

КАНТЭКСТУАЛЬНАЕ Вывучэнне літаратуры ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ ДЫЯЛАГІЧНАЙ СВЯДОМАСЦІ ВУЧНЯЎ

На меркаванні шматлікіх даследчыкаў (Т. Пляханавы і інш.), адэкватнай сучаснасці лічыцца дыялагічная свядомасць, якая дазваляе ахапіць хуткаплынныя змены ў грамадстве і свеце, зразумець усю шматстайнасць узніклых новых формаў і структур у жыцці, літаратуры і мастацтве. Дыялагізм прызнаецца новай філасофскай прызнамай, што дазваляе не толькі ўбачыць і ацаніць новае, але і па-іншаму паглядзець на даўно вядомае і звыклае. На сістэмнай цэласнасці суб'екта ва ўзаемаадносінах з іншымі структурамі, сярод якіх у першую чаргу вылучаецца свет і яго мастацкае адлюстраванне, акцэнтуюцца ўвага і ў псіхалагічных даследаваннях (Б. Ананьеў, Л. Бажовіч, К. Роджэрс, Э. Фром і інш.).

Філасофскае і псіхалагічнае выяўленне кантэкстуальнасці чалавечага быцця і свядомасці пабуджае да пераасэнсавання традыцый сістэмы літаратурнай адукацыі і дазваляе гаварыць пра кантэкстуальнае вывучэнне літаратуры.

Мы лічым, што **кантэкстуальнае вывучэнне літаратуры** – працэс адукацыйнай дзейнасці, накіраваны на даследаванне сувязей паміж мастацкім творам, светам (Універсумам) і дыскурсам асобы з мэтай фарміравання ў чытачоў-вучняў кантэкстуальнай кампетэнтнасці, удасканалення літаратурнай адукацыі і развіцця культуры самавызначэння.

Агульнавядома, што літаратура (бадай, адзіная з усіх дысцыплін) з'яўляецца не проста "прадметам", навукай, а мастацтвам і патрабуе адпаведнага падыходу да свайго разгляду. І таму варта пагадзіцца з тымі навукоўцамі і педагогамі-практыкамі (Г. Адамовіч, Л. Айзерман, Я. Ільін, А. Рагуля, Е. Лявонава і інш.), якія лічаць вывучэнне літаратуры ў школе вынікам разумення агульнасці, цэласнасці літаратурных феноменаў і з'яў навакольнай рэчаіснасці і бачаць мэту выкладання літаратуры ў школе не ў дасягненні нейкага выніковага пункта, а тым больш не ў экзамене, а "ва ўзбагачэнні чалавека глыбінёй думкі мінулых стагоддзяў, духоўным жыццём іншых пакаленняў і на гэтай аснове фарміраванні асабістых жыццёвых устаноў" [3, с. 8], у працэсе суразмоўнасці, суперажывання, сутворчасці над старонкамі прачытаных кніг. Іх галоўны адрасат – не вучань, якога падпарадкоўваюць пэўным правілам, а чытач ва ўсёй паўнаце думак і пачуццяў, што суадносіць прастору твора пісьменніка з уласнай сістэмай каштоўнасцей, спрабуе дзякуючы гэтаму асэнсаваць сваё месца ў свеце і месца свету ў сабе, імкнецца да самавызначэння і самаактуалізацыі. Для большасці вы-

пускнікоў пасля заканчэння школы сістэматычная літаратурная адукацыя спыняецца. Задача настаўніка – падрыхтаваць вучняў «да самастойнага аналітыка-сінтэтычнага асэнсавання мастацкай літаратуры, навучыць іх адрозніваць сапраўднае мастацтва ад "масавага"» [4, с. 5], бачыць эстэтычныя моманты, унутраную гармонію ў змесце дысцыпліны, разумець адзінства ісціны і прыгажосці.

Варта ўвагі пазіцыя В. Штэйнберга, прыхільніка тэорыі дыдактычных мнагамерных інструментаў (ДМІ), які звязвае крэатыўнасць са здольнасцю фарміраваць ва ўнутраным плане мнагамерна-сэнсавыя прасторы і арыентавацца ў іх у пошуках нестандартных рашэнняў [10, с. 75]. Трэба перш за ўсё засяродзіць увагу вучняў на памкненнях, запатрабаваннях чалавечага духу і мастацкага натхнення, адлюстраванага ў творах, падкрэсліць агульнае і кантрастнае ў светаўспрыманні прадстаўнікоў розных культур, у бачанні аднолькавых праблем, зрабіць акцэнт на спосабах выражэння тых ці іншых каштоўнасцей арыентацый, сфарміраваць у школьнікаў патрэбу аб'ёмнага погляду на прадмет, праблему, з'яву. Толькі пры такой умове адбываецца рух не ад аднаго літаратурнага факта да другога, механічнага іх назірання, а ад аднаго ўзроўню разумення факта да новага, больш высокага і складанага.

Агульныя мэты школьнай **літаратурнай адукацыі** – далучэнне вучняў да мастацтва слова ў кантэксце нацыянальнага, сацыяльна-гістарычнага, духоўнага і культурнага жыцця народа; развіццё на гэтай аснове мастацкага мыслення, эстэтычных пачуццяў, творчых здольнасцей, чытацкай і моўнай (маўленчай) культуры; фарміраванне нацыянальнай свядомасці, маральна-эстэтычных арыентацый, павагі да літаратуры як крыніцы спазнання жыцця і духоўнага свету чалавека, самавяхавання і самаактуалізацыі, эстэтычнай асалоды, патрэбы ў стварэнні духоўных каштоўнасцей, убачаных з нацыянальнага пункту гледжання.

Дасягненне названых мэт на ўсіх узроўнях вучэння прадугледжвае наступныя арыенціры:

- арганізацыю чытання і вывучэння найлепшых твораў айчынай і сусветнай літаратуры;
- фарміраванне ў вучняў ведаў і ўменняў, якія забяспечваюць засваенне мастацкіх каштоўнасцей і рыхтуюць да самастойнага асэнсавання мастацтва слова;
- фарміраванне каштоўнасцей адносінаў да сваёй краіны, жыцця, свету, уласнай асобы, нацыянальнага і сусветнага мастацтва;

– развіццё і ўдасканаленне інтэлектуальнай і эмацыянальнай сферы асобы, патрабавальнага эстэтычнага густу;

– развіццё спецыяльных мастацкіх і творчых здольнасцей (творчага ўяўлення, мастацкага ўспрымання, асацыятыўнага мыслення, пачуцця мастацкага вобраза і слова, умення ствараць уласны тэкст);

– развіццё навыкаў свабоднага правільнага валодання вусным і пісьмовым маўленнем, рознага чытання твораў розных жанраў.

Мастацкі твор, як і любы іншы аб'ект рэальнага або ідэальнага свету, з'яўляецца аб'ектам сістэмай у сістэме аб'ектаў дадзенага роду. Таму ён вымагае сістэмнага падыходу да свайго разгляду і вывучэння. У дачыненні да школьнага курса літаратуры ён убірае ў сябе наступныя падыходы: сістэмнае (цэласнае, комплекснае), праблемнае, параўнальнае вывучэнне твора.

Адзінае, цэласнае ўяўленне пра літаратурны твор і ідэю сістэмнай цэласнасці яго вывучэння знаходзім у працах І. Замоціна, Г. Гукоўскага, Дз. Ліхачова, Т. Бражэ, М. Рыбнікавай, Г. Паспелава, В. Халізева, М. Гіршмана і інш. Многія сучасныя даследчыкі (А. Андрэеў, С. Лебедзеў, В. Івашын, Н. Капшай і інш.) таксама прытрымліваюцца канцэпцыі цэласнага эстэтычнага падыходу да мастацкага твора. Актуалізацыя метадалогіі цэласнага аналізу сёння выклікана неабходнасцю яе практычнага прымянення ў школе і ВНУ.

Параўнальны аспект вывучэння літаратуры па сваіх унутраных магчымасцях – адзін са шляхоў фарміравання абагульняльнай самастойнай думкі вучняў. Параўнанне адпавядае заканамернасцям псіхічнай дзейнасці, законам лагічнага мыслення і з'яўляецца пастаяннай часткай складанага працэсу адлюстравання аб'ектыўнай рэальнасці ў мозгу чалавека. Прыём параўнання адпавядае і законам успрымання мастацкай літаратуры. Раскрываючы сувязі, параўнанне дазваляе вывучаць рэаліі ў змяненні і развіцці – ва ўсёй іх дыялектычнай складанасці, без якой немагчыма паўнацэннае асэнсаванне твора.

Праблемны падыход стымулюе да паглыбленай інтэлектуальнай дзейнасці, а значыць, дае магчымасць сфарміраваць высокі ўзровень літаратурнай адукаванасці. Праблемнае навучанне спрыяе развіццю якасцей, неабходных для творчых адносін да жыцця. Як лічыць Н. Рашэтнікава, “пры супастаўленні заўсёды ўзнікае праблемная сітуацыя” [7, с. 80].

Кожны літаратурны твор існуе ў пэўнай кантэкстуальнай прасторы: у асяроддзі рэальнага жыцця і літаратурных твораў, на якія ён адказвае ці якія працягвае, з якімі спрачаецца ці згаджаецца. На думку вядомых літаратуразнаўцаў (І. Тэн, Ю. Лотман, Дз. Ліхачоў і інш.), мастацкі твор у дыялагічных ад-

носінах з'яўляецца працэсам. Усведамленне гэтага прыводзіць да змянення метадыкі навучання і адлюстроўваецца ў пабудове і правядзенні навучальных заняткаў. Урок “раствараецца” ў цэласным працэсе навучання, выхавання і развіцця асобы, становіцца часткай, значнай менавіта ў гэтай якасці. Вывучэнне матэрыялу не абмяжоўваецца толькі адведзенымі на яго ўрокамі, але, пачаўшыся часта даўга да гэтых урокаў, працягваецца пасля іх заканчэння, уключаючыся ў кантэкстуальную прастору іншых твораў, у сістэму вывучэння іншых тэм, раздзелаў. Прастора сістэмы заняткаў па пэўнай тэме пашыраецца да кантэкстуальнай прасторы прадмета ўвогуле, перасякаецца з тэмамі іншых дысцыплін і набытым жыццёвым вопытам вучняў.

Задачай урокаў пра жыццё і творчасць пісьменніка павінна стаць не інфармацыя пра як мага большую колькасць біяграфічных фактаў, а цэласнае ўяўленне пра асобу, яе жыццёвае крэда, філасофскую і творчую канцэпцыю. Мае значэнне разгляд сувязі кампанентаў у кантэксце твора, твора – у кантэксце ўсёй творчасці аўтара, творчасці пісьменніка – у кантэксце літаратурнай эпохі. Задача аналізу твора не ў тым, каб як мага хутчэй даць адказ на няўзніклыя праблемы, а каб навучыць выяўляць іх, абудзіць у вучняў “маральны зрок, пачуццё інтэлектуальнай незадаволенасці” [5, с. 67], патрэбу ў пошуку. Прынцып цэласнага падыходу мае на ўвазе не вылучэнне эпизоду, а разгляд яго ў сістэме сувязей.

Кожны ўрок, прысвечаны пэўнай тэме, – культурна-адукацыйны пункт на доўгай лініі развіцця. Таму падрыхтоўчы перыяд, задача якога – выпрацаваць устаноўку на ўспрыманне ведаў, не менш важны, чым сам момант іх паведамлення і засваення. Значны і перыяд “паслядзеяння” ўрока, калі адбываецца “прысваенне” ведаў, вызначэнне каштоўнасцей адносін да іх, уключэнне ў структуру жыцця і дзейнасці асобы. Гэта прадугледжвае планамернасць, паэтапнасць навучання, наяўнасць канкрэтных узаемазвязаных мэт, структурных кампанентаў вучэбнай дзейнасці, арыентуе ўвесь працэс навучання на ўзаемасувязь, цэласнасць і сістэмнасць. На аснове тэорыі П. Гальперына пра паэтапнае засваенне разумовых дзеянняў распрацаваны пэўныя метадыкі. Зыходзячы з названай тэорыі і прымаючы да ўвагі некаторыя даследаванні [8, 9 і інш.], лічым неабходным акрэсліць **сістэмна-дзейнасную мадэль кантэкстуальнага вывучэння літаратурнага твора**, у якой вылучаюцца наступныя этапы:

1. Актуалізацыя і мэтаўтварэнне.

1. Актуалізацыя апорных ведаў вучняў-чытачоў, прапедэўтычнае ўвядзенне пэўных фактаў з пазначанай тэмы.

2. Выяўленне чытацкага ўспрымання і кантэкстуальнай кампетэнтнасці вучняў з мэтай праверкі іх гатоўнасці да засваення новых ведаў.

3. Фарміраванне матывацыі будучай дзейнасці, патрэбы ў пэўных ведах і ўменнях, якая можа рэалізавацца толькі праз вывучэнне канкрэтнага твора (тэмы).

II. Сістэматызацыя і планаванне (праграмаванне).

1. Падвядзенне да планавання праз знаёмства з творчай лабараторыяй пісьменніка, яго жыццёвай (філасофскай) і мастацкай канцэпцыяй і ўключэнне (“пагрузэнне”) у аўтарскую прастору твора.

2. Сумеснае вызначэнне настаўнікам і вучнямі праблематыкі твора, планаванне ў адпаведнасці з гэтым сістэмы ўрокаў па яго вывучэнні і сістэмы пытанняў да кожнага ўрока.

3. Калектыўнае вызначэнне тэм пісьмовых работ.

III. Узнаўленне.

1. Паўтарэнне звестак пра жыццё і творчасць пісьменніка (з апорай на канспект і самастойна).

2. Рэпрадукаванне сюжэта мастацкага твора або яго фрагментаў.

3. Узнаўленне пазіцый літаратурных крытыкаў адносна мастацкага твора і суаднясенне іх з уласнымі ўражаннямі.

IV. Пераўтварэнне.

1. Суаднясенне твора з ужо знаёмымі па праблематыцы, паказе гістарычных падзей, падабенстве лёсаў або жыццёвых пазіцый герояў.

2. Удзел у дыялагічным абмеркаванні твора як спроба адказу на пастаўленыя пытанні, унутраныя запатрабаванні.

3. Рэфлексія абмеркавання з падагульненнем і фіксацыяй асноўных думак, высноў.

V. Канструяванне.

1. Маналагічнае выступленне па пэўнай праблеме з разнастайнымі спасылкамі на твор (творы) і меркаванні літаратуразнаўцаў. Прэзентацыя ўласнай канцэпцыі (пазіцыі) прачытання (бачання) мастацкага твора ў літаратурным працэсе.

2. Самастойная выпрацоўка тых ці іншых крытэрыяў ацэнкі твора.

3. Творчая работа вучняў (сачыненне-разважанне, эсэ, аповед і пад.) як мастацкае адлюстраванне ўласных жыццёвых поглядаў і эстэтычных меркаванняў, працяг кантэкстуальнага дыялогу па творы.

Неабходна адзначыць, што пры такой сістэме працы, у прыватнасці ў старэйшых класах, часта адсутнічае дамашняе заданне ў традыцыйным яго разуменні: вывучыць, напісаць, пераказаць і пад. У якасці дамашняга задання выступаюць і самастойнае вызначэнне тэм пісьмовых работ як працягу пытанняў, над якімі чытачам (вучням) хацелася б паразважаць, і прапанова арыгінальных, у адпаведнасці з уласнай кантэкстуальнай прасторай, пытанняў да пэўнай праблемы твора, і іх індывідуальнае вырашэнне пасля пачатага су-

размоўніцтва на ўроку. Як правіла, адсутнічае і традыцыйнае апытанне. Як адзначае Л. Айзерман, “апытанне... не толькі і не столькі сродак праверкі ведаў, іх замацавання, колькі сродак спазнання... набытку новага” [1, с. 181]. Яно ўвасабляецца ў супастаўленні, параўнанні, самастойным творчым даследаванні, іншымі словамі – у кантэкстуальным падыходзе да літаратурнага твора.

У сучасных лінгвістычных даследаваннях сустракаем паняцце **міжтэкставай кампетэнцыі** як умовы паўнаватраснага эстэтычнага бытавання мастацкага твора (Т. Вараб’ёва), заснаванай на тым, што ў аб’ёме памяці чытача захоўваюцца сляды раней прачытанага, здольныя паступова раскрывацца ў далейшым кантэксце (І. Арнольд). На падставе адзначанага можам гаварыць пра **кантэкстуальнае бачанне (прачытанне) мастацкага твора** – разумовае ўсведамленне, успрыманне твора ў сістэме іншых як элемента мастацкага працэсу і патрэба ў стварэнні ўласнай (аўтарскай) кантэкстуальнай прасторы, арыентаванай на шырокія сэнсавыя сувязі паміж мастацкім творам (творами), светам (Універсумам) і дыскурсам асобы.

Акрэслім **метадычныя ўмовы фарміравання ў вучняў уменняў кантэкстуальнага прачытання мастацкага твора:**

- наяўнасць у настаўніка ўласнай, заснаванай на кантэкстуальным падыходзе, літаратуразнаўчай і метадычнай канцэпцыі літаратурнага курса ў дадзеным класе; кантэкстуальнае вывучэнне творчасці кожнага пісьменніка (манаграфічнай тэмы) і асобнага твора;

- урокі-дыялогі (поліфанічнасць): “раўнапраўнасць свядомасцей” (М. Бахцін), здольнасць чуць суразмоўцаў і прымаць да ўвагі іх меркаванні, талерантнасць у адносінах да разнастайных стыляў паводзін і выказванняў;

- засяроджванне ўвагі на самастойным асэнсаванні старшакласнікамі вучэбнага матэрыялу;

- права выбару вучнямі (чытачамі) мастацкіх твораў для ўключэння іх ва ўласную кантэкстуальную прастору;

- магчымасць свабоднага выказвання вучнямі асобных уласных меркаванняў і прэзентацыі асабістых канцэпцый прачытання твора (твораў);

- апераджальнае навучанне (пры неабходнасці знаёмства вучняў з творам задоўга да яго вывучэння);

- мадэляванне праблемных сітуацый, вырашэнне якіх патрабуе стварэння кантэкстуальнай прасторы (“падключэння” іншых твораў, уласнага жыццёвага вопыту вучняў);

- выкарыстанне параўнальнага аналізу пры вывучэнні твора (твораў);

- фарміраванне ў вучняў кантэкстуальнай кампетэнцыі (патрэбы чытаць, мець “запас” для стварэння ўласнай кантэкстуальнай прасторы);

– стварэнне ўмоў “развівальнага асяроддзя” (Дж. Равэн): магчымасці для вучняў спрабаваць розныя спосабы паводзін з правам на памылку, асэнсоўваць новае разуменне і ўспрыманне сваёй дзейнасці і змяняць на гэтай аснове свае паводзіны, ставіць складаныя, але рэалістычныя мэты і назіраць за ходам іх дасягнення;

– інтэграцыя зместу роднасных дысцыплін ва ўрочнай і пазакласнай рабоце.

Калі такім чынам навучанне арганізавана паслядоўна і сістэматычна, то ідэя множнасці інтэрпрэтацый мастацкага тэксту, злучаная з разуменнем недастатковасці аднаго, няхай нават самага глыбокага і значнага прачытання, арганічна ўваходзіць у свядомасць вучняў. У іх узнікае лагічная патрэба ў самастойным кантэкстуальным бачанні твора, а значыць, нараджаецца новая якасць прачытання, што ўдасканальвае літаратурнае развіццё. Вынікам школьнай літаратурнай адукацыі (якая не спыняецца з заканчэннем школы) пры кантэкстуальным навучанні становіцца патрэба выпускнікоў у творчым даследаванні, га-тоўнасць да ўдзелу ў дыялогу на любым узроўні (што, на меркаванне Дж. Равэна, увасабляецца ў праяве “вышэйшых кампетэнтнасцей” [6, с. 40]), а значыць, імкненне да паўнапраўнага і шматаспектнага партнёрства ў сусветнай супольнасці, канкурэнтаздольнасць і прафесіяналізм. Гэта адукацыя не столькі дзеля ведаў, колькі “дзеля мудрасці... і стварэння культуры” [2, с. 82].

Спіс літаратуры

1. Айзерман, Л. Как нам сегодня преподавать литературу? / Л. Айзерман // Народное образование. – 2006. – № 4. – С. 173 – 181.
2. Буйко, Т. М. Японская філасофія бесперапыннай адукацыі: ад ідэалу да практыкі / Т. М. Буйко // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 12. – С. 81 – 83.
3. Комаровская, Т. Е. Несовершенство преподавания или неготовность к обучению? Об уровне литературоведческой подготовки студентов / Т. Е. Комаровская, Н. Н. Ковалёва // Народная асвета. – 2008. – № 7. – С. 7 – 9.
4. Лугоўскі, А. І. Маральна-эстэтычнае выхаванне вучняў на ўроках беларускай літаратуры: дапам. для настаўніка, XI кл. / А. І. Лугоўскі. – Мінск: Нар. асвета, 1992. – 112 с.
5. Методыка выкладання беларускай літаратуры: вучэб. дапам. / Л. В. Асташонак [і інш.]; пад рэд. В. Я. Ляшук. – Мінск: ВП “Экаперспектыва”, 1999. – 445 с.
6. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Рашэтнікава, Н. Б. Вывучэнне беларускай літаратуры ў кантэксце блізкароднасных на заключным этапе школьнай адукацыі / Н. Б. Рашэтнікава // Славянские литературы в контексте мировой: материалы докл. междунар. науч. конф. Минск, 25 – 30 окт. 1993 г. / БГУ; редкол.: С. Я. Гончарова-Грабовская [и др.]. – Минск, 1994. – С. 80 – 84.
8. Скаковский, В. Д. Обучение правописанию с использованием графических моделей на уроках русского языка в пятых классах школ Беларуси: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Д. Скаковский. – Минск, 1996. – 184 л.
9. Скаковский, В. Д. Теоретические предпосылки формирования орфографической грамотности / В. Д. Скаковский // Русский язык и литература. – 1998. – № 2. – С. 92 – 108.
10. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. – М.: Нар. образование, 2002. – 304 с.

Ала СКАКОЎСКАЯ,
метадыст.

У дапамогу настаўніку

ЛІНГВІСТЫЧНЫ АНАЛІЗ ВЕРШАВАНАГА ТЭКСТУ НА ПРЫКЛАДЗЕ ВЕРСЭТАЎ АЛЕСЯ РАЗАНАВА

Сярод розных відаў аналізу мастацкага тэксту, безумоўна, важнае значэнне мае аналіз лінгвістычны, накіраваны найперш на асэнсаванне зместу пэўнага твора ці яго фрагмента. Менавіта ўважлівае прачытанне твора з правільным разуменнем як значэння, так і сэнсу ўсіх моўных фактаў, што рэпрэзентуюць дадзены тэкст, дазваляе ў поўным аб’ёме ўспрыняць інфармацыю, якую аўтар хоча данесці да чытача. Паводле І. Гальперына, у тэксце могуць быць тры віды інфармацыі: зместава-фактуальная, зместава-канцэптуальная і зместава-падтэкставая [1, с. 28]. Першая з названых экспліцытная па сваёй прыродзе – мае вербальнае выражэнне непасрэдна ў тэксце (ці ў так званым гарызантальным кантэксце твора). Зместава-канцэптуальная інфармацыя не заўсёды яўна выражаная, аднак вельмі важная для асэнсавання твора, яго цэласнага аналізу. Гэтая інфармацыя паведамляе чытачу індывідуальна-

аўтарскае разуменне адносін паміж з’явамі і падзеямі, што апісваюцца ў творы, дае магчымасць зразумець мастацкую задуму аўтара. Што да зместава-падтэкставай інфармацыі, то яна цалкам імпліцытная – не мае вербальнага выражэння і выяўляецца толькі пры ўдумлівым прачытанні твора і аналізе дадатковых асацыятыўных і канатацыйных значэнняў моўных адзінак у мастацкім кантэксце. Лінгвістычны аналіз павінен даваць магчымасць адекватнага ўспрымання і разумення ўсіх відаў інфармацыі.

Трэба ўлічваць, што аб’ектам лінгвістычнага аналізу могуць быць творы розных жанраў. А кожны жанр, як вядома, прад’яўляе свае патрабаванні да арганізацыі моўнага матэрыялу і аб’ектывацыі яго ў творы. Пры гэтым адсутнічае пэўная схема правядзення такога аналізу, што аб’ектыўна глумачыцца унікальнасцю кожнага твора як факта індывідуальнай словатворчасці.