

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет філології
Кафедра української мови

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти
на тему: «Елементи лінгвістичного аналізу тексту
на уроках української мови у школі»

Виконала: студентка II курсу,
групи УМЛс/о-21(м)
спеціальності 014 Середня освіта
014.01 Українська мова і література
Рачківська О. О.

Керівник – доктор філологічних наук,
професор Голянич М. І.
Рецензент – кандидат педагогічних наук,
професор Слоньовська О. В.

Івано-Франківськ – 2023 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ І. ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ	8
1.1. Теоретичні основи дослідження тексту в науковій парадигмі	8
1.2. Основні текстові категорії: загальна характеристика	14
РОЗДІЛ ІІ. ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	21
2.1. Графічні засоби у вираженні змісту тексту	
2.2. Фонетичний рівень аналізу художнього тексту	27
2.3. Аналіз тексту на морфемному та словотвірному рівнях	31
2.4. Аналіз тексту на лексичному та фразеологічному рівнях	37
2.5. Морфологічний рівень аналізу художнього тексту	46
2.6. Синтаксичний рівень аналізу тексту	54
РОЗДІЛ ІІІ. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ДЛЯ ЗАКРІПЛЕННЯ ВИВЧЕНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
3.1. Лінгвістичний аналіз тексту як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови у школі	60
3.2. Система практичних завдань із використанням лінгвістичного аналізу тексту для закріплення вивченого матеріалу на уроках української мови	74
ВИСНОВКИ	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	99

ВСТУП

Лінгвістика тексту – це наука про сутність організації передумов людської комунікації, спрямована виявляти (на основі комплексного лінгвістичного аналізу) систему функцій усіх мовних одиниць і їхніх категорій, що беруть участь у створенні тексту, зокрема й художнього, у формуванні його системи образів.

Будь-яка художня система, у якій створений текст, може бути декодована, чим і зумовлюється актуальність проблематики нашого дослідження: процес дешифрування мовних засобів у художньо-семантичному просторі тексту є складним та потребує ґрунтовного опрацювання, особливо через його методичне освоєння під час роботи учнів над текстом на уроках української мови в школі.

Оскільки «предметом дослідження лінгвістики тексту є процеси породження, сприймання та інтерпретації текстів як носіїв різних типів повідомлень, організація їх, функціонування в суспільстві, а також одиниці, категорії, структура текстів різних типів, засоби зв'язку» [43, с. 64], важливою умовою розвитку комунікативної особистості учня є його систематична робота на уроках української мови з текстами різних стилів мовлення.

Визначальну роль у цьому процесі відіграють художні тексти, оскільки вони великою мірою беруть участь у формуванні образного та логічного мислення, творчих здібностей, креативних навичок школярів; художній стиль пропонує широке використання зображально-виражальних засобів усіх рівнів мови: графемного, фонетичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, лексичного, фразеологічного та синтаксичного.

Робота на уроці з художніми текстами дає змогу учням не лише отримати нові знання, що стосується засвоєння програмного матеріалу і підготовленості їх до використання відповідних методів навчання, але й дозволяє їм сформуванню свій пресупозиційний фонд, тобто отримати ті знання, ті ціннісно-сміслові категорії, які допоможуть правильно кваліфікувати авторські тексти, глибше проникати в контекст прочитаного, залучаючи при цьому

міждисциплінарні зв'язки. На нашу думку, ефективним засобом, що сприятиме кращому розумінню учнями як теоретичних основ мовознавства, так і практичної їх площини, є використання на уроках української мови елементів лінгвістичного аналізу тексту.

Аналіз мовних засобів художнього тексту в єдності його змісту та форми сприяє кращому усвідомленню учнями культури читання, а також поліпшує сприйняття інтонаційного та смислового оформлення тексту, дозволяє опановувати мову в усій її стилістичній різноманітності та вчить розуміти образне наповнення художнього слова, проникаючи в конкретні смислові нюанси, що дає можливість розширювати й поглиблювати власну мовну картину світу й підвищувати мовленнєву компетенцію особистості.

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю вивчення семантики та особливостей функціонування одиниць мови на різних її рівнях у художніх текстах та в глибшому осмисленні впливу суб'єктивних й об'єктивних чинників на характер відбору досліджуваних одиниць у тексті, що є важливим для формування ключових компетентностей школярів на уроках української мови в школі, зосереджує їхню увагу на проблемі усвідомлення й розкриття експліцитних та імпліцитних засобів вираження змісту, представленого в тексті.

Матеріал художніх текстів, які вивчаються в 10 та 11 класах, ще не виступав джерелом спеціального наукового дослідження такого типу, що й зумовило вибір нашої теми та визначало її мету й основні завдання.

Мета роботи полягає в розкритті особливостей семантики та функційного навантаження мовних одиниць різних рівнів, наявних у досліджуваних текстах, які є значущими як у вираженні їх змісту, так і в формуванні різного типу лінгвістичних компетентностей учнів на уроках української мови.

Мета дипломної роботи конкретизується за допомогою таких **завдань**:

1) подати основні відомості про текст крізь призму його теоретичних досліджень;

- 2) охарактеризувати основні текстові категорії;
- 3) проаналізувати особливості ключових мовних одиниць на різних рівнях і розкрити специфіку їхнього функціонування у художньому тексті;
- 4) визначити основні засади й принципи використання елементів лінгвістичного аналізу тексту на уроках української мови в школі;
- 5) продемонструвати систему тренувальних вправ із використанням елементів лінгвістичного аналізу тексту, які можна застосовувати в шкільному курсі для глибшого опрацювання учнями мовознавчих тем.

Джерельна база дослідження: для аналізу обрано прозові, поетичні та драматичні тексти з підручників української літератури для 10 та 11 класів, у яких важливе функційне навантаження виконують мовні одиниці графемного, фонетичного, морфемного, словотвірного, лексичного, фразеологічного, морфологічного та синтаксичного рівнів, зокрема: І. Нечуй-Левицький – «Кайдашева сім'я»; Панас Мирний – «Хіба ревуть воли, як ясла повні»; Михайло Коцюбинський – «Тіні забутих предків», «Intermezzo»; Валер'ян Підмогильний – «Місто», І. Багряний – «Тигролови»; П. Тичина – «О панно Інно...»; Михайль Семенко – «Місто»; Ліна Костенко – «Маруся Чурай»; Леся Українка – «Лісова пісня»; М. Куліш – «Мина Мазайло» та ін.

Об'єкт дослідження – одиниці мови на різних її рівнях (графічному, фонетичному, морфемного, словотвірного, лексичного, фразеологічного, морфологічному та синтаксичному), наявні в художніх текстах названих підручників з літератури, які можуть бути використані при викладанні шкільного курсу української мови.

Предмет наукового дослідження – особливості семантики та функційного навантаження одиниць мови різних мовних рівнів, наявних у текстах підручників з української літератури для 10 та 11 класів, а також методика використання лінгвістичного аналізу цих одиниць на уроках української мови в школі.

Методи дослідження, які використано для досягнення мети дипломної роботи:

– **метод вибірки** окремих одиниць із текстів, наявних у підручниках української літератури для 10 та 11 класів, з метою використання їх для поглиблення знань учнів з української мови;

– **індуктивний** метод (дозволив у процесі дослідження організації мовного матеріалу в тексті на основі загального здійснити висновок про окреме);

– **дедуктивний** метод (дав змогу на основі вивчення характеру, структури окремих мовних одиниць зробити висновки про загальні риси одиниць, наявних у системі української мови);

– **описовий** метод (дозволив систематизувати картотеку нашого дослідження, розкрити функційне навантаження відібраних мовних одиниць у тексті);

– **контекстно-інтерпретаційний** метод (сприяв аналізу конкретних одиниць різних рівнів мови, вжитих автором у певному контексті для глибшого осмислення учнями ролі та значення цих мовних величин у тексті);

– **структурно-функціональний** метод (дозволив виділити окремі структурні елементи в досліджуваних текстах та з'ясувати їхню роль, специфіку функціонування в них, що було важливим для отримання нових знань про значущість слова у тексті);

– **прийом компонентного аналізу** значення слова (допоміг виявити окремі відтінки значень досліджуваних одиниць, глибше розкрити їхню семантику, а отже, і роль у тексті).

Теоретичне значення роботи полягає в поглибленні теоретичних і практичних напрацювань учених про основні принципи та засади використання елементів лінгвістичного аналізу тексту на уроках української мови в школі.

Практичне значення роботи полягає в тому, що результати наукового дослідження можуть бути використані на уроках української мови та літератури у школі, а також при проведенні лекційних та практичних занять у закладах вищої освіти в межах таких курсів, як «Сучасна українська літературна мова», «Методика викладання української мови», «Стилістика і

культура української мови», а також при підготовці спецкурсу «Елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту на уроках української мови в школі».

Апробація результатів дослідження. Окремі положення проведеного дослідження виголошено на звітній науковій конференції студентів Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника 6 квітня 2023 року. Основні результати дипломної роботи висвітлені у статті «Елементи лінгвістичного аналізу тексту на уроках української мови в школі» й надруковані в збірнику магістерських праць «Студентський філологічний вісник».

Структура роботи. Магістерське дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури (65 позицій). Загальний обсяг дипломної роботи – 102 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

1.1. Теоретичні основи дослідження тексту в науковій парадигмі

За останній час суттєво зросла кількість лінгвістичних студій, які стосуються проблем тексту, його видів, способів організації та характеристики основних текстових категорій. Так, у цій сфері відомими дослідниками та дослідницями є О. Потебня, І. Ковалик, М. Голянич, Т. Єщенко, С. Єрмоленко, І. Кочан, Л. Мацько, Л. Рожило, М. Плющ. Серед мовознавців, які займалися дослідженням тексту, зокрема художнього крізь призму його лінгвістичного аналізу, – Ю. Арешенков, Г. Каптур, І. Кочан, М. Крупа, А. Мойсієнко, Т. Яблонська.

Увагу до методики використання елементів лінгвістичного аналізу тексту в закладах освіти виявляли такі лінгводидакти, як Н. Голуб, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін. Також ученими-методистами розкрито різні типи питань, що стосуються теорії та методики комплексної роботи з текстом (В. Капінос, В. Мельничайко, Н. Іполитова, М. Крупа, Є. Нікітіна, Т. Пахнова), розглянуто доцільність використання на уроках української мови низки текстів, які об'єднані спільною темою (А. Дейкіна). Комунікативно-прагматичний аспект дослідження тексту розкривається у працях Ф. Бацевича та І. Кочан.

Варто відзначити, що основні засади вивчення тексту були започатковані працями О. Потебні («Естетика і поетика»), який розглядав текст крізь призму його психолінгвістичного освоєння; цей аспект поглиблено науковими розвідками І. Франка, який акцентував на ролі позасвідомих елементів у свідомості митця при створенні поезії («Із секретів поетичної творчості»), Л. Булаховського, який опрацьовував особливості тексту як відбиття специфіки індивідуального стилю автора («Проблема розвитку в естетичному напрямі: словесні „повстання“ письменників») та В. Підмогильного, який здійснив аналіз мовотворчості Івана Нечуя-Левицького із психоаналітичного погляду – на основі його художніх текстів («Іван Левицький-Нечуй (Спроба психоаналізи творчості)»).

На жаль, праці цих дослідників на довгий час були забуті через ідеологічні чинники, але вони залишаються вагомим внеском в українську наукову думку, особливо в контексті розуміння взаємозв'язку тексту та психології творчого процесу.

Починаючи з 60-х рр. XX ст., текст стає предметом активного вивчення і саме тоді відбувається формування лінгвістичного аналізу тексту як окремої мовознавчої дисципліни. Поява в дослідників зацікавленості текстом зумовлена розглядом мовних одиниць у функціональному аспекті, тобто вивченням їх як елементів динамічної системи, а також намаганням розглядати мову як засіб комунікації, реалізація мовленнєвої діяльності людини, яка оприявлюється в тексті.

Однак початково текст розглядався лінгвістами лише в якості матеріалу для спостереження над формою та використанням різноманітних мовних одиниць, а лише згодом він стає об'єктом дослідження, метою якого є виявлення спільних закономірностей його творення. За твердженням К. Серажим, текст дістав визнання як однієї з найважливіших лінгвістичних категорій, оскільки мовна система в процесі комунікації реалізується не в ізольованому повідомленні, а в текстах різного типу та призначення [52, с. 18]. Текст є тією структурною основою, яка об'єднує всі елементи мови, всі його одиниці в конкретну продуману систему. Саме тут всі одиниці мови, що представлені в реальній ситуації, а також в природному оточенні, набувають нових відтінків, нових законів та функцій текстотворення.

Варто зауважити, що саме визначення тексту не зовсім чітко окреслено в сучасній науці, оскільки складність, яка виявляється у визначенні цього поняття, пояснюється багатозначністю терміна «текст». Насамперед зауважимо, що слово «текст» латинського походження й дослівно означає «тканину», «з'єднання», «побудову». У сучасному розумінні термін «текст» зберіг своє первинне внутрішньоформне значення й позначає завершене мовленнєве утворення, що реалізоване через послідовність мовних одиниць, висловлювань, абзаців, розділів і тд. Так, з одного боку, під текстом розуміють завершене

мовне повідомлення (повість, роман), а також частини мовного вираження (параграф, абзац, глава), з іншого – це висловлення, яке складається з декількох речень, що виражає завершену думку.

Як бачимо, під текстом можна розуміти різного типу висловлення, які часто є не однорідними ні за обсягом, ні за будовою, ні способом викладу, – від гасла чи приказки до монографії чи багатотомної епопеї.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку наукової думки текст характеризують з різних позицій. Серед різних трактувань тексту виділимо основні. Отже, текст розглядають як:

- одиницю найвищого рівня мовної системи;
- продукт мовлення;
- одиницю, яка виражає судження;
- цілісне та зв'язне повідомлення, утворене для передачі та зберігання певної інформації;
- сукупність багатьох фраз;
- структурну й смислову єдність.

Спробуємо розглянути низку тлумачень поняття «текст», які пропонують науковці-лінгвісти.

Так, І. Ковалик визначає текст як задану автором строго фіксовану формулу, передану конкретною послідовністю речень, що виявляють зв'язність та логічність для подальшого семантичного поєднання за допомогою різноманітних мовних засобів. Порівняймо: «...Писемний або усний мовленнєвий потік, послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою думок (суджень)» [28, с. 7].

І. Гальперін тлумачить текст як письмове за формою мовленнєве висловлювання, яке належить одному учаснику комунікації, що характеризується смисловою завершеністю та правильністю оформлення, тобто це «...мовленнєвотворчий процес, що характеризується завершеністю, об'єктивований у формі писемного документа» [цит. за: 13, с. 5].

Описуючи загальні характеристики тексту, І. Гальперін вказує на те, що текст – це водночас і закрита й відкрита система. Закритість тексту полягає в його часовій обмеженості та завершеності. Як певна об'єктивна реальність текст існує в конкретних параметрах поза свідомістю творця й реципієнта. У цьому разі він представляє собою закриту систему, для якої характерний стан спокою. Під час сприймання тексту, обсяг інформації який передається читачеві, постійно змінюється. Справді, таким чином відбувається процес співтворчості, що відзначається постійним процесом взаємодії та обміну інформацією.

За думкою І. Попової, текст – це певна упорядкована множинність речень, об'єднана різноманітними способами лексичного та логіко-граматичного зв'язку, яка здатна передавати визначеним шляхом певну організовану та скеровану інформацію. Тут текст виступає в ролі складного цілого, яке функціонує як структурно-семантична єдність: «Певне предикативне синтаксичне утворення, яке складається зі слова (чи його аналога) або синтаксично зв'язаної групи слів (чи їх аналогів) і виконує комунікативну функцію» [49, с. 11].

Окрім структурної і смислової завершеності тексту, вчені виокремлюють ще одну суттєву ознаку – ставлення автора до повідомлюваного. Зокрема, Л. Супрун стверджує, що через текст здійснюється конкретне комунікативне завдання, яке реалізує мету спілкування. Із цим пов'язана така властивість тексту, як модальність: автор тексту вербалізує своє ставлення до повідомлюваного, виражає власну оцінку стосовно змісту висловленого, яке в тій чи тій формі виявляється в тексті [57, с. 38].

Н. Кондратенко тлумачить текст як об'єднану смисловим і граматичним зв'язком послідовність мовних одиниць: висловлювань, надфразових єдностей, фрагментів, відрізків і тд.: «Комплекс вербальних знаків природної мови, що характеризується формально-змістовою цілісністю та прагматично-комунікативною єдністю» [29, с. 12]. На її думку, текст необхідно розглядати не

як готовий продукт мовленнєвої діяльності людини, а як певний процес, мову в дії.

Н. Іщенко, аналізуючи текст, відштовхується від необхідності розв'язку конкретних навчальних проблем. У тому тлумаченні, який подає науковець, враховуються комунікативно-прагматичні фактори опису тексту. Як вважає автор, найбільш оптимальним є формулювання, яке описує текст як складне утворення, що складається із семантично і структурно пов'язаних груп речень (ССЦ), маючи на меті виконати певну комунікативну функцію; як особливу комунікативну систему, яка характеризується зв'язністю та завершеністю [26, с. 128].

Як бачимо, важливим питання, яке стосується обраної теми дослідження, є розгляд проблеми співвідношення тексту і дискурсу в науковій парадигмі, оскільки такий підхід має принципове значення для адекватного трактування цих понять.

Термін «дискурс» (франц. *discours*, англ. *discourse* – промова, виступ, від лат. *discursus* – бесіда, розмова) налічує більше десяти різних, часом суперечливих один одному дефініцій. Варто відзначити, що спершу термін «дискурс» в науковій традиції виступав синонімом до тексту, але з розвитком теорії комунікації, соціолінгвістики, психолінгвістики, становленням когнітивної парадигми, він поступово набуває іншого значення. Порівняймо: дискурс – це «синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються колом «форм життя», залежними від тематики спілкування» [4, с. 13].

Як бачимо, дискурс – це текст, «занурений у життя», тому поняття «дискурс» на відміну від тексту рідко коли застосовується щодо древніх текстів [цит. за: 13, с. 81].

У сучасних наукових лінгвістичних працях різниця між цими двома поняттями реалізується через їхнє протиставлення. Так, їхні відношення один до одного характеризуються причинно-наслідковим зв'язком: текст є результатом дискурсу: «Це актуалізований текст, що сприймається як складна

комунікативна подія, невіддільна від концептуальних баз автора й мовця – дешифрувальника, їх прагнень і цілей, їх пресупозиційного і ментального фонів» [12, с. 39]. Як бачимо, текст виникає в ході здійснення певного процесу, але вивчається він у своєму завершеному вигляді, а дискурс досліджується у певному режимі та часі.

Так, дискурс народжується тоді, коли текст потрапляє у зону уваги інтерпретатора, який активно залучений в процес читання або слухання тексту в реальному часі. Потрапляючи до зони уваги інтерпретатора, текст породжує у його свідомості певні смисли, образи та асоціації. У цей момент відбувається інтерактивна взаємодія двох свідомостей: суб'єкта, який замкнений у рамках своєї свідомості, отримує доступ до свідомості іншого через конкретну інтерпретацію, яка відображена в тексті. У результаті активного взаємообміну двох свідомостей певні словесні формули тексту наповнюються змістом, а власне процес взаємодії і є дискурсом.

Незважаючи на різні підходи до визначення поняття «текст», практично всі дослідники лінгвістики тексту погоджуються з наступними тезами:

- 1) текст варто розглядати в якості продукту мовленнєвої діяльності людини;
- 2) текст реалізується, як правило, в письмову вигляді;
- 3) текст характеризується змістовністю, структурною та смисловою завершеністю;
- 4) у тексті виражається ставлення автора до повідомлюваного (авторська установка).

На нашу думку, найбільш точно всі перелічені критерії знаходять своє відображення у трактуванні, запропонованому І. Гальперінім. Так, він говорить про те, що текст – це продукт мовленнєвого процесу, для якого характерним є завершеність, що об'єктивована у вигляді письмового документа або твору, який містить у своїй структурі назву (заголовок) і низку специфічних одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними видами лексичного, граматичного,

логічного, стилістичного зв'язків, що має визначену цільову спрямованість та прагматичну установку [цит. за: 13, с. 323].

Подане тлумачення взято нами за основу при вивченні теорії тексту школярами, оскільки воно характеризує текст саме з тих сторін, які особливо актуальні для розв'язку навчальних проблем.

Отже, дослідники по-різному інтерпретують поняття «текст», акцентуючи свою увагу на ті чи ті категорії тексту, його особливості та функції. Справді, спеціалісти в такій сфері мовознавства як лінгвістика тексту, розглядають текст із різних позицій:

- як продукт мовленнєвої діяльності людини;
- як одиницю мовлення, яка формує та передає думку;
- як одиницю мовлення, яка містить визначену структуру, тісний зв'язок всіх своїх компонентів та смислову завершеність;
- як об'єкт лінгвістичного дослідження;
- як одиницю мови.

Таким чином, парадигма наукових досліджень тексту подає різні трактування цього терміну, акцентуючи свою увагу на ті чи ті аспекти тексту, однак їх можна узагальнити в одне твердження, яке визначає текст як найвищий рівень системи мови, що представляє складну смислову цілісність і структуру, покликану для передачі інформації.

1.2. Основні текстові категорії: загальна характеристика

Тексту як об'єктові лінгвістичного дослідження властива ціла система категорій. Звідси важливим постає питання, пов'язане з теорією лінгвістики, – проблема класифікації категорій тексту, а також їхнє виявлення та способи функціонування в текстовому просторі. Насамперед окреслимо, що текстова категорія, за визначенням О. Селіванової, – це «поняття, що узагальнює найсуттєвіші ознаки і властивості тексту; надпарадигмальна інваріантна ознака, яка відображає іманентні закономірності тексту як одиниці мови і мовлення» [52, с. 89].

Українська дослідниця Н. Кондратенко пропонує наступний спосіб класифікацій категорій тексту:

1) основні текстові категорії, до яких відносимо **інформативність** та **комунікативність**;

2) внутрішньотекстові категорії, які реалізують **зв'язність**, **цілісність** та **членованість** тексту;

3) текстово-дискурсні категорії, до яких входять **референційність**, **інтерсуб'єктність** та **інтертекстуальність** [29, с. 54].

Інформативність – це така категорія тексту, яка володіє найбільш широкою валентністю, оскільки вступає у взаємозв'язок із всіма категоріями тексту – цілісністю (дозволяє відтворити інформацію про реальний чи ірреальний фрагмент дійсності, що відображений у тексті), комунікативністю (виражає основні показники розуміння комунікативного наміру у межах процесу спілкування), інтерсуб'єктністю (дає змогу відобразити інформацію, що демонструє ставлення автора про предмет мовлення), інтертекстуальністю (містить у собі інформацію із прецедентних текстів) і тд. Як бачимо, інформативність є універсальною категорією, оскільки характеризується властивістю зберігати та передавати певну інформацію, яка міститься у будь-якому тексті.

Категорія інформативності – це сутнісна ознака тексту, яка може бути виражена як експліцитно, так й імпліцитно, виявляючи різний ступінь обсягу інформації, усвідомлення якої дозволяє формувати в школярів уважне ставлення до слова в просторі тексту, до показників його змісту, до внутрішньотекстових та міжтекстових зв'язків, до ролі екстралінгвістичних засобів створення тексту, що в результаті дає змогу зрозуміти роль означених факторів в процесі прирощення додаткової інформації в певному контексті, оскільки спосіб вираження цієї категорії в тексті залежить від стилю, жанру та інших умов дискурсу. За допомогою цього в учнів виробляється спеціальне та усвідомлене ставлення до тексту як до відкритого семантичного простору, який містить у собі великий обсяг інформації.

Комунікативність розглядається як текстова категорія, що відображає в семантиці та структурі тексту його визначену спрямованість на адресата комунікації, яка задає тексту певну інтерпретаційну модель.

I. Попова визначає цю категорію тексту як «принципова здатність здійснення акту комунікації, реальне змістове наповнення речення, доступне учасникам акту комунікації й так чи інакше інтерпретоване, це осмислення й розуміння того, що генерують чи сприймають як окрему одиницю спілкування» [49, с. 10].

Найголовнішою умовою творення тексту є наявність у ньому логічного зв'язку між реченнями. Зв'язність (когезія) тексту – це категорія, яка характеризує особливості поєднання всередині мовленнєвого процесу його елементів: речень, абзаців. Вона будується на основі лексико-граматичних можливостей мови. Лінгвістичними засобами зв'язності тексту є різноманітні повтори (повні лексичні повтори, повтори різних форм одного й того самого слова, повтори спільнокореневих слів), синоніми, антоніми, а також лексико-граматичні, морфолого-синтаксичні і синтаксичні засоби (заміна іменних частин мови, категорії особи, виду, часових форм дієслів тощо).

Як було зазначено, текст відзначається наявністю зв'язку між частинами. Так, видами міжфразового зв'язку в тексті є послідовне чи паралельне поєднання або комбінація цих двох способів. В умовах паралельного зв'язку речення або частини складного речення зіставляються чи протиставляються один одному, утворюючи при цьому централізоване ціле, в якому вони рівноправні. Варто відзначити, що важливим внутрішнім способом зв'язку виступає синтаксичний паралелізм, який виявляється в через однотипність побудови речень, однакового порядку слів тощо.

Єдиний часовий план у тексті при цій формі міжфразового зв'язку тексті виступає як частина синтаксичного паралелізму:

«Я йшов у нікуди. Повз мене проходили обози, пролітали кавалеристи, грохотали по мостові тачанки.

Я йшов у нікуди. Без мислі, з тупою пустотою, з важкою вагою на своїх погорблених плечах.

Я йшов у нікуди» [63, с. 243].

Як бачимо, в тексті наявний компонент, який повторюється – «*я йшов у нікуди*», що підсилює розгортання мікротеми, а саме – опис внутрішніх переживань головного героя.

Використання різних способів зв'язку тексту наочно демонструє його зовнішню організацію. У той же час, якщо розглядати конкретний текст як письмовий, безвідносно до його призначення, функції й умов існування, ми не завжди знайдемо в ньому логічний зв'язок і доцільності. Тому недостатньо лише однієї категорії для творення тексту: тут важливими також виступають цілісність та членованість.

Цілісність тексту передбачає те, що в основі висловлювання повинна лежати певна смислова єдність, тобто деяка «семантична програма», яка може бути передана через ключові слова і сформульована в ідейно-тематичному плані.

Цілісність виражається у характеристиці тексту як смислової єдності, якій притаманна психолінгвістична природа, що простежується на рівні усієї структури тексту. Так, зовнішні (мовні та мовленнєві) ознаки цілісності виступають як сигнали, які дозволяють, не чекаючи повного усвідомлення тексту, прогнозувати його потенційні межі, обсяг, змістове наповнення та використовувати усі ці наявні відомості для того, щоб полегшити адекватне сприйняття прочитаного.

Однією з властивостей тексту є його членованість. Теоретичне обґрунтування ця категорія тексту отримала в працях Н. Кондратенко, М. Котюрової, І. Гальперіна. На основі їхніх теоретичних положень можна виділити ряд ознак, що характеризують категорію членованості. Насамперед:

1) ця категорія має суб'єктивну природу, оскільки запрограмована автором тексту та осмислюється читачем;

2) вона об'єктивно обумовлена необхідністю відображення світу в його впорядкованості;

3) має структурно-пізнавальну основу.

На основі висловлювань будуються складні синтаксичні величини, які у свою чергу об'єднуються у великі тематичні блоки – фрагменти тексту.

Окремі дослідники пропонують виокремлювати такі типи членування тексту: об'ємно-прагматичне та контекстно-варіативне. Перший пов'язаний із розподілом тексту на певні кількісні параметри, що виявляються в окремих томах, книгах, їхніх частинах, розділах та абзацах.

Контекстно-варіативне членування полягає у графічному виділенні у поетичному тексті строф, у прозовому – абзаців, розділів, частин, що залежить від задуму автора, його особистих уподобань, особливостей стильової манери письма і функцій виділеного текстового фрагмента. У межах такого членування часто той самий текст може бути по-різному розбитий на абзаци, оскільки залежить від суб'єктивних чинників сприйняття як творця, так і реципієнта.

Наприклад, важливу роль в членуванні тексту відіграє абзац. У діалогічній промові абзац служить для розмежування реплік персонажів; у монологічній – виділення значних елементів, які відбивають авторське сприйняття тексту, виконуючи акцентно-видільну, логіко-сміслову (вплив на інтелектуальне сприйняття), емоційно-експресивну (вплив на емоції читача) функції.

Текстово-дискурсними категоріями є: **референційність, інтерсуб'єктність та інтертекстуальність.**

Актуалізація категорії референційності у тексті відбувається через співвідношення художнього світу, який створений певним автором, та конкретним фактом дійсності. Наприклад, Н. Кондратенко цю категорію трактує так: «Віддзеркалення в художньому тексті об'єктивної дійсності і створення особливої художньої реальності, репрезентоване темпоральними та континуумними маркерами» [29, с. 33].

Інтерсуб'єктивність – це «ступінь однакового розуміння змісту тексту двома учасниками текстової комунікації – письменника і читача з погляду інформативного, естетичного, ідеологічного сприйняття» [32, с. 43].

Категорія інтерсуб'єктивності відображає ступінь та способи взаємодії між різними суб'єктами (автором, читачем, персонажами тощо) у художньому тексті. Ця категорія виступає важливим засобом як для лінгвістичного, так і літературознавчого аналізу, оскільки вона розкриває, які особистісні чи соціокультурні фактори впливають на сприйняття та інтерпретацію тексту.

До основних аспектів розгляду категорії інтерсуб'єктивності в тексті зараховують:

1) авторську інтерсуб'єктивність, яка виявляється в тому, наскільки автор залучає свої власні думки, почуття, оцінки та переживання у структуру художнього тексту;

2) читацьку інтерсуб'єктивність. Ця категорія стосується того, як реципієнт сприймає текст та взаємодіє з ним, оскільки він може сприймати текст як власне переживання або відчувати певну емпатичну комунікацію текстом;

3) інтерсуб'єктивність між персонажами; вона полягає в тому, як виділені величини у структурі тексту взаємодіють одна з одною, як вони „сприймають“ та „реагують“ на дії та слова інших. Саме ця міжособистісна динаміка впливає на розвиток сюжету та розкриття характерів;

4) культурну інтерсуб'єктивність, яка відтворює конкретну парадигму соціокультурних цінностей, норм поведінки та певні художні концепції, які відображені в тексті, вказуючи при цьому на вплив цих елементів на сприйняття тексту читачами з різних національних культур або соціальних груп.

Таким чином, категорія інтерсуб'єктивності важлива для аналізу художніх текстів, оскільки вона допомагає розкрити специфіку комунікації та продемонструвати розуміння тексту через його сприйняття та вплив на різних учасників комунікації, зокрема на автора, реципієнтів або персонажів.

У художньому творі міститься інформація, певні натяки про соціально-культурні явища конкретного історичного періоду, відомості про певні деталі епохи, національно-культурні традиції народу через реалізацію інтертекстуального значення, що можуть бути виражені як імпліцитно, так й експліцитно, тому вимагають застосування власного пресупозиційного фонду, що допомагає розширити розуміння вертикального контексту. Так, за визначенням лінгвістів, вертикальний контекст – це конкретні соціально-політичні, культурологічні, історико-філологічні факти, які супроводжують контекст прочитаного [13, с. 168]. Засобами вираження вертикального контексту є: включеність у текст цитувань із інших текстів, відтворення за допомогою мовних засобів особливостей стилю, графічне оформлення тексту тощо.

Отже, текст – це складна багаторівнева цілісна структура, створена з мовного матеріалу й наповнена великим обсягом різнотипної інформації. Він завжди має зовнішні межі (обмежений у просторі й часі), характеризується **такими основними текстовими категоріями**, як інформативність та комунікативність, **внутрішньотекстовими категоріями**, які реалізують зв'язність, цілісність та членованість тексту, а також **текстово-дискурсними категоріями**, до яких входять референційність, інтерсуб'єктність та інтертекстуальність.

РОЗДІЛ 2

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

2.1. Графічні засоби у вираженні змісту тексту

Пунктуація посідає важливе місце серед графічних засобів тексту. Роль розділових знаків як виражального засобу в тексті обумовлена насамперед їхньою можливістю передавати найрізноманітніші відтінки думок та почуттів як самого автора, так і персонажів: здивування (знак питання), сумнів чи особливу емоційну напруженість (три крапки), радість, гнів, захват (знак оклику). Крапка може підкреслювати нейтральність позиції автора, тире може надавати фразі динамізму чи, навпаки, уповільнювати розгортання дії.

Графічні засоби представляють собою сукупність способів зовнішньої організації тексту, надаючи йому візуальної виразності. Вони є різноманітними у своєму вияві і пов'язані з фонетичними, лексичними, граматичними та іншими засобами мови.

До графічних засобів зараховують такі мовні знаки, як:

- окличний знак;
- знак питання;
- три крапки;
- тире;
- лапки;
- курсив;
- велика літера;
- графон.

Відсутність розділових знаків також відносимо до графічних засобів, оскільки це виконує важливу роль у тексті, а особливо – в поетичному, сприяючи таким чином увиразненню та підсиленню ідеї та форми написаного. Адже, як відомо, розділові знаки здатні розділяти речення на окремі фрази; вони створюють необхідні паузи, відтворюють певну палітру емоційних відтінків. Автор, який застосовує прийом відсутності розділових знаків, дає

можливість читачеві самому розставити акценти та домислити, виявити надзвичайну свободу сприйняття, щоб відчути себе причетним до акту творення.

Таким чином, функційне навантаження розділових знаків у тексті дає можливість продемонструвати ставлення автора до висловлюваного, виявляючи свій стиль написання, а також передбачити емоційну реакцію мовця, натякати на ідейно-художній зміст твору. Особливу увагу заслуговують насамперед окличний знак та знак питання. Сама наявність цих графічних засобів у структурі тексту свідчить про його емоційність та виражену експресивність.

Роль окличного знака в окличних реченнях є загальновідомою, але при лінгвістичному аналізі тексту необхідно розглядати саме ті випадки, коли відбувається розходження між традиційними й ситуативно зумовленими пунктуаційними знаками, коли цей мовний знак вживається після речень, які за своєю формою, здавалось би, не є окличними, але є виразниками тону та голосу персонажа. У цьому разі окличний знак вказує на особливе, найчастіше всього напружений характер у контексті певного змісту висловлювання.

Наприклад, у творі Івана Багряного «Тигролови» читаємо таке: «– Многогрішний!!! Мовчанка. – Многогрішний!!!» [63, с. 283]. Як бачимо, окличний знак у цьому контексті не лише виражає інтонаційне оформлення сказаного мовцем у художньому тексті, яке характеризується особливо підвищеним тоном, але й імпліцитно сприяє зображенню напруженості ситуації, в якій використовується саме такий характер голосу і тону.

Важливу роль також виконують емоційні паузи, які відбиті у тексті за допомогою тире або трьох крапок. Іноді емоційні паузи допомагають відобразити деяку нерішучість, невпевненість, зніяковіння, нервовість та тривожність персонажа: «При... присягаюсь, що вже більше не буду» [62, с. 34], «– Не можу йти... не можу стояти... Ноги тремтять... тремтять... – шепче Бояні» [63, с. 249],

Інколи мовець, не закінчивши речення, обриває своє мовлення під впливом почуттів, із міркувань дотримання певного такту, коли відбулось

усвідомлення того, що він говорить про те, що не мав би або хоче, щоб співрозмовник сам здогадався про комунікаційний намір: «Мені хочеться сказати їй якусь приємність, показати себе веселим і цікавим, і... красивим» [63, с. 78], «– Коли ж уже... один із нас...?» [63 с. 238].

Як показує матеріал нашого дослідження, тире та три крапки у багатьох випадках є взаємозамінними. Тире може стояти тоді, коли обірвана фраза потребує подальших пояснень. Також тире і три крапки можуть вказувати на тривалу паузу перед яким-небудь важливим словом для того, щоб привернути до нього увагу: «Значить, десь у пеклі, а може, на небі в безодні... десь під хрестами на цвинтарі... десь у сумній пустці безконечній є ще хтось, є ще щось, що думає про нас...» [63, с. 264], «І Андрюша, цей невеселий комунар, коли треба енергійно розписатись під темною поставою –

– „розстрілять“, завше мнеться» [63, с. 31].

Окрім того, три крапки дають змогу продемонструвати різку зміну подій, автор ніби показує дійсність в дещо уповільненому вигляді, акцентуючи увагу на емоційному сприйнятті персонажа: «Зникають іскри... світло блідне... Темніе... Кругом мене чорна ніч... І ніч блідне... І не бачу ні світла ні ночі... Не бачу, не чую нічого» [63, с. 252].

Потребує розгляду й функційний потенціал лапок у художньому тексті. Здебільшого лапки вживаються для виділення чужого мовлення. Це може бути мовлення персонажів, а інколи – їхні думки, які залишаються непромовленими вголос. Частою є спроба виділення в якості чужого мовлення й тих фраз та слів, які властиві не самому мовцеві, а іншим особам: «Треба одібрати потрібний комплекс слів, що їх можна говорити турецькому міністрові: „Шановний пане“, „наші сусідські країни“, „загальні кордони“, „економічні інтереси“, „радий вітати дорогого й шановного гостя“» [63, с. 101].

Виокремлюючи певну словесну сполуку в лапки для позначення чужого мовлення, автор підкреслює, що сам він такі слова не застосовує у своїй мовленнєвій практиці або висловлює до них своє ставлення із деякою іронією,

або відзначає, що воно вжито в незвичному значенні для якогось певного вузького кола спілкування.

Наприклад: «То бо стало стилем цієї збожеволілої країни, всі ті „диверсії“, „нарушители“, „вороги народу“, „процеси“, „бдітельность“, „знищення“, „розстріли“, „чекісти“, „енкаведисти“, „орденоносці герої“, „прокльони“, „тюрми“, „диверсанти“, „шпигуни“ і т. д. і т. п.» [63, с. 291]; «Його всі величають, не то жартома, не то серйозно, „професором“» [63, с. 285].

У текстах художнього стилю речення або його окремі частини можуть бути виділені курсивом. Іноді використання графічного маркування слова або речення курсивом не пов'язано із певною стилістичною функцією, а лише виступає вказівкою на факт цитування або на застосування іншомовного слова чи фрази.

Однак найчастіше цей засіб застосовується для логічного чи емоційного підсилення думки, наприклад, щоб передати схвильованість персонажа, особливе задоволення, створити гумористичний ефект. Наприклад: «То буду любити. Чи се вже найстрашніше в світі?.. Полюблю *живий образ*» [62, с. 263]; «– Люблю! – З *першої* хвилини? – питав він в недовірливим тоні...» [62, с. 264]; «Якесь незнане досі, вперте, дике почуття обгортає її – одне лише почуття. *Вона ненавидить*» [62, с. 271].

Курсивом виділяють епіграфи, поетичні вставки, назви згадуваних творів, тобто все те, що вважається чужорідним стосовно конкретного тексту або потребує незвичного посилення. Наприклад: «*Присвячую кононівським полям*» [62, с. 215].

Використання великої літери у художньому тексті відзначається семантико-стилістичним та емоційним функціоналом. Наприклад, у поетичному тексті великі літери можуть писатися на початку кожного віршованого рядка незалежно від того, чи починає він нове речення. Сучасні поети цього правила не дотримуються і починають рядок із малої літери. Таке порушення традиції дає змогу надати поетичному тексту більш довірливого й розмовного вигляду. Наприклад:

Але усім тепло,
 усі знають: дощ перестане,
 і хто напасеться, хто набігається,
 хто нахитається,
 хто насидиться на горі,
 хто належиться,
 а хто прийде додому
 у хату, наповнену теплом, як гніздо
 [63, с. 271].

Важливо зазначити й те, що цілі слова можуть бути виділені великими буквами для того, щоб передати тон промовленого слова чи фрази, який зазвичай відзначений емоційною напруженістю, експресивною виразністю для підсилення головної думки.

Наприклад: «Чільна сторінка офіціозу „Тіхоокеанская звезда“ чорніла жалобою. Під грізною чорною шапкою – „СМЕРТЬ ВРАГАМ НАРОДА!!“ ТА „ВИ УМЄРЛИ, НО ДЄЛО ВАШЕ ЖИВЬОТ! МИ КЛЯНЬОМСЯ, ДОРОГІЄ ТОВАРИЩІ, ОТОМСТІТЬ ЗА ВАС І УНІЧТОЖІТЬ ВСЄХ ВРАГОВ ВО ВСЬОМ МІРЄ!“ – під цією шапкою в тексті було надруковано два портрети в чорних рамцях» [63, с. 236].

В якості ще одного графічного засобу можна виділити порушення орфографічної норми при написанні слів та словосполучень – графон, тобто прояв графічного відхилення від нормативного правопису. Графони здатні концентрувати в собі й ідейно-естетичну позицію автора відповідно до змістового наповнення літературного твору.

Виділяють такі види графонів: 1) діалектні; 2) просторічні; 3) оказіональні.

Як бачимо, графони можуть фіксувати характерологічні особливості мовлення персонажа, вказувати на специфіку його вимови, що виокремлює його як представника певного соціального середовища, діалектного простору або конкретну індивідуальну своєрідність.

Наприклад: «– А ты *откелева* – такой? – Да уж *откелева* – не тебе знать...» [62, с. 68]; «а у тебя *ево* и без *ефтаво* многа...» [62, с. 68]; «Ты знаешь: солдат – казённий *челаек!*...» [62, с. 69]; «– Ну й парохвія!» [63, с. 348].

Як бачимо, графон насамперед пов'язаний зі створенням мовленнєвої характеристики героя. Зазвичай це функціонально-стилістичне використання фонетичних варіантів слів, що показує соціальне походження персонажа, діалектні особливості його мовлення, вплив іноземної мови на його вимову і тд.

У мовленнєвій характеристиці можуть бути продемонстровані й дефекти дикції героя (гаркавість, шепелявість, заїкання), імітація дитячої вимови: «Я не *мо-о-жу* (він трохи розтягає слова, коли говорить) робити в таких умовах. У мене *акто-о-ри* скаржаться. Я тридцять *ро-оків* працюю, а такого не бачив» [63, с. 108]. Усі ці способи допомагають реципієнтові краще зобразити образ героя за допомогою додаткових рис, які його увиразнюють.

Важливо зауважити й те, що особливу роль у наповненні смислового плану та окремого виражального відтінку в певному сегменті тексту відіграють авторські розділові знаки, які не відповідають загальноприйнятим правилам пунктуації, порушують процес первинного сприйняття тексту, а також слугують для підвищення експресивно-емоційної значущості того чи того фрагмента, акцентують увагу читача на змісті якогось поняття, предмета чи явища тощо.

Наприклад, структура художнього мислення Миколи Хвильового характеризується частим використанням деякими візуально-графічними прийомами, що допомагають смислового членуванню тексту:

«...До розстрілу присуджено,

– шість!»

[63, с. 28].

У поданому фрагменті тексту наявне порушення пунктуаційних норм (розрив речення), яке, втім, сприяє зовнішній експресивізації зображуваного.

Отже, можна зробити висновок: засоби пунктуації є вагомими в тексті, хоча вони недостатньою мірою передають усе багатство й різноманітність

інтонації живого мовлення. У зв'язку з цим в текстах художньої літератури широко розповсюджене використання різних графічних засобів, що слугують насамперед як спосіб реалізації усного мовлення, застосування яких якоюсь мірою компенсують недостатність традиційних засобів пунктуації й застосовуються для логічного й емоційного підсилення думки. Справді, варто згадати про такі графічні засоби, як написання слів з великої літери, курсив, зміна орфографії окремих слів, графон, авторські розділові знаки тощо.

Використання того чи того графічного засобу може бути зумовлене творчою та стильовою манерою автора й відповідним ідейно-тематичним змістом художнього тексту. Окрім того, пунктуація може бути експресивною й застосовуватися в ідейно-художніх цілях в поєднанні зі стилістичними прийомами різних мовних рівнів.

Таким чином, матеріал нашого дослідження засвідчив, що автори використовують графічні засоби для того, щоб:

- 1) привернути увагу читача до того чи того моменту в тексті;
- 2) передати емоційно-експресивне навантаження авторського слова;
- 3) підсилити окремі фрагменти висловлювання;
- 4) виокремлювати комунікативні елементи, що є важливими у тексті;
- 5) членувати композиційну організацію тексту.

2.2. Фонетичний рівень аналізу художнього тексту

Фонетичний рівень ніколи не є головним у художньому тексті, однак він часто допомагає виразити та доповнити зміст. Його роль може бути виражена більшою чи меншою мірою залежно від специфіки конкретного тексту. Зрозуміло, що в поетичному мовленні фонетичний рівень яскравіше виражений, ніж у прозовому. Так, поети деяких літературно-художніх напрямків надавали особливу увагу звуковому оформленню своїх творів, іноді навіть за рахунок змістового наповнення. Наприклад, широке використання діапазону фонетичних можливостей мови або ж, навпаки, нейтральне ставлення до їхнього використання виявляє індивідуально-авторський струмінь тексту.

Потрібно зауважити й те, що рівень художньої якості конкретного тексту залежить від способів організації його фонетичних засобів, а також зміст та особливості композиційної побудови також впливають на засоби та роль їхнього використання у структурі тексту. Справді, літературний твір повинен відповідати законам мови: він не повинен містити негармонійних поєднань, що не відбивають ритмічно-інтонаційний малюнок твору.

До основних засобів фонетичної виразності можемо зараховувати: алітерацію, асонанс, звуконаслідування та інші засоби вираження звукових ефектів.

До власне фонетичних особливостей, які необхідно відзначити при аналізі цього рівня, відносять спеціально створювані автором звукові ефекти. Вони спрямовані на створення експресії. У цьому разі, варто згадати про емпатичний наголос, який допомагає підсилювати протяжність як голосних, так і приголосних звуків: «— Ой *про-бі, ря-а-атуйте!*» [63, с. 353]. Оскільки для української мови довжина звука не є її характерним фонетичним явищем, тому збільшення тривалості окремого звукового компонента часто слугує яскравим та виразним прийомом підсилення експресивності слів у тексті: «І гатить колбою рушниці щосили, пересипає грюкіт фантастичною лайкою: — *Ад-стт-а-ві-і-іть!!...*» [63, с. 315].

Як правило, цей стилістичний засіб знаходить свій вияв у мовленні героїв, коли автор намагається передати їхній певний стан чи особливе ставлення до об'єкта мовлення. Наприклад, в драматичному тексті Миколи Куліша «Мина Мазайло» цей прийом застосований для того, щоб передати мовленнєво-наспівний характер: «...дарствующего і укрпляющего наші душевніє *сі-і-ли...* даби внімая *пре-по-дава-є-мо-му уче-є-нію*, возрослі ми тебе, нашому Создателю, во *сла-а-ву*, родітелям же нашим на утешеніє, церкві і отечеству на *по-о-льзу*» [63, с. 194].

До фонетичних засобів, що мають експресивний характер, зараховують алітерацію та асонанси. Автор може цілеспрямовано використовувати підсилення якогось одного звука чи окремих звукових груп, що є близькими за

звучанням – це можуть бути шиплячі, свистячі, сонорні приголосні та огублені голосні тощо. Часто такі художні прийоми слугують для створення звукового образу того, що є предметом опису (окремі звуки природи, звучання тварин, шум техніки тощо), а також створюють настроєве тло зображуваного.

Так, Михайло Коцюбинській у своїй новелі «Intermezzo» застосовує цей фонетичний засіб для відтворення художнього прояву авторської свідомості та творчої манери, а також для надання образної форми змісту висловлювання: «А згори сипле та й сипле... витрушує душу з дзвіночків, струже срібні дошки і свердлить крицю, плаче, голосить і сіє регіт на дрібне сито. Он зірвався один яскравий згук і впав між ниви червоним куколем» [62, с. 221].

Як бачимо, у цьому сегменті тексту є повторення приголосних звуків: *с* (*сипле, струже, срібні, свердлить, сіє* і тд.), *р* (*згори, свердлить крицю, регіт, дрібне, зірвався* і тд.), *л* (*сипле, свердлить, плаче, голосить, куколем*), *в* (*витрушує, дзвіночків, впав, ниви, червоним* і тд.) та голосних – *у* (*витрушує душу, струже, згук, куколем*), *і* (*і сіє регіт на дрібне сито*), *а* (*зірвався, яскравий, впав*), що яскраво демонструє оригінальність творчого мислення.

Яскравим прикладом вдалого застосування алітерації та асонансу у художніх текстах, що навіть стало характерною ознакою авторської стильової манери, є творчість Павла Тичини. Можемо спостерігати використання цих фонетичних засобів на основі вірша «Ви знаєте, як липа шелестить...»:

Ви знаєте, як липа шелестить
у місячні весняні ночі?

Кохана спить, кохана спить,
Піди збуди, цілуй їй очі.
Кохана спить...

[63, с. 14].

Обраний мікротекст дає змогу простежити, як алітерація та асонанс завдяки логічній послідовності звуків допомагають відтворити картину

природи, передати стан спокою та виявити в структурі поетичного мовлення ліричний струмінь.

Звуконаслідування – це відповідність фонетичного оформлення певного висловлення до зображуваної картини; спеціальне нагромадження звуків та їхніх комбінацій для ілюстрації природного звучання. Звуконаслідувальні слова виявляють акустичні та артикуляційні можливості мови завдяки цьому й забезпечується образний характер звуковідтворення.

Дослідник Ігор Качуровський вважає, що звуконаслідувальні слова в художньому тексті реалізуються за допомогою двох способів. Насамперед це використання різного роду ономапей, тобто тих слів, які імітують певні звукові явища: «крик звіря, птаха, звуки робочого процесу, а також стихій – свист вітру, гуркіт грому, рев водоспаду тощо» [27, с. 18]. Другий спосіб реалізації процесу звуконаслідування полягає у «витворенні потрібних автором звукових ефектів – як от шум лісу, гуркіт грому, стукіт мечів – шляхом накопичення певних слів, які самі з себе не є ономапеями» [там само, с. 18].

Класичний приклад ономапей наявне у художньому тексті Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків», які дають змогу яскраво та пластично описати звукову картину гуцульського життя: «Хрусь-хрусь... хрум-хрум...» [62, с. 237]; «Бе-е... Ме-е..., а собаки усе тримають отару у берегах» [62, с. 237]; «– Бир-бир! – сердито гукає Іван, і вже собаки при вівцях» [62, с. 238]; «Гісь-гісь!» [62, с. 238]; «– Птруа... птруа...» [62, с. 238]; «Бах-бах-бах... – заgrimіли з рушниць верхи. Бах-бах... – озвались дальші, і все німіє» [62, с. 239]; «Рист! Рист! – покликують і собі вівчарі» [62, с. 239].

Слід зазначити, що також звуконаслідування позначене різними фонетичними варіаціями, особливо у художньому тексті. Так, різні автори можуть застосовувати інший звуковий вияв для передачі однієї й тієї самої ситуації на письмі.

Наприклад, в романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» автор використовує *о-ох* та *ха-ха-ха* для того, щоб передати сміх головного героя: «Чіпка аж за живіт береться та регоче: „О-ох... ох!.. о-ох, лихо!.. уха попухли!!

Як вареники... *ха-ха-ха! О-ох!* Дай хоч дух перевести, а то помру зо сміху! *О-ох, ох!“»* [62, с. 77]. Варто зазначити, що у виділеному фрагменті «*ха-ха-ха!*», «*О-ох!*» підсилюється фразеологічними одиницями «*аж за живіт береться*», «*дух перевести*», «*померти зо сміху*», синонімом *реготати*.

Натомість Микола Куліш для відтворення цієї ж самої ситуації вживає *хі-хі-хі*: «Невже „адвокат“ по-вашому – „брехунець“, а на лампу ви кажете – лампа, а на стул – стілець? *Хі-хі-хі – стілець!*» [63, с. 198].

Як бачимо, фонетичні засоби виразності – це насамперед ті одиниці мови, звучання яких дозволяють викликати набір конкретних асоціацій – слухові, зорові і тд., створюючи тим самим образ, який запам’ятовується і більш повно передає ідейно-тематичне наповнення певного висловлення в структурі художнього текстового простору.

Отже, аналіз художнього тексту на фонетичному рівні мови дає можливість проаналізувати способи використання засобів фонетики та звукового оформлення – асонансу, алітерації, звуконаслідувальних слів, різного роду звукових ефектів, що дають можливість розкрити стилістичне значення та функційне навантаження окремої мовної одиниці у контексті, допомагає виявити ідейний задум автора та зрозуміти естетичну та емоційну глибину літературного твору.

2.3. Аналіз тексту на морфемному та словотвірному рівнях

Мовне оформлення художнього тексту здатне проявити його особливу виразність та образність. Справді, яскравими виражальними можливостями відзначається не лише саме художнє слово, але і його форма.

Так, мовні одиниці морфемно-словотвірного рівня відкривають нові можливості для інтерпретації художньої дійсності, оскільки ці засоби демонструють лексико-семантичне освоєння дійсності конкретної мовної особистості, експлікуючи властивості та основні ознаки денотатів, їхній зв’язок, а також функціональне навантаження у художньому тексті, реалізовані через характер добору тих чи тих значень суфіксів, префіксів або завдяки іншим стилістичним прийомам з арсеналу морфемно-словотвірного рівня.

Наприклад, найяскравішим проявом експресивно-стилістичних властивостей афіксів є суфікси української мови, які відрізняються один від одного своєю емоційно-експресивною, емоційно-оцінною характеристикою та сферою побутування, а також можуть містити в собі суб'єктивну оцінку та передавати ставлення автора або персонажів до об'єкта мовлення (ласкаве, несхвальне, зневажливе, іронічне тощо), служити засобом мовленнєвих характеристик героїв. Власне ця специфіка морфем великою мірою відображена в художніх текстах.

Українська література дає багато цікавих прикладів творчого використання словотвірних одиниць для вираження різноманітних відтінків значень та надання словам емоційного забарвлення. Крім того, афікси здатні привносити в текст додаткове експресивно-стилістичне наповнення, а актуалізації цього змісту сприяє прийом концентрації в одному сегменті тексту однакових чи синонімічних афіксів.

Функційна роль кореневих морфем та афіксів у художньому тексті може бути різноманітною – від створення конкретного художнього образу до надання особливого колориту усьому тексту чи в окремому його фрагменті, оскільки у межах процесу словотворення афікси приєднуються у визначеній послідовності до кореня, який є смисловим ядром, носієм лексичного значення слова.

Таким чином, спільнокореневі слова виступають як один із засобів поєднання окремих частин тексту, оскільки вони зумовлюють його смислову єдність, а афіксальні морфеми ускладнюють значення цих слів, роблячи їх семантично багатшими та насиченішими.

Як відомо, корінь – обов'язкова частина слова, його структурний та семантично організований центр, на основі спільності яких формуються певні словотвірні гнізда. У художньому мовленні однокореневі слова спроможні охарактеризувати зображуване явище, реалію, предмет із різних сторін та виділити в ньому багатоманітний арсенал властивостей та ознак: «*Жили одним життям; тішились однією втіхою; сумували одним сумом...*» [62, с. 67].

Наприклад, у творі Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків» однокореневі слова виступають в ролі засобу зв'язку речень в тексті: «Про нього люди казали, що він *богує*. Він був як *бог*, знаючий і сильний, той градусник і мольфар» [62, с. 241].

Суттєве стилістичне навантаження в структурі художнього слова може нести не лише корінь, але й суфікс. Так, він може виражати додаткові відтінки здібності, зменшеності, ласкавості, пестливості та згрубілості. Слова із зменшено-пестливими суфіксами називають демінутивами. Демінутиви характерні насамперед для побутового мовлення (*донечка, пальчик, личко, котик, оченятка* і тд.). У художньому мовленні демінутиви можуть виявлятися особливо яскраво.

Так, вони можуть виражати, наприклад, іронію (*ідейка, невісточко, слівце, господинька*), улесливість (*панночка*), ставлення мовця до певного об'єкта (*дурненька, гарненька* і тд.), збільшувану ознаку (*гульбище, парнище, сутяжище, тигрище, товщище*) зневагу (*голосище, свекрушище, страховище*) у певному контексті. Наприклад: «Лушня був широкоплечий *парнище*, високий, бравий, з хорошим панським *личком*» [62, с. 75].

У художніх текстах для вираження авторського ставлення до героїв використовують прикметники зі зменшено-пестливими, збільшуваними, а також оцінними суфіксами. За допомогою таких слів мовець виражає різноманітну палітру відтінків почуттів, а також оцінює величину певної істоти чи предмета. Оцінка відчуттів автора або конкретних персонажів може бути найрізноманітнішою: ніжність, зневажливість, улесливість, запопадливість, догідливість тощо.

Так, у поданому сегменті тексту із роману Івана Багряного «Тигрлови» знаходимо слово «*тигрище*» та «*кішечка*», які містять суфікси *-ище* та *-ечк(о)* зі значенням збільшуваності та зменшеності відповідно, що виражають ставлення головного героя до тварини: «Апетит, прости Господи. Смугаста *тигрище*, а не „*кішечка*“!!!» [63, с. 286]. Також у творі Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків» містить речення: «Ну і *сусідонько* файний, смага б ті втяла!» [62, с.

243], в якому спостерігаємо слово «сусідонько» зі зменшено-пестливим суфіксом, що дозволяє автору продемонструвати ставлення одного персонажа до іншого.

Крім того, у художньому тексті Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» наявні слова «свекрушище» та «невісточка» із суфіксами *-ище* та *-очк(о)*, які реалізують рівень стосунків у родині, оскільки вжиті автором для передачі зневажливого ставлення. Порівняймо: «— Це все через тебе, *невістчко!* — промовила Кайдашиха і вдарила до Мотрі кулаком об кулак» [62, с. 37], «Це, мабуть, *свекрушище* тобі наговорила на вербі груші, а на осиці кислиці, — говорила Мотря» [62, с. 43].

Наведемо ще один приклад: «Страшно було дивитися, як таке *страховище*, наставивши роги, неслоя з усього свого страшного прожогу за *невеличким хлопчиком*, що, як *горошинка*, котився поперед його...» [62, с. 63]. Тут слова із оцінними суфіксами (*страховище*, *невеличкий*, *хлопчик*, *горошинка*) вносять додаткові значеннєві нюанси слову, виражають авторську позицію, ідейний задум тексту, а також виконують роль засобу мовленнєвої характеристики героїв.

Варто зазначити, що демінутиви є типовим елементом українського фольклору, а також творів художньої літератури, які тяжіють за своєю стильовою манерою до усної народної творчості. Наприклад, у «Лісовій пісні» Лесі Українки мовлення Мавки в поданому сегменті тексту виявляє ознаки ліричної пісні:

Не рони, вербо, слід над водою,
буде ж, *матусенько*, милий зо мною!..
Батьку мій рідний, *темненький* гаю,
як же я *ніченьку* сюю прогаю
[62, с. 357].

На відміну від суфіксів, які дають змогу продемонструвати емоційно-експресивні можливості художнього слова, префікси виступають як словотвірні морфеми. Так, префікс *без-* позначає відсутність того, що названо в початковій

формі слова: *лад – безлад, провідний – безпровідний*; префікс *ви-* – напрямок дії всередині назовні: *вибігти, викинути, виштовхнути, вилетіти* і тд.

Характерною рисою префіксів є їхня семантична автономність у слові: значення префіксів має більш стандартно визначене значення, ніж семантика суфіксів. Це насамперед додаткові, часові або кількісні характеристики певного предмета чи дії. Вказані значення, як правило, не розчиняються в загальній семантиці слова, а, навпаки, є відокремленими.

Префікси широко розповсюджені в процесі творення нових слів – дієслів (*перевозити, перебрати, переглядати, переламати, перебути*), прикметників (*несвідомий, неактивний, незвичайний, невеликий, неприємний*), а менш продуктивними вони є в утворенні іменників (*прадід, посестра, побратим*).

У художньому мовленні часто можна побачити повторення однакових чи синонімічних префіксів. При цьому префікс становиться так званим компонентним стрижнем, який підсилює емоційно-змістову напруженість усього тексту. Повторення префіксів – важливий спосіб виділення конкретних елементів художнього тексту, підвищення його інформаційно-естетичної значущості.

Яскравим прикладом виражальної можливості цієї частини слова є поезія Василя Голобородька «З дитинства дощ», в якому шляхом повторення граматичних форм дієслів із префіксом *на-* автор акцентує значення завершеності дії, підсилює її семантику та розкриває експресивну спрямованість:

Але усім тепло,
 усі знають: дощ перестане,
 і хто *напасеться*, хто *набігається*,
 хто *нахитається*,
 хто *насидиться* на горі,
 хто *належиться*,
 а хто прийде додому
 у хату, наповнену теплом, як гніздо

[63, с. 271].

Також у фрагменті тексту «Тигролови» Івана Багряного наявне повторення слів із префіксом *пере-*, що допомагає надати висловленню динамічності та зафіксувати таким чином плинність життя: «*Пересувається* поїзд, *пересувається* час, *пересувається* життя в експресі, а ще більше – настрій» [63, с. 281].

Багата та відкрита система способів словотворення в українській мові дозволяє письменникам за допомогою тих мовних моделей, які вже існують в мові, створювати нові слова, які є цілком сприятливі для усвідомлення, незважаючи на їхнє контекстне вживання в тексті. Такі слова називають авторськими неологізмами чи okazіоналізмами.

Як відомо, власне номінативне словотворення покликане створювати номінації для реалій навколишнього світу. Із появою нових предметів, дій, ознак виникає й необхідність для їхнього найменування, в результаті чого з'являються нові слова та фрази. Тут особливо потрібно звернути увагу на роль процесу словотворення, оскільки для позначення нових понять практично не «винаходять» невідомі до того звукові комплекси, а відбувається послуговування того самого арсеналу словотвірних елементів.

Так, в українській літературі активним творчим пошуком нових засобів виразності займався Михайль Семенко. Справді, широко розповсюдженими в його футуристичних поезіях є активне використання словотвірних засобів для утворення нових слів – *автомобілібілі*, *бігорух*, *рухобіги*, *рухливобіги*, *життедять*, *життерух*, *життебензин* [63, с. 8], що відтворює авторську ціннісну картину світу, який пов'язує машини, техніку, промисловість із продовженням життям, ознакою нової доби.

Варто зазначити, що морфемно-словотвірні одиниці пов'язані формально й змістовно насамперед з одиницями «попереднього», фонетичного мовного рівня, але більшою мірою вони поєднані в смисловому плані з одиницями лексичного рівня – словами-текстами. Тісний зв'язок лексики і словотвору зумовлена природою цих явищ, функціональним призначенням словотвору,

який є одним із основних механізмів номінацій, одним із способів створення лексем, що є необхідним для реалізації комунікативного наміру мовної спільноти чи окремого індивіда. Таким чином, мовна система «диктує» ті чи ті умови існування та функціонування своїх одиниць у текстовому просторі натомість текст розширює та поглиблює закони та явища реалізації художніх засобів на основі мовних рівнів, надаючи їм особливої виразності та оригінальності наповнення.

Отже, аналіз засобів морфемно-словотвірного рівня мовного простору художнього тексту неможливий без співвіднесення змісту цих одиниць та його орієнтації на створені смислові утворення, які формують та виражають одиниць лексичного рівня. А досліджуваний матеріал дав змогу виокремити такі функції мовних одиниць морфемно-словотвірного рівня у тексті:

- 1) створення необхідного найменування – власне номінативну;
- 2) зміна синтаксичної побудови висловлення – конструктивну;
- 3) економія мовних одиниць – компресивну;
- 4) надання експресивної форми вираження – експресивну;
- 5) використання засобів виразності, які відповідають певній сфері мовлення – стилістичну.

2.4. Аналіз тексту на лексичному та фразеологічному рівнях

Для створення художніх образів письменники насамперед використовують зображальні та виражальні властивості, які закладені у словнику та в усталених зворотах мови. Словниковий запас мови називають її лексикою, а усталені звороти мови в лінгвістиці позначають в якості фразеологічних одиниць. Вибір лексичних та фразеологічних засобів у тексті залежить від багатьох причин: тут має вплив й естетичні позиції самого письменника, літературна традиція, на яку він опирається, й особливості його життєвого досвіду, стильова манера, специфіка жанру твору, в якому реалізований задум, а також своєрідна «згущеність» ідейно-тематичного наповнення.

Так, ідейно-естетичні категорії Миколи Зерова були орієнтовані на античну традицію, а тому лексична наповненість його художніх текстів мала книжний характер. Справді, лексична система художнього мовлення цього автора наповнена великою мірою абстрактною лексикою, що виражена іменниками на позначення особистісно-вольових якостей людини, її духовного аспекту (*воля, душа, любов, пристрасть, сила, совість, щирість*), активно використовуються поетизми (*блакить, голубінь, небеса, чар*), окремий пласт слів старослов'янського походження (*зловорожій, многодумний*), що яскраво відбивають основну структуру творчого моделювання, особливості світоглядно-ціннісної парадигми митця. Навпаки, поет-футурист Михайль Семенко активно застосовував у своїй художній практиці авторські новотвори для відтворення революційних змін у свідомості нової доби – *автомобілібілі, бігорух, рухобіги, рухливобіги, життєдять, життєрух, життєбензин* [18, с. 18], що засвідчують творчо-експериментальні пошуки, специфіку авангардного мислення художника слова.

Таким чином, вибір слів та словосполучень – це важлива сторона письменницької роботи над характером та способом мовного оформлення художнього тексту.

Великий діапазон зображально-виражальних можливостей містить в собі й синонімія. Так, виразність мовлення посилює використання синонімів – слів, які позначають одне й теж поняття, але які розрізнені за додатковими смисловими відтінками чи стилістичним забарвленням. Обираючи в межах одного ряду однакових чи близьких за значенням слів, або нанизуючи синоніми, майстри слова досягають таким способом яскравої образності, точності та ясності вираження думки та почуття. Синоніми можуть виконувати різноманітні функції у тексті – виразити конкретну емоцію, та оцінку певного героя або його вчинку, підсилити зміст сказаного, доповнити та уточнити окремий відтінок значення, а також в ролі стилістичної заміни задля уникнення повтору в межах одного контексту.

Так, творчість Григора Тютюнника відзначена великим синонімічним багатством, що відбиває структуру художнього мислення самого письменника. Наприклад, синонімічні ряди у поданому мікротексті відбувають основні доміанти характеристики образу головної героїні (*маленька, худенька, тоненька*): «Марфа – тоді її в селі за *маленький* зріст звали „*маленькою* Марфою“ – знала, що лист від тата приходить раз на місяць. І ждала. Прийде до пошти, сяде на поріжку – *тонесенька, тендітна...*» [63, с. 387].

Синоніми можуть створити ту чи ту емоційно-стилістичну забарвленість висловленню. Наприклад, слово «*обличчя*» є стилістично нейтральним, слово «*образ*» має відтінок урочистості, а «*ника*», «*писок*», «*морда*» має знижено вульгарний характер. Так, у повісті «Кайдаша сім'я» Івана Нечуя-Левицького саме характерні синонімічні одиниці при описі дівчат дають змогу їх індивідуалізувати, а також надати іронічного забарвлення висловлюванням героїв стосовно вибору майбутніх обраниць: «*Гарна... мордою хоч пацюки бий*», «*личко маленьке й тоненьке, мов шовкова нитка*» [62, с. 12].

Освоєння багатьох синонімічних ресурсів української мови допомагає письменникам уникнути повторення одних й тих самих словесних одиниць у тексті. Наприклад: «– Та й *робоча* ж ваша *дочка!* Що за *золота* в вас *дитина*. Ото, моє серце, *гарну невісточку* матиму... – заговорила Кайдашиха» [62, с. 24].

Велику виражальність у художньому мовленні виявляють антоніми – слова із протилежним значенням. Антоніми використовують тоді, коли письменникові потрібно акцентувати увагу на різкому контрастові між певними образами, характерами, подіями та явищами. Також антоніми застосовують у тих випадках, коли потрібно підкреслити внутрішню суперечливість конкретного явища, невідповідність зовнішності героя з його характером тощо. Так, антонімічні одиниці у структурі певного тексту актуалізують такі функції, як **ідейна, художньо-естетична, емоційна, характеротвірна та структурно-композиційна.**

Наприклад, засоби антонімії яскраво відображені в поетичній творчості Василя Симоненка, які сприяють осягненню художньої свідомості автора, його

ідіостилю. Поглянемо на конкретному прикладі, як поет застосовує антоніми у своїх текстах.

*Є в коханні і будні, і свята,
Є у ньому і радість, і жаль...*
[63, с. 374].

Як бачимо, художнє сприйняття та авторське ставлення до означеної проблематики в поетичному тексті вербалізоване за допомогою антонімічних пар: *будні – свята, радість – жаль*, що підсилює емоційний вплив та увагу реципієнтів до ідейно-тематичних параметрів текстового простору.

Для відображення історичного минулого письменники послуговуються застарілими словами та мовними зворотами – архаїзмами. Особливу стилістичну роль виконують архаїзми старослов'янського походження. Крім відтворення певного минулого колориту епохи, вони також надають мовленню урочистого характеру. Наприклад:

*Благословляє дух ширококрилий
Солодкий світ*
[63, с. 280].

Письменники також застосовують старослов'янізми в структурі тексту для опису людей, які належать до духовенства або одержали церковну освіту й розкривати таким чином характерні ознаки певного образу та відтворювати особливість мовлення героя. Варто зауважити, що використання слів старослов'янського походження може мати іронічний та пародійний підтекст для підкреслення комічно-сатиричної спрямованості тексту. Наприклад: «...дарствующего і укрепляющего наши душевные сі-і-ли... даби внімая пре-подава-є-мо-му уче-є-нію, возрослі ми тебе, нашому Создателю, во сла-а-ву, родітелям же нашим на утешеніє, церкві і отечеству на по-о-льзу» [63, с. 194].

Як правило, письменники послуговуються тими словами, які вже є в літературному чи в розмовному мовленні, але інколи вони самі беруть участь у створенні нових слів – неологізмів. Необхідність в неологізмах виникає тоді, коли з'являється нове явище, яке потребує позначення. Наприклад, Василь Стус

активно вдавався до творення нових слів (*доброокий, життєіснування, життєсмерть, мідяногорла, многолітувати, охвилля, перехлип*), які акцентують оригінальність світобачення поета, а також допомагають відтворити емоційний малюнок, експлікувати допоміжні сенси та значеннєві відтінки конкретних ідейно-тематичних напластувань певного поетичного тексту.

У художньому мовленні письменники можуть також застосовувати різного роду діалектизми та інші позалітературні елементи. Так, важливо зазначити учням те, що не варто ототожнювати поняття «мова художньої літератури» та «літературна мова». Насправді ці категорії хоч і є спорідненими, проте не є синонімічними. Літературною називаємо мову, норми і правила якої вироблені для загального дотримання та використання серед певної спільноти людей, оскільки нею написані наукові довідники та навчальні посібники, газети та журнали, її застосовують в школі, університеті, театрі, опері, в засобах масової інформації та ін.

Але, крім літературної мови, існують різноманітні відхилення від норми, які відображають різнобічний характер мовлення різних суспільних груп, які входять до складу окремої нації: місцеві діалекти, соціальні та професійні жаргони, іншомовні слова тощо. Художня ж література, сприяючи виробленню та усталенню конкретних норм у мові, водночас використовує й такі елементи мовної системи, які виходять за межі її нормативних приписів та правил. Наприклад, вживання суржика: «Тільки що під'їхали до вокзалу, дивлюсь – отакими великими літерами: „Харків“. Дивлюсь – не „Харьков“, а „Харків“! Нащо, питаюсь, навіщо ви нам *іспортілі* город?» [63, с. 196].

Діалектизми – це слова та вирази, які обмежені конкретним територіальним простором. У навчальній програмі для старших класів присутні твори, які яскраво представляють цей пласт лексики – «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського та «Кам'яний хрест» Василя Стефаника. В обох текстах діалектні слова використані для відтворення кольориту гуцульського села, передачі основних особливостей мовлення та мовну картину світу

персонажів. Наведемо приклад: «– Потім мене такий *туск* напав, що-м *чиколонки* гриз і *чупер* собі *микав*, качев-єм си по соломі, як худобина. Та й нечисте *цукнуло*си до мене!» [62, с. 288], «Стекла *маржинка* назад в долини, розібрана хазяями, *одтрембітали* своє *трембіти...*» [62, с. 242].

Різноманіття лексичних засобів можна розглядати на уроках української мови у межах таких програмових тем у 10 класі, як: «Робота з діалектним словником», «Причини порушень лексичних норм», «Словник лінгвістичних термінів», «Можливість відтворення духовної культури за архаїчною лексикою», «Неологізми. Загальномовні та авторські неологізми».

Виражає своєрідну образність мови й фразеологічна система української літератури, що втілена через такі мовні засоби, як усталені звороти, крилаті вислови, приказки та прислів'я.

Уміле застосування фразеологічних одиниць надає художньому мовленню більш образного, національно колоритного та експресивного вияву. Приказки та прислів'я вбирають в себе досвід та мудрість народу. Так, письменники часто вводять в мовлення своїх героїв ці взірці народної моралі: «*Життя – що стерняста нива: не пройдеши, ноги не вколовши*» [62, с. 76].

Роль письменників не обмежується вживанням лише тих фразеологізмів, прислів'їв та приказок, які існують в мові. Так, талановиті майстри слова зазвичай створюють свої образні афористичні вирази, найкращі з яких стають «крилатими», оскільки активно відтворюються в мовленні людей. Наприклад: «*Страшні слова, коли вони мовчать*» [63, с. 391]; «*Червоне – то любов, а чорне – то журба*» [63, с. 379].

Як було зазначено раніше, одна з важливих функціональних ознак фразеологічних одиниць, яка твориться за допомогою метафоричності висловлення та образності, є експресивність. Матеріал нашого дослідження продемонстрував, що фразеологізми сприяють підсиленню, увиразненню певного сегмента тексту: «– Казала я тобі, сину, – жалілася іноді Мотря Чіпці, як уже й йому теща *залле за шкуру сала*, – казала: не бери багачки... ні тобі життя не буде, ні мені, старій, спокою!» [62, с. 28].

Важливо відзначити й те, що у досліджуваних текстах були виявлені і фразеологічні одиниці, які відбивають індивідуально-авторське сприйняття світу. Так, такі авторські трансформації усталених фразеологічних зворотів виявляють характер переосмислення ситуацій, а також демонструють відкритість фразеологічної системи української мови.

Справді, фразеологічні звороти використовуються автором не тільки за певною усталеною схемою, загальноприйнятими нормами, але й залежно від особливостей власного світосприймання та світогляду, оскільки образотворення відбувається з опорою на оказіональне слововживання. Цю можливість фразеологічних одиниць яскраво продемонстрував поданий фрагмент тексту, в якому автор поеми здійснив структурно-семантичне перетворення «згорати від сорому»:

Народе мій, замучений, розбитий,
 Мов паралітик той на роздорожжу,
 Людським презирством, ніби струпом, вкритий!
 Твоїм будущим душу я тривожу,
 Від сорому, який нащадків пізніх
Палитиме, заснути я не можу
 [62, с. 145].

Джерельна база нашого дослідження дозволяє продемонструвати наступний варіант авторської трансформації фразеологічної одиниці:

Перехрестилась і заплакала.
 І тихо вийшла із собору.
 Ішла на прощу, а потрапила
чи то в Содом, чи то в Гоморру
 [63, с. 403].

Як видно, Ліна Костенко видозмінила фразеологізм *содом і гоморра* задля підсилення гіркої іронії, адже реалізація конкретно цього стилістичного навантаження розгортається в подальшому контексті, який актуалізує головну думку твору про проблему бездержавності української нації, яка водночас

перебуваючи на своїй землі, є беззахисною, перебуває в хаосі руїн: «Оце мій Київ, це моя вітчизна. / Залиті кров'ю кийвські вали» [63, с. 404].

Фразеологічні одиниці дають змогу змалювати певну картину, що зіткана із думок, емоцій, почуттів людини, а також подати образ у ключовому для нього вимірі: «*Душа його завмирала в гарячому тумані, коли бачив жінку вродливу, струнку, здібну любити й варту любові*» [63, 143].

Фразеологізми, що реалізують свою семантику через актуалізацію протиставних відношень, є вагомими у системі засобів виразно стилістичного спрямування. Насамперед, вони зазнають оприявлення у тих фрагментах, де потрібно створити контрастну характеристику образів, предметів чи явищ: «*Літше жити біжучи, ніж жити гниючи*» [63, с. 335]; «*Моя любов чолом сягала неба, а Гриць ходив ногами по землі*» [63, с. 407].

Фразеологізми є продуктивними для створення емоційно-експресивної оцінки персонажів, явищ та понять у творах художнього стилю. Так, вони дають змогу продемонструвати у художньому тексті цілу палітру усіх відтінків почуттів, емоцій та переживань, тобто поглиблюють розкриття самого образу, надаючи йому об'єму та пластичного оформлення: «*Олена кругла, як цибулька, повновида, як повний місяць; в неї щоки, мов яблука, зуби, як біла ріпа, коса, як праник, сама дівка здорова, як тур: як іде, то під нею аж земля стугонить*» [62, с. 11].

Як бачимо, такі мовні одиниці сприяють повнішому розкриттю образу, характеризують його, виражаючи ставлення автора до зображуваних подій. Фразеологічні одиниці забезпечують увиразнення образу, закладеного у тексті, чітко окреслюючи його і наповнюючи новими смислами, що робить саме мовлення різноманітним та неординарним, тому фразеологічні явища є абсолютно виправданим і вагомим інструментом для створення письменниками та поетами певного образу.

Фразеологізми значною мірою виявляють й текстотвірний потенціал, який зумовлений використанням усталених порівняльних зворотів, категорією допустовості у структурі досліджуваного мовного явища: «*ця тоненька, як*

очеретина, гнучка станом, як тополя; личко маленьке й тоненьке, мов шовкова нитка; губи маленькі, як рутяний лист. З маленького личка хоч води напийся, а сама пишна, як у саду вишня, а тиха неначе вода в криниці» [62, с. 11]; «Та в неї лице, як тріска, стан, наче копистка, руки, як кочерги, сама, як дошка, а як іде, то аж кістки торохтять» [62, с. 11].

Особливості функціонування фразем можна розглянути і з погляду адресантно-адресатних відношень. Справді, фразеологізми завдяки своїй лаконічній будові, експресивно-виражальним можливостям дозволяють великою мірою за допомогою закладених в них смислотвірного потенціалу справити враження на адресата. Так, у досліджуваних текстах художнього стилю наявні фразеологічні одиниці, які виражають такі семантико-прагматичні нюанси, як надання позитивного або негативного значення висловленню, розкривають порозуміння або конфронтацію комунікації партнерів, їхній докір, подив.

Наприклад, «Ти, Карпе, ніколи *не вдержиш язика!* Все *допікаєш* мені *гіркими словами...*» [62, с. 17]; «Та я ж йому не словами, я йому сльозами *виливаю... гіркими докорами очі вибиваю...* Та що з того?.. Сказано: *як об стіну горохом!...*» [62, с. 84]; «А я тобі скажу, сину, коли б у матері була така сила, щоб тебе провчити, то не скакав би ти, як *зінське щеня*, вгору, – *не дорікав би гіркими словами* стару матір» [62, с. 85].

Отже, зробимо висновок: лексичні та фразеологічні явища української мови відіграють важливу роль та займають помітне місце у структурі тексту художнього стилю. Зміст таких одиниць полягає в образному зображенні тих чи тих рис та характерів героїв, їхнього типу мислення, індивідуального мовлення, психологічного стану. Специфіка їхнього функціонування виявляється у розкритті низки функцій у художньому тексті. Передусім це виконання ролі емоційно-експресивний еквівалента в певному сегменті тексту, а також образотворча спрямованість, текстотвірний характер, вербалізація психоемоційного стану людини, висвітлення комунікативно-прагматичного потенціалу комунікативного акту.

Таким чином, уважне читання взірцевих класичних творів художньої літератури – найкращий спосіб підвищення мовленнєвої культури учнів. Читання збагачує словниковий запас школярів, допомагає їм всебічно поглянути на образний вияв слова, а також оцінити стилістичні можливості різних пластів мови, що попереджає активне зловживання позалітературними елементами та демонструє естетичну цінність рідної мови.

2.5. Морфологічний рівень аналізу художнього тексту

Морфологічний рівень мови надає художникам слова менше можливостей для створення експресивності, ніж лексичний, що пов'язано з невеликим різноманіттям морфологічних засобів вираження змісту. Проте цей рівень є сприятливим ґрунтом для комплексного лінгвістичного аналізу художнього тексту. Морфологічні засоби дозволяють розглядати текст не як набір ізольованих категорій, а як взаємний контакт одиниць вищого рівня, що виявляються у висловленні.

Роль частин мови в тексті, безперечно, є великою, оскільки за допомогою них можна назвати предмет, вказати дію, ознаки, передати почуття і стан. Кожна частина мови проявляє власний спектр функцій у реченні або тексті. Від цього залежить грамотність оформлення тексту, його ясності та доступності, який повинен якісно впливати на свідомість реципієнта.

Отож розглянемо функції окремих частин мови.

Лінгвістичний аналіз дає можливість детально розглянути функційне навантаження іменників у художньому тексті. Насамперед іменник виявляє номінативну функцію, адже в цій частині мови зосереджено основне змістове наповнення. Так, іменник називає всі предмети і явища дійсності, а також позначає властивості, якості, дії чи стани. Наприклад: «Ти бичуєш святу *тишу* *землі скреготом фабрик, громом коліс*, брудниш *повітря пилом та димом*, ревеш від *болю, з радості, злості*» [62, с. 218].

Проте іменники також можуть виконувати в мовленні й естетичну функцію, адже через призму системи мовно-виражальних засобів вони надають певному повідомленню відповідне емоційно-експресивне забарвлення. Справді,

на прикладі поезії Василя Симоненка «Задивляюсь у твої зіниці» реалізований стилістичний потенціал іменників, що актуалізується за допомогою форми множини. Поглянемо:

Хай мовчать *Амери́ки* й *Росі́ї*,

Коли я з тобою говорю

[63, с. 371].

Як бачимо, у художньому мовленні іменники виконують не тільки інформаційну, але й естетичну функцію. Їхнє використання може бути обумовлене екстралінгвістичними факторами, оскільки залежно від конкретної теми, композиційно-стильової належності певного твору добір автором тих чи тих іменників, а також лексико-тематичних розрядів буде відрізнятися. Так, конкретні та абстрактні іменники, а також власні назви знаходять своє функціональне застосування у художньому тексті.

Використання письменниками абстрактних іменників працює на підсилення дійсності мовлення, що активізує виражальні спроможності мови. Справді, художники слова можуть застосовувати абстрактні іменники в якості сильного джерела мовленнєвої експресії, яке відбиває духовний світ героя, підкреслює його морально-етичні орієнтири та естетичні категорії, що таким чином поповнює стилістичні ресурси морфологічних засобів через їхнє переосмислення у художньому тексті.

Наприклад, у поетичному тексті Василя Стуса «Крізь сотні сумнівів я йду до тебе...» вживання абстрактних слів дозволяють конкретизувати ідейно-тематичне навантаження тексту, продемонструвати індивідуально-авторську манеру, структуру художньої свідомості, а також поглибити естетичний та емоційний вплив на читача.

Крізь сотні *сумнівів* я йду до тебе,

добро і *правдо* віку. Через сто

зневір. Моя *душа*, запрагла неба,

в буремнім *леті* держить путь на стовп

високого вогню, що осіяний

одним твоїм бажанням...

[63, с. 414].

Як бачимо, у цьому мікротексті абстрактні іменники виступають фундаментом для створення художніх засобів, що містять у собі оцінний характер (*буремний лет, душа запрагла неба, душа держить путь на стовп, людські дерзання, сотні сумнівів, добро і правдо віку* і тд.). Також абстрактні слова є виразниками ключових домінант у структурі художнього тексту (*добро, правда, душа, щастя*).

Конкретні іменники також володіють великим потенціальними можливостями для надання художнього мовленню експресивного вияву. Особлива стилістична цінність конкретних слів визначається в їхніх зображальних можливостей при описі художніх деталей у тексті. Так, описи побутових реалій, повсякденних речей нерідко можуть містити в собі образну енергію та надавати необмежені можливості для характеристики життя героїв, їхньої моделі поведінки, основних акцентів зовнішнього вигляду, а також відтворювати інтер'єр, картини природи.

Наприклад: «Коло самих *дверей* у кутку чорніла *буржуйка* – бляшана *пічка*, що мала завданням ogrівати взимку *кімнату*, а влітку на ній варено страву. Широка, підчеплена до *стелі труба* тяглася від неї просто до півкімнати, далі круто звертала й зникала в *стіні* над книжковою *шафою*» [63, с. 134].

Потенційні експресивні можливості виявляють й власні назви. Так, вони посідають важливе місце серед стилістичних ресурсів мови, оскільки надають відповідне стилістичне забарвлення (комічне, офіційне, урочисто-піднесене, знижене) при образному застосуванні в художньому контексті. Власні назви дають змогу авторам лаконічно охарактеризувати героїв за допомогою промовистих імен та прізвищ. Наприклад:

Також вживання власних назв у художньому тексті здатне продемонструвати ставлення героїв один до одного. Справді, специфіка найменування осіб реалізує:

1) офіційне звертання (*Василь Васильович, Василь Семенович, Остап Макарович, Петро Степанович, Степан Семенович*);

2) розмовний характер (*Ганка, Грицько, Йван, Мокрина, Мотря, Оришка, Потапович, Уля, Христя, Чіпка*);

3) інтимно-ласкаве ставлення (*Ганнуся, Іванко, Марічко, Маруся, Наталочка, Палагночка, Юрчик*);

4) стилістично-знижені варіанти (*Ванька, Стьопка*).

Як бачимо, використання конкретних варіантів імен у художньому тексті відображає вікові характеристики, соціальний статус персонажів. Саме тому недотримання етикетних норм, відступ від традиції найменування є додатковим джерелом експресії у творі.

Варто зауважити, що власні імена можуть виступати і в ролі прецедентних слів, тобто таких, які складають собою «особливий складний знак, у випадку вживання якого в першу чергу актуалізуються конотативні ознаки, пов'язані з національною (етнічною) культурою» [29, с. 66]. Так, зустрічаємо у поетичному тексті Василя Стуса:

Хай прийдуть в гості *Леся Українка,*

Франко, Шевченко і Сковорода

[63, с. 412].

Таким чином, іменники дозволяють створити картину зображуваної дійсності, взяти участь в утворенні тропів, відтворити події, явища, передати ставлення автора чи мовця до певного явища, сформувати яскравий образ, надати опису емоційності та експресивності, що відповідно реалізовані через їхні функції у тексті – номінативну, символічну, описову, оцінну, образотворчу, емоційну.

Художньо-семантичний простір займенників дає можливість декодувати прихований зміст у художньому тексті. А особливо яскраво імпліцитний характер цієї частини мови втілюється в інтимній поезії. Так, займенники супроводжують усю структуру тексту, нарощуючи таким чином додаткові значеннєві нюанси в конкретному контексті. Вони здатні конденсувати в собі

окремі ключові слова, приховану інформацію, що в лаконічній формі дає змогу авторові найяскравіше та найточніше відтворити увесь спектр відчуттів та переживань ліричного героя. Підтекст художнього твору актуалізується за допомогою спільного фонду пресупозиційних знань поета та реципієнта, що відбиває певну ціннісну парадигму, світобачення, світогляд та мовну картину світу.

Наприклад, в інтимній поезії Павла Тичини «О панно Інно...» займенники допомагають актуалізувати основний задум вірша:

Я Ваші очі пам'ятаю,

Як музику, як спів.

Зимовий вечір. Тиша. Ми.

Я Вам чужий – я знаю

[63, с. 13].

Як бачимо, у структурі поетичного мовлення наявні займенники *я, Ви, ми, сам*, які спрямовані на розкриття внутрішнього світу ліричного героя, його минулих спогадів та переживань, що яскраво актуалізують мотив нерозділеного кохання за допомогою конкретних художньо-семантичних домінант.

Прикметники, описуючи предмети, розширюють представлення про них, уточнюють, доповнюють, створюють реальну картину, а значить – допомагають нам пізнати та зрозуміти навколишній світ. Справді, вони виокремлюють позначений конкретним словом предмет із ряду однорідних та індивідуалізують його в контексті. Також прикметники дають предмету додаткову, часто оцінну характеристику та передають авторське ставлення до персонажа, його позицію.

Прикметники яскраво змальовують зовнішній вигляд людини, відображаючи його внутрішній стан. Так, прикметники широко розповсюджені при створенні портретних характеристик героїв, при описі почуттів, настроїв, душевних переживань героя, а також допомагають точно, яскраво та образно охарактеризувати предмет, що надає художньому тексті особливої виражальності й символічності.

Прикметники не тільки допомагають ясніше представити ситуацію чи вигляд предмету, але й пробуджують в читача ті ж самі відчуття, які були викликані в авторській свідомості при описі конкретних подій у тексті.

Зібраний фактичний матеріал дав змогу проаналізувати роль прикметників у тексті. Завдяки цьому можемо виділити такі лексико-семантичні групи досліджуваних одиниць, які позначають:

1) зовнішній вигляд людини: вік, показники фізичного стану (*високий, живий, малий, мертвий, огрядний, низенький, старий, старший, стрункий, тонкий, юний*);

2) психічний стан особи: поведінка, риси характеру, інтелектуальний рівень, мовлення (*вірний, дегенеративний, мовчазний, м'ятежний, печальний, прекрасний, самотній, тривожний*);

3) ознаку людей за сімейним статусом, соціальною роллю, національністю (*дружній, китайський, козацький, мужицький, народний, радянський, рідний, робітничий, селянський, святий, товариський, український, шляхетний*);

4) кольорову характеристику (*зелений, червоний, чорний, блакитний, синій, срібний, сріблястий, срібно-білий, білий, темний, оксамитовий, перламутровий, рожевий*);

5) параметри простору (*близький, болотяний, вокзальний, всесвітній, гірський, далекий, дальній, домашній, київський, космічний, небесний, недалекий, східний, шкільний*);

6) параметри часу (*весняний, вчорашній, давніший, древній, завтрашній, літній, майбутній, очікуваний, передчасний, ранній, річний, сьогоднішній, сучасний*);

7) явища природи (*вітряний, дощовий, морозяний, погожий, сонячний, туманний, хмарний, ясний*);

8) фізичні якості та властивості предметів (*березовий, важкий, гарячий, дротяний, кам'яний, кривавий, мокрий, морський, овальний, опуклий, пустельний, сухий, холодний, чіткий*);

9) образна та символічна ознаки предметів (*золотий горіх; зорі сургучеві; квітчаста Батьківщина; коханий край; країна зоряна, біблійна й тишина; кривава дорога; місяць круглий; снігова завія; творчий спокій; український цвіт; шепіт голублячий*).

Дієслово зосереджує в собі величезний потенціал для вираження незліченної кількості дій та вчинків, які пов'язані із життям та діяльністю людини. Він посідає друге місце за частотою використання після іменника. Дієслова можуть відтворити рух, надаючи мовленню динаміки, «оживити» предмет чи явище, деталізувати опис. Дієслова також допомагають передати мінливість світу, його постійний розвиток та інтенсивність.

Наприклад, дієслова недоконаного виду минулого часу підкреслюють буденність, постійність, повторюваність дій, які описуються в конкретному тексті. За допомогою наказового способу дієслова позначають комунікативний намір, в якому мовець спонукає співрозмовника до певних дій у вигляді наказу, побажання, прохання, поради.

Досліджувані тексти, які наявні в підручниках з української літератури для 10-11 класів, дали змогу виокремити такі лексико-тематичні класифікації дієслів, які виражають:

1) відчуття, переживання, емоційну взаємодію (*відчувати, бажати, боятися, зневажати, любити, ненавидіти, переживати, поважати, радіти, сумувати, хотіти*);

2) конкретну фізичну дію (*бити, будувати, варити, гріти, гризти, дерти, їсти, колоти, косити, кусати, ламати, молоти, мучити, носити, пиляти, плавати, орати, пекти, різати, рубати*);

3) розумову діяльність людини (*агітувати, вважати, вірити, гадати, говорити, думати, знати, мріяти, пам'ятати, пропагувати, розуміти, створювати, уявляти*);

4) фізіологічні процеси (*боліти, дихати, дрімати, кашляти, мерзнути, пирхати, плакати, плювати, свербіти, сміятися, сопіти, спати, тремтіти, хворіти, чхати*);

5) рух та переміщення (*бігати, бродити, вештатися, волочитися, гойдатися, дертися, їздити, котитися, літати, лізти, линути, нестися, тікати, ходити, шкандибати*);

6) шум, звучання (*барабанити, верещати, вити, волати, гавкати, галасувати, гарчати, гукати, гуркотіти, кричати, репетувати, свистіти, тьохкати, шипіти*);

7) перехід одного стану в інший (*бліднути, дорослішати, зеленіти, квітнути, молодішати, старіти, старішати, твердіти, темніти, тліти, червоніти, черствіти*).

Використання числівників в художньому мовленні обмежене і зазвичай застосовується авторами для позначення конкретної символіки, яка пов'язана з певним числом. Так, художньо-зображальна роль цієї частини мови належить до стилістичної традиції, що бере свій початок від творів усної народної творчості, у яких вони використовуються на рівні символів – два, три, сім, дванадцять, тринадцять, сорок, сто. Наприклад: «Кажеться в казці: вони за *сімома* горами, за *сімома* ріками...» [63, с. 226].

Звернення до цієї традиції пояснюється прагненням письменників до певної стилізації, яка має на меті відтворити засоби народно-художнього мовлення, що закріплені в українській етнокультурній свідомості (*два кольори, два сини, два дні й дві ночі, дванадцять страв, три богатирі, три дівичі, три зозулі з поклоном, три поклони, три товариші, сорок днів*).

Прикладом символіки чисел, зокрема числа три є новела Григора Тютюнника «Три зозулі з поклоном». Як ми знаємо, три є символічним числом, що має християнське походження, адже позначає єдність Святої Трійці, Неба, Землі та Людини, підземний, земний та небесний світи, тому поданий заголовок є не випадковим, а усвідомленим виявом авторської свідомості, який визначає рівень осмислення всього тексту. Окрім цього, у самому сюжеті творі, натрапляємо на любовний трикутник Марфи, Софії та Михайла, що відображає траєкторію взаємовідносин головних героїв. Таким чином, у цій новелі міститься відгомін прадавньої символіки, що відображає ідейно-сміслову

навантаження твору, його авторський задум. Принагідно можна згадати, що числівники увійшли до складу багатьох фразеологічних сполучень, які також широко застосовані в образному мовленні: *набрати три копи лиха, скорчитись в три погібелі, під три чорти, три дні собаки брешуть, три ручаї, вигнати в три вирви, мов три дні не їсти, неначе чорт сім кіп гороху змолотив*.

Отже, досліджуваний матеріал дав змогу проаналізувати роль окремих частин мови в художньому тексті. Виявлено, що окремі частини мови реалізують в художньому тексті **номінативну, символічну, описову, оцінну, образотворчу, емоційну функції**. На основі лексико-семантичних груп прикметників з'ясовано, що використання цієї частини мови дозволяє авторам конкретизувати відчуття персонажів, деталізувати портретну характеристику, відтворити колористику художнього простору, а також вони є фундаментом для утворення художніх засобів – епітетів, що підсилюють емоційно-експресивне та символічне навантаження тексту.

За допомогою класифікаційних лексико-тематичних категорій дієслів, що позначають емоційну взаємодію, конкретну фізичну дію, розумову діяльність людини, фізіологічні процеси, рух та переміщення, звучання, перехід одного стану в інший, ми мали змогу через призму текстового простору виявити основне функційне навантаження – відтворити рух, надаючи мовленню динаміки, «оживити» предмет чи явище, деталізувати опис.

З'ясовано, що в інтимній поезії займенники виявляють імпліцитний потенціал, оскільки завдяки ним поети здатні сконденсувати основні художньо-семантичні доміанти тексту. Згадано про те, що числівники в художньому тексті насамперед пов'язані із процесом символізації та магічної наповненості чисел, адже за допомогою цієї частини мови реципієнт виявляє свої фонові знання, що відображені в його етнокультурній свідомості.

2.6. Синтаксичний рівень аналізу тексту

Для підсилення виразності тексту можуть використовуватися найрізноманітніші структурні, смислові та інтонаційні особливості синтаксичних одиниць мови – словосполучення та речення, а також

особливості композиційної побудови тексту, його членування на абзаци, пунктуаційне оформлення.

На синтаксичному рівні аналізу художнього тексту найбільш вагомими засобами виразності є:

- синтаксична побудова речення;
- особливі синтаксичні засоби виразності (мовні фігури);
- специфічні прийоми композиційно-мовленнєвого оформлення тексту (питально-відповідна форма викладу, невласна пряма мова, цитування, репрезентація монологу та діалогу і тд.).

Особливо суттєвими ознаками виражальності тексту із точки зору синтаксичної побудови речення є насамперед граматичні характеристики речення (прості/складні, двоскладні/односкладні, повні/неповні, неускладнені/ускладнені рядами однорідних або відокремлених членів речення, звертаннями та вставними словами).

Так, будь-які з перелічених граматичних особливостей речення можуть набувати в тексті особливого та додаткового смислового навантаження, а також використовуватися для підсилення авторського задуму, вираження авторської позиції, створення образності.

У якості синтаксичного засобу виразності можуть виступати й однорідні члени речення. По-перше, вони реалізують експресивну функцію, надаючи висловленню певної емоційно-експресивної оцінки, а також можуть містити в собі додаткову інформацію. По-друге, використовуючи однорідні члени речення, автор таким чином конкретизує та деталізує повідомлення, окремий сегмент тексту. Окрім того, такі засоби мають вплив на читача, змушуючи його задуматися над тим, що було важливим для автора і яку ідею він намагався передати читачеві.

Наприклад, односкладні означено-особові речення можуть виконувати роль відтворення певної динаміки в творі, заклик до конкретної дії, що реалізується головним членом речення, який виражений за допомогою

наказового способу дієслова. Наприклад: *«Не ходи до Ростову, ходім до Херсону!»* [62, с. 72]; *«Ходімо, оборонімо... Ходімо – не даймо!..»* [62, с. 77].

Варто зауважити, що такі речення також є способом індивідуалізації мовлення героїв, оскільки присудок, виражений першою особою однини теперішнього часу дійсного способу, зосереджує в собі основну дію, яка конкретизує увесь зміст: *«Проклинаю цілий світ і серджусь навіть на своїх родичів»* [63, с. 219]; *«Сиджу в зеленому садку і слухаю, як верховіття старезної груші шепоче казку віків»* [63, с. 223]; *Затулю вуха, замкну свою душу і буду кричати: тут вхід не вільний!* [62, с. 220].

Односкладні неозначено-особові речення виступають продуктивним засобом детального відтворення конкретних картин, подій та явищ. Такі речення застосовують автори в художніх текстах насамперед для вказівки на дію, яка виконується багатьма людьми, з метою перенесення головного акценту з суб'єкта на конкретні факти, події чи процеси: *«Жили одним життям; тішились однією втіхою; сумували одним сумом...»* [62, с. 61]; *«Скрізь затужили, заголосили... Стали прощатися»* [62, с. 67]; *«Зложились гуртом; купили горілки; набражались, як квачі; співають, лаються, згадують тогорічні пригоди, свої заробітки, утрати...»* [62, с. 78].

Односкладні узагальнено-особові речення виражають головним чином загальні судження й міркування, тому широко розповсюдженими є у вигляді народних прислів'їв та приказок, що реалізовані в художніх текстах: *«За що платиш – бери, а за душу не трогай»* [63, с. 156].

Односкладні номінативні речення виступають важливим засобом образотворення, фіксуючи окрему подію, факт дійсності, а також даючи змогу відокремити конкретну деталь у тексті. Використання номінативних речень в художніх текстах обумовлюється відповідною лаконічною побудовою та особливою виразністю, що дає змогу підкреслити окремі характеристики, важливу деталь зображуваного: *«Приамурські нетрі... Сопки і кряжі Малого Хінгану... Роз'їзди... Блокпости і станції»* [63, с. 283]; *«Чужинець. Далекий-далекий чужинець. Чужак...»* [63, с. 284].

Нагромадження номінативних речень у текстів підсилює та емоційно збагачує його, підвищує рівень художньої виразності. Наприклад: «*Зимовий вечір. Тиша. Ми*» [63, с. 13].

Особливі виражальні засоби синтаксису (фігури) – це такі стилістичні прийоми, які засновані на незвичних поєднаннях слів, що виходять за рамки звичайної та буденної мовленнєвої практики, вжиті з метою підсилення зображально-виражального ефекту в тексті.

Один із способів вираження експресивності у художніх текстах – це використання виражально-зображальних засобів синтаксису. До основних фігур мови, які засвідчені нашою джерельною базою дослідження відносимо інверсію, умовчання, парцеляцію.

Так, матеріал нашого дослідження продемонстрував, що використання інверсії відбувається частіше в поетичних текстах, ніж у прозових. Це насамперед зумовлено не лише конкретним бажанням виокремити окремі слова, але й самою композиційною організацією, яка повинна підпорядковуватися певній ритмомелодиці вірша.

Зазначимо, що використання в реченні інверсії – зміни звичного порядку слів – зазвичай відбувається з метою підкреслення смислового навантаження певного елемента тексту (слів, речень), а також надання висловлювання конкретної стилістичної забарвленості: урочистого та високого звучання або, навпаки, розмовного, дещо зниженого тону.

Наприклад, в поезії Василя Стуса «Як добре те, що смерті не боюсь я» наявне порушення порядку слів «смерті не боюсь я», «*прийдуть Леся Українка, Франко, Шевченко і Сковорода*», який надає емоційно-оцінного увиразнення синтаксичним конструкціям.

Така стилістична фігура, як апосіопеза (умовчання, недоговорення) виступає великою мірою засобом смислоутворення, який проявляється на різних етапах сприйняття тексту (власне сприйняття, розуміння, інтерпретація). Функційне навантаження апосіопези в художньому тексті полягає в зображально-виражальній, актуалізаційній та смисловій ролях.

Зображально-виражальна функція виявляється на первинному сприйнятті тексту, коли реципієнт знайомиться з мовними засобами зображення дійсності, які відбивають конкретну соціокультурну парадигму – пропуск певного висловлення, що пов'язані з певними табу. Наприклад, в творі Осипа Турянського «Поза межами болю» за допомогою стилістичного прийому умовчання показано переживання персонажів, що перебувають в межовій ситуації стосовно їхньої подальшої долі: «Здавалося мені, що його очі так і питали: – *Коли ж уже... один із нас...? Доки будемо чекати?*» [63, с. 238].

На етапі розуміння тексту прийом умовчання виконує функцію актуалізації, яка викликає рефлексію реципієнта за допомогою нестандартної мовної форми. Так, цей синтаксичний засіб художньої виразності сприймається реципієнтом як порушення певних очікувань, які провокують читача до подальших роздумів та рефлексій.

Потенціал прийому умовчання як засобу актуалізації є і в поезії Павла Тичини «О панно Інно...»:

О панно Інно, панно Інно!
 Я – сам. Вікно. Сніги...
 Сестру я Вашу так любив –
 Дитинно, злотоцінно.
 [63, с. 13].

Так, умовчання тут концентрує у собі певні смислові лакуни, які експліцитно не виражені в поетичному тексті, адже ліричний герой не спроможний продовжувати висловлювання через власні переживання, є надзвичайно схвильованим, а тому читач повинен сам здогадатися про недомовлене. Як бачимо, словесні конструкції, які використовує автор, виходять за звичні рамки мовних норм, що й підсилює загальне враження на реципієнта.

Парцеляція – це така синтаксична побудова тексту, в якій навмисно використано членування зв'язної думки на окремі її частини, яка вжита з метою

підсилити певне вираження емоцій, характеристики стану суб'єкта, відображення внутрішнього монологу тощо.

Як відомо, текст складається із речень, а стилістичний прийом парцеляції порушує таким чином цілісність тексту, адже певна зв'язна думка несподівано переривається і перетворюється в короткі уривки фраз. Окрім того, кожний парцелят графічно позначається як самостійне речення, яке найчастіше за все є неповним і граматично та синтаксично залежить від попереднього контексту.

Як образний засіб виразності мови, парцеляцію може виконувати в тексті, зокрема художньому, такі функції:

- 1) зосередити увагу читача на головному;
- 2) відокремити певні деталі;
- 3) збільшити емоційний вплив на читача;
- 4) створити ефект неочікуваності;
- 5) відтворити розгортання конкретної дії в часі;
- 6) підсилити контрастне зображення окремих предметів та явищ.

Наприклад: «Чекаючи їх, Григорій нікуди не ходив уже, а сидів з самого ранку на призьбі і виглядав. І хвилювався» [63, с. 303].

Справді, такий навмисний поділ фрази на декілька різних самостійних частин дозволяє виділити в повідомленні додаткові смислові центри та привернути до них увагу читача, а також передати емоції та переживання головного героя.

Таким чином, синтаксичні засоби виразності виконують різноманітні функції в структурі художнього простору. Так, важливим компонентом виражальності художнього мовлення виступають односкладні речення, які насамперед дають змогу створити динамічні картини розгортання події, конкретизувати певну дію, ситуацію або процес, зафіксувати інформацію та судження, а також вказати на факт існування окремої події, предмета чи явища. Синтаксичні засоби виражальності допомагають надати експресивний характер висловленню.

3. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ ДЛЯ ЗАКРІПЛЕННЯ ВИВЧЕНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

3.1. Лінгвістичний аналіз тексту як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови у школі

Лінгвістичний аналіз художнього тексту – це ефективний засіб та необхідна форма освітнього процесу на уроці української мови, що є одним з основних інструментів формування комунікативної компетенції учня. Використання текстів – найкращих взірців українського письменства – є продуктивним шляхом не тільки засвоєння школярами теоретичних знань про мовні явища, а також дає змогу виявити школярам спільне культурно-історичне тло окремих текстів, поглибити актуальний контекст зображуваного, доповнити пресупозиційний фонд знань учнів.

Як показує досвід, застосування елементів лінгвістичного аналізу тексту є важливим засобом не тільки якісного опрацювання навчальної теми, але й глибшого розуміння тексту, його основних категорій, що дає змогу учням краще продемонструвати граматичні, комунікативні та творчі здібності. Високий рівень усвідомлення теоретичних понять програмового матеріалу великою мірою забезпечується відповідними тренувальними вправами, спрямованими на розвиток учнівського сприймання як окремих мовних явищ, так і тексту в цілому.

У світлі актуальних вимог і задач, які ставляться перед учителем нової української школи (НУШ), важливим компонентом навчального процесу виступає робота над текстом. Засвоєння основних стратегій аналізу тексту необхідне для формування в учнів інтерпретаційних умінь, комунікативної компетенції. Обраний напрямок роботи є актуальним і тому, що тісно пов'язаний із виявленням типових помилок, які допускаються школярами при написанні контрольних або творчих робіт. Так, часто в учнів виникають труднощі при написанні власного тексту навіть у тих видах вправ, у яких передбачена робота на основі наслідування взірців. Таким чином, педагог

повинен організувати роботу так, щоб учні могли вільно висловлювати свою думку на уроці, як в усній, так і в писемній формах.

На жаль, навчальна програма дає невелику кількість годин для засвоєння теоретичних основ тексту і його категорій на уроці української мови, що певною мірою може ускладнити роботу в практичній площині, а саме: створення учнями власних текстів, використання ними окремих елементів лінгвістичного аналізу з метою глибшого проникнення у зміст тексту.

Учитель повинен розуміти, що актуалізація ключових аспектів тексту як одиниці мови у свідомості школярів має відбуватися не лише при опрацюванні окремих тем, але й при вивченні різних розділів мовознавства (лексикології, морфології, синтаксису). Тому педагогові потрібно систематично використовувати в роботі з учнями текстоцентричний підхід, що дасть змогу поглибити їхнє розуміння мовної теорії та розвивати предметні компетентності, покликані сформувати грамотну особистість випускника сучасної школи.

Важливо зазначити, що робота з текстом не обмежується лише засвоєнням теоретичного викладу, оскільки важливим елементом особистісного зростання школяра є насамперед його комунікативні вміння, які є універсальною навичкою, завдяки якій здобувач матиме змогу доступно і ясно аргументувати власну точку зору, порівнювати різні погляди, відстоювати свою позицію, ставити запитання, які необхідні для забезпечення якісного освітнього рівня навчального процесу. Можна з упевненістю сказати, що текст, і шляхи його інтерпретації достатньою мірою відповідають тим потребам, які дозволяють сформувати основні компетенції учнів.

Беручи до уваги вище сказане, дозволимо сформувати ряд принципів, якими потрібно керуватися в процесі використання на уроках української мови лінгвістичного аналізу тексту. Насамперед:

- 1) мовні явища мають бути проаналізовані в рамках тих стандартів, які існують в сучасній українській літературній мові, тому всі відхилення від типових літературних норм (правопис, морфологія, синтаксис, пунктуація) у тексті повинні бути відповідно пояснені;

2) мовні факти, які складають лінгвістичний матеріал художнього тексту, мають бути проаналізовані у відповідності до системи української мови, адже саме такий аналіз дозволить виявити специфіку обраного тексту, авторські інновації та часто використовувані стилістичні прийоми, які характеризують стиль написання конкретного митця, що тим самим дає можливість ля правильно інтерпретувати ідіостиль письменника як творчої особистості у порівнянні з сучасниками, а також визначити його роль в літературному процесі;

3) лінгвістичний матеріал, вербалізований у художньому тексті, повинен бути проаналізований з погляду його естетичної відповідності нормам української художньої класифікації. При цьому важливо враховувати те, що в художньому творі допустимі ненормативні одиниці, які не відповідають мовним стандартам (існує так звана художня норма);

4) при використанні художніх текстів на уроках мови потрібно розрізняти ті тексти, в яких певні лексичні одиниці є даниною часу, а в яких застарілі, запозичені слова вжито автором умисно, з певною стилістичною метою;

5) при аналізі мовного матеріалу, наявного в художньому тексті, повинні розглядатися також й екстралінгвістичні (позамовні) засоби спілкування (паузи, сміх, плач тощо). Вони повинні бути розібрані із точки зору їхньої ролі та наповнення в смисловій структурі текстового простору;

6) при аналізі поетичних текстів, використовуваних на уроках української мови, варто враховувати те, що великою мірою всі вірші виступають в якості образної мікросистеми, яка створює строго організований римо-ритмічний малюнок, що й змушує уважно розглядати не лише мовні засоби, але й формальну й звукографічну сторони (вільність поетичної думки, орфоепія, віршована мова, звукопис, поетична графіка);

7) аналіз мовного матеріалу повинен бути заснований лише на тих лінгвістичних фактах, які реально існують у ньому.

Сформульовані принципи лінгвістичного аналізу художнього тексту передбачають різноманітні методи і прийоми його використання. Варіативність

методів і прийомів зумовлена мовним матеріалом твору і поставленою метою уроку української мови, яка має заздалегідь визначений характер.

Традиційно дослідники розрізняють наступні види лінгвістичного аналізу тексту:

- 1) комплексний;
- 2) частковий (аналіз окремих рівнів мови);
- 3) порівняльно-стилістичний;
- 4) лінгвістичного коментування.

На нашу думку, вагомим методом формування мовної компетенції школярів є метод лінгвістичного коментування, який забезпечує аналіз окремих фактів мови для часткового висвітлення смислового наповнення конкретних контекстів, історико-літературних відповідностей, культурологічних фрагментів, що є важливими для розуміння складних мовних явищ.

Наприклад, в психологічній новелі Миколи Хвильового «Я (Романтика)» для правильного кваліфікування ідейно-змістового наповнення, розуміння реалій радянської тоталітарної системи потребують пояснення такі лексеми та лексичні словосполучення, як *дегенерат*, *інсургент*, *комунар*, *контрибуції*, «*чека*», *чекіст*, *чорний трибунал* [1, 89] під час проведення словникової роботи на уроці.

Також при вивченні повісті «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського учні також змушені користуватися тлумачним словником саме через велику кількість діалектизмів та застарілих слів, наявних у тексті. До них відносимо: *бовгар*, *габа*, *гаджуги*, *гачі*, *гоц*, *жентиця*, *негора*, *обороги*, *царинка*, а також різного роду фразеологічні сполучення – *бутинами побиті*, *шляк би трафив* та ін.

Перелічені словесні вирази, як показує практика, є не зовсім зрозумілими більшості учнів, тому потребують від учителя уважного ставлення до мовної організації тексту при його опрацюванні, пояснюючи при цьому незрозумілі слова.

Варто сказати, що частковий вид лінгвістичного розбору супроводжується аналізом конкретного рівня мови. Так, традиційно розрізняють такі рівні лінгвістичного аналізу тексту: 1) графічний; 2) фонетичний; 3) морфемно-словотвірний; 4) лексико-фразеологічний; 5) морфологічний; 6) синтаксичний.

Аналіз тексту на графічному рівні мови дозволяє охарактеризувати візуальні експерименти конкретного автора. У межах програмових текстів, які учні вивчають у школі, вчитель може запропонувати для лінгвістичного розбору творчий доробок українського поета-футуриста Михайля Семенка. Так, у вірші «Місто» відсутні розділові знаки, нетипова форма розміщення віршованих рядків, наявні пропуски. Учні повинні усвідомлювати, що така форма графічна організація поетичного мовлення є не випадковою, а дозволяє передати специфічний творчий метод самого митця слова, його експериментальні пошуки.

Спробуємо проілюструвати способи реалізації цієї компетенції на конкретному прикладі – тренувальній вправі в одинадцятому класі під час вивчення теми «Українська орфографія як учення про систему загальноприйнятих правил написання слів»; учням пропонується самостійно сегментувати поетичний текст, вказати на основні принципи реалізації авторського задуму. Наприклад:

– Уважно прочитайте поезію. Яким чином відсутність розділових знаків у тексті впливає на його сприйняття? Спробуйте самостійно розставити розділові знаки в тексті, сегментуючи його на окремі частини. Обґрунтуйте ваш вибір. Охарактеризуйте, як графічне оформлення тексту допомагає реалізувати основну ідею автора.

Осте сте

бі бо

бу

візники – люди

трамваї – люди

автомобілібілі

бігорух рухобіги

рухливобіги

berceus кару

[63, с. 8].

Або:

– Знайдіть у фрагменті тексту графічно виділені слова. З якою метою О. Кобилянська застосовує курсив?

«Їй брентить щось у вухах, а в горлі давлять її корчі. Всі нерви напружені. Якесь незнане досі, вперте, дике почуття обгортає її – одне лише почуття. *Вона ненавидить*. Ненавидить із цілої глибини своєї душі!» [62, с. 271].

При аналізі фонетичного рівня в шкільній практиці вчителів потрібно зосередити увагу учнів на таких мовних явищах, як алітерація, асонанс, звуконаслідування. Потрібно також наголосити на тому, що уподібнення звуків є результативним засобом вираження художньої умовності. Справді, звукова організація віршованої мови у кожному конкретному випадку володіє широким арсеналом відображення художніх функцій у тексті, що слід продемонструвати школярам за допомогою системи вправ. Наприклад, у межах опрацювання навчальної теми в 10 класі «Фонетика української літературної мови як учення про її звукову систему» пропонуємо такі завдання:

– Знайдіть у поданих сегментах тексту елементи звуковідтворення. Визначте, у чому полягає їхня роль у змалюванні художньої дійсності?

«– Птруа... птруа... – Котяться вівці, пирхають на бігу, кривлять старечі губи, щоб краще стяти зубами солодкий храбуст, та лишають по собі свіжі бабельки. Хрусь-хрусь... хрум-хрум... Треться вовна об вовну, біла об чорну, хвилюють хребти, як в озері хвильки... Бе-е... Ме-е.., а собаки усе тримають отару у берегах» [62, с. 237].

– Виразно прочитайте поезію. Яка особливість її ритмомелодійної композиції? Визначте та з'ясуйте роль використаних фонетичних засобів виразності у поетичному тексті.

Ви знаєте, як липа шелестить
у місячні весняні ночі?

Кохана спить, кохана спить,
Піди збуди, цілуй їй очі.
Кохана спить...

[63, с. 14].

Морфемно-словотвірні явища художнього тексту забезпечують аналіз відповідних морфем у тексті, які конкретним способом змінюють смисловий та стилістичний відтінки слова. Предметом лінгвістичного аналізу великою мірою виступають суфікси зменшено-пестливості та згрубілості, префікси, повтори окремих морфем, різні види тавтології. Також нерідко в центрі уваги цього рівня перебувають авторські неологізми – *вічнодумний, зашовковитися, знедуховніти, срібномоуєн, мільйоноокий, чухраїнци*.

Наприклад, у драматичному тексті Миколи Куліша «Мина Мазайло» наявні суфікси, які володіють стилістичним навантаженням; серед них лексеми – *бульбочка, коханячко, милуваннячко, папочка, чоловічок, жучок*. Як свідчать приклади, наведені суфікси актуалізують різноманітні емоційно-експресивні відтінки, беруть участь у формуванні гумору та іронії.

Глибше осягнення функційного навантаження морфемно-словотвірних явищ у художньому тексті досягається завдяки розробленій системі практичних завдань. Проілюструємо використання тренувальної вправи під час засвоєння учнями теми «Морфеміка і словотвір української мови як учення про будову і творення слів» у 10 класі.

– Прочитайте тексти. З’ясуйте, яке значення виражають суфікси у виділених словах. Схарактеризуйте експресивно-функційний потенціал суфіксів: 1) зі значенням пестливості; 2) зі значенням згрубілості; 3) з відтінком іронії.

1. «Баба Параска *Гришиха*, лютий Палажчин ворог, відома на все село *брехуха*» [62, с. 39];

2. «Це, мабуть, *свекрушище* тобі наговорила на вербі груші, а на осиці кислиці» [62, с. 43];

3. «Ця *тоненька*, як очеретина, гнучка станом, як тополя; личко *маленьке й тоненьке*, мов шовкова нитка; губи *маленькі*, як рутяний лист» [62, с. 11];

4. «– Я стомився. Ввечері голова в мене болить. – Болить? Оця *розумненька голівка?*» [63, с. 154].

– Знайдіть та виділіть у поезії В. Голобородька слова, в яких повторюється префікс. Яку семантичну роль він виконує в тексті? Спробуйте простежити, як повтор морфем виявляє інформаційно-естетичне згущення поетичного тексту.

усі знають: дощ перестане,
і хто *напасеться*, хто *набігається*,
хто *нахитається*,
хто *насидиться* на горі,
хто *належиться*,
а хто прийде додому
у хату, наповнену теплом, як гніздо
[63, с. 271].

Під час лінгвістичного розгляду морфологічного інструментарію, який виражає стилістичну значущість мовних одиниць у художньому тексті, учитель може продемонструвати функційне навантаження різноманітних повнозначних та неповнозначних частин мови, вигуків за допомогою комплексу практичних завдань.

Наприклад, пропонуємо практичне завдання, яке орієнтоване на опрацювання старшокласниками теми «Морфологічні засоби виразності мови» на уроці української мови в 10 класі.

– Випишіть з тексту прикметники. Яку роль у наведеному фрагменті художнього тексту вони виконують? Віднесіть відібрані слова відповідно до їхньої лексико-тематичної групи.

«— Коли я буду вибирати собі дівчину, то візьму гарну, як квіточка, червону, як калина в лузі, а тиху, як тихе літо, — сказав веселий Лаврін. — Мені аби була робоча, та проворна, та щоб була трохи куслива, як мухи в спасівку, — сказав Карпо» [62, с. 12].

Лексичний рівень великою мірою є провідним в аспекті аналізу художнього тексту. Школярі насамперед повинні звернути увагу на емоційно-експресивне забарвлення лексичних одиниць — застарілих слів, неологізмів, діалектизмів, професіоналізмів, просторічної лексики, охарактеризувати роль синонімів, антонімів та омонімів у тексті, а також на лексико-тематичні групи слів. Так, засвоєння учнями понять про лексичні засоби виразності тексту відбувається на основі практично-орієнтованих завдань. Наприклад, під час вивчення «Уживання слова відповідно до його лексичного значення» на уроці у 10 класі учитель ставить завдання:

— Прочитайте поданий текст. Замініть виділені слова синонімами. Обґрунтуйте, чим продиктований ваш вибір. Вкажіть, що змінилося в тексті внаслідок такої заміни?

Він *почував* у душі своїй *невизначне* хвилювання і *млюсть*, мов лишив у своєму селі й по всіх, що *бачив* був, не тільки *минуле*, але й *надії*. Заплющивши очі, він піддався *сумові*, що колисає душу» [63, с. 126].

Або:

— Прочитайте речення. Розкриваючи дужки, доберіть ті слова, які найбільше відповідають змісту. Ваш вибір обґрунтуйте.

«(*Витріщались, дивились, зиркали*) крізь темряву десь на утрачений світ, десь туди, де лишилась (*державна, країна, територія*), осяяна сонцем, де лишилась Вітчизна, озвучена (*посмішками, сміхом, посміхом*) дитинства і юності рано одятої, де лишилась (*мамуся, мати, няня*)... родина... дружина...» [63, с. 323].

Під час розгляду синтаксичного рівня під «лінгвістичним» мікроскопом потрібно враховувати характер речення, особливості його побудови, роль однорідних членів у ньому, тип тексту, де є контрольна мовна одиниця,

значення тих видів речення, які не є частими в певному сегменті тексту, а також аналізувати функційне навантаження синтаксичних фігур.

Як відомо, кожному функціональному стилю мовлення властива своя специфіка побудови синтаксичних конструкцій, власні типові форми, які, взаємодіючи з іншими одиницями структури художнього тексту, мають вплив на досягнення спеціального стилістичного ефекту. Так, характерним для розмовного мовлення є наявність у ньому неповних конструкцій, а також тих, що характеризуються простотою реченневої побудови.

Таким чином, способи реалізації стилістичного навантаження синтаксичних конструкцій у художньому тексті виявляють тренувальні вправи. Під час засвоєння школярами програмової теми «Синтаксис і стилістика тексту» у 10 класі вчителів доречно застосувати на уроці такі завдання:

– Прочитайте дібрані фрагменти тексту. Вкажіть на наявні типи односкладних речень у них, а також простежте за їхньою роллю в наведеному художньому тексті.

1. *«Скрізь затужили, заголосили... Стали прощатися»* [62, с. 67];
2. *«За що платиш – бери, а за душу не трогай»* [63, с. 156];
3. *«Чужинець. Далекий-далекій чужинець. Чужак...»* [63, с. 284];
4. *Затулю вуха, замкну свою душу і буду кричати: тут вхід не вільний!* [62, с. 220].

Окремого розгляду в шкільному курсі української мови заслуговують фігури синтаксису – специфічні мовні прийоми, які характеризуються незвичністю у використанні, нетрадиційним слововжитком, що яскраво підкреслюють емоційність та образність висловлення. Доцільно запропонувати учням під час вивчення теми «Зображувально-виражальні засоби синтаксису» у 10 класі таку тренувальну вправу:

– Проаналізуйте текст із погляду його синтаксичної організації. Яку роль у ньому виконують риторичні питання?

«Де ти, Василю, мій друже єдиний? Ти упав серед снігу. Чи ще живеш? Чи вже більше не чуєш болю? Чи вже глядиш з недосяжних висот на мене?» [63, с. 231].

Високий потенціал зосереджує в собі порівняльно-стилістичний прийом лінгвістичного аналізу певного сегменту тексту, метою якого є зіставлення текстів, об'єднаних однією темою для з'ясування спільних та відмінних рис у мовному оформленні, що допомагає краще сприймати специфіку творчої манери конкретного автора.

Так, увага до мовних особливостей художнього тексту формується за допомогою порівняльно-стилістичного підходу, який забезпечує аналіз мовних засобів різних авторів. Використовуючи загальноживану лексику, майстри слова вдаються до різних способів розв'язку одного й того самого завдання.

Справді, зіставлення портретних описів дає можливість зробити висновок про те, що Іван Нечуй-Левицький віддає перевагу кольористичним епітетам – *біла свита, біла сорочка, блідувате лице, рум'яні губи, рум'яне лице, сірі очі, темні очі, червоний пояс, чорна шапка*, що створюють контрасти, характерні для фольклорних творів, а це є неодмінною ознакою етнографічного побутовизму.

Цікаво, що в структурі художнього тексту Панаса Мирного переважають слова, що зосереджують увагу читача на соціальній характеристиці персонажів твору: «*„Не багатого роду!“ – казала проста свита... – „та чепурної вдачі“*, – відмовляла *чиста, біла, на грудях вишивана сорочка... а висока сива шапка з решетилівських смушків... натякала про парубоцьку вдачу*» [62, с. 58]. А в фрагменті «*Дуже палкий погляд, бистрий, як блискавка. Ним світилася якась незвичайна сміливість і духовна міць, разом з якоюсь хижою тугою...*» [62, с. 59] дозволяє авторові розкрити психологічний портрет головного героя.

Згодом як кінцевий результат поєднуємо різні способи опрацювання тексту на уроці української мови для того, щоб окреслити у вигляді плану комплексний аналіз тексту, який потребує виконання таких завдань:

- виразно прочитайте текст або уривок із нього, вказавши основні текстові категорії наявні в ньому;
- визначте тему, основну думку й дайте заголовок тексту;
- визначіть тип мовлення, стиль, жанр;
- виявіть стильові ознаки (лексичні, морфологічні, синтаксичні, композиційні);
- виділіть окремі мікротеми, складіть план;
- вкажіть на засоби зв'язку між частинами тексту.

Як визначають мовознавці, комплексний підхід в рамках дослідження лінгвістичних явищ полягає в аналізі усіх категорій, які допомагають творити текст: вивчення основних складників тексту, його властивостей та ознак, характеристика відбору мовних одиниць тощо.

Наприклад, при вивченні розділу «Українська морфологія як розділ мовознавства про частини мови» та «Лексикологія української мови» у 10 класі вчитель може на прикладі конкретного тексту, вміщеного у підручнику з української літератури, запропонувати учням на уроці української мови визначити мету і роль вжитих автором частин мови, а також його лексичних засобів:

– Прочитайте першу сторінку тексту В. Підмогильного «Місто». Яку роль виконує у ньому заголовок? Назвіть, які мікротеми є визначальними в розгортанні основної думки тексту? Проаналізуйте основні лексичні та морфологічні засоби виразності.

Використовуючи комплексний підхід до аналізу художнього тексту, учні насамперед повинні звернути увагу на заголовок твору, оскільки він є засобом вираження зображуваного місця, який вказує на простір художнього розгортання дії в напрямі Києва. Крім того, варто усвідомлювати, що цей текст побудований як опозиційні площини: твір має назву «Місто», але ця локація ще не є рідною, близькою та зрозумілою для головного героя, оскільки у парадигмі «свій/чужий» рідним та близьким є саме село. Заголовок тут – як засіб

вираження перспекції, а село – це ще не ретроспекція, але те, що віддаляється, те, що ще «тут і тепер», але воно скоро стане минулим.

Аналізуючи лексичний та морфологічний рівні тексту, виділяємо лексичні одиниці, які безпосередньо передають семантичне значення простору – це насамперед іменники (*берег, село, лука, хатки, шляхи, поле, річка, простори, земля, небо, вода, Дніпро, затока, пагорок, минуле*), прислівники (*праворуч, ліворуч, спереду, далі, тут*).

Відтворення дійсності в тексті відбувається за допомогою дієслів минулого часу (*збентежився, глянув, спинився, звернув, почував, лишив, бачив, піддався*), що дозволяє авторові відсторонено описати пережитий досвід головного героя. Також текст містить іменники, що позначають абстрактні почуття та емоції (*хвилювання, млюсть, надія, сум*), які розкривають внутрішній стан головного героя.

Наведені лексеми (*серпневе сонце, білі хатки, чорні шляхи, зелено-жовті передосінні береги, довга, спокійна смуга річки; чарівна квітка; невизначене хвилювання і млюсть*) у цьому сегменті тексту виконують **номінативну** (допомагають вибудувувати простір художнього оточення), **асоціативно-образну** (дають змогу «спровокувати» процеси образотворення в свідомості реципієнта) й **виражально-експресивну функції** (відтворюють внутрішній світ переживань героя). А виділений образ ріки (Дніпра) виконує в тексті **когезійну функцію**, що об'єднує в ньому «семантичний і композиційно-зображувальний площини» [5, с. 151].

Важливим у цьому фрагменті тексту є імпліцитно поданий образ дороги: вона з'єднує місто і село, минуле і майбутнє, життя юнака до цієї водної дороги і тієї, коли пароплав причалить у Києві. І саме на цю наративну лінію вказують такі використані автором частини мови, як: *пливти, ближчі береги, річка, Дніпро, затока, довга, спокійна смуга ріки*.

Важливим у плані вираження змісту тексту є наявність таких культурем, як: *село, Дніпро, білі хатки*. Вони у тексті набувають символічного значення, особливо *Дніпро* і *білі хатки*. Справді, у тексті не вжито слово «Україна», але

через вказані вище слова-символи, особливо Дніпро, ми розуміємо, що це макрообраз рідної землі.

Комплексний підхід дозволив з'ясувати, що використані одиниці мови є доречними в контексті заданої теми, оскільки відтворюють основне функційне навантаження тексту, сприяють вираженню його основної думки. Проте відносно повний розбір тексту потребує багато часу і можливий лише на спеціальних уроках словесності, а також така робота може знайти своє місце в системі проведення уроків зв'язного мовлення, оскільки лінгвістичний аналіз художнього тексту дає можливість використати на уроці різні види мовленнєвої діяльності.

Отже, кожен здобувач повної середньої освіти повинен вміти розв'язувати різноманітного роду завдання навчально-теоретичного й навчально-практичного напрямку, спрямовані на критичне усвідомлення тексту, зіставлення різних точок зору і джерел інформації із запропонованої теми, формування на основі тексту власної системи аргументів і доказів для відстоювання певної позиції, а також розвивати емпатію, тобто розуміти внутрішній стан персонажа, співпереживати йому.

Крім того, школярам необхідно навчитися аналізувати зміни емоційного стану героя в процесі прочитання, зрозуміти, які мовні засоби застосовує митець слова для відображення дійсності, яку основну інтенцію він закладає у творі, оцінюючи таким чином не лише зміст твору, але і його форму, майстерність автора. Все це учитель має на увазі під час опрацювання таких програмових тем 10 та 11 класах: «Українська орфографія як учення про систему загальноприйнятих правил написання слів», «Фонетика української літературної мови як учення про її звукову систему», «Морфеміка і словотвір української мови як учення про будову і творення слів», «Лексикологія української мови», «Уживання слова відповідно до його лексичного значення», «Українська морфологія як розділ мовознавства про частини мови», «Морфологічні засоби виразності мови», «Синтаксис і стилістика тексту»,

«Зображувально-виражальні засоби синтаксису», «Особливості синтаксису художнього тексту».

3.2. Система практичних завдань із використанням лінгвістичного аналізу тексту для закріплення вивченого матеріалу на уроках української мови

Робота над текстом є наскрізним засобом засвоєння теоретичних, прагматичних та навчально-практичних аспектів шкільного курсу української мови, що реалізований за допомогою різних напрямків. Беручи за основу текст, педагог має можливість на всіх етапах формування мовних понять навчати учнів спостерігати за взаємодією фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних явищ у зв'язних висловлюваннях, з'ясувати їхню роль у вираженні думки, а також навчити школярів підбирати слова, речення та окремі фрази відповідно до мети висловлення, певного контексту та умов спілкування. Аналіз мовних засобів художнього тексту передбачає розгляд мовних одиниць у різних аспектах. Справді, застосування на уроках української мови окремих елементів лінгвістичного аналізу тексту дозволяє вчителю формувати мовну картину світу учня, відшліфувати його художнє мислення, естетичне світобачення, морально-етичні орієнтації, творчі здібності, а також розвивати культуру слова.

У сучасних методичних дослідженнях текстоцентричний підхід до вивчення мовних явищ посідає все активнішу позицію. Так, практично увесь навчально-освітній процес представлений у текстовому вигляді – слово вчителя (усний текст) або тексти, які наявні в підручниках (письмовий текст). Тому здобувачам освіти необхідно оволодіти текстовими „вміннями“ – опрацьовувати розгортання змістового плану вираження та організацію мовного матеріалу в межах конкретного тексту. Насиченість освітнього простору текстами, які є різноманітними в жанрово-стилістичному плані, підвищують пізнавальну діяльність учнів, розкривають їх творчий потенціал, а також сприяють розвитку мовленнєвої поведінки, мовного чуття та збагаченню мовної картини світу учнів. Важливо зауважити, що текстові вміння є

необхідними не лише на уроках словесності в школі, вони також великою мірою забезпечують засвоєння програмного матеріалу майже з усіх навчальних дисциплін, оскільки від їхнього рівня засвоєння залежать якісні показники успішності.

Знання основних елементів лінгвістичного аналізу тексту є важливою умовою для успішного засвоєння учнями навчальної програми з української мови. Важливим завданням сучасної методики постає розробка ефективної системи тренувальних вправ, покликана розвивати навички побудови зв'язного тексту, способів його інтерпретації, а також давати змогу учням ознайомитися із мовними інструментами творення художнього полотна.

Розроблений комплекс тренувальних вправ з елементами лінгвістичного аналізу тексту повинен відповідати **таким основним принципам та засадам**, як:

- комплексність;
- послідовність;
- системність;
- залучення внутрішньо- та міжпредметних зв'язків;
- добір осмисленого мовного матеріалу, який характеризується поліфункціональністю;
- поступове підвищення навичок самостійного аналізу.

Так, головною умовою організації роботи над текстом є комплексність. Під комплексністю в лінгводидактиці розуміють цілісний розгляд мовних явищ, єдність вивчення мовного матеріалу на різних рівнях. Реалізація комплексного підходу передбачає різноманітні варіанти, але варіативність повинна відображати найбільш суттєві міжрівневі зв'язки, опору на можливості навчального матеріалу з метою його застосування в різних сферах комунікації.

Оскільки чинна програма з української мови у старших класах не передбачає окремого розділу «Лінгвістичний аналіз тексту», проте виділено 9 та 10 годин у 10 та 11 класах відповідно на опрацювання тексту і його окремих категорій («Текст як одиниця спілкування. Етапи підготовки тексту виступу.

Види читання і записування тексту виступу. Естетика тексту», «Інформаційні жанри. Діалогічні жанри. Оцінювальні жанри. Етикетні жанри») [41, с. 18, с. 41], тому вчитель під час засвоєння школярами теоретичних понять про текст у 10 та 11 класах мусить застосовувати їхні пропедевтичні знання, здобуті ними в середній ланці освіти, а також використовувати принципи системності та послідовності у своїй роботі для забезпечення якісного опанування навчального матеріалу.

Для того, щоб підвищити ефективність навчання в цілому, необхідно вкраплювати ті компетенції та компетентності школярів, які вже здобуті ними під час опанування навчальних курсів різного профілю. Так, цей напрямок роботи дасть змогу полегшити учням процес засвоєння освітньої програми на інших уроках, що втілюватиметься через залучення міжпредметних зв'язків.

Як було зазначено вище, дібраний учителем текст чи тематично об'єднані тексти повинні бути поліфункціональними, оскільки вони мають виявляти комунікативну спрямованість, містити багатство лексичного рівня, ілюструвати використання тих чи тих мовних явищ на основі зв'язного мовлення, а також служити базою для формування цілого арсеналу компетентностей. Адже впровадження в шкільну практику названих раніше прийомів будуть ефективними лише тоді, якщо вчитель заздалегідь визначатиме корпус текстів відповідно до мети та способу використання кожного із них в освітньому процесі.

Важливо зазначити, що лінгвістичний аналіз тексту має методичну цінність в шкільному курсі української мови як самостійно-пошукової роботи, як однієї з невід'ємних частин формування компетенцій усвідомленого читання, а також як прояву наукового мислення, внаслідок якого відбувається поєднання та актуалізація різноманітних компонентів в єдину систему, що дасть змогу школярам в подальшому закріпити навички самостійного створення власних текстів. Таким чином досягається єдність двох нерозривних процесів засвоєння мовних знань і застосування їх на практиці.

В основу добору комплексу вправ, спрямованих на застосування окремих елементів лінгвістичного аналізу художнього тексту в шкільному курсі української мови, покладено предметні та компетентнісні вимоги програми для учнів 10 та 11 класів.

Так, згідно з освітньою програмою результат навчання націлений на:

1) оволодіння школярами теоретичної бази (поняття про текст, його види, компоненти, визначення функціонального стилю, теми, мікротеми, загальної думки, ознайомлення з ключовими словами, ідейно-тематичними лініями тощо);

2) розвиток учнівських умінь щодо аналізу тексту з погляду стилю, жанру мовлення, структури й композиції тексту, особливостей функціонування мовних засобів у ньому;

3) формування навичок в учнів самостійно створювати власні висловлювання відповідно до конкретних параметрів, які запропоновані вчителем.

Якісне опрацювання тексту під «лінгвістичним мікроскопом» на уроках української мови великою мірою досягається за допомогою комплексної системи тренувальних вправ та завдань. Так, важливою тут виступає словникова робота, яка полягає в з'ясуванні значення окремих лексем у контексті, класифікації слів за тематичним принципом, що дасть змогу виявити розуміння учнями раніше невідомих мовних одиниць у межах відповідної ситуації мовлення, зосередити їхню увагу на особливостях лексичного словосполучення тощо. Пропонуємо наступний варіант вправи:

– Прочитайте подані фрагменти текстів. Знайдіть у них контекстуальні антоніми та проаналізуйте їхнє функційне навантаження.

1. «Я тепер усвідомив своє місце серед мільярдів літ людства, серед астрономічної кількості людських створінь і на мікроскопічній планеті» [63, с. 49].

2. «Людину? Тут нема людей. Тут раби» [63, с. 52].

3. «Поет мусить пройти найглибше пекло людського буття й найвищі небесні вершини людського щастя» [63, с. 61].

Розкриття основної думки, теми тексту, його мікротем, що актуалізує здобуті знання, вміння та навички школярів стосовно засвоєння ними лінгвістичної теорії, досягається за допомогою такого практично-орієнтованого завдання:

– Проаналізуйте роль розділових знаків у наведеному уривку. Яким чином пунктуаційні знаки допомагають розкрити провідну тему тексту?

«Наче з-поза сумерків віків... з безкраїх засвітів... із-за океану вічності... ніжно... мрійно... тихесенько... гомонить: – Тату... тату... сину!» [63, с. 246].

Визначення характеру добору мовних одиниць відповідно до мети, жанру та стильової належності тексту, що дозволить закріпити сформовані уявлення учнів про визначальні мовознавчі поняття, реалізує наступна тренувальна вправа:

– У поданому мікротексті виділіть художні засоби виразності. З'ясуйте, яку роль вони реалізують у цьому фрагменті?

«Біля моря розмовляти нам так, як у степу. Море – це великий степ, на якому росте синя й чорна трава» [63, с. 89].

Прикладом завдання, яке спрямоване на виявлення основних компонентів побудови тексту, його основних категорій, які допоможуть продемонструвати рівень засвоєння здобувачами освіти знанневої, діяльнісної та ціннісної складників навчальної програми, слугує:

– Охарактеризуйте синтаксичну будову речень у поданому уривку. Укажіть, які категорії тексту вона допомагає реалізувати?

«Вбігаю в ліс – гриби. У лози – ожина. В кущі – горіхи. В озері воду скаламучу – риба» [63, с. 357].

Встановлення усіх співфункцій тексту, які покликані емоційно й естетично вплинути на реципієнта, що поглибить його уявлення про засоби та джерела образності досягається таким письмовим завданням:

– Визначне основні засоби образності в наведеному уривку художнього тексту. З якою метою вони вжиті автором?

«...Шість на моїй совісті?

Ні, це неправда. Шість сотень,
шість тисяч, шість мільйонів –
тьма на моїй совісті!!!

– Тьма?» [63, с. 34].

Спостереження за слововжитком певних лінгвістичних одиниць у відповідних контекстах, що виявить ступінь сформованості мовного чуття в учнів демонструє така вправа:

– Прочитайте текст. Підкресліть ті лексичні одиниці, які перебувають за межами літературної норми. Яку роль вони відіграють для характеристики персонажа?

«Коли я була дівчина, – відмовила Поля і зашарілася, – у мене був ухажор з воєннопінних. Він був красивий мальчик, і я тоді була дуже молода. Ми почали зустрічатися. Мені дівочки казали, щоб я одскочила, бо він, певно, жонатий у себе вдома» [63, с. 107].

Увираження тексту шляхом уведення до нього різноманітних тропів, риторичних фігур (метафор, метонімії, синекдох, антитез, градацій, повторення, риторичного запитання), що допоможе визначити рівень володіння школярами арсеналом мовного вираження, пропонує такий варіант вправи:

– Яку функцію виконують риторичні питання у поданому тексті?

«Яку ж ціль, яке призначення має він, я і всі ми ось тут?

Хто мені на те відповідь?

Де тебе шукати, небесна сило?

Чи в опарах людської крові?

Чи в димі світового пожару?

Чому так байдуже глядиш?

Чому проклято мовчиш?»

[63, с. 254].

Систематизація досліджуваних мовних явищ за допомогою такої логіко-мисленнєвої діяльності, як аналіз, синтез, порівняння, що виявить глибину засвоєного навчального матеріалу в свідомості учнів, реалізована за допомогою практично-орієнтованої вправи:

– Проаналізуйте текст, вказавши, чи реалізується у ньому категорія інтертекстуальності? Якщо так, то вкажіть, що вона позначає.

«І не про людське, цур йому, гіркому та некрасивому, а про горе чайки-небоги, що давно-давно колись вивела була чаєнята при битій дорозі» [63, с. 341].

Прикладом творчої вправи, яка спрямована на обґрунтування написання лексеми в певному контексті, використання розділових знаків, а також виявлення відмінностей між мовною нормою й авторським вибором, що дозволить продемонструвати школярам різницю між суб'єктивними та об'єктивними факторами творення тексту, є:

– Прочитайте уривок тексту. Вкажіть, чи пунктуаційна організація автора відбиває мовну норму? Яка її роль у цьому тексті?

Осте сте

бі бо

бу

візники – люди

трамваї – люди

автомобілібілі

бігорух рухобіги

рухливобіги

berseus кару

[63, с. 8].

Завдання, яке націлює учнів на редагування тексту: застосування лінгвістичної компресії, підсилення стилістичного ефекту залежно від добору або заміни слів і словосполучень засобами синонімії, через уведення фразеологічних сполучень, епітетів, перифраз, тропів у певний сегмент тексту:

– Замініть виділені слова синонімами. Зробіть висновок щодо їхньої зміни стилістичного плану у художній виражальності тексту.

«Сумно і смутно людині, коли *висихає* і сліпне уява, коли... нічого не бачить вона дорогого, *небуденного*, ніщо не гріє її, не будить радості ані людського суму. *Безбарвна* людина ота, яку посаду не посідала б вона, і труд її, не зігрітий теплим *промінням* часу, безбарвний» [63, с. 355].

Формування компетенцій учнів, які спрямовані на визначення послідовності заголовків, речень, абзаців задля забезпечення смислової єдності тексту та послідовності розгортання закладеного в ньому змісту, сприяє завдання такого характеру:

– Осмислено прочитайте речення. Відновіть їхню логічну послідовність. Ваш вибір обґрунтуйте.

«Він був розумний і добрий кінь»; «чи того, що в піснях і в колядках про коней співають»; «і не питаєте, – не було й натяку»; «тільки ну абсолютно, аж нінайменшої краплиночки чогось там героїчного, чи мальовничого» [63, с. 357].

Дає змогу сформуванню в учнів уявлення про стиль конкретного письменника на основі дослідження мовної організації тексту, що збагатить їхню мовну картину світу шляхом засвоєння ними найкращих взірців українського письменства, така вправа:

– Прочитайте поданий текст. Назвіть художні засоби мови, які допомагають авторові підвищити художню образність. Зробіть висновок про стильову манеру письменника на основі виявлених одиниць.

«І спалахнуло: – невже я веду її на розстріл? Що це: дійсність чи галюцинація? Але це була дійсність: справжня життєва дійсність – хижа й жорстока, як згряя голодних вовків. Це була дійсність безвихідна, неминуча, як сама смерть» [63, с. 33].

Слід зазначити, що сучасні методисти пропонують різноманітні алгоритми здійснення лінгвістичного аналізу, серед яких учитель може індивідуально підібрати ті, які є найбільш прийнятними для реалізації мети і завдань конкретного уроку. Наприклад, для реалізації основних принципів

лінгвістичного аналізу, а саме – виявлення системи мовних засобів тексту, за допомогою яких передається його ідейно-тематичний зміст та естетичне наповнення, – використовують такі методи та прийоми, як: метод стилістичного експерименту, прийоми компонентного, контекстуального, прагматичного та порівняльно-стилістичного аналізу.

Для успішного здійснення лінгвістичного аналізу тексту комплекс тренувальних вправ повинен бути спрямований на розвиток пізнавальної діяльності школярів. Відповідно, **можемо виділити такі групи практичних завдань**: 1) аналітичні; 2) аналітично-синтетичні; 3) репродуктивні; 4) продуктивні.

Аналітичні вправи спрямовані на розуміння учнями поняття про текст, вміння виокремлювати в ньому необхідну інформацію, запрограмовану автором, а також на розвиток осмислення мовного наповнення. Такий характер тренувальних вправ допомагає школярам виявляти в тексті авторські інтенції, комунікативні завдання, характер мовленнєвої поведінки персонажів, обумовленої конкретною ситуацією спілкування; виділяти тему й основну думку твору, засоби міжфразового зв'язку в ньому, а також здійснювати відбір мовних засобів, покликаних реалізувати конкретний задум та з'ясовувати вжиток тих чи тих лексичних одиниць у контексті.

Так, за допомогою аналітичних вправ на уроці реалізується колективна комунікація з автором тексту. Таким чином учні навчаються розуміти текст, стараються встановити комунікативне завдання автора, його задум. Із такою метою досліджується текст на всіх рівнях мови – графічному, фонетичному, лексично-фразеологічному, морфемно-словотвірному, морфологічному і синтаксичному.

Наприклад:

– Прочитайте дібраний фрагмент тексту. Визначте, за допомогою яких мовних засобів реалізується категорія зв'язності? Назвіть основні текстові категорії. Проаналізуйте їхню роль у творенні тексту.

«Я йшов у нікуди. Повз мене проходили обози, пролітали кавалеристи, грохотали по мостові тачанки.

Я йшов у нікуди. Без мислі, з тупою пустотою, з важкою вагою на своїх погорблених плечах.

Я йшов у нікуди» [63, с. 243].

Завдання вчителя полягає в демонстрації практичних засобів і способів зв'язку в текстах для поступового переведення роботи школярів в самостійну площину. Для реалізації цієї мети корисними будуть вправи аналітико-синтетичного характеру, оскільки за допомогою них учні закріплюють свої навички творення тексту.

Аналітико-синтетичні вправи покликані вивчати текст як єдине ціле, а також проникнути в систему творення образних засобів мови. Вони потребують від школярів вміння порівнювати, оцінювати та узагальнювати. Це насамперед ті вправи, які спрямовані на осмислення основних категорій тексту, переробку готового тексту, редагування, складання конкретної інформаційної моделі тексту відповідно до жанру та стилю мовлення.

Прикладом такої вправи може служити наступна:

– Прочитайте розрізнені фрагменти тексту. Розташуйте речення так, щоб відновити їхній смисловий зв'язок. Виділіть ключове речення у тексті.

«Були часом хитрі й недобрі коні. Коні водилися в нас різні бо батько часто їх міняв на ярмарку. Були нещасливі, ображені мужицькі кінські душі. Але всі вони були окремі від нас, пригноблені, засуджені безповоротно і навіки. Були перелякані, закляті, стурбовані або заворожені навіки грішники конячі» [63, с. 351].

Виконуючи це практичне завдання, школяр спочатку ознайомлюється із деформованим текстом, а потім вже на основі усвідомлення розрізнених речень формує його в коректну послідовність.

Репродуктивні вправи залучають різноманітні форми відтворення та автоматизації мовного матеріалу. Складання власного висловлювання відбувається за допомогою структурних стереотипів на основі роботи пам'яті.

Наприклад: – Прочитайте наведений діалог у тексті та спробуйте переробити його в розповідне речення. Простежте, як при цьому змінюється текст, його змістове та емоційно-експресивне навантаження.

«– Карпе! – промовив Лаврін. – А кого ти будеш оце сватать? Адже ж оце перед Семеном тебе батько, мабуть, ожениць. – Посватаю, кого трапиться, – знехотя обіззався Карпо» [62, с. 11].

Продуктивні вправи дають змогу поєднати в собі знання, творчість, імпровізацію та самостійність думки здобувачів освіти; вони сприяють розвитку творчого мислення, оскільки при їх виконанні не застосовано стандартні шаблони. Наприклад: – Складіть із наведеними стилістично нейтральними словами (*батько, книга, білий, солодкий, рука, їсти, спати*) речення, в яких вони б виконували експресивну функцію..

Як вважають деякі методисти, для успішного оволодіння певною діяльністю необхідно, щоб суб'єкт пізнання усвідомлював не лише предмет дослідження, а й вмів застосовувати здобуті знання на практиці. У контексті текстової діяльності це виражається через опанування теорії про структуру тексту, його основні категорії та правила організації, які учень згодом застосує на практиці у вигляді усного повідомлення або письмового висловлювання.

Зміст навчального предмету «Українська мова» націлений на формування мовних, комунікативно-виражальних та лінгвокультурологічних компетенцій школярів. Незважаючи на передбачені шкільною програмою предметні компетенції, спрямовані на засвоєння значного обсягу відомостей про текст як мовну одиницю, рівень сформованості вмінь та навичків школярів залишається невисоким. Це можна пояснити декількома причинами. По-перше, чинна робоча програма з української мови не виділяє достатню кількість годин на опрацювання тексту в практичній площині. У такому випадку вчитель повинен застосовувати „текстуальні“ знання учнів не лише в межах відповідних тем, а протягом усього навчально-освітнього процесу. По-друге, добір мовного матеріалу часто обмежується лише тими текстами, які запропоновані підручником, проте для вчителя-словесника є необхідним застосування

міждисциплінарних зв'язків. Так, продуктивним може стати розгляд мовного наповнення текстів із корпусу української художньої класики.

Мовна компетенція пов'язана з осмисленням учнями відомостей про систему української мови й особливості функціонування її кожного рівня (графічного, фонетичного, морфемно-словотвірного, лексико-фразеологічного, морфологічного, синтаксичного) в текстах різних стилів та жанрів. Відповідно, на уроках української мови школярі навчаються аналізувати значення й роль мовних засобів кожного рівня в реченні або в певному сегменті тексту.

Основними й певною мірою найбільш продуктивними прийомами роботи, результатами яких є вдосконалення мовних компетенцій та компетентностей під час навчально-освітнього процесу, виступають:

– спостереження над використанням мовних одиниць різних рівнів у тексті художнього стилю, що дає можливість сформувати в старшокласників уважність до слова, виявити його виражальну можливість;

– стилістичний аналіз, який сприяє усвідомленню художньої функції слова, розумінню характеру відбору письменником відповідних мовних одиниць, використання яких передбачено ідейно-змістовою спрямованістю конкретного тексту;

– використання елементів лінгвістичного коментування, який дає можливість ознайомити учнів із системним характером мовних одиниць, їхньою залежністю від літературного та ідейно-естетичного рівня художнього тексту.

Наприклад, завдання, в якому потрібно:

1) розкрити значення виділених слів у поданому тексті, підбираючи контекстуальні синоніми, та скласти разом із ними речення.

«Я чудом остався між живими.

Та все здається мені, що я наче з-поза могили дивлюся на *вир* життя, на дикий танок людських *пристрастей* і душевного *озвіріння*.

І чую голос із *того* світу» [63, с. 220];

2) замінити в запропонованому сегменті тексту виділені слова синонімами та простежити, як унаслідок цього змінюється зміст висловлення.

«Багато бачив я *гарних* людей, але такого, як *батько*, не бачив. Голова в нього була темноволоса, велика і великі *розумні* сірі очі, тільки в очах чомусь завжди було повно *смуtku*: тяжкі *кайдани* неписьменності і несвободи. Весь в полоні у *сумного*, і весь в той же час з якоюсь внутрішньою високою культурою думок у почуттів» [63, с. 352];

3) створити власне висловлення за допомогою запропонованих лексико-тематичних груп дієслів, які вказують на: 1) емоційну взаємодію між суб'єктами (*боятися, любити, ненавидіти, поважати*); 2) конкретну фізичну дію (*будувати, руйнувати*); 3) розумову діяльність людини (*знати, мріяти, обдумувати*); 4) фізіологічні процеси (*дрімати, плакати, сміятися*).

Отже, при формуванні мовної компетенції текст служить не тільки джерелом інформації про норми сучасної літературної мови, що є важливим для розвитку у школярів мовно-естетичного ідеалу, а є також засобом збагачення мовної картини світу, оскільки поповнення лексичного та фразеологічного арсеналу дозволяє побачити, за допомогою яких мовних засобів створюється образність, виразність, комунікативна доцільність конкретного твору.

Комунікативна компетенція виражається через рівень володіння рідною мовою, культурою мовленнєвої поведінки, а також виявляє ступінь засвоєння учнями понять про основні види мовленнєвої діяльності в різних сферах спілкування. Відповідно, текст виконує роль об'єкта сприйняття і засіб формування аудіювальних та читацьких вмінь. Робота із текстом насамперед націлена на його змістове усвідомлення, декодування смислу на фактичному, концептуальному й підтекстовому рівнях, забезпечення комунікативного процесу на його конкретних етапах.

У сучасному світі важливо сформувати в учнів мовленнєву компетенцію, адже вміння доступно та логічно висловлювати свою думку, будувати комунікативно доцільні висловлювання в усній або писемній формі, користуючись потрібним арсеналом мовних засобів у відповідності до мети,

змісту та умови спілкування, дають можливість проявити особистість. А це означає, що необхідно випрацьовувати мовне чуття, розвивали аналітичні та творчі здібності школярів як на рівні змісту, так і на рівні мовних засобів, які є тісно пов'язані між собою. Високою результативністю у розв'язанні цих завдань відзначається робота з текстом на уроці. Справді, засвоєння лінгвістичних явищ на конкретному мовному матеріалі дає змогу учням краще зрозуміти ідейно-тематичне навантаження певного тексту, його систему художніх образів та прийомів, а також авторську інтенцію, що є сприятливим для розвитку внутрішньо- і міжпредметних зв'язків.

Лінгвокультурологічна компетенція характеризується здатністю усвідомлювати мову як форму вираження національної культури, розуміти взаємозв'язок мови й історії народу, його національно-культурну специфіку.

У формуванні лінгвокультурологічної компетенції текст виступає в якості носія загальнокультурного надбання, а також є джерелом духовної й національної самоідентифікації. Розгляд на уроці культурного концепту в межах прецедентного тексту описує, інтерпретує та залучає об'єкти культури окремого народу, його традиції, мовні феномени, релігійні уявлення, національну художньо-образну систему, побутові обряди, біографії діячів культури, історико-культурні факти, які мають морально-виховний вплив на реципієнтів.

Однак потрібно пам'ятати, що засвоєння лінгвокультурологічної компетенції при роботі із текстом буде реалізовуватися лише в тому випадку, коли сформовані запитання та завдання відповідатимуть змісту та способу його осмислення.

Потенціал формування різного роду компетенцій на основі дослідження тексту забезпечується за допомогою системи практичних завдань із використанням елементів лінгвістичного аналізу, які спрямовані на закріплення вивченого матеріалу на уроках української мови в школі.

Пропонуємо наступні види тренувальних вправ як один із способів забезпечення мовної компетенції. Наприклад:

1.1. Прочитайте текст. Підкресліть слова, які використовуються в переносному значенні. Випишіть із тексту приклади образного використання слів. Обґрунтуйте, яким чином обрані вами слова створюють ефект образності та виразності.

«Гірський хребет розпустив могутні, розколені, пошарпані й нагі ребра, які місцями тонуть під ногами тіней у сизій млі, то знов виринають із неї і гинуть на крайнебі в чорних хмарах.

І лежать на хмарах, мов скелет дивного великана, що руйнуючи життя, й сам погиб» [63, с. 219].

1.2. Прочитайте текст. Знайдіть у ньому фразеологічні звороти, пояснивши їх значення. Зробіть висновок про те, з якою метою вжито фразеологізми в поданому тексті.

«Книжки я любив змалку. Пам'ятаю, як попався мені Соломонів „Оракул“, – цілими днями сидів над ним та кульку з хліба пускав на оте коло з різними числами. Пускаю, аж у голові макітриться...

Не любив „Руського паломника“, що його років двадцять підряд читала мати. Велика дуже книжка. Як замахнеться було мати, так у мене душа аж у штанях» [63, с. 174].

Демонструємо оптимальну, на нашу думку, систему завдань на основі тексту, спрямованих формування комунікативної компетенції учнів. Наприклад:

2.1. Прочитайте текст. Знайдіть слова і словосполучення, які виступають у ньому в ролі ключових домінант, та спробуйте пояснити їхню роль у тексті.

«То не фіктивна потвора з наївних китайських казок і не легендарний дракон Далайлами. Ні, то реальний, то єдино реальний, справжній дракон, найбільший і найстрашніший з усіх драконів. Ані Микита Кожум'яка, ані сам Юрій Переможець не в силі б його подолати. На сталевих лапах, з вогненным черевом, з залізною пащею жажкотів він, немов щойно вилетів з пекла» [63, с. 279].

2.2. Розділіть текст на окремі смислові частини та придумайте до кожного з них власний заголовок.

2.3. Прочитайте запропоновані сегменти текстів. З'ясуйте, яким чином актуалізується мікротема в кожному з поданих мікротекстів.

«Він почував у душі своїй невиразне хвилювання і млюсть, мов лишив у своєму селі й по всіх, що бачив був, не тільки минуле, але й надії. Заплющивши очі, він піддався сумові, що колисає душу» [63, с. 126].

«Чорний шовковий пух тільки що висипався на верхній губі, де колись малося бути вусам. Ніс невеличкий, тонкий, трохи загострений; темні карі очі – теж гострі; лице довгообразе – козаچه; ні високого, ні низького зросту, – тільки плечі широкі, та груди високі... Оце й уся врода» [62, с. 58].

«Недалеко от Богуслава, коло Росі, в довгому покрученому яру розкинулось село Семигори. Яр в'ється гадюкою між крутими горами, між зеленими терасами; од яру на всі боки розбіглись, неначе гілки дерева, глибокі рукави й поховались десь далеко в густих лісах» [62, с. 8].

«Руки оживають потроху, то підіймаються вище, то опускаються нижче, закруглюють лікті, щось плещуть, бгають та гладять там всередині, і раптом з дна посуду, з-під молока, підіймається кругле сирове тіло, що якимсь чудом родилось. Воно росте, обертає плескати боки, купається в білій купелі, само біле і ніжне і коли ватаг його виймає, зелені родові води дзвінко стікають в посуду...» [62, с. 42].

На матеріалі художніх текстів учитель може організувати на уроці спостереження над нормативним й ненормативним використанням мовних одиниць та словоформ, показати стилістичне різноманіття лексичних та граматичних синонімів, виокремити засоби створення комунікативної доцільності, точності, логічності, багатства лексичних засобів. Слід сказати, що робота з деформованими текстами допомагає учням засвоїти навички знаходження лексичних та граматичних помилок, редагування мовного матеріалу з врахуванням стилістично-жанрових особливостей.

Продуктивним засобом засвоєння одного з видів мовленнєвої діяльності, що розглядає текст як зразок комунікації, є вправи, у яких текст виступає в якості об'єкта редагування. Так, на матеріалі конкретного тексту школярі зможуть отримати уявлення про зразкове або, навпаки, порушене мовлення в різних ситуаціях спілкування з метою створення власного висловлювання. На нашу думку, результативною буде наступне практичне завдання:

– Прочитайте текст. Підкресліть ті мовні одиниці, які не відповідають нормам сучасної літературної мови. Проаналізуйте, з якою метою їх використано в тексті.

«– Коби бог дозволив... Газди, а проше, а доцегніть же... Гадав-сми, що вас за стів пообсаджую, як прийдете на весіле синове, але інакше зробилоси. То вже таке настало, що за що наші діди та й тати не знали, то ми мусимо знати. Господа воля! А законтентуйте ж си, газди, та й вібачейте за решту» [62, с. 286].

Для того, щоб підвищити рівень лінгвокультурологічної компетенції, можна запропонувати учням таке письмове завдання. Наприклад:

3.1. Прочитайте відібрані сегменти текстів. Визначте, чи дотримуються літературні герої правил мовленнєвого етикету: вітання, прощання, прохання, звертання. Якщо ні, то виправте їхні помилки.

«– Прощайте, залишайтеся здорові! Спасибі вам за хліб, за сіль та за вашу ласкавість! – прощалась Кайдашиха, гукаючи за ворітьми» [62, с. 31].

«– Добридень, моя дитино! Боже, поможи! – промовила Кайдашиха до Мотрі тоненьким голосом.

– Доброго здоров'я! Спасибі! – обізвалась Мотря з садка» [62, с. 37].

«– Кидай лишень сорочку та вимітай хату, кажу тобі. Я хазяйка в хаті, а не ти. Роби те, що тобі загадують.

– А я вам, мамо, не наймичка. Я й в своїй матері не була наймичкою» [62, с. 42].

«– Любчику Іванку! Ци будемо в парі усе?» [62, с. 229].

3.2. Прочитайте мікротексти. Виберіть приклади тих етикетних шаблонів, які вже застарілі і тих, які використовуються й сьогодні. Простежте, яку стилістичну функцію вони виконують у тексті.

«— Здорові в хату! – привітавсь Чіпка.

– Здоров, здоров, – весело задріботів Порох» [62, с. 63].

«Декую вам файно, газди і газдині, що-сте ні мали за газду, а мою за газдиню...» [62, с. 288].

«— Добре здоров'я, панове товариство! – привітав їх Чіпка.

– Здоров! – одказали на його вітання» [62, с. 58].

«— Та декую вам красно, та най вам бог дасть, що собі в него жедаєте. Дай вам боже здоров'є, діду Михайле...» [62, с. 289].

Таким чином, можна відзначити, що, незважаючи на різні підходи до вивчення тексту, виділяються загальні форми роботи з текстом, які ми пропонуємо учням на уроці. Головний результат виконання всіх типів завдань – це опанування здобувачами освіти конкретним алгоритмом дій для її подальшої самостійної реалізації:

– розуміння задуму тексту, яка є максимально близькою до авторської ідеї;

– встановлення контексту прочитаного;

– створення власних текстів;

– пояснення тих прийомів та способів, якими митець слова досягає реалізації свого задуму.

ВИСНОВКИ

Текст – це основна комунікативна одиниця, об’єкт лінгвістичного дослідження, глибоке розуміння якого лежить на стику багатьох наук: лінгвістики, психології, культурології, історії, теорії літератури, когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики та ін.

Вивчаючи текст, учні збагачують свій культурний багаж, формуючи уявлення про різні ціннісні парадигми, удосконалюють свої етико-моральні орієнтири, а також навчаються порівнювати, логічно мислити, відстоювати свою думку. Вони оволодівають лексичним багатством усного та писемного мовлення, тому завдання вчителя-словесника полягає в організації планомірної, системної та цілеспрямованої роботи з текстом на уроках української мови задля формування грамотної, свідомої, творчої та компетентної особистості.

Знання основних принципів лінгвістичного аналізу тексту є важливою умовою успішного засвоєння учнями навчальної програми з української мови – “виробити міцні практичні навички лінгвістичного аналізу мовних елементів усіх рівнів і тексту в цілому” [8, с. 4]. Важливе завдання сучасної методики полягає в розробці ефективної системи тренувальних вправ, яка покликана розвивати в учнів навички побудови зв’язного тексту, способів його інтерпретації, а також давати змогу ознайомитися з мовними інструментами творення художнього полотна, розкриваючи роль тих мовних засобів, які є значущими в тексті.

У процесі проведення дослідження нами здійснено аналіз окремих мовних одиниць тексту на різних його рівнях: графічному, фонетичному, морфемному, словотвірному, лексичному, фразеологічному, морфологічному та синтаксичному.

Матеріал магістерської роботи засвідчив, що графічні засоби виразності, наявні в дібраних текстах (окличний знак, знак питання, двокрапка, три крапки, тире, лапки, курсив, велика літера, графон), є дуже важливими для творення тексту як смислової завершеності, для формування текстової гри, підсилення смислу, закладеного в тексті та емоційного впливу на читача, оскільки

допомагають авторам створювати текст, який не лише передає певну інформацію, але й формує особливу атмосферу сприйняття змісту, підсилює враження від нього. Так, к межах програмових текстів, які учні вивчають у школі, вчитель може запропонувати для лінгвістичного розбору фрагменти роману «Тигролови» Івана Багряного, в якому читаємо: «Під грізною чорною шапкою – „СМЕРТЬ ВРАГАМ НАРОДА!!“ ТА „ВИ УМЄРЛІ, НО ДЄЛО ВАШЕ ЖИВЬОТ! МИ КЛЯНЬОМСЯ, ДОРОГІЄ ТОВАРИЦІ, ОТОМСТІТЬ ЗА ВАС І УНІЧТОЖІТЬ ВСЄХ ВРАГОВ ВО ВСЬОМ МІРСЕ!“» [7, с. 150].

Аналіз мовних одиниць на фонетичному рівні, зокрема асонансу, алітерації, звуконаслідування, різного роду звукових ефектів дав змогу зробити висновок про те, що фонетичні засоби виразності часто використовуються у художньому тексті для акцентуації основних смислових ліній, створення певного діапазону вражень у процесі сприйняття його реципієнтом. У підручнику з української літератури для 10 класу наявний класичний приклад оноματοпеї, представлений художнім текстом Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків», яка дала змогу авторові яскраво та пластично описати звукову картину гуцульського життя: „Хрусь-хрусь... хрум-хрум...“ [10, с. 226]; „Бе-е... Ме-е.., а собаки усе тримають отару у берегах“ [10, с. 226].

Морфемно-словотвірний аналіз художнього тексту засвідчив, що морфемно-словотвірні ресурси української мови слугують для:

- 1) створення найменування – **власне номінативна функція**;
- 2) зміни синтаксичної побудови висловлення – **конструктивна функція**;
- 3) економії мовних одиниць – **компресивна функція**;
- 4) надання мовній одиниці експресивної форми вираження – **експресивна функція**;
- 5) використання засобів виразності, які відповідають певній сфері мовлення – **стилістична функція**.

Наприклад, у фрагменті поетичного тексту Ліни Костенко наявне повторення слова з префіксом пра-, що надає висловленню динамічності та вербалізує у такий спосіб плинність життя: „І засміялась провесінь: – Пора! – //

за Чорним Шляхом, за Великим Лугом // дивлюсь: мій прадід, і пра-пра, пра-пра // усі ідуть за часом, як за плугом“ [7, с. 151].

Проведене дослідження дозволило зробити висновок, що в проаналізованих художніх текстах лексичні (архаїзми, неологізми, діалектизми, антоніми, синоніми) та фразеологічні засоби, використовувані на уроках української мови, виконують такі основні функції:

1) **номінативну** (допомагають вибудовувати простір художнього оточення персонажа);

2) **асоціативно-образну** (дають змогу „спровокувати“ процеси образотворення в свідомості реципієнта);

3) **виражально-експресивну** (відтворюють внутрішній світ переживань героя);

4) **когезійну** (формує текст як завершене семантичне й композиційно-зображувальне ціле).

У процесі дослідження нами здійснено класифікацію слів, наявних у текстах і використовуваних на уроках української мови, за різними лексико-тематичними групами, які в межах досліджуваних одиниць актуалізують такі категорійні семи, як «ознака», «дія», «стан» і позначають:

1) зовнішній вигляд людини: вік, показники фізичного стану (*високий, живий, малий*);

2) психічний стан особи: поведінку, риси характеру, інтелектуальний рівень, мовлення (*дегенеративний, м'ятежний, печальний*);

3) ознаку людей за сімейним статусом, соціальною роллю, національністю (*дружній, український*);

4) кольорову характеристику (*зелений, червоний, чорний*);

5) параметри простору (*близький, болотяний, вокзальний*);

6) параметри часу (*весняний, вчорашній, давніший*);

7) явища природи (*вітряний, дощовий*);

8) фізичні якості та властивості предметів (*березовий, важкий*);

9) образна та символічна ознаки предметів (*золотий горіх; зорі сургучеві; квітчаста Батьківщина*).

Досліджувані тексти дали змогу виокремити такі лексико-тематичні групи дієслів, що виражають:

- 1) емоційну взаємодію (*відчувати, бажати*);
- 2) конкретну фізичну дію (*бити, будувати*);
- 3) розумову діяльність людини (*агітувати, вважати*);
- 4) фізіологічні процеси (*боліти, дихати*);
- 5) рух та переміщення (*бігати, бродити*);
- 6) шум (*барабанити, верещати*);
- 7) перехід одного стану в інший (*бліднути, дорослішати*).

Варто сказати, що кожний із цих семантичних розрядів на конкретному уроці (відповідно до теми) можна розглядати в різних аспектах. Наприклад, відтворення дійсності в програмовому тексті В. Підмогильного «Місто» відбувається великою мірою за допомогою дієслів, що виражають емоційні переживання (*збентежився, почував, піддався*). Ці ж дієслова учні можуть проаналізувати з погляду їх морфемної будови, притаманних їм морфологічних категорій, синтаксичної ролі в реченні тощо.

Аналіз мовних одиниць у художньому тексті на синтаксичному рівні виявив, що різного типу реченням притаманні широкі виражальні можливості: вони здатні створювати динамічні картини розгортання події, конкретизувати певну дію, ситуацію або процес, фіксувати відповідну інформацію, а також вказувати на факт існування окремої події, предмета чи явища: „Жили одним життям; тішились однією втіхою; сумували одним сумом...“ [10, с. 61].

За допомогою ресурсів української мови, зокрема й синтаксичних, утворюються різні фігури мови. Зображально-виражальні засоби синтаксису, які засвідчені джерельною базою дослідження, – це **інверсія, умовчання, парцеляція** тощо. Наприклад, у творі Осипа Турянського „Поза межами болю“ за допомогою стилістичного прийому умовчання показано переживання персонажів, що перебувають у межовій

ситуації стосовно їхньої подальшої долі: „Здавалося мені, що його очі так і питали: – Коли ж уже... один із нас...? Доки будемо чекати?“ [10, с. 138]. Як бачимо, цей синтаксичний засіб художньої виразності сприймається реципієнтом як вираження напруженості, тривожних очікувань, які провокують читача до подальших роздумів та рефлексій.

Нами запропоновано систему практичних завдань із використанням елементів лінгвістичного аналізу тексту для закріплення вивченого матеріалу на уроках української мови у 10 та 11 класах, мета яких:

1) розвивати уявлення учнів про систему мови як важливий засіб увиразнення образності художнього тексту;

2) перевірити практичні вміння школярів, що полягають у створенні власного тексту за допомогою залучення графічних, фонетичних, морфемно-словотвірних, лексико-фразеологічних, морфологічних та синтаксичних виражальних ресурсів мови;

3) здійснювати корекцію усного мовлення учнів, що виражається в доцільності використання стилістично забарвлених мовних засобів відповідно до функціонального стилю.

У магістерській роботі наголошено: виконання учнями вправ є важливим засобом набуття ними знань, вироблення відповідних умінь і навичок. Уміле використання таких тренувальних вправ, безумовно, служить активним засобом попередження недоліків та формування мовної, комунікативної та лінгвокультурологічної компетентностей школярів.

Цей напрямок роботи спрямований на:

1) виявлення основних компонентів побудови тексту, його основних категорій;

2) визначення характеру добору мовних одиниць відповідно до мети, жанру та стильової належності тексту;

3) встановлення усіх співфункцій тексту, які покликані емоційно й естетично впливати на реципієнта;

4) спостереження за слововжитком певних лінгвістичних одиниць у відповідних контекстах, увиразнення тексту шляхом уведення до нього різноманітних тропів, риторичних фігур;

5) систематизацію досліджуваних мовних явищ за допомогою таких видів логіко-мисленнєвої діяльності, як аналіз, синтез, порівняння;

6) обґрунтування написання лексеми в певному контексті, використання розділових знаків, а також виявлення відмінностей між мовною нормою й авторським вибором;

7) редагування тексту: застосування лінгвістичної компресії, підсилення стилістичного ефекту залежно від добору або заміни слів і словосполучень засобами синонімії, через уведення фразеологічних сполучень, епітетів, перифраз, різного виду тропів у певний сегмент тексту;

8) визначення послідовності окремих структурних елементів тексту;

9) формування в учнів уявлень про ідіостиль конкретного письменника на основі дослідження мовної організації тексту, що дає змогу забезпечити глибше пізнання школярами мовознавчої теорії й має на меті продемонструвати їхні творчі навички, характер мислення, багатство словникового запасу, а також розвинути вміння працювати зі словом у текстовому просторі.

Описаний алгоритм роботи з текстом забезпечить, на нашу думку, глибше пізнання школярами мовознавчої теорії, допоможе продемонструвати їхні творчі навички, оригінальність мислення, багатство словникового запасу, а також розвиватиме вміння працювати зі словом.

Отже, визначальними рисами якісного опанування навчального матеріалу на уроках української мови в школі є вміння учнів використовувати окремі елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту. Формування відповідних компетенцій учнів за допомогою тексту відбувається при опрацюванні багатьох мовних тем, що вивчаються у 10 та 11 класах. Назвемо окремі з них: „Українська орфографія як учення про систему загальноприйнятих правил написання слів“, „Морфеміка і словотвір української мови як учення про будову і творення слів“, „Українська морфологія як розділ мовознавства про

частини мови“, „Лексикологія української мови“, „Стилістика і культура мовлення. Лексичні норми. Уживання слова відповідно до його лексичного значення“ тощо.

Перспективним вважаємо подальше розкриття питань, пов'язаних із методикою використання елементів лінгвістичного аналізу тексту в шкільному курсі української мови, а також з особливостями втілення результатів роботи у відповідних навчально-методичних матеріалах, спрямованих на поглиблення знань учнів про систему української мови, що допоможе виробити в них ті мовні компетенції, які ставить перед школою сучасне життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Акімова Н. В. Проблема розуміння тексту в сучасній психолінгвістиці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічні науки»*. 2012. № 30. С. 104–106.
2. Алексеєнко Н. М., Бутко Л. В., Сізова К. Л., Шабуніна В. В. Лінгвістичний аналіз тексту : практикум : навч. посіб. Кременчук : 2018. 243 с.
3. Арешенков Ю. О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. 177 с.
4. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія. Львів : ПАІС, 2010. 336 с.
5. Бацевич Ф. С., Кочан І. М. Лінгвістика тексту : підручник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 316 с.
6. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
7. Булаховський, Л. А. Вибрані твори : в 5 т. Т. 2. Київ : Наукова думка, 1975 – 1983. 631 с. URL: <http://www.inmo.org.ua/news/elektronna-versiya-vibranix-prasz-1.-a.-bulaxovskogo.html> (дата звернення: 24.09.2023).
8. Вавринюк Т. І. Односкладні речення в художньому тексті. *Філологічні студії*. 2012. №8. С. 155–168.
9. Ворон А. А. Українська мова. Профільний рівень : підруч. для 10 кл. закладів загал. середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 288 с.
10. Ворон А. А. Українська мова. Профільний рівень : підруч. для 11 кл. закладів загал. середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 272 с.
11. Галета О. І. Досвід кохання і критика чистого розуму : Валер'ян Підмогильний : тексти та конфлікти інтерпретацій. Київ : Факт, 2003. 431 с.
12. Голянич М. І. Внутрішня форма слова і дискурс : монографія. Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. 296 с.
13. Голянич М. І., Іванишин Н. Я., Ріжко Р. М., Стефурак Р. І. Лінгвістичний аналіз тексту : словник термінів / за редакцією М. І. Голянич. Івано-Франківськ : Сімик, 2012. 392 с.
14. Голянич М. І., Стефурак Р. І., Бабій І. О. Словник лінгвістичних термінів : лексикологія, фразеологія, лексикографія. Івано-Франківськ : Сімик, 2011. 272 с.
15. Голянич М. І. Лінгвістичний аналіз художнього тексту у світлі сучасних наукових парадигм. *Мовознавчий вісник*. 2008. № 8. С. 287–297.
16. Голянич М. І. Внутрішня форма слова і дискурс : монографія. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІП ПНУ ім. В. Стефаника, 2008. 296 с.
17. Голянич М. І. Внутрішня форма слова і художній текст : монографія. Івано-Франківськ : «Плай», 1997. 178 с.
18. Гузенко С. В. Лінгвістичний аналіз тексту в середній школі (сучасні підходи) : навч.-метод. посіб. для вчителів. Миколаїв, 2004. 52 с.
19. Гузенко С. В. Лінгвістичний аналіз тексту на шкільному уроці. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2005. № 22–23. С. 2–11.

20. Грещук В. В. Стилїстика української мови : короткий словник термїнів. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2012. 44 с.
21. Грещук В. В., Грещук О. Б. Словотвір і текст : монографія. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т імені Василя Стефаника, 2022. 223 с.
22. Дружененко Р. Д., Попова О. А., Рускулїс Л. В. Практикум з лїнгвістичного аналізу тексту : навчальний посїбник. Миколаїв : СПД Рум'янцева Г. В., 2023. 170 с.
23. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лїнгвістичних термїнів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор ; за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ : Либїдь, 2001. 224 с.
24. Єщенко Т. А. Лїнгвістичний аналіз тексту : навч. посїбник. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 264 с.
25. Загнїтко А. П. Лїнгвістика тексту : наук.-навч. посїб. Донецьк : ДонНУ, 2006. 289 с.
26. Загнїтко А. П. Основи дискурсології: науково-навчальне видання. Донецьк : ДонНУ, 2008. 194 с
27. Іщенко Н. Г. Текст – цілісна мовна й мовленнєва структура. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Фїлологічні науки». Мовознавство.* 2016. Т. 1, № 5. С. 128–130.
28. Качуровський І. В. Фонїка : підручник. Київ : Либїдь, 1994. 168 с.
29. Ковалїк І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лїнгвістичного аналізу тексту. Київ : Вища школа, 1984. 120 с.
30. Кондратенко Н. В. Синтаксис українського модерністського і постмодерністського художнього дискурсу : монографія. Київ : Видавничий дїм Дмитра Бураго, 2012. 328 с.
31. Кондратенко Н. В. Дискурсивність текстової фрагментації як вияв категорії дискретності. *Вїсник Львівського ун-ту. Серія фїлологічна.* 2004. № 34, Ч. 1. С. 318–322.
32. Корольова В. В. Сучасна поетична графіка. *Дослідження з лексикології і граматики української мови.* 2013. № 13. С.129–136.
33. Кочан І. М. Лїнгвістичний аналіз тексту : навч. посїб. Київ : Знання, 2008. 423 с.
34. Крупа М. П. Лїнгвістичний аналіз художнього тексту : посїбник. Тернопіль : Підручники і посїбники, 2008. 432 с.
35. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 368 с.
36. Ковалїв Ю. І. Літературознавча енциклопедія : у 2 томах. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1 (А–Л). 608 с.
37. Ковалїв Ю. І. Літературознавча енциклопедія : у двох томах. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2 (М–Я). 624 с.
38. Мацько Л. І., Л. В. Кравець. Культура української фахової мови : навч. посїб. Київ : ВЦ Академія, 2007. 360 с.
39. Мацько Л. І. Лїнгуокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова.* 2011. № 75. С. 56–66.

40. Мельничайко В. Я. Уроки рідної мови. Лінгвістика тексту. 9 клас : Тернопіль : Навчальна книга «Богдан». Книга для вчителя. 2002. 24 с.
41. Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / за заг. ред. І. Д. Пасічника; редкол. О. А. Вісич, Х. М. Карповець, З. В. Столяр. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.
42. Навчальна програма з української мови (профільний рівень) для 10-11 класів загальноосвітніх шкіл : наказ Міністерства освіти і науки від 23 жовтня 2017 року № 1407. *Офіційний вісник України*. 2017. № 26. С. 136–141.
43. Нелюба А. М. Явища економії в словотвірній номінації української мови. Харків : ТОВ «Сучасний Друк», 2007. 302 с.
44. Овсієнко Л. М. Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики. *Теоретична і дидактична філологія*. 2013. № 15. С. 58–69.
45. Папіш В. А. Мовна особистість та вишукана мовна особистість як ключові поняття теорії лінгвоперсонології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Філологія»*. 2022. № 13. С. 306–310.
46. Папіш В. А. Текст у психолінгвістиці : аспектуальні узагальнення та лінгвопсихоакцентуаційні виміри художнього тексту українських вишуканих мовних особистостей. *VOLUME XVIII*. 2021. № 18. С. 7–25.
47. Папіш В. А. Фразеологізми у спектрі лінгвоаналізу художнього тексту. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. Ужгород, 2006. № 10 С. 89–96.
48. Паршак К. Д. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія «Проблеми граматики і лексикології української мови»*. 2014. № 11. С. 196–199.
49. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
50. Попова І. С. Фундаментальні категорії синтаксису української мови у формально-граматичному та метамовному аспектах : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : 10.02.01. Чернівці, 2012. 40 с.
51. Рева Н. С. Засоби графічного оформлення тексту. *Наукові записки Кіровоградського держ. педагог. ун-ту імені Володимира Винниченка. Серія «Філологічні науки»*. 2010. № 5. С. 88–92.
52. Рускуліс Л. В. Методика навчання лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та загальноосвітній школі : порівняльний аспект. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2009. № 52. С. 356–362.
53. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля – К, 2010. 844 с.
54. Серажим К. С. Текст як комунікативне вираження дискурсу. *Вісник Запорізького державного університету*. 2001. № 1. С. 17–25.
55. Слоньовська О. В., Мафтин Н. В., Вівчарик Н. М. Українська література (профільний рівень) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Літера ЛТД, 2018. 304 с.
56. Слоньовська О. В. Українська література (профільний рівень) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти / О. В. Слоньовська, Н. В. Мафтин, Н. М. Вівчарик. Київ : Літера ЛТД, 2019. 320 с.

57. Стефурак Р. І. Методичні рекомендації до курсу «Лінгвістичний аналіз художнього тексту». Івано-Франківськ : видавець Голіней Ф. М., 2017. 139 с.
58. Супрун Л. В. Індивідуально-авторська двомовність як лінгвокогнітивна проблема. *Мовознавство*. 2007. № 6. С. 37–43.
59. Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2017. 93 с.
60. Українська мова : 10-11 класи. Рівень стандарту. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2017. 42 с.
61. Українська мова : енциклопедія. Київ : Вид-во “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 2004. 820 с.
62. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості // І. Франко Зібрання творів : в 50 т. Т. 31. Київ : Наукова думка, 1981. 596 с.
63. Черсунова Н. І. Українська література. Хрестоматія. 10 кл. Рівень стандарту : навч. посібник для закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 384 с.
64. Черсунова Н. І. Українська література. 11 клас : Хрестоматія. Харків : ПЕТ, 2019. 464 с.
65. Яблонська Т. М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: навчальний посібник для студентів. Одеса, 2019. 325 с.