуальні стилі в реалістичній літературі ХІХ століття / Індивідуальні стилі українських письменників ХІХ – поч. ХХ ст.: Зб. наук.праць. – К.: Наукова думка, 1987. – С.3-42
115. Наукові основи методики літератури: Навч.-метод. посіб. / За ред. Волошиної Н.Й. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
116. Неділько В.Я. Елементи теорії літератури: Конспект лекцій. – К.: Віпол, 1994. – 68с.
117. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі. – К.: Вища школа, 1978. – 248с.
118. Нечуй-Левицький І.С. Зібрання творів: В 10 т. – К.: Наукова думка, 1965. – Т.3. – 447 с.
119. Нечуй-Левицький І.С. Кайдашева сім'я. – К.: Дніпро, 1980. – 236 с.

120. Нісонський Н.Г. Поетичний стиль М.Бажана // Українська мова і література в школі. – 1973. – №11. – С.8-16.
121. Новиченко Л.Н. О мноообразии форм и стилей в литературе социалистического реализма. – М.: Просвещение, 1959. – 52 с.
122. Обжирко Н.Я. Стильові особливості ліричних творів А.Малишка // Українська мова і література в школі. – 1970. – №2. – С.39-42.
123. Оголевець Анна. Невимовна радість... і сльози, яких не виплакати ніколи: Лінгвоестетичний аналіз поезії П.Тичини „Одчиняйте двері...” // Дивослово. – 2002. – №4. – С.13-16.
124. Оляк Н.Б. Вивчення індивідуального стилю письменника // Українська мова і література в школі. – 1969. – №6. – С.30-35.
125. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / Пєхота О.М, Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. / За заг. ред. Пєхоти О.М. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
126. Павлишин Марко. Авторство і авторитет: Ольга Кобилянська й канон // Дивослово. – 2003. – № 4. – С.14-17.
127. Падалка Н. Вивчення художнього твору в школі. – К.: Радянська школа, 1961. – 228 с.
128. Палиевский П.В. Литература и теория. – М.: Советская Россия, 1979. – 287с.
129. Пасічник Є. Вивчення мови і стилю художнього твору // Українська мова і література в школі. – 1983. – №1. – С. 18-24.
130. Пасічник Є. Українська література в школі. – К.: Радянська школа, 1983. – 319 с.
131. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
132. Пелипейко І. Вивчення ліричних творів у 8-10 класах: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1982. – 141 с.

133. Петровский А.В. Развитие личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии – 1984. – №4. – С.19-24.
134. Плющ І. Про мову комедій І.К.Тобілевича „Мартин Боруля”, „Сто тисяч”, „Хазяїн” і „Суєта” / Вивчення мови художніх творів : Зб. наук. пр. – К.: Радянська школа, 1955. – 98 с.
135. Полушкіна Л.С. Особливості творчого методу Лесі Українки // Українська мова і література в школі. – 1970. – №8. – С.16-22.
136. Поспелов Г. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1978. – 351 с.
137. Потєбня О. Думка і мова: Пер. з рос. // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С.25-39.
138. Противенська О.Г., Мещерякова М.Г., Теміз Я.В. Українська література у схемах і таблицях. – Х.: Видавнича група „Академія”, 1999. – 100 с.
139. Психологічна наука, вчитель, учень / За редакцією проф. В.І.Войтка. – К.: Радянська школа, 1979. – 180 с.
140. Раєвський О.М. Дослідження психології мовлення // Українська мова і література в школі. – 1967. – №8. – С.18-26.
141. Речка А. Особливості композиції „драми для читання” // Дивослово. – 2002. – №5. – С.8-12.
142. Сафонова А. Особливості поетичного стилю Ліни Костенко // Дивослово. – 2002. – № 3. – С. 30-42.
143. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
144. Серєда В. Т. Витоки стильової манери видатного прозаїка (До 150-річчя з дня народження І.С.Нечуя-Левицького) // Радянське літературознавство. – 1988. – № 11. – С.43-48.
145. Сивокінь Г. Давні українські поетики. – Х.: Вид-во Харківського університету, 1960. – 107 с.
146. Сидоренко Г.К. Віршування в українській літературі. – К.: Радянський письменник, 1962. – 175 с.

147. Сидоренко Г.К. Індивідуальний стиль письменника // Українська мова і література в школі. – 1969. – №2. – С.6-13.
148. Сиротенко Г. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект. – Харків: Основа, 2003. – 93с.
149. Ситченко А. Вивчення художнього твору в школі: деякі аспекти проблеми // Українська мова і література в школі. – 1999. – №1. – С.25-29.
150. Ситченко А. Літературознавчий аспект проблеми навчання школярів аналізу художнього твору // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №6. – С.26-33.
151. Ситченко А. Ще раз про технології літературного аналізу // Дивослово. – 2003. – №2. – С.56-59.
152. Ситченко А.Л. Визначення індивідуального стилю письменника. // Дивослово. – 2002. – №5. – С.48-50.
153. Ситченко А. До проблеми шкільного аналізу ліричного твору // Дивослово. – 2004. – № 6. – С.15-20.
154. Ситченко А.Л. Особливості аналізу драматичного твору в школі // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 24-26.
155. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
156. Сковорода Григорій. Літературні твори. – К.: Наукова думка, 1972. – 434 с.
157. Скупейко Л.І. Індивідуальний стиль письменника в інтерпретації І.Франка: Історико-типологічний аспект // Індивідуальні стилі українських письменників ХІХ – початку ХХ ст. – К.: Наукова думка, 1987. – С. 43-71.
158. Соколов А.Н. Теория стиля. – М.: Искусство, 1968. – 22 с.
159. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. – К.: РВЦ „Проза”, 1995. – 254 с.
160. Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система „Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів”: Підготовка до проекту ”Читання та письмо

для розвитку критичного мислення”: Посібники 5-8: Пер.з англ. – К.: Міленіум, 2001. – 162с.

161. Сторчак К. Про мову художнього твору // Вивчення художнього твору в школі: Зб. наук. пр. / За редакцією Н.Падалки. – К.: Рад. школа, 1961. – С.196-229.

162. Сторчак К.М. Основи методики літератури. – К.: Радянська школа, 1965. – 418 с.

163. Стус В. Феномен доби (Сходження на Голгофу) // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 3 кн. – Кн.1. – К.: Рось, 1994. – С. 578-587.

164. Сулима М.М. Українське віршування кінця XVI – поч. XVII ст. – К.: Наукова думка, 1985. – 147 с.

165. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т.– М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 560 с.

166. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / 2-е изд.- М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

167. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : У 5 т. – К.: Рад. школа, 1977.– Т. 4. – 237 с.

168. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад.школа, 1977. – Т.4. – 237с.

169. Тарновська Г.М. Роль діалогу у творенні характеру: До вивчення „Лісової пісні” Лесі Українки // Українська мова і література в школі. – 1982. – №2. – С.20-22.

170. Телехова О.П. Вивчення літературно-критичних статей у школі: Посібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1987. – 128с.

171. Ткач Л. Залучати до пошуково-дослідної роботи: Лабораторна робота на уроці літератури // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2000. – № 2. – С. 131-134.

172. Ткаченко А. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства: Підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів. – 2-е вид., випр. і доповн. – К.: ВПЦ „Київський університет”, 2003. – 448 с.

173. Ткаченко А.О. Індивідуальний стиль: феноменологія / типологія; динаміка / статика: Автореферат дис... д-ра філол. наук: 10. 01. 01. – К., 1998. – 36 с.
174. Ткаченко А.О. Індивідуальний стиль: феноменологія / типологія; динаміка/ статика: Дис. ... д-ра філол. наук: 10. 01. 01. – К., 1998. – 365 с.
175. Тодоров Ц. Поэтика: Пер. С болг. // Структурализм: "за " и " против" – М.: Прогресс, 1975. – С. 37 – 113.
176. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 317 с.
177. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури // Дивослово. – 2002. – № 10. – С.30-45.
178. Українська література / За редакцією В.Борщевського (Вид. 2-е, випр. і доп.). – К.: Радянська школа, 1982. – 320 с.
179. Українська література: Підручник для середньої загальноосвітньої школи / Р.В.Мовчан, Ю.І.Ковалів, В.Ф.Погребенник, В.Є.Панченко / За заг. ред. Р.В.Мовчан. – Київ; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2000. – 496 с.
180. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), М.П.Зяблюк та ін. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: Вид-во „Укр. енцикл.” ім. М.П.Бажана, 2004. – 824 с.
181. Фасоля А. Мета, зміст і технологія уроку // Дивослово. – 2004. – № 8. – С.19-25.
182. Фецак В.В. Шляхи освоєння художнього твору // Українська мова і література в школі. – 1973. – №3. – С.31-38.
183. Франко З. Засоби художньої експресії у мові творів І.Франка // Українська мова і література в школі. – 1979. – №12. – С.19-25.
184. Франко І. З остатніх десятиліть ХІХ в. (1901) // Зібр. тв.: У 50 т. – К.: Наукова думка, 1984. – Т. 41. – 496 с.
185. Франко І.Я. Із секретів поетичної творчості // Зібр. тв.: У 50 т. – К.: Наукова думка, 1981. – Т.31. – С. 45-119.
186. Франко І.Я. Краса і секрети творчості: Статті, дослідження, листи / Упоряд., примітки та імен. покажчик Ф.Д.Пустової. – К.: Мистецтво, 1980. – 500 с.

187. Франко І.Я. Література і мистецтво: Літературно-критичні праці // Збір творів: У 50 т. – К.: Наукова думка, 1980. – Т.28. – 439 с.
188. Фролова К. П. Аналіз художнього твору. – К.: Рад. школа, 1975. – 174 с.
189. Храпченко М.Б. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. – М.: Сов. писатель, 1972. – 406 с.
190. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – Нью-Йорк: Б.в., 1991. – 175 с.
191. Чижевський Д.І. Філософія Г.Сковороди. – Харків: Прапор, 2004. – 272 с.
192. Чижевський Д.І. Історія української літератури: Від початків до доби реалізму. – Тернопіль: Феміна, 1994. – 480 с.
193. Шведова Н. Об общенародном и индивидуальном в языке писателя // Вопросы языкознания. – 1952. – № 2. – С.115-121.
194. Шевчук В.О. Муза Роксоланська. Українська література XVI – XVIII століть. Книга друга. Розвинене бароко. Пізнє бароко. – К.: Либідь, 2005. – 726 с.
195. Шиприкевич В.В. Авторський підтекст і його мовно-виражальні засоби // Українська мова і література в школі. – 1967. – №6. – С.15-20.
196. Шляхова Нонна. Феномен автора в українському літературознавстві // Дивослово. – 2003. – № 1. – С.12-16.
197. Шпенглер Освальд. Закат Європи: Пер. с нем. – Новосибирск: Наука, 1993. – Т.1. – 592 с.
198. Эльсберг Я.Е.. Индивидуальные стили и вопросы их историко-теоретического изучения. / Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Стил. Произведение. Литературное развитие. – М.: Наука, 1965. – 503 с.
199. Юцячिवене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272с.
200. Charles Bally. Traite de stilistique frangaise. – Geneve, 1951. – 421 p.
201. Herbert Spencer. The Philosophy of Style. – Shanghai (China), 1925. – S. 24-25.

202. Jaspers K. Philosophie. – Berlin, 1973. – Bd. 2. – 222 s.
203. Leo Spitzer. Wortkemst unt Sprachwissenschaft. – Munchen, 1928. – 345 s.
204. Maurice Blanchot. Le livre a venir. – Gallimard, 1971. –301 p.

Додаток А

Заняття-літературознавчо-теологічне дослідження

Українська література, 1-ий курс

Тема. Використання біблійних образів у творчості Є.Маланюка як ознака авторського індивідуального стилю.

Мета. Вчити добирати мовленнєвий матеріал для лінгво-стилістичного аналізу тексту та на його основі провадити дослідження авторського індивідуального стилю письменника.

Розвивати усну форму зв'язного мовлення студентів, поповнювати їхній словниковий запас. Удосконалювати навичку виразного читання ліричних творів.

Виховувати любов до художнього слова, уважне ставлення до сказаного автором твору.

Обладнання: виставка творів Є.Маланюка, портрет письменника, дидактичний матеріал до теми заняття.

Література

- 1.Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.
2. Jaspers K. Philosophie. – Berlin, 1973. – Bd. 2 – 222 S.
3. Маланюк Є. Невичерпальність: Поезії, статті. – К.: Веселка, 2001. – 318 с.

Тип заняття: літературознавчо-теологічне дослідження.

Любов довго терпить, милосердує, не гордиться, не шукає свого, не сердиться, не думає про зло, не радується неправді, а радується істині (Коринфянам, 13:4).

Хід заняття

I. Вивчення нового матеріалу

1. Вступне слово викладача про історію написання творів, які готуються для аналізу, з опорою на твердження, що *талант поета полягає не тільки в тому, що він пише розумом, а й у сприйнятті життя глибинами серця*. Це розуміння надихається Богом, бо саме з любові до ближнього творить митець, і саме духовно наснажені книги вчать читача добру через авторське розуміння цього складного і прекрасного почуття.

2. Аналіз слів, які обрано **епіграфом** до уроку:

- Як ви розумієте це біблійне твердження?

Розповідь про життєвий та творчий шлях Є. Маланюка будуємо на розумінні того, що поетичне світобачення цього майстра слова, філософа-гуманіста оснований на позиції Любові Христової, Благодаті Божої, які допомагають нашому народові вистояти у тяжкі для країни часи і утвердитись у правоті вічних ідеалів. Саме такою ідеєю жив поет у вимушеній еміграції.

3. Переконатися у справедливості цієї думки студенти зможуть у ході експериментального навчання, аналізуючи назви збірок Є.Маланюка, представлені на стенді-виставці дібраних до заняття творів. Лексеми назв несуть „знакову” інформацію („Земна Мадонна”(1934), „Проща”(1954), „Молитва”(зб. „Влада”, 1951), „Молитви”(зб. Серпень, 1964)). Назви ж окремих поезій розкривають зміст віршів та емоційний стан автора-митця. Їх перелік дається у попередньо видрукованому плані заняття.

4. Під час читання творів першокурсники відповідають на питання викладача-експериментатора і звертають увагу на такі мовно-виражальні засоби як ознаку індивідуального стилю письменника: щоб відтворити найвищу силу світового масштабу, поет звертається до образу Бога, який „...вічно пише пророчим пломенем

сузір’”, наказує вознести „...у мертвім небі пентаграму” або ж керує, як диригент, „музикою зорь”.

5. У підсумкових висловленнях студенти-реципієнти виокремлюють соціальне значення цього образу, набутого у змалюванні долі України: „Всевишній не став нам оборонцем”. А без господньої ласки народ приречений на владарювання Юди і Каїна. Викладач-експериментатор узагальнює, що саме через них автор відтворює „чорні сили зла”, які призвели до братовбивчих воєн, до розбрату в Україні:

...сталева гарда

Не захистила: крапа кров.

Вже демон б’є останню карту,

Перемагаючи добро.

5. Педагог звертає увагу на актуальність звучання рядків поета, присвячених Мойсею та Єремії, котрі повинні вивести український народ із пустелі зубожіння й бездуховності. Адже „... без Мойсея нас післав в туман, ми клянемо вже навіть ту годину, коли приснився сон про Ханаан ”.

6. Студенти під час експериментального навчання проводять паралелі з сьогоденням і роблять доречне узагальнення: нині наш народ стоїть перед вибором і в котрий раз плекає надію на те, що віднайдеться „Старозавітний племін Єремії, щоб пропалить вже неминучу тьму”. Символічний образ вогню і палаючого серця захисника народу („старозавітний племін Єремії”) утверджує реальність сподівання як самого автора-патріота, так і читача цього твору на краще майбутнє, на перемогу Добра над Злом.

Нашу молодь цікавлять не тільки питання майбутнього українського народу. Творчість Є.Маланюка дозволяє викладачеві української літератури вести „довірливу розмову з молодими людьми про те, що є важливим для внутрішнього „Я”, для серця, яке шукає правди”[1,5]. Бог створив людину не завершеною, а відкритою до діалогу і розвитку. Але особистість (ліричний герой і молодий читач), поставлена сучасністю в так звану „граничну ситуацію”, самотня. І лише у екзистенціальному спілкуванні одне з одним „... люди проникають у її потаємні

глибини...”[2,14]. Стосунки ж екзистенції з іншою екзистенцією – як комунікація – і з трансценденцією – як віра – у вищих своїх проявах стають любов’ю.

6. Для розгортання дискусії викладач висуває наступне твердження: любов до людини і Бога – це глибинне розв’язання всіх граничних ситуацій.

У процесі роботи над текстом творів студенти пов’язують власні життєві спостереження з біографією автора: віра в Господа допомогла Є.Маланюку залишатися людиною, майстром слова, патріотом. Для підтвердження розуміння авторської думки добирають уривки з віршів. Наприклад: у діалозі з Всевишнім автор вирішує багато життєвих питань:

Все визначає вічний Бог,
Всьому велить, всього сягає.

Як мудрий, турботливий батько, Він може бути „хмурим” і „грізним”, а може забути „про синій спокій і в вічність нас заколисати”. Життєстверджуючим за значенням і силою зображення у вірші „Голгофа” є образ Ісуса, що „... з поколінь людських хотів Адамові прокляття стерти...”. Жертва Христа во ім’я роду людського стверджує силу Держави Божої та істину філософського буття особи: екзистенція (специфічно людське буття людини) спрямована до досягнення трансценденції (Бога і Власної Вічності) через індивідуально-інтимний прорив до неї.

7. Викладач звертає увагу на інші біблійні образи, використані Є.Маланюком у поезіях, – святі Георгій Побідоносець, Пантелеймон, Архістратиг Михаїл, Апостол Архангел, Голуб-Дух, Магдалина, Месія. Для створення продуктивної навчальної ситуації використовує елементи **компаративного аналізу**: за вказівкою викладача студенти зіставляють поезії, в яких ліричний герой – Матір Божа.

8. Після дослідження текстів вони доходять висновку, що ознакою індивідуального творчого почерку поета є порівняння Вітчизни з Мадонною, до якої можна звернутись і у радості, і у годину смутку, з простою земною жінкою, з міфічною Юдит. У окремих поезіях образ Божої Матері – вірець для наслідування звичайній жінці („Земна Мадонна”).

9. Для поглибленого розуміння авторського індивідуального стилю створення цього образу викладач аналізує зі студентами вислів письменника у передмові до збірки „Невичерпальність”: „Перед нею (земною мадонною), як і перед всіма нами, – трудна путь очищення вогнем і бурями, сонцем і сніговіями” [3,278]. У процесі роботи викладач враховує і виховний аспект: у вірші „Антимарія” (1927р.) майстер слова засуджує ту земну жінку, що споганила себе розпустою, ту, яка „носить своє нечисте тіло, отруєне мертвотою душі”. Проте в кінці твору звучить надія-заклик на очищення від гріхів. І хоч Марією цій жінці вже не бути, вона може стати Юдит: у апокрифічних книгах Старого Завіту ця благочестива вдова рятує своє місце від нашестя ворожих військ. У поезії „В ті розжеврені, хижі години...” (1926р.) Пречиста Марія по-жіночому плаче над долею шевченківської героїні Катерини (зб. „Земна Мадонна”).

III. Підсумок заняття

- Назвіть ознаки індивідуального стилю поета, досліджені на цьому занятті.
- Які особистісні якості Є.Маланюка вплинули на формування творчого почерку майстра слова?
 - За допомогою фарб відтворіть враження, яке справила на вас поезія Є.Маланюка. Які кольори переважають у ваших замальовках ?
 - У словничку індивідуального стилю письменника укладіть сенкан „Невичерпальність”. Опорні слова:
 1. Іменник – тема.
 2. Два прикметники.
 3. Три слова, що виражають дію, пов’язану з темою.
 4. Речення з чотирьох слів, що висловлює Ваше ставлення до теми аналізованих поезій.
 5. Синонім до іменника-назви сенкана.

Додаток Б

Заняття-мистецько-літературний практикум

Українська література, 1-й курс

Тема. П.Тичина. Огляд творчості поета. Особливості поетичного стилю П.Тичини.

Мета заняття. Вчити студентів аналізувати поетичні твори з позицій індивідуального стилю їх автора. Поповнити знання майбутніх учителів початкової школи про тонічне віршування та засоби версифікації. Розвивати навички аналізу зображувально-виражальних засобів мови як ознак творчого почерку автора поезії.

Виховувати любов до поетичного слова, патріотичні почуття.

Тип заняття. Мистецько-літературний практикум.

Обладнання. Портрет П.Тичини, виставка творів майстра слова та ілюстрацій до них.

Література

1. Барка В. Відхід Тичини // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 3 кн. – Кн.1. – К.: Рось, 1994. – С. 542-550.

2.Лавріненко Ю. На шляхах синтези клярнетизму // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 3 кн. – Кн.1. – К.: Рось, 1994. – С.588 – 596.

3.Стус В. Феномен доби (Сходження на Голгофу) // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.: У 3 кн. – Кн.1. – К.: Рось, 1994. – С. 578-587.

4.Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.

5.Лесин В., Пулинець О. Словник літературознавчих термінів. – К.: Радянська школа, 1971. – 485 с.

Хід заняття

I.Вивчення нового матеріалу

1.Викладач біографічними фактами обумовлює новаторський характер поетичних творів П.Тичини і вказує на значення спостережливості письменника, його творчих здібностей до віршування, музики, образотворчого мистецтва для формування його творчої манери.

Він пропонує студентам проблемне завдання такого характеру:

— Доповнити наступну фразу твердженнями зі статті В.Барки: „Ці особистісні риси характеру та вплив творчості Т.Шевченка, Лесі Українки, М.Коцюбинського відіграли значну роль в формуванні світогляду натхненного співця України”.

Після аналізу критико-біографічного матеріалу „Відхід Тичини” першокурсники зауважують, що, на думку автора, вплив на формування творчої манери поета мала барокова творчість Г.Сковороди, „відроджена поезія правди народної” І.Котляревського, творчість К.Пузини, Л.Боровиковського, Є.Гребінки, „сніцарська лірика” Я.Щоголева, вірші П.Куліша, П.Грабовського, І.Франка.

Для визначення суті та ролі такої вагомий складової стилю П.Тичини, як ритмічність поезій, пропонуємо розглянути розділ з книги Ю.Лавріненка „На шляхах синтези клярнетизму”, вміщений у хрестоматію „Українське слово” під назвою „Клярнетичний символізм”. Перед дослідниками наукового тексту викладач ставить проблемне завдання:

– Випишіть у словничок індивідуального стилю письменника цитати, якими можна дати відповідь на таке питання: Як автор статті пояснює причини і мотиви винаходу П.Тичиною властивого тільки його творам ритму?

– Мотивуйте вибір виділеного уривку власними міркуваннями, в разі потреби, вступайте в діалог з критиком-опонентом.

Першокурсники аналізують і записують такі цитати: „...автор Соняшних клярнетів став чи не першим у світі поетом-символістом, який поклав ритм в основу не тільки музичності поезії і не тільки як „генератора”, а й як „конструктивний фактор” твору; відчував ритм як узагалі (мовляв Платон) „порядкуючу силу”, ніби як засіб, сказати б, антихаосу в творчості-житті-Космосі” [2,590], „Саме в такому ритмі Тичина шукав переборення нездоланих суперечностей, розірваності поезії-життя-світу” [2,590], „...клясична розгра хаосу війни, революції, інтервенції і анархізму на території України *саме в час її відродження* – болючою протиставністю (від протилежного) стимулювали в чутливій душі поета шукання і винахід *ритму як протихаосу*”[2,591].

Методичний коментар: таке дослідження тексту літературно-критичної статті дає змогу не тільки визначити одну з головних ознак творчої манери П.Тичини, а й виокремити її внутрішні чинники.

Оскільки студенти розширили та поповнили уявлення про ритм як складову індивідуального стилю, пропонуємо викладачам використати їхні знання у практиці текстуального аналізу поетичного твору.

Роботу над першою програмовою поезією „Гаї шумлять...”, якій властиве майстерне відтворення внутрішнього світу людини через образи природи, рекомендуємо проводити **методом зіставлення** основних образів, названих загальноновживаними міжстильовими лексемами (*гай, хмарки, небо, сонце, річка*) і новаторського ритму поезії.

Пропонуємо такий порядок аналізу поезії за питаннями:

- Які загальноновживані лексеми складають основу ліричного твору „Гаї шумлять...”?

- У яких віршах ви зустрічали такі слова, використані автором для назви ліричних героїв?
- Якого звучання надає твору використання подібних слів?
- Схарактеризуйте ті рядки поезії, де автор відтворює зв'язок ліричного героя з природою. У чому його суть?
- Поміркуйте, які почуття людини ви б висловили такими словами: „Милуюся-дивуюся, // Чого душі моїй // Так весело”.
- Назвіть стилістичні фігури, використані автором для увиразнення фрази.
- Чи стежить митець слова за милозвучністю тексту? Якщо так, то доберіть приклади для підтвердження.
- Згадайте пісню гурту „Океан Ельзи” „Сонце заходить” і проведіть паралелі між аналізованим віршем та текстом сучасної пісні. Визначте відмінність у творчій авторській манері П.Тичини і сучасного поета.
- Зверніть увагу на ознаки авторського стилю порівнюваних віршованих текстів: які основні риси характеру поета ви відчули за ними?

Після бесіди за цими запитаннями студенти зазначають, що в багатьох поетичних творах, які належать до пейзажної лірики, повторюються слова, використані авторами для назви ліричних образів (П.Грабовський „Веснянки”, В.Самійленко „Вечірня пісня”, П.Тичина „Коливалося флейтами...”), проте в аналізованій поезії вони набувають нового символічного звучання – не людина слугує природі, а природа існує в єдності з людиною, яка розчиняється в ній. Нове в баченні стосунків між ліричними персонажами вірша – це взаємозв'язок, що дає наснагу для життя і людині, і природі.

Першокурсники доходять висновку, що творчою знахідкою поета є психологічний підтекст: він розкриває таку особливість людського буття, як невизначеність у майбутньому та відчуття певних душевних поривань під час спілкування з природою (Милуюся-дивуюся, // Чого душі моїй // Так весело). Викладач узагальнює відповіді студентів твердженням, що названа ознака індивідуального стилю П.Тичини досягається розкутістю вірша, вільною,

асиметричною строфою. Кожне слово поезії має значення самостійної довершеної думки.

Для поглиблення розуміння звукової організації твору рекомендуємо провести прослуховування романсу Г.Верьовки на текст вірша П.Тичини „Гаї шумлять...”. Студенти характеризують мелодику та ритм вірша і доходять висновку, що звучання другої строфи подібне до музики дзвонів і цей ефект створено за допомогою алітерації та наголошених відкритих складів. Пропонуємо викладачеві використати технологію „Незакінчене речення” і запропонувати студентам не просто доповнити фразу власними міркуваннями, а вступити в діалог з автором статті „Феномен доби (Сходження на Голгофу)”: „В.Стус називав П.Тичину „поетом-музикою”, бо...”.

Після вмотивованих висловлень-продовжень речення першокурсники записують у словничок індивідуального стилю письменника визначені риси, роблять це на свій розсуд, без надиктовування викладача.

Методичний коментар: самостійна робота дасть змогу в кінці заняття визначити рівень розуміння авторського почерку кожним студентом.

Для характеристики програмової поезії застосовуємо елементи текстуального аналізу ліричних творів, запропонованого Г.Токмань, і, за її ж порадою, рекомендуємо не дотримуватись усіх пунктів плану, а обрати „найяскравіше в певному тексті”[4,248], те, що розкриває секрети майстерності автора поезії. Так, у вірші „Ви знаєте, як липа шелестить” викладач звертає увагу студентів на такі ознаки індивідуального стилю поета, як вишуканість строфи; аналізуючи засоби алітерації та асонансу, які надали творові чарівної музичності, визначає як авторську знахідку зв'язок звукопису з лейтмотивом твору; акцентує увагу на незвичайні пари чоловічих рим („шелестить – спить, спить – шелестить”, „гаї – солов'ї, солов'ї – гаї”), дібраних за принципом „віддзеркалення”.

У поезії „Арфами, арфами...” радимо викладачеві схарактеризувати особливості римування та мелодики (головні рядки закінчуються на вагому чоловічу риму, тим самим надаючи окремим словам двоголосся; урочистий тон вірша забезпечує часте наголошування звука [а]).

Під час вивчення вірша „У собор” пропонуємо дати студентам поняття про тонічне віршування та особливості його використання П.Тичиною. У основу тлумачення цієї системи версифікації кладемо статтю зі словника літературознавчих термінів [5,425], оскільки вона доступна розумінню студентів-першокурсників.

Для **презентації** методичної проблеми визначення таких складових індивідуального стилю П.Тичини-поета, як елементи тоніки, пропонуємо адаптований до роботи текст статті та план-схему „Ознаки тонічного віршування”:

Ознаки тонічного віршування

1. Вірш побудовано на однаковій кількості наголосів у віршових рядках (найчастіше чотири або три), при відсутності поділу їх на стопи.
2. Роль ненаголошених складів знижується, порушується принцип рівноскладовості. Їх розташування може бути цілком довільним, залежним від лексичного матеріалу вірша.
3. Спирається на особливості ритміки народного віршування.
4. Обов’язковість рими, якій надається великого ритмоутворюючого значення.
5. Тонічному віршуванню властиве членування вірша на рядкові долі, те, що іноді називають „д р а б и н к о ю”.

Після вивчення таблиці, під час якого визначаємо відмінність тонічного віршування від силабо-тонічного, студенти досліджують тексти з метою віднайти в них зазначені риси.

Пропонуємо викладачеві скористатися для аналізу строфи з тонічного твору такою схемою: визначити кількість наголосів у кожному рядку – схарактеризувати розміщення наголошених складів – дослідити особливості ритмічності:

Соняшники горять...

– сама, як струна –

Метеликів дуєти...

– а на лапках мед –

(П.Тичина. ” У собор”.)

Під час роботи у цьому двоударному тонічному вірші (наголошені склади – со, рять, ма, на, те, е, лап, мед) студенти відзначають такі особливості тонічного віршування, які є рисами авторського індивідуального стилю П.Тичини:

– у кожному рядку по два наголоси;

– вони розміщені довільно: у першому рядку – на 1 і 6 складі, у другому – на 2 і 5, в третьому – на 2 і 6, а в четвертому – на 3 і 5 складах;

– зник порядок у розташуванні ненаголошених і наголошених складів, але ритмічність створюється однаковою кількістю наголосів у рядках.

Викладач звертає увагу студентів на третій пункт схеми і пропонує визначити ознаки народного віршування у таких творах: „Ой не крийся, природо...”, „Зелена неділя”, „Надходить літо”, „Золотий гомін”, „Скорботна мати”, „Гей, вдарте в струни, кобзарі...”, „Хто ж це так із тебе насміяться смів?”, „До кого говорить?”, „Похорон друга”.

Першокурсники знаходять у віршах і записують у словничок індивідуального стилю письменника такі ознаки фольклорної поезики, як паралелізми, психологічний підтекст пейзажних замальовок, персоніфікація, особливості ритміки народного віршування.

III. Підсумок заняття

– Що є особливістю творчого почерку майстра слова в аналізованих творах?

– Назвіть поезії, в яких ознаками індивідуального стилю П.Тичини є створення нових віршованих форм методом включення в силабо-тонічні твори рис народної версифікації.

Додаток В
Заняття-лінгво-історичне дослідження
Дитяча література

Тема заняття. Стиль Г.Сковороди – „неопосередкований вираз емансипованої художньої свідомості автора, його особистісний мовний жест, прояв його формотворчості” [3,548], спрямований на пробудження думки читача, на розуміння задуму письменника. Байки „Вдячний Еродій”, „Ворона і Чиж”, „Собака та Кобила”, „Бджола та Шершень”, „Голова і Тулуб”, „Два коштовні камені – Діамант і Смарагд”.

Мета заняття. Під час аналізу байок Г.Сковороди довести слушність твердження, що творча манера майстра слова – це вияв його індивідуальності та засіб розкриття особистості та естетичних поглядів, адже „кожен письменник є дитям свого часу, виразником духу свого покоління” [8,48]. Вчити досліджувати ознаки індивідуального стилю майстра слова і узагальнювати визначене. Поповнювати знання студентів з філософії та методики навчання рідної мови. Розвивати навичку зв'язного мовлення. Формувати основи педагогічної майстерності.

Обладнання: серія портретів і зображень скульптурних композицій Г.Сковороди, виставка творів українського філософа і літературно-критичних матеріалів про життєвий та творчий шлях Г.Сковороди.

Тип заняття – лінгво-історичне дослідження.

Література

1. Григорій Сковорода. Літературні твори. – К.: Наукова думка, 1972. – 434с.
2. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М.: – Гослитиздат, 1961. – 614 с.
3. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 636 с.
- 4.Токмань Г.Л.Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 320с.
- 5.Шевчук В.О. Муза Роксоланська. Українська література XVI – XVIII століть. Книга друга. Розвинене бароко. Пізнє бароко. – К.: Либідь, 2005. – 726 с.
- 6.Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О.(співголова), М.П.Зяблюк та ін. – 2-е вид., випр. І доп. – К.: Вид-во „Українська енциклопедія” ім. М.П.Бажана, 2004. – 824с.
- 7.Чижевський Д.І. Філософія Г.С.Сковороди. – Харків: Прапор, 2004. -272с.
- 8.Ситченко А. Визначення індивідуального стилю письменника // Дивослово. – 2002. – №5. – С.48 – 50.

Рожденнаго на добро не трудно научить на добро...

Г.Сковорода

Хід заняття

I.Вивчення нового матеріалу

1. Викладач дитячої літератури у вступній лекції до теми, інноваційність якої пов'язана з філософізмом, указує на глибину філософської думки творів, які будуть аналізуватися, адже великий мислитель знайшов істину на рідних теренах і виразив її своїм „Садом божественних пісень”: мудрою можна назвати лише високодуховну особистість.

У дослідженнях поетичного слова Г.Сковороди як ознаки його індивідуального почерку спираємося на знання студентів з філософії: акцентуємо увагу на філософському аспекті поняття *слово*. Видатний представник стилю давньої книжної української мови прийняв європейський риторичний культ Слова і вибудував своєрідну його філософію: слово – це „безодня”, що може охопити весь космос і, разом з тим, це міра речей, через яку можна пізнати дійсність, усе реально існуюче .

Щоб поповнити знання студентів про особливості творчості визначного українця, вказуємо також на філософські ознаки авторського індивідуального стилю: Д.Чижевський аналізує стиль Г.Сковороди-письменника і виділяє „дві його риси: нахил до універсалізму та антитетичність”[7,218]. Ці ознаки творчої манери визначного майстра слова сформувалися під впливом глибокої зацікавленості філософією, риторикою, поетикою, біблійною міфологією. Та гуманізм і просвітницькі ідеї виривалися з уст мандруючого філософа зразками народнорозмовної мови. Через таке поєднання І.Франко визначав особливості творчої манери Г.Сковороди як „досить незграбну книжну мову”, „надзвичайно кучерявий і баламутний стиль”, та, з огляду на індивідуальність його таланту, називав майстра слова „найвидатнішим індивідуальним поетом в староруській і українській літературі на величезному просторі часу – від автора „Слова о полку Ігоревім” до Котляревського і Шевченка”.

Використовуючи знання студентів з історії української літературної мови, викладач пояснює ці ознаки мовного стилю художніх творів визначного українця історичною зумовленістю та перехідним періодом формування української літературної мови, коли староукраїнська книжна мова занепала, а нова, заснована на чисто народній основі, не набула ролі писемної мови.

2. Тематичну обумовленість дібраних для аналізу творів здійснюємо на прикладі тлумачення змісту байки „Вдячний Еродій”. Ознакою індивідуального стилю Г.Сковороди у цьому творі є те, що поет-філософ творить „не байку зв’ягому”, а притчу і використовує принцип силена як творчий метод. Оскільки

образи твору мають символічний характер, варто пояснити байкарську побразність: Еродій – це птах, якого ще називають журавлем, черногузом, боцяном.

Студенти використовують знання з народознавства і визначають, що з цим птахом пов'язано багато прикмет і звичаїв: приносить у дзьобі дітей, в'є гніздо на оселі щасливої сім'ї, знищує жаби і змії, є символом людської душі тощо. Ознакою індивідуального почерку вважаємо філософський підтекст символічності образу Еродія як літературного героя: автор використовує яскраву метафору – гніздо його звіто на святому храмі – тим самим стверджуючи, що житло добропорядної сім'ї подібне до храму; жаби і змії – суспільне зло, яке потрібно знищувати. Як символ добродітності, Еродій – це вдячний син, який вважає, що сімейного виховання достатньо для людини. Це твердження висуваємо перед майбутніми учителями як основу для дискусії („бесіда за Сократом”) і спрямовуємо їх до висновку, що історія розвитку освіти в Україні доводить правильність думки Г.Сковороди: „Нема нічого кращого за добре виховання: ні чин, ні багатство, ні рід, ні милість вельмож, хіба що добре народження. Воно – над усе, воно – сім'я щастя і зерно виховання”.

Викладач узагальнює сказане студентами і пропонує їм до роздуму твердження В.Шевчука: „...самозбереження нації має покладатися на творенні отих духовних храмів, якими є родини в самостоянні із самоусвідомленням”[5,604]. Доречним буде також висловлення викладача щодо власної позиції в контексті нашого сьогодення.

3. Перед аналізом визначених програмою байок досліджуємо рівень знань студентів з теорії літератури про твори цього жанру і пропонуємо схарактеризувати один із зразків як традиційний для класичної літератури.

4. Наступним складником методичної моделі є рольова фахова гра, яку буде організовано так: для втілення в життя принципу зв'язку теорії з практикою завдання даємо трьом творчим групам: перша („вчителі початкової школи”) працює над створенням повідомлення про байку на уроці читання у четвертому класі. Зважаючи на специфіку навчального закладу, наголошуємо на тому, що, з методичного погляду, їхня розповідь повинна будуватися з урахуванням вікових особливостей учнів початкової школи. Друга група („студенти першого курсу”) згадують той матеріал про байку, який вони засвоїли на уроках літератури,

навчаючись у середній школі. Третя група студентів отримує завдання на основі знань з філософії і літератури визначити ознаки індивідуального стилю поета-філософа у запропонованих байках за такою схемою-алгоритмом: філософські роздуми як основна тематика – дотримання традицій у побудові – прозова форма – сюжет – виховне значення. Відповіді перших двох творчих груп дозволяють повторити вивчене; повідомлення студентів третьої групи викладач доповнює і, в разі потреби, виправляє.

5. У результаті такої роботи колективно формулюємо висновок, що Г.Сковорода використав байки як ілюстративний матеріал для своїх філософських роздумів, бо вбачав у байках „не что суть, как образы, прикрывающие, как полотном, истину” і записуємо його в зошити. Доказом цього твердження є також поділ автором творів на фабулу і силу, тобто мораль: у другу частину вноситься додатковий зміст і авторські погляди та міркування. Саме так відтворено філософський склад мислення та особливості творчої манери байкаря. Цими ж якостями позначено вміння стисло і афористично донести авторську думку до читача. („Ворона і Чиж”: серце і звичаї людські, а не зовнішні якості мають свідчити за те, хто ти є. Дерево по плодах пізнається”.)

6. Центральною частиною методичної моделі є дослідна робота, мета якої – на основі наукових відомостей провести аналіз художнього тексту. Викладач знайомить студентів з думкою, що прозова форма байок Г.Сковороди – данина традиції: він продовжує панівний в українській байці езопівський стиль. Але ознакою авторського стилю майстра слова у таких творах є манера мислення, оригінальна пообразність, символіка, поєднання зразків книжної староукраїнської мови з просторічними словами та виразами, інтересом до сучасного театру, що підтверджується частим використанням діалогу.

Предметом дослідження пропонуємо обрати байку „Голова і Тулуб”, написану на езопівський сюжет. Студенти зіставляють її з твором Езопа. У результаті застосування компаративного методу вони доходять висновку, що індивідуальна творча манера Г.Сковороди визначається у розвитку кінцівки, збагаченні байки новими деталями та епізодами.

Використовуючи метод „незавершеного висловлення”, пропонуємо майбутнім учителям закінчити фразу: „Значна кількість байок митця побудована на оригінальних сюжетах, підказаних йому самим життям, бо...”. Дослідження художнього тексту дозволяє дібрати приклади та продовжити висловлене. Так діалог Ворони і Чиж у байці „Ворона та Чиж” нагадує сварку двох сільських жінок, а листування Діаманта і Смарагда („Два коштовні камені – Діамант і Смарагд”) – діалог мудрих чоловіків, які мають різні погляди на сенс життя. У творі „Собака та Кобила” індивідуальність стилю байкаря виявляється у вмілому використанні мовних засобів для створення відчуття протиставлення буденності дій, даних природою головним героям, і рідкісних, як для українського буття, імен: кобила Діана і пес Меркурій. Комічності ситуації надає ще й твердження кобили, що вона вчилася у Парижі. Автор майстерно добирає виражальні засоби мови, що суперечать цьому твердженню: Діана використовує просторічну лексику, що вказує на істинну суть її ества – „негідник, регочеш, невіглас, чванишся, втямити”, а пес, хоч і не вчився в Парижі, поводить себе природніше, мудріше і стверджує тим самим думку, що „без природи, як на манівцях: чим далі йдеш, тим більше заплутуєшся”. У цьому мораль байки.

Подібним шляхом студенти аналізують твір „Бджола та Шершень”: визначають особливості фабули та сили. Висновок про те, що фабула складається всього з двох реплік, зате мораль подібна до трактату, пересипаного багатьма фактами з живої дійсності, посиленням на римського імператора Цицерона, грецького філософа Епікура, Біблію тощо, записують у зошит як ознаку творчої манери майстра слова.

Г.Сковорода порушував проблеми, що актуальні і сьогодні. Тому доцільно буде застосувати технологію проблемних запитань і ситуацій.

Авторська тема „сродної праці” як ознака індивідуального стилю розкривається у протиставленні діаметрально протилежних думок і поглядів головних героїв. Варто звернути увагу майбутніх учителів на розвінчання письменником-філософом споживацьких тверджень окремих людей щодо науки: нащо вчитися, якщо не мати з того зиску? Для підтвердження необхідності „сродної праці” Г.Сковорода добирає приклади з картин природи: мисливська собака

найвеселіша тоді, коли вона гонить зайця; домашній кіт, зловивши мишу, не їсть її; бджола, замкнена у достатку, помирає з нудьги за квітами. Студенти доходять висновку, що тільки улюблена праця, яка приносить користь і задоволення („сродна”), робить людину щасливою і наповнює її життя змістом.

II. Підсумок заняття

Завершити роботу над визначенням ознак індивідуального стилю Г.Сковороди у байках пропонуємо методом створення асоціативних малюнків. Оскільки студенти педагогічного коледжу вивчають основи образотворчого мистецтва та методіку малювання, завдання створити малюнок за асоціацією не викликає труднощів, а лише зацікавлює у дослідженні тексту і сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу. Створені зразки майбутні вчителі використовують на практиці під час проведення уроків читання та виховних занять.

Щоб створити асоціативний малюнок, проводимо узагальнення щодо визначених ознак індивідуального стилю:

- У яких творах ознакою індивідуального стилю є філософські роздуми як основа теми? („Ворона і Чиж”)

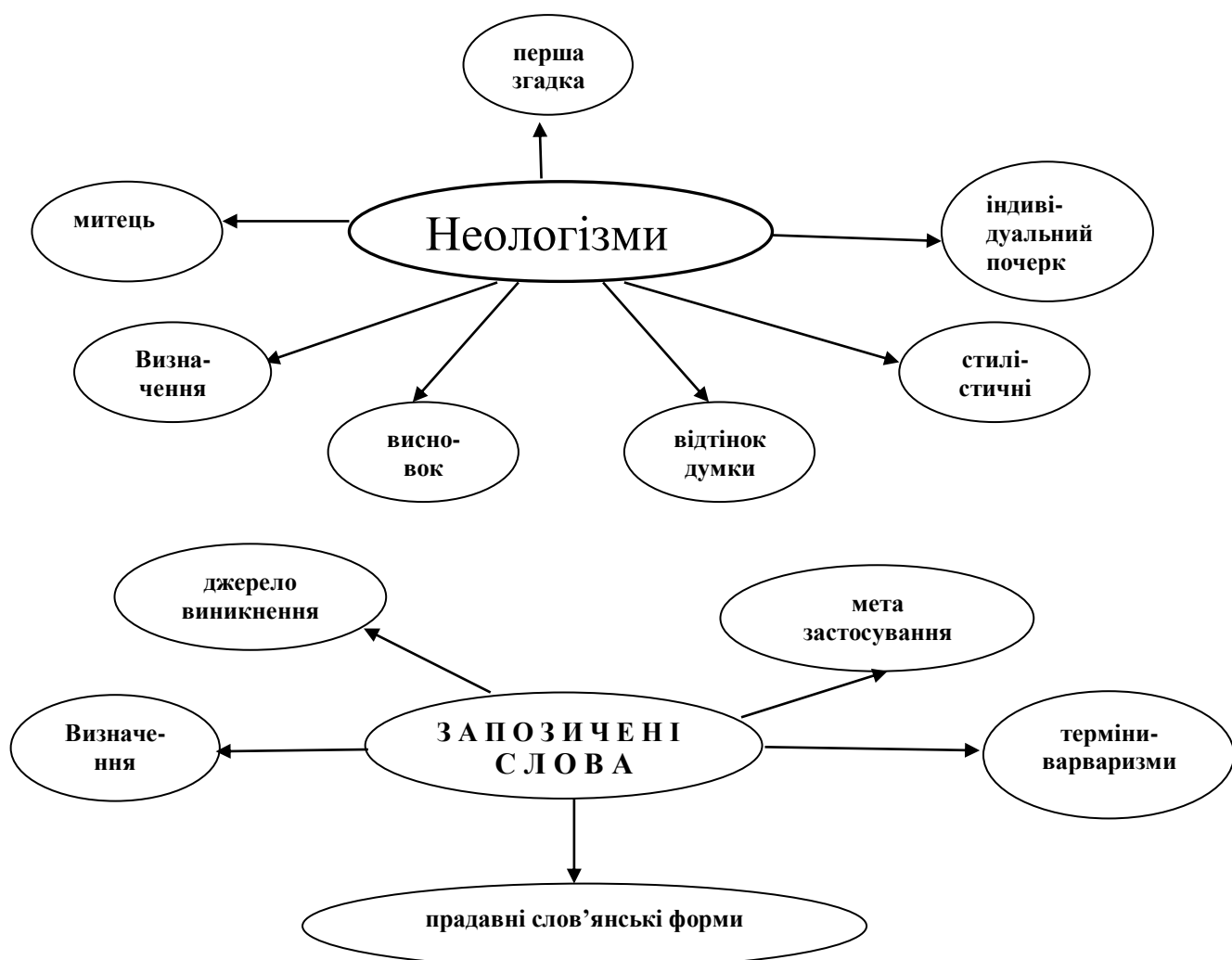
- Назвіть твори, де дотримання традицій у побудові є ознакою творчої манери Г.Сковороди? („Голова і Тулуб”)

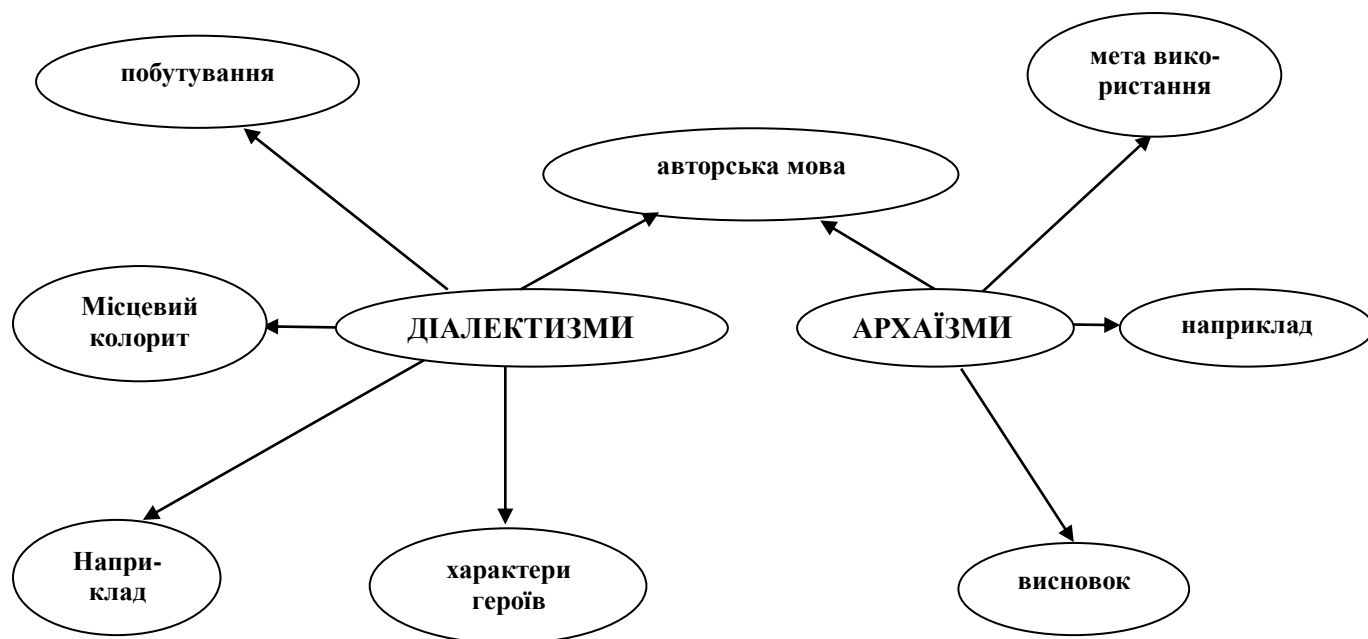
- У яких байках ознаки сквородинського стилю простежуємо через прозову форму як наслідування і через доповнення сюжету авторськими знахідками („Два коштовні камені – Діамант і Смарагд”)?

Як завдання для самостійної домашньої роботи пропонуємо створити ілюстрації, за якими можна було б визначити зміст і мораль названого твору.

Додаток Г

Гроно для визначення ролі лексем у творчому доробку письменника





Додаток Д

Заняття-компаративна дискусія

Українська література, 1-ий курс

Тема. В.Шевчук. Життєвий і творчий шлях письменника. Особливості світобачення, громадянська позиція, естетичне кредо митця. Твори про сучасність ("Дім на горі", "Житомирська сага" та інші), історичні твори ("На полі смиренному", "Три листки за вікном").

Мета. Під викладу життєвого і творчого шляху В.Шевчука дослідити витoki таланту митця слова. Вчити студентів аналізувати літературний текст з огляду на чинники індивідуального стилю його автора.

Розкрити проєкцію творів письменника на вселюдські мотиви і сучасність.

Через розвиток навички зв'язного мовлення, їхніх умінь працювати в мікро колективах, удосконалювати літературознавчо-стилістичні компетенції майбутніх учителів.

Формувати почуття патріотизму, активну життєву позицію; спонукати до творчого мислення.

Обладнання: портрет письменника, колаж "Житомир у творах В.Шевчука", виставка творів майстра слова.

Література

1. Бандура О. Виявлення особистості автора у творі // Українська мова і література в школі. – 1986. – №12. – С.17 – 22.

2. Дончик В., Кравченко А., Моренець В. та ін. Історія української літератури: У 2 кн. – К.: Либідь, 1995. – Кн.2. – 510 с.

Мовчан Р. Світ ніколи не впіймає його [Передмова] / Шевчук В. Привид мертвого дому. – К.: Пульсари, 2005. – 596 с.

3. Сидоренко Г.К. Індивідуальний стиль письменника // Українська мова і література в школі. – 1969. – №2. – С.6-13.

4. Ситченко А.Л. Визначення індивідуального стилю письменника. // Дивослово. – 2002. – №5. – С.48-50.

5. Фасоля А. Діяльнісна основа навчання // Дивослово. – 2004. – № 8. – С.23-29.

6. Шевчук В.О. Муза Роксоланська. Українська література XVI – XVIII століть. Книга друга. Розвинене бароко. Пізнє бароко. – К.: Либідь, 2005. – 726 с.

7. Шевчук В. Стежка в траві. Житомирська сага. – Харків: Фоліо, 1994. – 492 с.

8. Шевчук В. Три листки за вікном. – К.: Радянський письменник, 1986. – 592 с.

Тип заняття – компаративна дискусія.

До проведення заняття потрібно відповідно обладнати кабінет: поставити столи у вигляді дуги, щоб студенти мали змогу бачити обличчя товаришів під час виступу і звертатися, в разі потреби, за допомогою до колег та до викладача, місце якого знаходиться в центрі.

Готуючись до заняття, складаємо пам'ятку для учасників компаративної дискусії:

- Прочитайте твори В.Шевчука ("Дім на горі", "Житомирська сага", "На полі смиренному", "Три листки за вікном") і випишіть у словничок індивідуального стилю письменника крилаті вислови, які, на вашу думку, вказують на чинники творчої манери майстра слова.

- Підготуйтеся до дискусії " Чи можуть бути чинниками індивідуального стилю письменника особливості його світобачення, громадянська позиція і естетичне кредо митця? ".

- Сплануйте індивідуальне завдання і продумайте запитання до опонентів.

- Візьміть участь у конкурсі на кращий колаж "Житомир у творах В.Шевчука".

Словник заняття: *чинники індивідуального стилю письменника, особливості світобачення, громадянська позиція, естетичне кредо, витoki таланту, художнє переосмислення, вселюдські мотиви, розкриття сутності, багатоплановість творів, сенс людського буття.*

Епіграф заняття

Кожен із нас – гість у цьому житті,
але кожен у ньому, як уміє і як може,
будує свій храм...

Валерій Шевчук

На дошці – портрет В.Шевчука, вислови літературних критиків про його творчість, фотоетюди житомирських вулиць, виставка творів письменника.

План заняття

1."Сад житейських думок, трудів та почуттів". Автобіографічні замітки В.Шевчука (повідомлення студента, який виконує роль *автора*).

2.Вступне слово викладача. Мета і завдання заняття.

3.Основи творчої майстерності В.Шевчука (коментар студента-літературознавця)

4.Дискусія " Чи можуть бути чинниками індивідуального стилю письменника особливості його світобачення, громадянська позиція і естетичне кредо митця?".

5.Гідний представник дискусії " житомирської прозової школи". Коментар до епіграфа заняття.

6.Мої враження від прочитання творів (думки студентів стисло).

7.Заключне слово *літературознавця*. Підсумок заняття.

8.Завдання для самостійної роботи

Хід заняття

Студент-автор (розповідь супроводжується демонструванням слайдів вулиць Житомира): Я народився 20 серпня 1939 року, а коли вже говорити дуже точно, то о

23.30 19 серпня, але записаний був уже 20-м числом, у родині шевця (отже, я натуральний Шевчук) у місті Житомирі. Було в мене досить багате подіями і враженнями дитинство, та й не дивно: пам'ять моя почала фіксувати з 4-річного віку, був це 1943 рік. Загалом же це цікавий калейдоскоп: війна й післявоєнні роки, черги за хлібом, харчова нестача, ігри у війну,...лазіння по скелях і підземних ходах; школа, перші класи, де були переростки, замерзле чорнило – носили ми його з собою в чорнильницях, які ховалися в мішечки з ворочком; холодні класи, відсутність підручників, перша вчителька Марія Яківна (дивись "Дім на горі", де вона описана). 12-а чоловіча початкова школа, де я провчився три роки, а потім перейшов у 32-у мішану, також українську школу. Книжкою, яка тоді мені дуже подобалася, була "Читанка" Миронова...особливо сильно мене вражали переспів Б.Грінченка "Лісового царя" Гете і Грінченкова ж "Олеся". Інтерес до літературної творчості виник спершу в мого старшого брата, який написав повість з дитячого життя. В десятому класі я пробував писати прозу: оповідання, початок історичного роману з історії Житомира... У 1956 році я закінчив 32-у Житомирську школу, закінчив не блискуче, але й не погано. Пам'ятаю, якось учителька російської мови й літератури Анна Петровна Яновская ввігнала мене в червону фарбу, раптом заявивши перед іншими вчителями, коли я зайшов до учительської: "Вот вспомните мои слова, с этого мальчика выйдет что-то интересное". Був у мене ще один подібний епізод. Я уже працював на бетонному заводі, і от одного разу наш майстер, старий уже чоловік, інтелігентніший від інших майстрів, раптом сказав мені "Тобі, хлопче, між нас нічого робити. Не гай часу, а йди вчитися. В тебе інша доля, як у нас. Колись згадаєш старого, я не помиляюся."

Викладач. Отже, усе найважливіше у творчій біографії В.Шевчука пов'язане з його рідним містом та родиною. Завдання нашого заняття – дослідити витoki таланту митця слова під час аналізу його творів, розкрити їх проєкцію на вселюдські мотиви і сучасність. Прослідкуємо історію розвитку творчих здібностей майстра слова у зв'язку з історією його родини та Житомира.

Основи творчої майстерності В.Шевчука (коментар студента-літературознавця). А почалося все у Житомирі... У 1956 році вийшла книга віршів Василя Чумака, яка, за словами автора, "потрясла" його.

На початку 60-х років зробив для себе кілька відкриттів: статті про українську літературу І.Франка та монографію Д.Багалія про Г.Сковороду. Ці твори заклали основи творчого світогляду В.Шевчука. Монументальний, наскрізний образ Дому (символ рідного міста) проймає усі твори майстра слова. Це – символ міцної осілости і захищеності й, водночас, – алегорія духовної Батьківщини. За автобіографічними матеріалами, образи рідних йому людей стали прототипами літературних героїв: бабуся Олександра описана в "Теплій осені" і в "Набережній, 12", батьки – у збірці "Долина джерел", в оповіданні "Перша безсонна ніч"; добрі знайомі, вчителі згадані у оповіданні "Відлунок" та повісті "Двоє на березі", поліські краєвиди описав у кількох оповіданнях "Ахілла та Сірій", "Вечір квапиться". У роки свого літературного старту мав і авторитетних учителів, серед яких земляк, відомий перекладач Борис Тен.

Викладач. Розгляньте зразки колажу, виготовлені до заняття вашими товаришами. Який з них найкраще ілюструє житомирський період життя та творчості В.Шевчука і чому?

Виступ студента-історика. Для тогочасної творчої інтелігенції настали тривожні часи: після хрущовської "відлиги" накочувалася нова репресійна хвиля.

4 вересня в кінотеатрі "Україна" під час демонстрування фільму С.Параджанова "Тіні забутих предків" (за повістю М.Коцюбинського) група київської інтелігенції підтримала протест проти арештів збоку влади, що його виголосив І.Дзюба.

Студент-біограф. Серед них був і В.Шевчук, на що звернули увагу "компетентні органи". У результаті його майже перестали друкувати і позбавили можливості утримувати родину. Важким ударом було те, що від нього відвернулися недавні прихильники і люди, які називали себе друзями. Однак поряд були книги, які сприяли, за спогадами автора, "моментом високого духовного ояснення". В.Шевчук захопився манускриптами і друкми давньоукраїнської епохи, особливо

бароко, цим, за словами автора, "складним, вишуканим, надзвичайно розумним мистецтвом", що непомітно підживлювало і власні художні пошуки.

1979 року друкується перша після довгої перерви книга з символічною назвою "Крик півня на світанку". А далі було багато книг. Романи "Дім на горі" та "Три листки за вікном" розкривають джерела письменницького натхнення. Конкретний історичний матеріал інтерпретується крізь призму досвіду автора, даючи читачеві привід до роздумів і ширших узагальнень про сучасний світ

Його визнано також і офіційно: 1988 року письменник став лауреатом Державної премії України ім. Т.Г.Шевченка, премії фундації Антоновичів, літературних премій ім. С.Маланюка, Олени Пчілки, І.Огієнка та інших.

Викладач. Ви здійснили заочну екскурсію у ще не створений у Житомирі музей В.Шевчука. Узагальнивши почуте, висловіть власні думки щодо процесу формування творчого почерку майстра слова, зокрема, працюючи в творчих групах, підготуйте повідомлення для участі у дискусії.

На дошці записано твердження, які потребують спростування або доказу слушності:

I група (*біографи*) – чинниками індивідуального стилю письменника є особливості його світобачення, сформовані у дитинстві та юності.

II група – (*історики*) основу творчого почерку майстра слова становить громадянська позиція особистості, що живе серед людей у певний історичний проміжок часу.

III група (*літературознавці*) – особливості творчої манери митця залежать від його естетичного кредо.

Методичний коментар. Усі твердження під час дискусії ілюструються уривками (цитатами) з творів В.Шевчука.

Для роботи у творчих групах відводиться 3-5 хвилин. Студенти мають змогу поділитися думками щодо запропонованої теми, змоделювати короткочасну творчу дискусію, накресливши примірний план виступу. Пропонуємо етапи роботи у творчій групі (за А.Фасолею):

1).Проблемне питання записується у словник індивідуального стилю письменника, щоб під час роботи цей запис був перед очима.

2).Усі учасники висувають ідеї щодо розв'язання проблеми.

3).Один студент записує пропозиції товаришів на папері.

4).Коли ідеї вичерпано, їх групують і удосконалюють.

5).Вибирають ті, які, на думку групи, допоможуть розв'язати поставлену проблему.

4.Дискусія " Чи можуть бути чинниками індивідуального стилю письменника особливості його світобачення, громадянська позиція і естетичне кредо митця?" (за твердженнями, над якими працювали члени творчих груп).

5.Після дискусії студенти доходять висновку, що В.Шевчук – гідний представник "житомирської прозової школи", творчість якого вирізняється з-поміж інших науковою ретельністю і патріотичним подвижництвом, які перетворюють художню оповідь майстра слова у міні-дослідження певної епохи, суспільства, навіть внутрішнього стану читача. Підґрунтям індивідуального стилю цього митця є його власне розуміння сенсу життя, сформоване під впливом реалій побутування у цьому світі в поєднанні з умовністю, фантастичністю притчі. Притчевість як невід'ємна риса його творчої манери майже завжди присутня в тексті, образі – автор таким чином наштовхує читача на власні висновки. Постійним чинником його творчої манери є прагнення зрозуміти і зобразити душу людини в різних виявах, різних іпостасях. Зовнішній світ слугує лише тлом, на якому художньо досліджується духовний світ особистості (за Р.Мовчан).

6.Мої враження від прочитання творів (студенти стисло викладають думки про прочитані твори В.Шевчука).

Викладач. Під час наступного виступу запишіть у словник індивідуального стилю письменника названі літературознавцем риси творчої манери В.Шевчука.

7.Виступ студента-літературознавця.

Світ мінливий, і все в ньому короткочасне – про це доволі сказано в його романах і повістях. Але й усе неповторне, єдине у своєму з'явленні. Іноді здається, що Валерій Шевчук переслідує єдину мету – пізнати цей світ якнайглибше, пізнати

людину в ньому, а з нею, можливо, і самого себе. Звернімо увагу: ніколи не пише він на теми кон'юктурні, не послуговується ідеологічними, політичними чинниками. Для нього найвищі цінності – загальнолюдські, духовні, які вважає головними і в реальному житті. Тому, безперечно, його проза – зразок інтелектуально-філософської, елітарної прози в українській літературі ХХ століття. Реалістична достовірність і зовнішня простота багатьох його творів – то лише вишуканий взірць, як про складні, глибокі речі можна говорити доступно і просто. Водночас це проза багатовимірна – кожен сучасний читач може прочитувати її, виходячи із власних духовних потреб, спонук і можливостей (Р.Мовчан).

8.Завдання для самостійної роботи.

Написати есе-опис колажу "Житомир у творах В.Шевчука".

Додаток Е

Заняття-інтерпретація

Українська література, 1-ий курс

Тема заняття. Михайло Михайлович Коцюбинський. Життєвий і творчий шлях. Імпресіонізм як основа новелістичної майстерності М.Коцюбинського.

Мета: познайомити студентів з життєвим та творчим шляхом видатного письменника; розкрити особливості імпресіоністичного напрямку, використовуючи зразки живопису, музики, літератури; допомогти збагнути стиль письменника, на прикладі новел з'ясувати своєрідність образної системи; формувати вміння аналізувати твори; розвивати мислення, творчу уяву студентів, їх уміння робити самостійні висновки; виховувати любов до природи.

Обладнання: портрет письменника, ілюстрації; репродукції картин, виставка книг; платівки або касети з уривками музичних творів, що використовуються на занятті; науково-методичний матеріал, підготовлений для самостійного опрацювання студентами.

Література

- 1.Хропко П. Українська література: Підручник для 10 класу середніх шкіл, ліцеїв, гімназій та коледжів. – К.: Освіта, 1998. – С.230-260.
- 2.Кузнецов Ю. „Intermezzo” М.Коцюбинського (Спроба проблемного підходу до вивчення твору) // Українська мова і література в школі. – 1989. – №2. – С. 37-42.
- 3.Кузнецов Ю. Психологізм української прози початку ХХ століття // Українська мова і література в школі. – 1991. – №2. – С. 30-35.
- 4.Мірошніченко Л. Вивчення біографій та творчого шляху письменників // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1996. – №7. – С.42-46.

Хід заняття

I. Актуалізація опорних знань студентів.

Викладач. Українська література початку ХХ ст. становить відносно короткий період розвитку новітнього письменства, проте за інтенсивністю в пошуках нових методів і способів художнього узагальнення, за ідейно-тематичним спектром, за високою досконалістю багатьох творів поезії, прози, драматургії їй належить чільне місце в духовній культурі нашого народу.

Які нові напрями з'являються в літературі? Чим це обумовлено?

(Варіант відповіді). В українській літературі цього часу виявляється імпресіоністична, експресіоністична, символістська поетика.

За однією з провідних стилєвих течій в українській літературі початку ХХ століття усталася назва "нової школи".

Викладач. Що вам відомо про діяльність "нової школи"? Назвіть її представників.

(Варіант відповіді). Михайло Коцюбинський, Ольга Кобилянська, Василь Стефаник, Леся Українка, Микола Вороний, Олександр Олесь, Володимир Винниченко намагалися посилювати художньо-виражальні можливості слова, розгортати художню дію через внутрішній світ персонажів, через саморозкриття душі ліричних героїв.

Представники "нової школи" вели активні пошуки оновлення прози шляхом використання специфічної образності інших видів мистецтва чи, краще сказати, зближення літератури з музикою, живописом, графікою.

Таке зближення, безперечно, носило закономірний, природний характер, оскільки література, музика, живопис, графіка як складові культури мають багато спільних концептуальних ознак. І перш за все – всі вони залежать від індивідуального, особистісного творчого стилю митця, його естетичних смаків, суспільних та ідеологічних поглядів, філософських переконань, зрештою, від системи цінностей, що складають світогляд письменника, художника чи композитора. Принцип інтеграції буде використаний нами і на сьогоднішньому занятті.

I. Повідомлення теми та завдань заняття.

Викладач. Безперечно, специфіка прози того часу була найяскравіше представлена у творчості Михайла Коцюбинського, якого Марко Черемшина називав "малярем", тобто живописцем, оскільки письменник дуже тонко передавав багатобарвність дійсності, її кольори, відтінки, тони і півтони.

В індивідуальному стилі письменника-новеліста домінує, тобто переважає, поетика імпресіонізму, який захопив живою наснагою життя не лише багатьох представників європейської літератури, але й вітчизняних митців кінця XIX – початку XX ст. З цим творчим напрямом, а також його проявом у новелістиці Михайла Коцюбинського ми познайомимось сьогодні на занятті. Працювати будемо за таким планом:

1. Імпресіонізм як мистецький напрям у світовій культурі:

- а) визначення імпресіонізму як літературно-мистецької категорії;
- б) зародження імпресіонізму в живописі;
- в) імпресіонізм як явище музичної культури.

2. Імпресіонізм і реалізм: спільне і відмінне.

3. Прояви імпресіонізму як ознака індивідуального стилю Михайла Коцюбинського:

- а) життєвий шлях письменника;

- б) особливості творчого почерку майстра слова;
- в) загадка дійових осіб у новелі " *Intermezzo* ";
- г) тони і барви слова у новелі "На камені".

III. Сприймання та усвідомлення нового матеріалу.

Вступне слово викладача.

Характеризуючи імпресіонізм як мистецький напрям, передусім з'ясуємо, чому ми вирішили розглянути цю тему окремо й приділити їй досить значну увагу. Разом з тим, визначимо, як, де, коли і ким започатковано цей мистецький напрям; який вплив мав імпресіонізм на розвиток мистецтва; і, основне, яке місце посідає імпресіонізм у творчості М.Коцюбинського.

Принагідно зауважимо, що принципи імпресіонізму не були творчим надбанням лише М.Коцюбинського. Окремі складники поетики імпресіонізму використовували В.Стефаник, О.Кобилянська та інші письменники. Проте ми розглядаємо особливості цього мистецького напрямку на прикладі окремих творів М.Коцюбинського саме тому, що в них найяскравіше віддзеркалений імпресіонізм як сукупність художньо-філософських принципів, властивих творчому почерку цього митця.

Викладач (Узагальнена інформація про напрями і течії в мистецтві й літературі).

Як вам відомо, світова культура, зокрема, література і мистецтво, розвиваються одночасно з системою суспільних відносин як складова світової цивілізації. Навіть такі індивідуальні, на перший погляд, суб'єктивні фактори, як світогляд митця, його естетичні смаки та уподобання, життєві принципи та ідеологічні спрямування, художній стиль та певна залежність від літературної моди, ніколи не залишаються незмінними: вони значною мірою залежать від обставин і закономірно змінюються у вирі життя. Письменники, художники, композитори, схожі за стилем, нерідко об'єднуються в групи, школи, товариства. У певні періоди розвитку з'являються напрями, які представляють митці зі спільними принципами зображення життя, зі спільними естетичними ідеалами та уподобаннями, проте їх світоглядні засади (наприклад, ставлення до певних суспільних проблем і шляхів їх

розв'язання) можуть бути різними. Пригадаємо, що напрям як літературно-мистецька категорія – це і є сукупність принципів (філософських, творчих, естетичних, моральних, ідеологічних та ін.), яких дотримується у певну історичну епоху значна кількість творців культури і мистецтва однієї країни або окремого регіону: вони набувають глобального характеру.

– Пригадайте, які напрями в розвитку світового мистецтва вам відомі. Скористайтесь при цьому відомостями, що містяться в одержаних вами опорно-методичних додатках до плану заняття.

(Варіант відповіді). В літературі і мистецтві найбільш відомі такі напрями: бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм.

Викладач.

– Які ознаки має романтизм?

– Які ознаки властиві реалізмові?

– Назвіть приклади літературних творів, написаних за принципами реалізму.

(Варіант відповіді). Романтизм виник як заперечення класицизму. Представники романтизму намагались показати внутрішній світ людини, її душу. Герої їхніх творів, як правило, наділені сильними характерами. Нерідко це бунтівники, які гостро реагують на суспільні події. Улюблені теми письменників-романтиків – героїчне минуле, природа й людина. І, звісно ж, усі проблеми людини: кохання, творче натхнення тощо.

Головний принцип реалізму – соціальна основа життєвого зображення реальності. Представники цього напрямку змальовують життя у його проявах: злети і падіння героїв, родинні стосунки, суспільно-моральні проблеми. Характери героїв розкриваються здебільшого через їх вчинки. Велика увага надається змалюванню тих соціальних обставин, у яких формуються і діють персонажі твору. За цими принципами написані романи та повісті Панаса Мирного ("Хіба ревуть воли, як ясла повні"), Б.Грінченка ("Під тихими вербами", "Серед темної ночі"), І.Нечуя-Левицького ("Кайдашева сім'я") та інші.

Викладач. Вам, як студентам педагогічного навчального закладу, що будуть навчати літератури молодших школярів, необхідно відрізнити популярні визначення

теоретичних понять (а разом з тим і літературно-мистецьких категорій), розрахованих на широкий загаль читачів, від тлумачень детальніших, що базуються на науково-теоретичній основі. Науково-теоретичні визначення літературознавчих категорій аргументуються історико-культурологічними фактами, конкретизуються з авторських позицій, тому бувають, на перший погляд, суперечливі. (Такі тлумачення, як правило, розраховані не на пересічного читача, а на фахівців, науковців, студентів). Ви можете порівняти популярні та наукові визначення літературознавчо-естетичних категорій, які ми сьогодні згадували, звернувшись до різних наукових джерел, зокрема словників літературознавчих термінів.

– А тепер пригадайте, що ви знаєте про модернізм?

(Варіант відповіді). Широко слово "модерн" почали вживати для того, щоб розмежувати християнське теперішнє і язичницьке минуле. Протягом віків зміст цього поняття закономірно змінювався. Перманентний характер такої зміни відповідає самому значенню слова "модерн" – приналежність до сучасного, тобто постійне оновлення, протяжність у часі. Модернізм завжди постає з конфлікту, із заперечення попереднього, застарілого. Як відомо, найбільш помітне протистояння на всіх ділянках суспільного і культурного життя відбувалось наприкінці XIX - початку XX ст.

Модернізмом відтоді стали називати сукупність різноманітних напрямів і течій в літературі та мистецтві: неоромантизм, неокласицизм, символізм, експресіонізм, футуризм, сюрреалізм, імпресіонізм.

Викладач. З поняттям символізм ви частково знайомились на заняттях зарубіжної літератури. Визначення інших явищ ви також знайдете при потребі у методично-опорних матеріалах. Тим часом ми знову повернемося до імпресіонізму, щоб детальніше розглянути цей напрям, оскільки він становить теоретичний стрижень, літературознавчу мету нашого заняття. Отже, що вам відомо про імпресіонізм?

(Варіант відповіді). Імпресіонізм – (з французького – *враження*) – напрям у мистецтві кінця XIX – початку XX ст., представники якого прагнули відтворити реальний світ у його рухливості та мінливості, передати свої *враження* від нього.

Особливу увагу звертали художники (а саме в живописі був започаткований імпресіонізм) на передачу найпотаємніших змін, нюансів, настроїв, на змалювання кольорів і звуків.

Батьківщина імпресіонізму – Франція. Саме у французькому живописі найповніше виявився цей творчий метод.

Історія імпресіонізму охоплює 12 років. У кінці 60-х років XIX ст. у французькому живописі склався напрям, який заперечував офіційне мистецтво і був названий імпресіонізмом. Власне, історія цієї назви була пов'язана з так званою "Виставкою невідомих художників", яка пройшла в Парижі у 1874 році. Серед її упорядників і учасників були Клод Моне, Едгар Дега, Огюст Ренуар. Один з критиків, французький мистецтвознавець Луї Леруа, назвав художників "імпресіоністами", обігруючи назву картини Клода Моне "Імпресія. Схід сонця". (Показ репродукції картини).

Бесіда за картиною.

Викладач образотворчого мистецтва.

– Що вас найбільше вражає на цьому полотні?

(Варіант відповіді). Вода на картині охоплює увесь простір: вона то блищить на сонці, то рябіє від вітру. І здається живою і рухомою. Художник відтворив вічне у мінливому. Вагому роль у розумінні задуму автора відіграє сонце, що з'являється на горизонті.

Викладач (розвиваючи тему "Імпресіонізм у живописі"). Зверніть увагу: на полотнах інших художників-імпресіоністів зображено звичайне, буденне життя: вулиці з шумним натовпом, з потоками екіпажів; вокзали, передмістя, наповнені свіжістю зелені і яскравістю квітів; у натовпі увагу глядачів привертають знайомі обличчя – швачок, співачок, праль, відвідувачів кафе. Це свідчення того, що імпресіоністи намагались, не виходячи за рамки невеликих відрізків часу, зафіксувати окремі, особливо яскраві моменти буття людини та явищ природи. Вони не хотіли задалегідь знати щось про те, що зображають, вони хотіли лише бачити, спостерігати.

Якщо для реалістів правда – це досвід народу, знання, здобуті протягом тривалого часу, то правда для імпресіоністів – це досвід самого художника, це враження, отримані ним від сприйняття довкілля. Вони відмовляються від складних типових образів, заснованих на глибоких знаннях окремих явищ. Водночас ці художники приходять до розуміння життя як суцільного руху, безперервних змін. Вони знаходять засоби, щоб вловити і показати мить життя, не вважаючи при цьому низькою тему вулиць, вокзалів; вони з однаковим інтересом зображують ділових людей і журналістів. Життя сучасного міста з його швидким темпом навчило художників-імпресіоністів любити невинний рух, знаходити його скрізь, у всьому. Так, імпресіоністи-пейзажисти зображували не тільки місто, пейзаж, вони зуміли злити його з життям натовпу.

Імпресіоністи твердо засвоїли, що забарвлення будь-якого об'єкта залежить від сонячного освітлення, що сонце дає всьому колір; багатство кольорів у природі створюється завдяки сонячному спектру. Забарвлення предмета залежить від освітлення і від середовища, яке його (предмет) оточує: у кімнаті він може мати один тон, а при сонячному світлі, на фоні зелені він здається іншим.

До цього треба додати розуміння імпресіоністами атмосфери, яка огортає предмети і стирає їх межі. Обриси предметів змінюються залежно від того, близько чи далеко вони розташовані, прозоре повітря чи вологе. Зображуючи обличчя жінки, поверхню води чи дерева, художник намагається передати повітряну імлу, яка огортає предмет. Імпресіоністи малюють дрібними, роздільними мазками, не змішують тонів, передають живу посмішку, блиск погляду.

Художникам-імпресіоністам важливо передати предмет лише в даній позиції, в даний момент; ні його минуле, ні майбутнє художника не цікавить – його цікавить лише той єдиний момент буття предмета чи явища, який справляє на митця гостре враження.

Яскравим представником імпресіоністичного живопису був Огюст Ренуар. Він мав природжений дар відчувати щастя, в повній мірі усвідомлювати, що "життя прекрасне, сонце красиве". Картина "У саду" (тут викладач образотворчого мистецтва демонструє репродукцію картини) зачаровує легким сюжетом, теплом

сонячного світла, красивим зівставленням теплих (жовтих та рожевих) і холодних (фіолетових та синіх) тонів, а також особливою грацією персонажів.

У картині "Етюд до портрета актриси Самарі" (продемонструвати) Ренуар фіксує миттєвий і гострий контакт з моделлю. Блискучі голубі очі і червоні губи притягують до себе, а трохи схилена голова спрямована до глядача. Яскравий акорд голубого і рожевого звучить ніжно і привабливо.

Портрет як жанр здається чужим для імпресіоністів з їх установками на фіксацію миттєвого. Але в цьому жанрі імпресіоністи розкрили нові можливості: у портреті їх приваблює не фізіологічний опис обличчя і не заглиблення у психологічне розкриття характеру, а індивідуально-неповторний аспект особистості, який розкривається через швидкий погляд, нахил голови, манеру триматися.

– Розгляньте портрети художника-реаліста І.Ю. Рєпіна "Протодиякон", Лев Толстой".

– Що для них є характерним? Художник використовує деталі, що говорять про характер церковнослужителя, про його вдачу, спосіб життя, переконання: огрядна постать, великий живіт – про обжерливість та паразитизм; червоний ніс – про пияцтво; пухка рука – про неробство; холодний погляд – про жорстокість і бездушність; міцно стиснута в руці патериця – про властолюбство; дорогоцінні прикраси – про користолубство. Що не деталь – то риса характеру, внутрішнього світу. Цим реалізм і відрізняється від імпресіонізму в живописі.

Індивідуальні повідомлення студентів про творчість Клода Моне та повідомлення викладача музики про імпресіонізм у цьому виді мистецтва.

Підсумок викладача.

Отже, ми переконались, що імпресіонізм – це художній напрям, який проявився в різних видах мистецтва: в живописі, музиці, літературі. Характер таких проявів, звичайно, різний, але незмінним залишається те, що митці намагались показати світ мінливим, таким, яким його бачили вони самі в даний момент, прагнучи зафіксувати мить життя.

Література – найвиразніший, найбагатший вид мистецтва, який швидко реагує на всі події. Словом можна передати все: кольори, звуки, почуття. Та понад усе –

найтонші власні почуття і враження від побаченого і почутого. Тому література не стояла осторонь нової течії – імпресіонізму, оскільки не могла залишатись байдужою до емоційної мистецької практики, яка з викликом нехтувала зачерствілими формами відображення черствого буття.

Імпресіонізм у літературі має свої ознаки. Щоб їх краще зрозуміти, розглянемо особливості життєвого та творчого шляху М. Коцюбинського.

Як ми вже з'ясували, одним із представників імпресіоністичної манери письма в українській літературі був М.Коцюбинський. Що ж спонукало письменника надати перевагу імпресіоністичній манері над реалістичною? І чи був він послідовним, наслідуючи цю традицію? Щоб краще осягнути відповіді на ці питання, розглянемо окремі етапи життєвого шляху письменника.

Аналіз творчості М.Коцюбинського.

Викладач. З повною підставою можна стверджувати, що в більшості творів М.Коцюбинського – де прямо, де опосередковано – висловлюється думка про драматизм людського існування. На його героїв майже завжди чатує якась незвичайна подія, що або геть знівечить, або частково отруїть, зіпсує їхнє життя. Повістей, новел і оповідань, де зовсім відсутня така напруга чи життєва колізія, таке чекання чогось несподіваного або якоїсь драми, у М.Коцюбинського немає. Щоб переконатись у цьому, варто хоча б пригадати твори М.Коцюбинського, відомі вам з дитинства. (Студенти називають).

Уже з перших літературних кроків ("Андрій Соловійко, або Вченіє світ, а невченіє тьма", "Харитя") бачимо, що М.Коцюбинський ішов у річищі гуманістичних традицій української класичної літератури, зокрема реалізму. Щодалі, то розмаїтішим ставало його письмо, глибшими – соціальні конфлікти ("Ціпов'яз", "По-людському"). Невдовзі до тем селянського життя долучилися проблеми інтелігенції ("Лялечка", "Поєдинок", "Сміх"). Ці твори засвідчили посилений інтерес письменника до внутрішнього життя людини, показ діалектики життя героя, розкриття характеру в процесі руху і змін. З'являються й такі шедеври української новелістики, як "Він іде", "Невідомий", "Intermezzo", "Сон", "На камені" та інші, в яких картини художньо збагачено поетикою імпресіонізму. Таким чином,

поетика прози письменника розвивається в двох напрямках. З одного боку, він продовжує використовувати традиційний сюжет, з другого – вдається до складніших форм.

Слід відзначити, що про імпресіонізм у творчості М.Коцюбинського сказано багато. У зв'язку з цим висловлено навіть чимало суперечливих думок щодо визначення його творчого стилю. Про імпресіонізм М.Коцюбинського писали ще в жорстокі 1920-30-ті роки, коли, на жаль, все, що не вміщалось у прокрустове ложе соціалістичного реалізму, видавалось за прояви ворожого "буржуазного націоналізму". І вже в 1940-х роках критика повністю заперечує імпресіонізм творів письменників, силоміць доводячи їх до реалістичного характеру. Деякі критики вважали, що лише реалізм визначає стиль і метод М.Коцюбинського. "Скільки реалізму!" - вигукував М.Дрозд. Інші, навпаки, відносили твори М.Коцюбинського до модернізму. Так, Ю.Савченко (у статті 1928 р.) характеризував М.Коцюбинського як письменника-модерніста, навіть декадента, якого передусім цікавить лише фіксація своїх вражень. Об'єктивне ж зображення соціальних процесів, як, на нашу думку, не зовсім обґрунтовано вважав критик, у творчості М.Коцюбинського не було істотним.

Погляд радянських літературознавців на стиль і метод М.Коцюбинського зазнав з часом значних змін – від цілковитого заперечення наявності елементів імпресіонізму у творчості письменника (П.Колесник, Ф.Приходько) до часткового (Н.Калениченко, М.Костенко та інші) або й повного його визнання (Д.Наливайко). Аналізуючи ідейні, філософські та естетичні основи живописного і літературного імпресіонізму, Д.Наливайко переконливо показує, що немає вагомих підстав протиставляти імпресіонізм реалізму. Не випадково ж імпресіонізм приваблював і О.Кобилянську, і В.Стефаніка. Таким чином, Д.Наливайко одним із перших літературознавців по суті реабілітував імпресіоністичний характер багатьох творів не лише М.Коцюбинського, а й інших українських письменників початку ХХ століття. Варто відзначити, що деякий відхід від реалізму (як і наслідування імпресіоністичних тенденцій) не був у М.Коцюбинського різким. Імпресіонізм – це перехідний щабель, стиль, у якому письменник знайшов себе відповідно до своєї

людської і мистецької вдачі. М.Коцюбинський читав твори Гі де Мопассана, Г.Ібсена, А.Чехова. Особливо з великим інтересом письменник студіював творчість Гі де Мопассана та інших західноєвропейських імпресіоністів. У листі до дружини 7 лютого 1898 року М.Коцюбинський пише: "Питаєш, чи пишу. Не пишу ще, моя рибочко, бо багато роботи, а тут ще й голова не свіжа. Колись таки почну –тільки не бійся, що я піду далі реалізму, далі Мопассана. Як-не-як, а мені здається, що я маю здоровий смак і знаю межі реалізму".

У 1898-1902 рр. М.Коцюбинський живо цікавиться тодішніми течіями і напрямами в світовій літературі, зокрема теорією імпресіонізму. У його архіві збереглася одна нотатка, яка є доказом того, що М.Коцюбинський, не вдовольняючись художньою системою реалістично-побутової прози, шукає нової літературної форми. Ця нотатка стосується А.Гольца, німецького вченого-мистецтвознавця. Суть її полягає в тому, що письменник мусить фіксувати зорові, слухові та взагалі чуттєві – зовнішні чи внутрішні – прояви, всю природу. Тому мистецтво, за цією теорією, мало відповідати природі. Для М.Коцюбинського це були дуже важливі думки, і він, певна річ, врахував їх у своїх імпресіоністичних творах.

Ці шукання привели майстра слова не тільки до віднайдення свого власного письменницького стилю і до вироблення нових методів своєї творчості, а й до усвідомлення потреби оновлення української літератури. Свою думку М.Коцюбинський сформулював разом з М.Чернявським 1 лютого 1903 року в листі до М.Старицького: "За сто літ існування новіша література наша жила переважно селом, сільським побутом, етнографією. Вихований на кращих зразках сучасної європейської літератури, такої багатої не лише на теми, але й на способи оброблювання сюжетів, наш інтелігентний читач має право сподіватися й від рідної літератури ширшого поля обсервації, бажав би зустрітись в творах красного письменства нашого з обробкою тем філософічних, соціальних, психологічних, історичних і ін...".

Цей лист надзвичайно цікавий, бо він допомагає краще зрозуміти погляди М.Коцюбинського на завдання і шляхи української літератури в другій половині

його творчості. По суті, про зрілість митця у повному, творчому розумінні цього слова, можна говорити відтоді, відколи він почав писати в імпресіоністичному стилі. При цьому імпресіонізм М.Коцюбинського слід розуміти як особливий стиль, що близький все-таки до реалістичного напрямку розвитку літератури. Разом з тим письменник формує власні, специфічні імпресіоністичні засоби зображення і насамперед нові засади своєї поетики, основу якої складають:

1. Відмова від традиційного подійного сюжету.
2. Психічні переживання героїв замість фабули творів.
3. Показ "роздвоєння" особистості (реальне життя і думки героя).
4. Перевага зорових вражень і кольорових образів. (Часто зорові образи переплітаються зі слуховими.)
5. Замість детальних реалістичних описів подаються тільки окремі натяки, "плями", які вказують шлях уяві читача.
6. Відтворення плину почуттів і думок персонажа саме ось у цю хвилину, цієї миті.
7. Природа, довкілля передаються через сприймання їх героями твору, а не самим автором.

(Студенти читають відомості, записані на плакаті, та конспектують їх.)

Аналіз новели "Intermezzo".

У кінці XIX – на початку XX ст. одним із найпоширеніших жанрів літератури стала новела з такими її особливостями, як відсутність зав'язки, непередбачуваність розв'язки, парадоксальні характери персонажів, незвичайні події, а також своєрідна мова.

Новелістика М.Коцюбинського теж неоднорідна. Практично кожна з новел має свої особливості побудови, композиції, свою специфіку сюжету. Розглядаючи конкретні новели письменника, виявимо в них елементи імпресіонізму. Незвичайний характер носить і його новела "Intermezzo".

Вже у підзаголовку до "Intermezzo" раптом читаємо: "Дійові особи". Що це? Драматичний твір? Але ж М.Коцюбинський ніколи не писав драматичних творів, не захоплювався ними. У його творчому доробку – розмаїття різних прозових жанрів: оповідання, новели, повісті. І обмовкою це не може бути, оскільки письменник завжди був надто вимогливим до своїх творів. У його творах не можна знайти не те, що зайвого слова, а й зайвої букви. Невже "дійові особи" з'явилися лише для того, щоб прикрасити це незвичне поетичне творіння? Тим більше, що насправді, за ознаками жанру всіх персонажів новели не можна вважати дійовими особами. Незвичайна персоніфікація більшості "дійових осіб" стає зрозумілою в руслі наступних міркувань.

М.Коцюбинський любив природу. Чимало натхненних сторінок його творів присвячено саме чарівній красі. "В хвилини розчарувань та розпуки мене раз у раз рятувала моя незвичайна любов до природи", – якимось зізнався письменник.

Тому й не дивно, що новела "Intermezzo" – це майже суцільний пейзаж. Не дивно, що митець, чутливий до соціальних проблем суспільства, раптом віддався "чистому мистецтву", замилювався самою природою. А можливо, це не так? Щоб знайти відповідь на ці питання, треба дослідити новелу в комплексі, проаналізувавши її творчу історію (як вона писалась), образну систему, суспільну значущість тощо.

"Intermezzo" в перекладі з італійської означає "перерва". У музиці таку назву має невеличка інструментальна п'єса, що в XVII ст. виконувалась у перерві між актами трагедії, а пізніше – опери.

Епізод, змальований у творі, справді мав місце у житті М.Коцюбинського в 1908р. Головний герой – митець, який стомився від буденності життя і шукає душевного спокою у єднанні з природою. Автор у час роботи над твором також почувався не найкраще: служба, активна громадська робота розхитали слабке здоров'я, спричинили розладнаність нервів. 18 червня 1908 року виїхав у с.Кононівку на Полтавщині, „бо свіже повітря і самота заспокоюють нерви”. Усе це свідчить про конкретну життєву основу новели, розкриває й певній мірі лабораторію творчості письменника.

– Яка основна тема твору?

Тема твору – роль митця і призначення мистецтва у суспільстві. Новела є наслідком роздумів над питаннями про призначення літератури, про моральне обличчя митця.

Новела "Intermezzo" – складний, різноелементний за художньою структурою твір. У ньому поєднані і взаємодіють багато форм і видів літературного зображення. Проте виразно виокремлюються дві основні "дійові особи", розповіді і вчинки яких становлять сюжет новели.

– Хто ці персонажі?

(*Варіант відповіді*). Перший, провідний персонаж новели – інтелігент, громадсько-політичний діяч, що приїхав у село на перепочинок, на своєрідне

"Intermezzo". Другий персонаж – селянин, "звичайний мужик", якого інтелігент зустрів у полі.

– Які ще образи доповнюють ідейно-естетичний зміст твору?

(*Варіант відповіді*). Образи тварин і птахів (три білих вівчарки, зозуля, жайворонки), образи-предмети (залізна рука міста – поїзд, нужденна купа солом'яних стріх, вітряки, що чорніють над полем) та збірні образи-картини (побутові сцени й обставини – вагони поїзда, сповнені людського гаму, десять чорних кімнат).

Викладач. Ґрунтовний аналіз системи образів варто розпочати з уважного розгляду центральної постаті твору – основного оповідача. Хто ж він, отой міський чоловік, який розповів нам, читачам, про те, як він поїхав на перепочинок у село, що там побачив, вийшовши в поле, та що почув від селянина, якого несподівано зустрів серед нив? Передовсім, це людина високої духовної культури, інтелігент-демократ. Він має розвинене естетичне почуття, добре розуміє красу і велич природи – сонця, землі, неба. Він не стільки митець (не малює, не пише ні літературних, ні музичних творів), скільки філософ. Адже всі основні розділи й фрагменти твору перейняті його філософськими роздумами. Розглянемо їх.

– Чим починається новела?

(Варіант відповіді). Новела розпочинається стислим повідомленням про те, що герой збирається в дорогу. Однак ніяких побутових подробиць (як пакувався, що взяв із собою) оповідач не згадав. Замість того він заглиблюється у філософсько-психологічні міркування. Скаржиться на свою втому, на гнітюче людське оточення, на уявну людину, з якою не може розминутись, щоб стати самотнім.

– У яких фразах це передається?

(Варіант відповіді). "Я утомився", "Мене втомили люди", "Я не можу бути самотнім". У цих висловлюваннях персонажа виявляється залежність окремої особи від суспільства.

– Що далі сказано про поїздку з міста в село?

– Сказано надто коротко: "Поїзд летів, повний людського гаму".

– Що подано в наступному фрагменті?

(Варіант відповіді. У наступному фрагменті подано опис просторих сільських покоїв. Продовжено глибокий психологічний самоаналіз героя. Опинившись на самоті в окремій кімнаті, герой не може позбутися відчуття, що в просторому порожньому будинку ще хтось є, хтось стежить за ним. Він не може заснути, йому пригадуються й виразно уявляються трагічні події, що настали після революційних подій, у часи реакції. В обставинах тиші й безлюддя до нього прийшли тепер жертви терору: "От я їх вже бачу. Ба, Ба! Як вас багато"... Це розстріляні, повішені, трупи яких потім кинуть у погано прикриті ями. Очевидно, оповідач був свідком революційних подій, глибоко їх пережив.

– Чи змінився настрій оповідача зранку?

Варіант відповіді. Так. Оповідач з новим бадьорим почуттям оглядає сільське довкілля: "Ах, як всього багато: неба, сонця, веселої зелені". На вітах берези під вікном привітно кує зозуля, а на зеленому подвір'ї на нього чекають великі білі вівчарки. Образи зозулі й собак психологізовані. Зозуля – "найближча приятелька" оповідача. А три білих вівчарки мають індивідуальні людські характери: Оверко – легковажний, жвавий сангвінік, Пава – поважна меланхолійна дама, Трепов – жорстокий тиран.

– Чи можна провести паралелі між ліричним героєм і вівчарками? (*Варіант відповіді*). Так, адже всі вони були на припоні. Героя тримала, наче ланцюг, залізна рука міста, роблячи його злим, знервованим, втомленим. Металевий ланцюг робив те саме з вівчарками.

Центральну частину сюжетної оповіді в новелі становлять чотири пейзажі. Але це не тільки майстерні описи села. Кожен пейзажний фрагмент має вагомий філософський зміст.

– Що показано у першому краєвиді?

(*Варіант відповіді*). Українське село, широкі ниви. Враження від споглядання природи передаються через **потік свідомості героя**, через його власне сприйняття.

– Як ліричний герой передає свої враження?

(*Варіант відповіді*). "Ячмінь тче з тонких вусів зелений серпанок; соболина шерсть ячменів, киплять срібноволосі вівса". Це суб'єктивне, особисте сприйняття героєм довкілля.

Ознакою індивідуального стилю письменника є вміння кількома ледь вловимими натяками показати, що й тут суспільно-громадське питання не покидає героя. Ліричний герой бачить село. (На прохання викладача зачитується уривок: "Я тільки тепер побачив село – нужденну купку солом'яних стріх. Воно ледве помітне. Його обняли й здушили зелені руки, що простяглися під самі хати. Воно заплуталось в ниві, як в павутинні мушка. Що значать для тої сили оті хатки? Нічого. Зіллються над ними зелені хвилі й поглинуть. Що значить для них людина? Нічого".)

– Які художні засоби стали ознакою творчого почерку майстра слова?

(*Варіант відповіді*). Автор використовує метафори, порівняння, антонімію, які посилюють розуміння соціальної несправедливості: пани володіють *розлогими* ланами, а селяни мають *мізерні клаптики* поля.

– Як завершується уривок?

(*Варіант відповіді*). Спостерігаючи за тим, як безтямно йдуть по колу крила вітряків, оповідач згадує влучний афоризм – йому здалося, що крила повторюють слова "так буде вічно, так буде вічно".

– З чого розпочинається другий фрагмент?

(Варіант відповіді). Поданий поетичний образ сонця – це справжній гімн йому. Філософською основою образу сонця послужив первісний світогляд. Предмети і явища змальовуються, як живі істоти, наділені душею. Саме так уявляє собі образ сонця оповідач-інтелектуал. З пошаною звертаючись до сонця, він говорить з ним як з розумною, доброю істотою, наприклад: "Я дуже щасливий, що стрічаюсь з ним тут, на просторі, де ніхто не затулить його обличчя, і кажу до нього: "Сонце! Я тобі вдячний. Ти сієш у мою душу золотистий засів – хто знає, що вийде з того насіння? Може, вогні?" Сонце сіє у душу ліричного героя золотий засів – любов до життя, до людини, до свободи. Сонце – образ волі, нового життя. Морок – символ гніту і насильства.

Не дивно, що деякі історики літератури самому М.Коцюбинському присвоювали мистецький титул "сонцепоклонник".

– Кого ще вшановує ліричний герой?

(Варіант відповіді). Він шанувальник землі. У наступному фрагменті оповіді поклонник сонця вшановує і звеличує землю. Він глибоко відчуває свій зв'язок з землею, вважає її близьким собі створінням: "Вона моя. Всю її, велику, розкішну, створену вже, – всю я вмещаю в собі".

– Наступний фрагмент – картина літнього поля. Це і ниви у червні, симфонія поля.

– Які імпресіоністичні засоби використовує автор, змальовуючи цю картину?

(Варіант відповіді). Тут гармонійно поєднуються зорові і слухові естетичні враження. Оповідач фіксує те, що бачить. Ось він слухає пісню, той спів, який "засівають" жайворонки: "Се жайворонки. Се вони, невидимі, кидають з неба на поле свою свердлячу пісню. Дзвінку, металеву й капризну, так що вухо ловить і не може зловити її переливів. Може, співає, може, сміється, а може, зайшлося від плачу...". Кілька разів оповідач намагається відтворити своїм голосом спів жайворонка, але це не вдається йому: "...Хочу спіймати, записати у пам'яті – і не виходить. От-от, здається... Тью-і, ті-і-і... Ні, зовсім не так. Трійю-тіх-тіх... І не подібно...".

Викладач.

У розповіді знавця музики природи ознакою індивідуального стилю є застосування в поєднанні відчуттів зору, слуху й дотику – **синестезія** ("Блискають тільки гострі, колючі згуки, і дрібно сиплеться регіт на металеву дошку, як шріт. Хочу спіймати, записати у пам'яті – і не виходить") **та звуконаслідування**, відтворення, імітація пісні жайворонка.

– Як закінчується відпочинок ліричного героя?

(*Варіант відповіді*). Герой новели у своїй оповіді виокремлює дві суперечливі сторони дійсності – життя на лоні природи, взаємини людини з природою – і соціальні обставини, людське горе.

– Хто повідомляє про людське горе?

(*Варіант відповіді*). Про людське горе сповіщає другий персонаж – селянин, який щодня бачить народне життя з усіма його бідами. Інтелігент лише слухає зустрічного сільського свідка людського горя і заохочує до розповіді. З коротких свідчень селянина видно, що цей простий чоловік політично досить розвинений. За участь у намаганні здобути землю він пробув рік у тюрмі і тепер перебуває під наглядом станового. Найбільше обурює сільського протестанта, що між своїми людьми немає єдності, панує ворожнеча, зрада: "Найближча людина готова продати", "Між людьми, як між вовками".

– Як реагує на таку розповідь інтелігент?

(*Варіант відповіді*). Він підхоплює палку промову селянина, виголошуючи піднесений, поетичний заклик: "Говори, говори. Розпечи гнівом небесну баню. Покрий її хмарами твого горя, щоб були блискавка й грім. Освіжи небо й землю. Погаси сонце й засвіти друге на небі. Говори, говори...". Символічні образи заклику (блискавка, грім, сонце) стали ознакою індивідуального стилю митця: саме так він передає ідейний пафос усього твору – прагнення громадсько-політичного діяча здійснити корінні зміни в суспільному житті.

– Про що повідомляє герой в останньому епізоді сюжету?

(*Варіант відповіді*). Герой твору повідомляє про своє рішення повернутися до людей, їхати до міста. Текст новели закінчується ліричним монологом: "Прощавайте, ниви. Котіть собі шум свій на позолочених сонцем хребтах. Може,

комусь він здається так, як мені. І ти, зозуле, з вершечка берези. Ти теж строїла струни моєї душі. Вони ослабли, пошарпані грубими пучками, а тепер натягаються знову. Чуєте? Ось вони бренькнули навіть". Пафос єднання людини з природою і відданості громадянському обов'язку засвідчує і кінцева заява героя твору: "Прощайте. Йду поміж люди..."

– Віднайдіть у цій частині твору ознаки творчої манери майстра слова і за допомогою цих мовно-виражальних засобів розкрийте і обґрунтуйте ідею твору.

(Варіант відповіді). Усім змістом новели "Intermezzo" автор утверджує думку, що прекрасна природа наснажує людину, дарує їй душевну гармонію; місце справжнього, чесного митця – серед народу. "Твоє життя", – ніби звертається М.Коцюбинський до всіх письменників, – це "частка життя твого народу; отже, горе народу – твоє горе, і ти не можеш бути щасливим, коли навколо страждає народ".

Викладач.

Важливе завдання аналізу художньої структури новели становить наукове визначення її жанру. "Intermezzo" М.Коцюбинського дослідники називають по-різному: поезія в прозі, ліро-епічна чи лірико-драматична новела, соціально-психологічна новела та навіть політичний памфлет.

– Як би ви визначили жанр твору?

(Варіант відповіді). Вдалих приклад різнобічного аналізу жанрових особливостей новели "Intermezzo" дав професор І.Денисюк у книзі "Розвиток української малої прози XIX – початку XX ст." Відзначивши твір як **поліфонічний**, літературознавець назвав його **філософсько-психологічною новелою**.

– Які елементи імпресіонізму як ознаки авторського індивідуального стилю ви знаходите в творі?

(Варіант відповіді). Передусім, це відмова від традиційного подійного сюжету. На перший план ставляться переживання героїв. Переважають зорові і слухові образи. Спостерігається відтворення плину почуттів персонажа в цю мить, у цю хвилину. Враження від оточуючого світу передаються через сприйняття його героєм твору.

– Однією з ознак імпресіонізму є роздвоєння внутрішнього "Я" героїв. Як це показано у творі?

(Варіант відповіді). Спочатку це намагання оповідача піти туди, де немає людей, щоб заглибитись у себе і відпочити. Це намагання продиктоване втомою героя, яка теж стає "дійовою особою". Проте зустріч із сонцем, зозулею, полем наодинці – віддаляє героя-оповідача від людини і водночас наближає його до неї: не випадкова ж у фіналі поява мужика, що уособлює людське горе, але: "Вже натяглися ослаблені струни, вже чуже горе може грати на них!" Отже, функція імпресіонізму тут не лише в "роздвоєнні" психології, а й в умінні "зібрати" її знову в щось єдине.

Аналіз новели "На камені"

Словникова робота (аналіз лексем, які можуть викликати затруднення під час роботи над твором).

– Яке авторське жанрове визначення має твір?

(Варіант відповіді). За авторським визначенням це акварель. Цим засвідчено імпресіоністичний характер бачення світу.

– Де розгортаються події, описані в творі?

(Варіант відповіді). Події розгортаються в узбережному кримському селі, куди прибув баркас із сіллю, що її розвозив грек, а з ним і наймит – красень турок Алі. Тому на дахах з'явилися татарки і виглядали звідти, "як барвні квіти на грядках". Це зав'язка сюжету.

– Як далі розгортається сюжет?

(Варіант відповіді). Події розгортаються динамічно, бурхливо. Враження швидко змінюються, відчуття миттєві.

– Які засоби опису героя ви визначите як ознаки майстерності митця?

(Варіант відповіді). Це, перш за все, кольорові деталі ("Його струнка фігура у вузьких жовтих штаних та синій куртці, здоровий, засмалений морським вітром вид та червона хустка на голові прегарно одбивались на тлі блакитного моря").

– Чи є вони в описі бурі?

(*Варіант відповіді*). Буря зображена різкими фарбами. Вона віщує щось недобре (Аналіз мовно-виражальних засобів уривку новели від слів "Море дедалі втрачало спокій" до слів "Татари мушили відступити назад"...)

– Як подається портрет Фатьми?

(*Цитується уривок*) "... її ясно-зелене **фередже** складками спадало по стрункій фігурі од голови аж до червоних шароварів. Вона спускалась тихо, поволі, несучи в одній руці порожній кухоль, а другою притримуючи фередже так, що тільки великі довгасті чорні очі, вимовні, як у гірської сарни, міг бачити сторонній".

– Як у подальшому розгортаються події?

(*Варіант відповіді*). Далі передаються сцени боротьби Алі з морською стихією. (Цитується уривок від слів "Алі скинув на пісок свою ношу..." до слів "Хвиля здоганяла його та кидала йому під ноги клубки білої піни...").

– Який імпресіоністичний засіб використовує автор, змальовуючи ці сцени?

(*Варіант відповіді*). Передається плинний стан і душевні порухи героїв.

Після припинення бурі Алі, у хвилини відпочинку, грав на зурні, а молоді дівчата "одкривали обличчя, коли стрічались з красенем турком".

– Як описано першу зустріч Фатьми й Алі?

(*Варіант відповіді*). Ознакою творчої манери майстра слова є "розмова очей", що зустрілись "випадково", внаслідок душевних порухів героїв. Так, Алі "забрав" у Фатьми очі, і тепер вона "була звернена до моря, немов шукала своїх очей", а сам Алі "дивився у ті очі". Він бачив їх скрізь: і в прозорій, як скло, та, як скло, дзвінкій хвилі, і в гарячому, блискучому сонці на камені". Це суто імпресіоністична сцена.

– Як описана розмова Фатьми з Алі?

(*Варіант відповіді*). Діалог між закоханими розпочинає Фатьма на тлі моря і гір. Вона не любить ні свого чоловіка-різника, ні його краю, особливо морського туману, автор майстерно передає почуття молодої жінки через такі мовно-виражальні засоби: "подерті шматки" туману "чіпляються до мечеті, закутують село, залазять в хату, сідають на серце – навіть сонця не видно".

— Яке враження на Фатьму справляє море і чому?

(Варіант відповіді). Море не справляє на Фатьму життєрадісного враження, воно її пригнічує, бо вона його бачить крізь призму свого горя. На її батьківщині, в горах, "дівчата веселі... у нас нема моря".

– Чи можна назвати Фатьму лякливою людиною?

(Варіант відповіді). Ні. Вона позбавлена страху в своїй пристрасі. Така парадоксальність також є ознакою імпресіоністичного зображення дійсності (почуття ненависті до іншої людини падає й на її оточення).

– Чому Фатьма з Алі тікають саме в гори?

(Варіант відповіді). Героїня пов'язана з тією природою, де вона народилася. Тому втікають до іншого селища не морем, а саме в гори.

– Які звичаєві закони панують у селищі біля моря?

(Варіант відповіді). Тут панують закони, далекі від цивілізованих норм: проти Алі Мемет "вів за собою довгу низку обурених і завзятих родичів", які, побачивши "здобич", "вже не мовчали, з грудей їх, разом з гарячим віддихом вилітала хвиля змішаних звуків і йшла на втікачів".

– Які засоби зображення сцени трагедії є ознакою індивідуального стилю письменника?

(Варіант відповіді). Трагедія сталась наприкінці твору. У її показі відсутні психологічні моменти, притаманні класичному реалізму, бо тут багато що сказано підтекстом, що є ознакою не лише новелістичного жанру, а й одного з імпресіоністичних прийомів.

– Які авторські знахідки допомагають читачеві відчувати трагедію Алі в останні миті життя?

(Варіант відповіді). Молодий чоловік зріднюється з горами, приймаючи смерть на скелі, коли він "високий і гнучкий, як молодий кипарис, здавався на тлі неба велетнем". Тут з імпресіоністичними барвами поєднані й романтичні: "Од його вродливого лиця, блілого і гордого, біла відвага молодого орла". У цій сцені, яка відбувається на скелі, що нависла над морем, саме порівнянням з кипарисом та орлом як частиною вічної природи підкреслено драматизм людського життя.

– Яка ідея твору?

(Варіант відповіді). Ідея новели "На камені" виражається засудженням диких патріархальних звичаїв, протестом проти поневолення людини, поетизацією життєвого подвигу жінки, що своєю смертю кинула звинувачення світові рабства і насильства.

– Які імпресіоністичні прийоми як ознаки індивідуального стилю майстра слова використовує автор?

(Варіант відповіді). У новелі простежуються такі ознаки імпресіонізму, як "скорочення" дії, "здрібнення" деталей, розмаїття "кольорового" зображення. Зорові образи переплітаються із слуховими.

IV. Підсумок заняття.

Відповіді на запитання, які виникли у студентів під час заняття. Висновки. Оцінки за роботу студентів.

V. Домашнє завдання.

– Підготуватись до аналізу новел "Intermezzo" та "На камені" за тією ж схемою, якою ми користувались на занятті.

У словничок індивідуального стилю письменника записати ознаки творчого почерку М.Коцюбинського.