

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет

Світлана Ковпик

**АНАЛІЗ ТЕКСТУ
ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЛІТЕРАТУРИ
ЯК БАЗИС ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

навчально-методичний посібник

Кривий Ріг
2020

УДК 821.09:[37.0:80](075.8)

К 56

Ковпик С. І. Аналіз тексту художнього твору літератури як базис філологічної освіти: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2020. 98 с.

Навчально-методичний посібник побудований за принципом лайфхаків, зміст яких адресований, насамперед, учителям із метою урізноманітнення підходів до викладання української літератури, підвищення інтересу учнів до аналізу тексту художньої літератури; студентам-філологам для поглиблення знань про види художнього аналізу тексту твору літератури. Авторка посібника презентувала та систематизувала оригінальні види, шляхи аналізу твору художньої літератури, а також використала елементи навчальних технологій, котрі спрямовані на підвищення якості знань філологів у галузі літературної освіти.

Навчально-методичний посібник призначений для студентів, аспірантів та вчителів закладів середньої освіти.

Рецензенти:

Варданян М. В. — доктор філологічних наук, декан факультету іноземної філології Криворізького державного педагогічного університету.

Юрчук О. О. — доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українського літературознавства та компаративістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Мішеніна Т. М. — доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

друкується за ухвалою Вченої ради
Криворізького державного педагогічного університету
(протокол №11 від 25 червня 2020 р.)

© С. І. Ковпик, 2020

Зміст

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ ТВОРУ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	7
1.1. Методика івент-аналізу під час вивчення творів літератури на історичну тематику	15
1.2. Культурологічна піраміда як універсальний тип аналізу твору літератури	23
1.3. Елементи ономаністичного аналізу під час вивчення творів драматургії	32
1.4. Емоджі технологія та її особливості під час вивчення ліро- поетичних творів	38
1.5. Соціоністичний аналіз персонажів твору художньої літератури	43
РОЗДІЛ 2. ЕЛЕМЕНТИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА РІВНІ ФОРМИ ТА ЗМІСТУ ТЕКСТУ ТВОРУ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	53
2.1. Модель аналітичного вивчення творчості письменника методом кардіограми	53
2.2. Фідбек як шлях до розвитку критичного мислення під час аналізу твору художньої літератури	56
2.3. Еволюційна матриця титульного персонажа	64

2.4. Аналітичне вивчення тексту твору художньої літератури з погляду геопоетики.....	68
2.5. Поетика компонування як спосіб вивчення структурних принципів презентації дії у творі драматургії.....	78
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	91

ПЕРЕДМОВА

Як показав багаторічний досвід викладання української літератури на курсах підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури при Криворізькому державному педагогічному університеті, сучасний учитель перебуває у постійному пошуку інноваційних підходів та способів удосконалення уроків літератури. Сьогодні методика української літератури презентує оригінальні шляхи та форми вивчення тексту художньої літератури учнівською аудиторією. Адже варто пам'ятати, що експериментальні форми та види аналізів твору літератури покликані розвинути у майбутніх філологів уміння не лише аналітично вивчати текст твору літератури, а й удосконалювати критичне мислення, розвивати спостережливість, уміння узагальнювати.

Нині учителі-філологи чи не найбільше нарікають на те, що сучасний учень дуже швидко втрачає інтерес і бажання читати текст літературного твору, тому це позначається на якості знань школярів у галузі літературної освіти. Тож і доводиться усіляко заохочувати сучасну молодь до прочитання текстів художньої літератури. Оскільки процес пізнання твору літератури здійснюється через його системний, комплексний аналіз (вивчення) та вмотивовану, а головне — цілеспрямовану інтерпретацію (тлумачення), то акцентуємо увагу на тому, що ці процеси споріднені, але не тотожні. У них спільний об'єкт зацікавлень — текст твору художньої літератури. Проте предмети дослідження у цих процесах суттєво різняться. Наголошуємо, що предметом аналізу є твір як цілісність, а предметом інтерпретації твору художньої літератури є його зміст, сенси та смисли. Як відомо, мета аналізу художнього твору — це процес наукового пізнання та розщеплення твору, з обов'язковою оцінкою, тоді як мета інтерпретації — це тлумачення змісту для кращого розуміння реципієнтом-адресатом.

Отже, завдання аналітика — дослідити твір літератури як художню, естетичну, суспільну системи на всіх рівнях свідомості, в усіх можливих контекстах та інтертекстуальних зв'язках. Завдання ж інтерпретатора — допомогти адресату зрозуміти авторський задум, зміст і сенс твору. Аналіз здійснюється в категоріях літературознавства і без огляду на доступність суджень і висновків; інтерпретатор враховує мету конкретної інтерпретації, вік та інтелектуальний рівень адресата тощо. Ці процеси різняться й за пріоритетністю та обсягом пізнання: аналіз передує інтерпретації; інтерпретація твору неможлива без його аналізу, але пізнання твору не обмежується його інтерпретацією. Тим більше, що є відмінність і на рівні засад: аналіз твору реалізується на платформі суворого наукового осмислення, тоді як інтерпретація дуже часто здійснюється на основі художнього смаку та позалітературних чинників. Є також певні відмінності у методах, способах, видах та рівнях аналітичних та інтерпретаційних операцій.

Запропоновані у посібнику методики та технології різних видів аналізу художнього тексту спрямовані на розвиток аналітичного мислення учнів, уміння оцінювати та узагальнювати результати аналізу, розвивати аналітико-синтетичні навички, а також узагальнювати результати аналізу з метою цілісного осмислення поліфункціональності тексту на рівні поетикальному, культурологічному, соціологічному, лінгвістичному та ін. Зміст навчально-методичного посібника є складовою реалізації комплексної науково-дослідної програми кафедри української та світової літератур Криворізького державного педагогічного університету «Поетика тексту художньої літератури». Система запропонованих видів аналізу художнього твору пройшла апробацію на практичних та семінарських заняттях студентів-філологів Криворізького державного педагогічного університету під час вивчення таких курсів: «Культурно-літературознавча парадигма українознавства», «Історія української літератури до XIX ст.», «Теорія літератури».

Зміст навчальної інформації подається за принципом лайфхаків.

РОЗДІЛ 1

АНАЛІЗ ТВОРУ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Огляд наукових статей, розвідок тільки за останні п'ять років переконливо свідчить про те, ще у методиці аналізу твору художньої літератури відбувається процес активізації уваги до необхідності урізноманітнення видів аналізу твору художньої літератури. Учені вважають, що сьогодні необхідно вирішити важливу проблему сучасної літературної освіти: *«адаптувати найцікавіші, найдоцільніші для школи традиційні і нетрадиційні сучасні види аналізу твору літератури»* [5, с. 51]. Слушною є думка про необхідність саме адаптації, адже аналіз твору літератури нині перебуває на задвірках уроків української літератури, а це негативно позначається на розвитку критичного мислення учнів.

Як відомо, Всесвітній економічний форум визначив, що критичне мислення входить у трійку основних компетентностей, які мають бути сформовані у молодій людині у 2020 році. До вказаного переліку увійшло ще «вміння вирішувати проблеми», «вміння спілкуватися» — це ті важливі здібності, котрі формуються саме в процесі аналітично-синтетичного вивчення твору художньої літератури. На цих аспектах наголошується і в концепції «Нова українська школа».

Процес мислення людини потребує постійного тренування та вдосконалення упродовж усього її свідомого життя. Людина володіє унікальною здатністю названого процесу — це критично мислити. Критичне мислення — це дивовижний процес, котрий об'єднує низку важливих мисленневих операцій, а саме: аналіз, синтез, обґрунтування оцінки, узагальнення інформації. Розвиток критичного мислення сприяє тому, що людина вчиться сприймати ситуацію глобально й масштабно, занурюючись у причини чи альтернативи різноманітних явищ, процесів тощо. Унікальність критичного мислення полягає

ще й в тому, що людина розвиває навички приймати виважені рішення. Науковці вже підтвердили, що цей тип мислення принципово відрізняється від творчого та інтуїтивного типів.

Розвиток критичного мислення — це не тільки освітній тренд, а й суспільний. Слушно зазначає О. Пошетун про те, що критичне мислення — *«це якість людини, риса її особистості, яка проявляється не лише у сприйнятті інформації. Це риса, яка проявляється в повсякденному житті щодня, адже щодня ми робимо безліч виборів, і чим більш осмисленими вони є, тим більш розвинуте в людини критичне мислення»* [38].

У статті «Критичне мислення — модна фішка чи ефективноє знаряддя виховання і здобуття учнями знань на уроках гуманітарного циклу?» О. Слоньовська розмірковує над тим, чи варто у шкільній практиці використовувати поняття «критичне мислення» *«як синонім до всім зрозумілої фрази “дошукування художньої істини” на матеріалі прискіпливого аналізу окремо взятого твору, образу, колізії, обговорення проблеми шляхом дискусії чи ланцюжка логічних умовиводів, то від систематичного практикування саме такого виду роботи справді можна очікувати належних результатів і, насамперед, не нав’язливого, не примусового, а натомість активного, цікавого й успішного процесу учіння»* [51, с. 29–30]. Висловлені міркування О. Слоньовської щодо функцій критичного мислення спираються на необхідність розвивати в учнів здібності до аналізу текстів творів літератури.

На нашу думку, саме під час аналізу текстів творів української літератури на уроках учні вчаться будувати логічні висновки, давати об’єктивні оцінки словам, діям, вчинкам персонажів. Ми поділяємо думку О. Слоньовської про те, що критичне мислення треба впроваджувати для учнів старших класів із метою розвитку логічного мислення, накопичення знань з психології. Сьогодні критичне мислення — це важливий ресурс сучасної людини, а особливо ціннісний ресурс майбутнього вчителя-філолога.

Оскільки твір художньої літератури — це результат діяльності унікального творчого мислення, то ж учням на уроках літератури, а студентам-філологам на семінарських заняття або під час виконання навчальних проєктів варто аналітично вивчати дії, вчинки, спосіб мислення персонажів, даючи їм належну оцінку, визначаючи вектори їхньої загальної діяльності.

До комплексу розвитку критичного мислення входить низка важливих мисленнєвих операцій, а саме:

- аналізувати, тобто послідовно розщеплювати на мікрочастинки важливі складові форми та змісту твору художньої літератури;
- порівнювати — це значить вимірювати, розглядати однорідні явища, з метою виявлення однакових або відмінних рис, переваг та недоліків;
- синтезувати, тобто узагальнювати або сполучати результати аналізу та порівняння;
- висувати гіпотези (робити припущення), котре можна перевірити експериментально. З погляду аналізу художнього твору, прийом гіпотези можна використовувати як активізацію пізнавальної діяльності. Адже саме цей прийом є унікальною формою мислення, в основу якого покладено здогад (положення), яке тимчасово вважається можливо істинним;
- робити припущення, тобто формулювати висловлювання, котрі чітко не підкріплені фактами (цей прийом, як різновид гіпотези використовують тоді, коли у процесі аналізу тексту намагаються з'ясувати, як саме буде вирішуватися конфлікт твору);
- знаходити альтернативи, тобто уміння вибирати між кількома можливостями;
- приймати рішення — виявляти остаточну свою позицію стосовно певних явищ.

Тож, зазначена система мисленнєвих операцій добре реалізується саме у процесі аналізу твору художньої літератури.

Як відомо, функції критичного мислення полягають у тому, щоб розвивати в учнів допитливість, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між певними явищами та процесами, формувати власну точку зору, не боятися помилитися, поставити під сумнів загальноприйнятту істину, логічно осмислювати важливі компоненти змісту твору.

Орієнтуючись на розвиток критичного мислення учнів, учитель повинен враховувати у структурі уроку української літератури такі етапи:

- сприйняття проблеми учнями (на цьому етапі вчитель повинен пробудити інтерес до проблеми, викликати зацікавлення, схвилювати, спровокувати учнів думати, апелювати до тих знань, котрі вони отримали. Під час цього етапу, як і протягом усього уроку, важливо, щоб учитель говорив якомога менше, а надавав можливість учням висловити свої думки);
- осмислення учнями проблеми (на цьому етапі учні максимально включаються у процес вирішення проблеми. Доречно буде на цьому етапі використати метод читання з маркуванням або прийом INSERT. Указаний прийом дає можливість учню для самого себе визначити, що він уже знав, виокремити принципово щось нове, зробити позначки, котрі вказують на те, що він думав інакше, продумати кращі варіанти вирішення проблеми). На цьому етапі також важливо, щоб учитель поставив низку відкритих питань, а не закритих питань до тексту твору. Адже відповіді на закриті питання дуже однозначні на відміну від відкритих. Учителю не треба боятися відкритих питань, адже саме вони розвивають критичне мислення учня);
- оцінювання або ж рефлексія (цей етап спирається на узагальнення отриманої інформації, закріплення нових знань, перебудові уявлень у відповідності з новою інформацією, обмін думками з однокласниками щодо шляхів та способів вирішення проблеми).

Для прикладу візьмемо повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», котру учні вивчають у десятому класі та спробуємо презентувати

модель уроку, на якому застосовуємо технологію критичного мислення, що спирається безпосередньо на аналіз художнього твору.

На початку уроку української літератури вчитель апелює до дітей, послуговуючись таким гаслом уроку критичного мислення: «Запитуєш — значить думаєш!». Це гасло орієнтує учнівську аудиторію на те, що саме питання стимулює процес мислення, позбавляє їх скутості, розвиває допитливість.

На етапі осмислення проблеми учитель спочатку пропонує учням осмислити інформацію про міфологему дерева в українській культурі та визначити її семантичне наповнення у фіналі повісті «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького. Як відомо, письменник наприкінці повісті вирішив родинний конфлікт з допомогою груші, котра всохла і нібито чвари у родині Кайдашів припинилися.

Отже, формулюємо проблему у такий спосіб: «А чи справді зникли проблеми у родині Кайдашів із всиханням груші? І чому письменник обрав саме це фруктове дерево?»

Для кращого осмислення проблеми учням можна запропонувати пізнавальну інформацію про сутність етноміфологеми деяких фруктових дерев в українській культурі.

Інформація про етноміфологему груші. Відомо, що яблуна — символ Дерева життя, безсмертя, означає плодючість, любов, радість, мудрість, простоту і невибагливість, тілесні бажання. Згадаймо, що у християн плід яблуні вважається плодом спокуси Адама і Єви, у загальноєвропейській традиції символізує гармонійність, довершеність, універсальність, вишуканість.

Не менш розповсюдженою в українській традиції є вишня, котру вважали українці «божественним деревом», оберегом від злої сили та нечисті. Вишня в українців — це символ взаємної любові, весни, краси, мужності, а її гілочкам українці приписували особливу магічну силу. Вважали, що якщо на подвір'ї не росте вишня, то у хаті гуляє чортівщина.

Що ж до груші, то порівняно з яблунею, вона «колюча», а тому символізує «темний», «нічний» бік світотворення. Вона згадувалася вже Гомером і присвячувалася великим богиням. У Стародавньому Китаї була символом довголіття, оскільки грушеві дерева можуть рости дуже довго. Білі квіти дерева — символ смутку і краси. Це дерево задіяне буквально у всіх ритуалах українців: у першу купіль дитини клали гілки груші, мед і цукор, щоб у дитини було солодке життя, а також з грушею пов'язують народження дітей («баба з груші принесла»), дівчата, ворожачи про одруження, кидали вінки, обручі, кільця на грушу, у поминальних обрядах клали груші на могильні хрести. Вважалося, що той, хто зрубає грушу, до нього незабаром завітає лиха доля.

Очевидно, що І. Нечуй-Левицький знав про всі ці етноміфологічні особливості груші, а тому фінал повісті завершив тим, що груша сама собою всохла. Такою була кінцівка повісті вже у другій її редакції. А ось у першій письменник справу з грушею не скінчив. Вона продовжувала рости і вгору і вшир, дратуючи дітей Карпа та Лавріна.

Тож, учням на цьому етапі доречно запропонувати використати метод читання з маркуванням або прийом INSERT. Учні для себе записують інформацію, котру вони вже знали, окремо записують нову інформацію, і починають обмірковувати варіанти вирішення проблеми конфлікту, котрі запропонував письменник, спираючись на знання про етноміфологічні особливості символу груші. У процесі обговорення школярі переконуються у тому, що І. Нечуй-Левицький підійшов досить логічно до вибору саме груші у фіналі повісті.

Учні маркують текст у такий спосіб, щоб позначки відповідали таким відповідям, як: «Я це знав», «Знав, але забув», «Нове для мене», «Я думав інакше», «Я хочу знати більше». Зразок маркування тексту подаємо нижче.

Результати маркування презентують рівень обізнаності учнів, їхнє уміння об'єктивно оцінювати свої знання, а також систематизують отримані ними знання на уроці української літератури.

Я це знав(ла)	Знав(ла), але забув(ла)	Нове для мене	Я думав(ла) інакше	Я хочу знати більше	Мої міркування

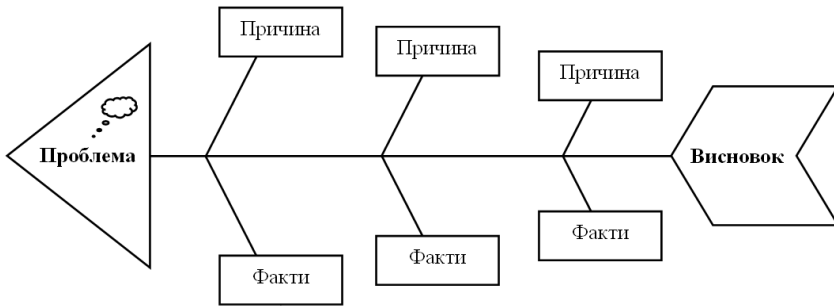
На етапі оцінювання або ж рефлексії учні висловлюють свої думки, спираючись на узагальнення отриманої інформації, закріплення нових знань, демонструють те, як змінилися їхні знання у зв'язку з отриманням нової інформації. Школярі обмінюються думками щодо шляхів та способів вирішення проблеми. Тут варто скорегувати думки учнів так, щоб вони усвідомили, що письменник, обравши саме грушу, виявив свій смуток і розпач з приводу того, що, на жаль, має місце в українській традиції конфлікт «свекруха/невістка», а також непримиренна ворожнеча між рідними членами родини.

І хоча у повісті автор і використав прийоми гумору та сатири, проте він не звів родинний конфлікт Кайдашів до розваги. А навпаки привернув увагу реципієнта до страшної сімейної трагедії, котра аж ніяк не вивищувала українську націю. Ось тому сьогодні дуже важливо під час вивчення творів української літератури використовувати прийом критичного мислення, котрий сприяє новому прочитанню української класики.

На цьому етапі можна застосувати технологію «Фішбоун», котра дасть можливість учням відповісти на головне питання: «Чому письменник двічі змінив кінцівку повісті?».

Технологія «Фішбоун» (рибний скелет) передбачає схему у формі риб'ячого хвоста; названа проблема буде головою риби, верхні від хребта кісточки (перхні) — це причини; нижні кісточки — ілюстративний матеріал (факти і аргументи). Хвіст дає відповідь на поставлене питання. Автором цієї технології є японський професор Кауро Ішікава [10; 11], який розробив технологію структурного аналізу причинно-наслідкових зв'язків.

Схема риб'ячого скелету.



Таку схему учні записують у зошит, де записи мають бути у вигляді ключових слів або коротких фраз. У процесі формування схематичного зображення риби школярі поступово знаходять відповідь на питання, котре й буде хвостом риби. Схема сприяє кращому запам'ятовуванню інформації, розвиває пошуково-пізнавальні здібності, логіку, уміння обґрунтовувати висновки.

Технологія «Фішбоун» сприяє роботі учнів в групах, розвиває критичне мислення, візуалізує зв'язок між причинами та наслідками, дозволяє ранжувати факти за ступенем їх значущості.

Тож вважаємо, що критичне мислення найкраще розвивати та формувати у процесі аналітично-синтетичної діяльності школярів та студентів-філологів. Аналіз твору літератури як пізнавальна літературознавча процедура виконує низку важливих функцій для формування ресурсу критичного мислення:

- уміння розщеплювати та узагальнювати, помічати важливі факти;
- логічно будувати думки та наводити переконливу аргументацію;
- уміння здобувати нові знання;
- уміння досконало читати текст «під вічком мікроскопу»;
- уміння розподіляти предмети, явища на певні групи за наявними ознаками;

- уважне ставлення до тексту твору як цілісної системи;
- уміння включати кожен проаналізований елемент тексту твору в його системну тканину.

Отже, аналітичне вивчення твору художньої літератури сьогодні дуже добре сприяє не тільки розвитку критичного мислення учнів, а й розвиває читацькі інтереси, формує також полікультурну обізнаність, призвичаює учнів до вдумливого прочитання тексту твору художньої літератури.

1.1. Методика івент-аналізу під час вивчення творів літератури на історичну тематику

Івент-аналіз — це така своєрідна аналітично-поступальна методика вивчення динаміки розвитку як окремих подій у сюжеті твору, так і перепитів в їхньому послідовному поступі. Ця технологія з'явилася ще в 60-ті роки XX ст., але на сьогодні вона популярності набула в основному в політології, менше — в конфліктології і соціології. Цей спосіб аналітичного вивчення конфліктів застосовується, передусім, для вивчення розвитку здебільшого суто військово-політичних та гострих соціально-політичних протистоянь, масових акцій і взагалі для спостереження за розвитком міжнародних подій певних періодів.

Такий аналіз подій у вказаних сферах здійснюється за досить усталеною схемою: суб'єкт-ініціатор творення події (хто), детермінатор її розвитку або й розвитку подієвого ряду як завершеного «сюжету» подій, актант події, тобто той, хто її рухає, форма події, наслідки події.

Використання такої технології на порі й у літературознавстві, особливо в процесі вивчення подій і подієвих рядів твору літератури на історичну тематику.

Так, на сьогодні в українському літературознавстві є вже дослідження, присвячене осягненню сутності конкретних подій. Підтвердженням цього є монографія Т. Гребенюк «Подія в художній

системі сучасної української прози: морфологія, семіотика, рецепція» (2010). Дослідниця в одній зі своїх статей («Категорія події в рецептивно-комунікативній парадигмі аналізу літературного твору») наголошує на тому, що подія становить базове, відправне поняття при виокремленні літературних родів, при точному дефінуванні багатьох літературознавчих термінів — таких, як: «сюжет», «мотив», «жанр», «хронотоп», «нарратив» та ін. Вона припускає, що *«через свою позірну емпіричність і повсякденність ця категорія часто сприймається як позанаукова, не варта фахового аналізу, і лише в поодиноких теоретичних працях знаходимо намагання розглянути її як специфічний елемент художньої системи літературного твору»* [4].

Тобто, Т.Гребенюк спробувала осмислити динаміку літературознавчого дискурсу подій, яка зумовлена змінами парадигми наукового мислення, хоча дослідниця спеціально й не зупинялась на аналізі подієвого ряду твору літератури. Як відомо, ще Ю.Лотман лаконічно дав своє визначення явищу, названому поняттям «подія»: *«Подією в тексті є переміщення персонажа крізь межу семантичного поля»* [23]. При цьому учений наголошував на тому, що подія на тлі інших складових елементів макропоетики твору літератури є винятковою, тобто такою, яка потребує особливого й спеціального вивчення.

В.Шмід, наприклад, під подією розумів певну зміну вихідних ситуацій чи то зовнішніх, чи то внутрішніх (ті що пов'язані із самим персонажем). Окрім цього, дослідник тлумачить категорію «подієвість твору»: *«подієвість — градаційна властивість подій»* твору [61]. Цей учений визначив кілька умов, яким повинна відповідати «розповідна подієвість», яка відзначається «фактуальністю» (або реалістичністю), тобто обов'язкова пов'язаність подій з її результатом.

«Розповідна подієвість» підлягає градації: п'ять головних релевантних змін (тобто подієвість підвищується, якщо зміна, що відбулася є присутньою для даного світу); «непередбачуваність події», тобто така її властивість, котра вказує на підвищення

оказіональності; «консекутивність» — подієвість підвищується, якщо зміни справили суттєвий вплив на процес мислення й свідомості персонажа, на характер подальших його вчинків і дії; «незворотність» якщо вказані зміни виявляються незворотними, справді незворотними; «неповторність» — якщо зміни іншими бути не можуть.

У сучасному літературознавстві подію й подієві ряди художньої діяльності розглядають по-різному: по-перше, як *«розгортання фабули в художньому творі, що впливає на розвиток сюжетної лінії, на колізії, конфлікти, поведінку героїв, може бути акцією або актом, випадком, вважається разом з екзистентом — одним із фундаментальних складників розповіді»*; по-друге, *«подія сюжетна»* бачиться як *переміщення дійової особи, «внутрішнє або зовнішнє», тобто таке, що переходить «через кордон, який розділяє частини або сфери зображуваного простору і момент художнього часу, пов'язані із здійсненням запланованого або навпаки з відмовою від запланованого»* [21].

Окрім цього, Н. Тамарченко розглядає зміст поняття «сюжетна ситуація» як нерозривне з умовами часопростору і по суті є його вираженням. При цьому говориться, що перехід від однієї до іншої ситуації можливий лише у вигляді заміни чи перетворення цих умов буття дійової особи або результату або його власної активності чи «активності» й «дієвості» зовнішніх обставин.

А ось у творі драматургії подієвотворча ситуація сприяє визначенню співвідношення між протидіючими силами, характеризує збіг умов та обставин, які впливають на все це і на взаємини та поведінку дійових осіб, надає особливого напруження в момент розв'язання конфлікту.

Тобто, подієвою ситуацією твору драматургії можуть бути і ряд чинників різного типу, і навіть окрема репліка дійової особи, котра сама нібито й не породжує подію, але помітно готує вказану ситуацію, може й сама спричинити подію або й навіть стати нею. Якщо сюжетом твору драматургії є вся система зіткнень дійових осіб і всі переплетіння сюжетних ліній, то в основні фабули п'єси лежить не що інше як

система тих подій її художньої реальності, які складають основу її змісту, визначають і характер, і етапи розвитку конфлікту чи системи конфліктів, врешті-решт може навіть вносити зміни в характерах самих дійових осіб тощо.

Показово, що саме драматурги П. Корнель та Н. Буало першими широко запровадили поняття «подія», «розвиток подій», «загострення подій» твору драматургії, вважаючи, що будь-який факт, будь-яке явище або будь-який процес особистого життя чи суспільного буття дійової особи може стати і виключно важливим, і вирішальним — тільки тоді вони можуть називатися подіями. Оскільки у творах драматургії майже до середини ХІХ століття панували тільки такі концентричні та цілісні сюжети, в яких усі вчинки дійових осіб твору підпорядковувалися передусім «єдності дії» й поєднувалися здебільшого навколо одного наскрізного конфлікту, події ряди таких творів були недовгими й по-своєму передбачувальними. А суттєве «звільнення» процесів та елементів мікро- і макропоетики та поетики компоновання від пут канонів породжувало нові поетологічні якості й комбінації п'єси, призводили до різного типу зміщень та реконструкцій часопростору твору, до появи нових, суто концентричних систем конфліктів та сюжетів, до накопичення чи збіднення причинно-наслідкових зв'язків між вчинками дійових осіб і між подіями творів загалом.

Окремі події й події ряди творів літератури стали наповнюватися новим змістом, набирати нових форм і формантів, одержувати нові специфічні ознаки і функції: від традиційних і передбачувальних ознак динаміки сюжетів до віртуально-фантазмагоричних та суто містичних потрясінь і зрушень у свідомості й світоглядних позиціях і характерах дійових осіб, від поєдинків і конфліктів між особистостями до протистоянь етносів і народів.

Оскільки події й особливо події ряди твору літератури створюють навколо себе своєрідні психополя, вони не просто дозволяють дійовим особам розкритися перед реципієнтом, а й визначають ступінь їхнього самовираження, вимагаючи від них вияву ставлення дійової особи як

до окремих подій, так і до подій того чи того ряду, а то ще й ставати «актантом» (фр. *actant* < лат. *ago*. — дію рухаю) подій, то саме такі дійові особи п'єси частіше всього стають «двигунами» розгортання подій творів загалом.

Не варто забувати, що масштаби подій далеко не завжди залежать від кількості учасників у них — нерідко буває і навпаки: сила та впливовість особи можуть урешті-решт визначати чи стане подія з життя однієї дійової особи подією усього народу й суспільства чи навпаки, подія вселенського масштабу може й змінити життя однієї людини — тут усе вирішують скоріш усього взаємопов'язаність та взаємовпливовість характерів, людей і подій, ступінь сплетіння їхніх цілей і наслідків.

Не завжди збігаються й рівні свідомої боротьби, характери подій та їхніх учасників, мотивів та умов подієвих дійств — тут також багато чого (а то і повністю) залежить і від рівня свідомості дійових осіб, і від рівня проблеми, заради вирішення якої здійснюється подія чи ряд подій, і від характеру суспільних чи природних подій тощо.

Літературознавці поділяють події творів на «вихідні» (такі, які породжують поєдинки, конфлікти й протистояння), «основні» (в процесі яких не просто вирішуються вказані конфлікти чи протистояння). Проте не всяка окрема складова подієвого ряду п'єси є рівнозначною і повноцінною частиною її «наскрізної дії», котра може й розпочинатися дуже незначною подією і перериватися кількома подіями. А кінцева подія тільки тоді виявляється надзвичайною, коли у фіналі вона виконує роль розв'язки визначального конфлікту твору.

Більше того, виступаючи в ролі зав'язки, кульмінації та розв'язки, події здатні змінювати не лише загальний характер «розвитку подій», а й цілі боротьби дійових осіб, загальну лінію їхньої поведінки, бути «каталізатором» чи «гальмівником» загального розвитку сюжету.

Мабуть, саме тому деякі дослідники розглядають подієві ряди як збіги обставин, котрі переростають у ситуацію тощо. І тільки тоді, коли подія чи подієвий ряд вичерпують себе і в часі, і в просторі,

розпочинається відчутна ретардація подій або й зовсім кінчаються події твору взагалі.

Тобто, подієвий ряд твору літератури може складати і всю його структуру, і головний його стрижень (фабулу), і такий «поворотний» пункт розвитку, який може й не піддається івент-аналізу, а може виступати основним проявом жанро-визначального пафосу — самою ідейно-естетичною сутністю твору драматургії.

Необхідно наголосити на тому, що й окремі події та подієві ряди у твору драматургії можуть мати й подвійну просторову та неоднозначно часову характеристики.

Основні **завдання** івент-аналізу у літературознавстві такі:

- навчити реципієнтів у процесі дослідження кожної із подій і всього подієвого ряду твору літератури виявляти їхню сутність, особливу увагу приділяти функціям подій і, звичайно, умовам їхнього розвитку;
- навчити аналізувати всі реалістичні й віртуальні подієві чинники й характеристики, котрі стають фактично основними причинами мислення й боротьби персонажів, їхніх емоцій, настроїв, станів і почуттів, вчинків, і загального характеру поведінки, боротьби і способу життя;
- навчити визначати ті основні перепитії твору, які порушують усталений спосіб життя дійових осіб, події та подієві ряди, які починають надавати творові привабливості і викликають у реципієнтів особливі зацікавлення.

Ланцюжок аналітичних дій відповідно

до методики івент-аналізу твору літератури:

- визначаємо ініціатора події (людина, явища, процеси);
- визначаємо персонажа-актанта події, тобто того, хто її рухає, розпочинає, загострює, підбурює до події;
- визначаємо масштаби події твору за кількістю учасників (мікроподія (2 учасника) і макроподія (більше двох));

- визначаємо силу впливу події (подія із життя однієї людини, подія із життя громади, суспільства, нації);
- визначаємо тип події: подія-жест, подія-репліка, подія-міміка, подія-акція, подія-слово, подія випадок, подія ситуація;
- узагальнюємо наслідки події (акцентуємо увагу на тому, як вплинула аналізована подія на життя, розвиток певного соціуму, громади, суспільства).

Пропонуємо, зразок використання методики івент-аналізу під час вивчення історичного роману П. Куліша «Чорна рада».

Послідовність аналітичних операцій.

1. Ініціатор події (Васюта Ніженський). Визначаємо мотиви ініціатора.
2. Персонажі-актанти (ті персонажі, котрі провокують, підбурують до дій та вчинків головного чи головних персонажів) (Черевань, Брюховецький, Кирило Тур). Бажано їхні дії підтверджувати цитатами з тексту твору.
3. Масштаби події (низове козацтво, козацька старшина).
4. Подія з життя декількох персонажів, а саме: із життя Іванця Брюховецького, ця подія перетворюється на подію національного характеру — Чорна Рада.
5. Тип події: подія-слово, подія-жест, подія-випадок, подія-ситуація.
6. Висновки про наслідки події.

Цей вид аналізу також успішно можна використати під час вивчення у дев'ятому класі «Слова о полку Ігоревім».

1. Визначаємо ініціатора подій-походу (князь Ігор). Аналізуємо мотиви ініціатора.
2. Щодо персонажів-актантів, то тут таких немає.
3. Масштаби події-походу (дружина князя Ігоря, його син, брат, небіж).

4. Подія ініційована князем Ігорем перетворилася у кривавий похід, який забрав сотні людських життів, спричинив активізацію половців.
5. Тип події: подія-слово, подія-похід, подія-знак.
6. Висновки про наслідки події. Загибель війська. Послаблення системи захисту кордонів Київської Русі від половців.

Отже, івент-аналіз дає можливість реципієнту побачити й переконатися у тому, що подія із життя однієї людини, а особливо керівника держави або непересічної особистості в історії суспільства може перерости у подію загальнонаціонального та загальнолюдського значення. Цей вид аналізу розвиває уміння уважно відстежити те, як дуже часто ініціатори важливих історичних подій залишаються непоміченими для загалу.

Наслідки івент-аналізу дозволяють передбачити можливість виникнення в історії суспільства, народу чи нації подібних до тих ситуацій, які художньо змодельовані письменниками у творах на історичну тематику.

Важливим етапом івент-аналізу є узагальнення та передбачення, які є складниками аналітично-синтетичного процесу літературознавчої процедури.

Такий вид аналізу художнього твору літератури сприяє осмисленню того, що будь-який соціально-політичний процес складається з первинних клітин-подій. Так, вибори, виступи, протестні акції, масові демонстрації, воєнні чи міжнародні конфлікти тощо при івент-аналізі розглядаються як важливі та значущі події. Ці події вивчаються на матеріалах публічної інформації (повідомлень ЗМІ, заяв політичних лідерів, виступів державних діячів та ін.) у ракурсі: хто, що, про кого і коли мовить.

За допомогою івент-аналізу структурують складні соціально-політичні, міжнародні та інші процеси, встановлюється їхня динаміка, моделюється та прогнозуються перебіг суспільних явищ, виявляються

універсальні закономірності поведінки суб'єктів суспільно-політичних відносин.

Тобто, івент-аналіз сьогодні актуальний вид аналізу твору художньої літератури, який дає змогу зрозуміти об'єктивні тенденції та приховані від діючих суб'єктів цикли процесів в історії суспільства. Він також розвиває у реципієнтів здатність до стратегічного прогнозування, котре є ключовим елементом критичного мислення. Узагальнюючи результати івент-аналізу, реципієнт виявляє увесь діапазон події в художній системі твору літератури.

Особливо результативною є дана методика для вивчення творів на історичну тематику в українській літературі. Саме такі твори частіше за все привертають увагу реципієнтів.

1.2. Культурологічна піраміда як універсальний тип аналізу твору літератури

Як відомо, культура — це система таких сформованих природою і зафіксованих у генетичній пам'яті людини, а також сформованих суспільними умовами, причинами й цілями регламентацій цінностей і пріоритетів, які ще від природи спрямовані й призначені для виживання й самоутвердження людини чи людської спільноти. А будь-яка система передбачає передачу інформації, її кодування, тобто перетворення інформації на систему кодів. Код при цьому розглядається як універсальний спосіб відображення інформації під час її зберігання, передавання та обробки у вигляді системи відповідностей між елементами повідомлень і сигналами, що за їхньою допомогою ці елементи можна зафіксувати. Трансформація інформації у коди у суспільній системі відбувається значною мірою під впливом культури суспільства саме тому в суспільній системі маємо справу з культурними кодами. Вибудовується така собі логічна тріадна структура:

СИСТЕМА / ІНФОРМАЦІЯ / КОДУВАННЯ

У працях дослідників культурні коди виступають як знакові системи реалізації архетипів свідомості. Код передає смисл, який виводиться із взаємної згоди користувачів коду, що мають спільний культурний досвід.

Більшість культурологів культурний код уподібнюють до сітки, яку нібито культура накидає на навколишню дійсність, членує, категоризує, структурує і оцінює його. А по суті, коди культури за своєю природою є універсальними, тобто такими, котрі охоплюють усі сфери діяльності людини та є всеосяжними.

Культура, як колективний інтелект і колективна пам'ять, передбачає способи обробки інформації (культурні коди), способи її оформлення (знаки) і способи її зберігання (архетипи). Тобто, культуру можна розглядати як семіотичну систему, в якій синтезуються знаки і смисли.

У працях етнологів, культурологів культурні коди національно детерміновані й обумовлені конкретною культурою. Лінгвокультурологи стверджують, що культурний код — це знаряддя вираження смислів, що мають різні формальні «обличчя». Кодований різними способами смисл утворює систему кодів культури і в цілому картину світу, яка розкриває світогляд того чи іншого соціуму.

За Р. Бартом, текст твору літератури — це сплетений із безмежної кількості увібраних у нього культурних кодів. А ще Р. Барт вважав, що культурний код — це *«...перспектива безлічі цитатій, міраж, зітканий з безлічі структур; одиниці, утворені цим кодом, є нічим іншим, як відлунками чогось, що вже було читане, бачене, зроблене, пережите: код є слідом цього “вже”»* [1, с. 342].

Культурний код — це сукупність правил або обмежень, які забезпечують функціонування мовленнєвої діяльності національної культури (літератури) як знакової системи (В. Іванишин). Тож, зітканий із безлічі кодів, ніби ниток, текст, своєю чергою, сам стає вплетеним у тканину культури; «він — її пам'ять».

Отже, культурний код — це система знаків, керованих певними правилами, які поширені серед представників тієї чи іншої культури, і яка призначена для генерації та циркулювання смислів у цій культурі та для цієї культури (Дж. Фіске). У цьому визначенні важливим є те, що за допомогою культурних кодів генеруються і транслиуються смисли. А смисли, на думку мистецтвознавця Р. Вагнера, є утворюючою і організуючою силою культурного життя людства.

Таким чином, учені з різних галузей наук, ведучи мову про культурні коди тієї чи тієї нації, сходяться на тому, що їхня поліфункціональність дає можливість пізнати й зрозуміти спосіб організації культурного життя нації.

Зрозумілість культурного коду його реципієнтами забезпечується процесом їх соціалізації у рамках певної культури, домінуючої в суспільній системі. Засвоєння культурного коду супроводжується виникненням особистісно значущої емоційної асоціації (*імпринтингом*).

Класифікація універсальних базових культурних кодів на сьогодні ще остаточно не сформована. Так, наприклад, етнокультурологи визначають близько тридцяти культурних кодів. Фразеологічна школа на чолі з В. Телією нараховує їх набагато більше.

Аналізуючи універсальні базові культурні коди українців, В. Жайворонок помітив, що вони співвідносяться в українців з архетипними уявленнями про Всесвіт. Отже, українські етнокультурологи визначили такі їх різновиди:

Тілесний код культури — це код, у якому знайшли відображення функції різних частин тіла та їх оцінка нацією. Так, в українців розвинута символіка руки, її покладено в основу багатьох звичаїв та обрядів — заручини, руко биття, рукостискання тощо. Звідси поговірки: «переходити з рук в руки», «тримати себе в руках» та ін. Якщо звернутися до соматичного (тілесного) коду культури китайців, то у них не існує окремої символіки руки, ноги, голови тощо. Для них тіло — це оселя духу, якщо тіло руйнується, тоді й життя закінчується. У 2014 році вийшла в світ монографія українського

етнографа І. Ігнатенко «Жіноче тіло у традиційній культурі українців», де дослідниця стверджує, що тіло жінки було постійно об'єктом соціального контролю. Тобто, жіноче тіло було потужним джерелом різного характеру інформації — здоров'я, статків родини, соціального статусу тощо.

Досить розвинутим був, є і залишається *антропний код* культури українців (номінації людини в її фізичних та функціональних іпостасях, які позначають різні аспекти діяльності людини та її якісні і кількісні характеристики, фізичні, емоційні стани). Наприклад в українців є образи язикатої Феськи, баби Палажки, у текстах художньої літератури можна зустріти вислови такого типу: «почервоніти, як дівчина», «зашарітися, як маків цвіт». У п'єсі Г. Квітки-Основ'яненка «Сватання на Гончарівці» є образ недолугого Стецька. У російській літературі — це «Іванушка-дурачок» тощо.

У до олімпійській культурі найважливішим культурним кодом виступала *система імен*. Ім'я для давнього грека становило істотну частину його самого. В його уяві особисте ім'я необхідно було ретельно оберігати і зберігати в таємниці, оскільки ворог міг засобами магії вплинути на нього саме через ім'я.

У русичів досить поширеним було явище, коли кожен чоловік, жінка, дитина племені, крім імені, яке вживалося в життєвому побуті, мали ще й таємні імена, відомі старійшинам і присвяченим. Той же звичай зберігся і в більш пізні часи, наприклад у Давньому Єгипті. У єгиптян було два імені: істинне і добре. Перше зберігалось в глибокій таємниці, друге було відомо всім. Ту ж саму ситуацію можна було спостерігати і в Індії, коли дитина з касты брахманів отримував при народженні два імені.

Такого роду «інформаційна блокада», табу на імена пов'язані з тим, що воно дійсно відображало соціокультурну значимість і становище людини в даному суспільстві, оскільки в до олімпійській культурі система імен представляла собою механізм кодування і оновлення культури, коли ім'я — це життєво важлива інформація, а не етикетка.

Згадаймо, прізвиська козаків — Перебийніс, Тягнирядно та ін. Нині під час війни наші військові використовують позивні, які вказують на значимість воїна, підкреслюють його характеристичні особливості.

Та чи не найбільш розвинутим в українській культурі є *предметно-артифактний код*, що пов'язаний із стереотипами сприйняття і оцінювання предметно-просторового світу, що оточує людину.

Особливості середовища, в кому існує народ, його побут зумовлюють етнічну своєрідність предметного коду. Хата, стіл, люлька (колиска), степ, поле, нива, шабля, люлька, вишивка тощо. Наприклад, предмет стіл — вид меблів у вигляді горизонтально укріпленої на ніжках широкої дошки. Відповідно ще за часів Київської Русі — саджати на стіл (надавати комусь князівську владу) або сісти на столі (почати князувати). *На столі лягти* — умерти, *просити до столу* — запрошувати їсти, *накривати на стіл* — розставляти прибори, *стіл переговорів*, *за один стіл сидати* — тобто нехтувати соціальною нерівністю. Як відомо, лексема *вишивка* в перекладі з грецької мови означає *космос*. Коди оберегів українців на вишивці розглянула Марія Чумарна у книзі «Вишивання долі» (2009).

У передмові до книги зазначено: «... це розвідка про потаємні коди української орнаментальної символіки, яка поглиблює тему космічного буття людини в потоках світлоносних енергій матеріального світу, частково розкрити Марією Чумарною у книзі «Код української вишивки». Вона в новому ракурсі розкриває можливості впливу людини на долю, на здоров'я власного тіла, благополуччя сім'ї і роду через повернення до джерел духовного знання наших предків» [57, с. 2].

У текстах творів української літератури саме стіл є одним із універсальних предметів української хати, котрий виконує одну із важливих функцій — об'єднувальну.

На особливу увагу заслуговує *природний код* культури українців, котрий, на нашу думку, пов'язаний із різними явищами природи: грім, блискава, буревій, зорепад. В українців «ніч місячна зоряна» має такі смисли — усамітнення, втаємничення. У повісті І. Франка «Захар

Беркут» закоханні підтверджують свої почуття батькам, апелюючи до місячного зоряного неба, котре було свідком їхніх зустрічей.

У системі культурних кодів українців помітну роль відіграє *біоморфний код*, котрий пов'язаний із живими істотами, що оточують людину. Так, бджола в українській етнокультурній символіці виступає еталоном та мірилом працелюбності («Будь робоча, як бджола»); ластівка — «чиста пташка», є мірило сімейного щастя, пробудження й відновлення усього живого; гарбуз — символ відмови; дуб — указує на силу людського організму.

Наприклад, гарбуз став народним символом відмови у весільному обряді сватання, звідси стали використовувати лексему «гарбуз» у лайці: «гарбуз батькові твоєму печений». *Дати гарбуза* — це виявити певний такт, мудрість. Якщо розглянути цей символ біоморфного коду культури у китайців, то в них він символ творчої сили природи, єдність перших двох першобатьків; у римській культурі — дурість, божевілля. Лексема *гарбуз* тюркського походження, котра прийшла з перської мови й означає «віслячий огірок». Об'єктом зображення в європейському малярстві гарбуз став лише з XVII століття. Так, італійській майстер Руонолі зображував гарбуз у своїх натюрмортах. Зображення гарбуза на картинах італійця слугувало натяком на недолугість або ж дурість того, хто замовляв картини у Руонолі.

Як відомо, ефірна рослина кріп, котра з'явилася в кулінарії тільки у XVII столітті й завезена була з Малої Азії, в українських козаків була потужним енергетичним стимулятором. Перед важким боєм вони з'їдали жменю насіння кропу. Подібні функції кріп виконував у римських гладіаторів, які перед складними боями вживали олію кропу. Сьогодні кріп — це не просто рослина, а це символ, який має такі смисли: гідність, солідарність, порядність, стійкість, єдність. Значущість цієї рослини у житті людини художньо передав Євген Гуцало у творів «Запах кропу». Цю рослину українці ніколи не саджали спеціально, вона сама розсіювалася.

Не менш потужним у системі культурних кодів українців є *харчовий код* — це ті страви, котрі є універсальними для нації й мають потужні смисли (хліб, вареники, пампухи, борщ тощо). Тут варто згадати «Енеїду» І. Котляревського, оповідання «Вареники» М. Старицького, «Пирог з чорницями» І. Франка. Де їжа, способи її поїдання виконують низку функцій: об'єднувальну, розважальну, а також виступають індикатором соціальних стосунків між персонажами твору літератури.

Отже, кулінарний текст, як складова художнього тексту, присутній майже у всіх творах української літератури. Розглядаючи харчовий код української культури, Л. Артюх спробувала класифікувати варіанти заборони їжі в українців: на споживання певної їжі (слимаків, змій, черепах); заборони готувати і споживати їжу в певний час; заборони на деякі процеси пов'язані з підготовкою страв.

Духовний код культури (добро / зло). Новий культурний код, на відміну від *міфологічного коду*, який відтворювався тільки в ритуальних діях, має чітку форму свого вираження. У ньому зібрані не тільки закони і правила, що пропонують людям, як себе вести у відношенні до світу і до свого Бога або Богам, але і повідомляються і осмислюються події минулого кожного народу. Тобто, культурний код включає історичні явища та процеси. Тим самим минуле, давнє і недавнє, стає поруч, становить події життя одного народу, які зв'язуються настільки ж міцно в єдине осмислене ціле, як пов'язаний цей період зі своїми Богами або Єдиним Богом. У письмовому тексті місце магії-ритуалу займає магія слів. Ці слова в устах жерців і священиків є символами недоступних іншим смислів, в яких зберігаються таємниці всього суцього, Божественного і вічного. На думку культурологів, знання культурного коду, яким наділений той чи інший об'єкт, предмет або явище, можна спрогнозувати ціннісне ставлення членів певної соціокультурної спільноти до нього. Наприклад, подія «одруження» для кожної нації може мати різні смисли і відповідно культурні коди, які пов'язані з епохою та часом. Для українців — це подія, що обов'язково має відбутися у житті кожної людини, продовження роду, союз людей протилежної статі, символ соціального престижу тощо.

Особливої значущості у системі духовного коду українців набув Майдан як символ порядності, єдності духу українців. У творах української літератури так чи так цей образ вже функціонував: віче у «Чорній раді» П. Куліша, «Захар Беркут» І. Франка. По суті, на цей код працюють усі інші структури як його складові. Його змістову сутність становлять духовні та моральні цінності: добро / зло. Цей код розкриває та зумовлює оцінку буття та поведінки народу. Між усіма наведеними різновидами кодів культури не існує жорстких меж.

Культурний код формується на основі культурних феноменів (тексти, візуальні образи, уявлення); він не може бути породженням індивідуальної свідомості, а лише свідомості колективної, свідомості соціокультурної спільноти; транслює смисли; здатен викликати емоційні асоціації (імпринтинг).

Основні функції культурних кодів у творах художньої літератури: генерація та трансляція смислів; організація культурного життя, інформаційна (для мотивації поведінки); спонукальна тощо. Культурні коди мають такі ознаки: трансляційні (з метою збереження людської культури); універсальні тощо. Для прикладу пропонуємо урок за твором І. Франка «Захар Беркут», де презентуємо методику культурологічної піраміди. Цей твір учні вивчають у сьомому класі.

Отже, на початку уроку вчитель на дошці, а учні у зошитах креслять піраміду, де на гранях геометричної фігури будуть записувати кожен код та його реалізацію у творі І. Франка «Захар Беркут». Або ж можна культурологічні коди твору подати у формі зрізів трикутника. Зразок пропонуємо.

Пропонуємо також використовувати один із принципів культурологічної піраміди — це крос-культурний аналіз, котрий буде ефективний на уроках зарубіжної літератури. Наприклад, під час аналізу оповідання Мо Янь «Геній» учням можна запропонувати заповнити такого типу таблицю, в якій на основі зіставлення основних атрибутів культур різних націй, вони виявлять спільні для української та китайської культур характеристичні цінності, що

сприятиме подоланню розбіжностей між ними. Крос-культурний аналіз ґрунтується на зіставленні.



Показники	Українське	Китайське
Землеробська культура	Вирощування хліба	Вирощування хліба
Розваги	Гра в баскетбол	Гра в баскетбол
Житло	Черепичне покриття є характерним і в українців	Черепичний будинок з чотирьох кімнат. Кан — лежанка
Культура овочівництва	Вирощування кавунів	Вирощування кавунів
Культура подвійного наймення людини	Прізвисько або кличка відображає особливості характеру та поведінки людини	Барвистий кнур, Вовк

Удома учні можуть підготувати обґрунтування таких прізвиस्क персонажів оповідання Мо Янь «Геній». Окрім цього, учням можна запропонувати підготувати ще одну таблицю, котра розкриє психологічні чинники та їх вплив на формування культури нації.

Наприклад, зіставити риси українського характеру (перевага у суспільстві жіночого начала, а відповідно потяг до сім'ї та визначення її цінності, установлення дружніх стосунків, котрі переносяться у сферу бізнес-контактів; бажання дослухатися до інтересів колективу й дотримання його настанов; прагнення обійти ризик та уникнути невизначеності, бути максимально впевненим у правильності вибору під час прийняття рішення) та риси китайського характеру, котрі презентовані в оповіданні Мо Янь «Геній».

1.3. Елементи ономаністичного аналізу під час вивчення творів драматургії

О. Куцевол слушно зазначає, що у сучасній методиці навчання української літератури *«все більшої гостроти набуває проблема*

сприйняття читачами третього тисячоліття набутоків класичного українського письменства. Учителів-словесників, учених-методистів, митців, бібліотекарів, батьків хвилюють такі негативні явища, як зниження читацьких інтересів шкільної та студентської молоді, прояви неухаги до явищ золотого фонду національної літератури та байдужості до особистостей її творців. Наявність цих тривожних симптомів духовної деструкції в молодіжному середовищі детермінована комплексом причин, а саме впливом глобалізаційних процесів через Інтернет мережу, протестом нової генерації проти прямолінійно нав'язуваних старшим поколінням власних естетичних поглядів та мистецьких авторитетів, а також прорахунками в організації шкільної літературної освіти» [18, с. 65]. Ось тому сьогодні особливо важливо запропонувати сучасним учням нові й цікаві прийоми вивчення творів драматургії письменників-класиків.

Як відомо, українська драматургія зламу XIX–XX століть задекларувала появу «нової драми» та «нового театру». «Нова драматургія», по суті, стала творінням нової художньої метамови драматургічного мистецтва, сміливо підіймаючи гострі проблеми тогочасного суспільства. Саме драматургія М. Куліша мала «інноваційний характер» для української драматургії взагалі. Дослідники творчості драматурга вже давно відзначили, що його драми увібрали психологізм та інтелектуальність драм Лесі Українки.

Нині існує чимало способів вивчення п'єси М. Куліша «Мина Мазайло». Сутність більшості із них сфокусована на аналізі конфлікту п'єси, або ж елементів гумору та сатири, способів організації діалогів та полілогів дійових осіб тощо. Проте, на нашу думку, не менш цікавим і якісно результативним може стати ономастичний аналіз тексту п'єси, котрий виконує пізнавальну, інформативну функції. Дослідження літературної ономастики в Україні останнім часом помітно активізуються. Мета аналізу полягає у тому, щоб з'ясувати характеристичні особливості імен дійових осіб п'єси М. Куліша «Мина

Мазайло» шляхом використання ономастичного аналізу. У такий спосіб можна визначити авторську стратегію у виборі імен дійових осіб п'єси.

Сьогодні ономастичні дослідження здійснені на матеріалах творів М. Коцюбинського (Г. Немировська), О. Гончара (О. Немировська, В. Галич), В. Винниченка (Г. Лукаш), історичних романів про Б. Хмельницького (Т. Гриценко), сатиричних творів (Л. Кричун), Л. Костенко (М. Мельник). Проте, можна стверджувати, що вивчення ономастики української літератури тільки-но починається.

Аналіз імен дійових осіб п'єси М. Куліша дає можливість дослідити не тільки їх етимологію, а також з'ясувати співвідношення ймення й образу, причому в усіх випадках тонко й переконливо визначити їх відповідність, що засвідчує велику увагу письменника до імен, його дбайливий добір якраз відповідних, доречних імен дійових осіб твору драматургії.

Отже, пропонуємо важливу інформацію для учнів візуалізувати з допомогою слайдів.

Слайд 1.

Ономастика як наука про власні імена

Ономастика вивчає історію та закономірності виникнення імен, їх розвиток і функціонування, зміни, поширення і структури власних імен у мові і мовленні, в літературній і діалектній сферах.

Слайд 2.

Ономастичний аналіз імен дійових осіб п'єси

Миколи Куліша «Мина Мазайло»

Так, наприклад, історичне походження імені Мина має грецьке коріння та означає «місяць». Позитивні риси імені: характер Мيني вкрай суперечливий. Позитивні та негативні якості проявляються в залежності від обставин або від його миттєвого настрою. Але якщо з ним познайомитися ближче, то можна переконатися в тому, що Мина вміє бути мудрим, терплячим і нескінченно добрим. Негативні риси імені: схильний до швидких змін настрою. Якщо вивести його з себе або

стати на його дорозі, то він може бути небезпечним, злим, підступним, демонічним.

Завдання для учнів:

знайти у тексті п'єси підтвердження або ж спростування сутності імені **Мина**.

Усі ці характеристичні особливості імені Мина Микола Куліш дуже добре розкриває у вчинках та діях дійової особи: «*Мазайло з радісним гнівом: Заставлю! Виб'ю з голови дур український! А як ні — то через труп переступлю. Через труп!.. До речі, де він? Покличте його! Покличте негайно! (Гукнув). Мо-кію! Чуєш? Геї, ти!*» [17]. Його репліки пройняті гнівом і нестерпним бажанням примусити сина прийняти зміну прізвища.

Слайд 3.

Значення імені дружини Мина Мазайла — Лина (Килини).

Довідка. Килина — давньоримське ім'я. Килини не дуже рішучі, їм не вистачає бійцівської жилки, вони самостійно рідко приймають рішення.

Питання для учнів:

1. Чи справді Килина Мазайло виявляє такі риси характеру?
2. Як дії та вчинки Килини корелюються з діями та вчинками її чоловіка?

Слайд 4.

Грецьке походження має ім'я **Мокій**, котре означає «насмішник», «скептик», «винахідливий».

Питання для учнів:

Настільки ім'я головної дійової особи п'єси «Мина Мазайло» Мокія є характеристичним?

Тут варто звернути увагу учнів на схильність Мокія до глузування.

Так, наприклад, у діалозі з Уляною він з гумором пояснює їй значення дієслова «бринить»:

Мокій з гумором:

— *Губа бринить. Так на селі ї кажуть: аж губа бринить, так цілуватися хоче* [17].

Слайд 5.

Ім'я ще одного члена родини Мазайлів — Рини (Мокрини) також має давньогрецьке походження й означає «довга, велика».

Коментар щодо специфіки цього імені

Проте, драматург не подає ніяких портретних характеристик сестри Мокія Рини. Таким чином, учням можна запропонувати поміркувати щодо функцій цього імені у тексті п'єси.

Питання для роздумів:

1. Чому ім'я Рина не виконує характеристичних функцій?
2. З якою метою автор використав ім'я Рина?
3. Яку роль виконує Рина у родині Мазайлів?

Слайд 6.

Значення імені *Мотря*. Ім'я Мотря має латинське походження й означає «поважна жінка».

Коментар до слайду. Пропонуємо учням звернути увагу на значення імені **Мотря**, котре належить сестрі Мيني Мазайла з Курська.

Варто звернути увагу учнів на епізод з приїздом тьоті Моті у будинок Мазайлів. Адже всі її вчинки та манери свідчать про те, що ця жінка звикла поводити себе впевнено. Вона прагне, щоб усі прислухалися до її думки, визнавали її авторитет. Драматург дуже добре акцентував увагу на примітивізмі тьоті Моті, котра впевнено стверджувала, що вона прочитала одну: *«Я прочитала всю книжку, і в тій книжці прочитала буквально все, що було написано і надруковане в тій книжці. Буквально все. А найбільш я прочитала, щоб ви знали, таке глибокодумне місце: життя — то є все... І оце воно мені зараз чомусь згадалося: життя — то є все... Так!»* [17].

Слайд 7.

Значення імені *Тарас*. Ім'я Тарас — це українська форма грецького імені Тарасіос, що означає «бунтівник», «баламут»,

«неспокійний». Давня форма цього імені — Тарасій (згадується в православних святцях).

Коментар вчителя. Особливу увагу потрібно звернути на характеристичні специфіку імені дядька Тараса.

Після того, як учні з'ясували значення імені Тарас, їм можна запропонувати віднайти у тексті підтвердження або ж спростування сутності імені Тарас. Таким чином, у процесі пошуку вони демонструють уміння уважно читати текст твору, орієнтуватися у змісті художнього твору, розвивають пам'ять та увагу.

Слайд 8.

Значення імені Уляна. Уляна українське, православне, католицьке. Для Уляни головною рисою характеру є справедливість. Ця енергійна і сильна дівчина завжди проявляє свою відкритість по відношенню до інших людей. У ній немає зверхності і егоїзму. У глибині душі Уляна — чуттєва і м'яка людина. З ранніх років Уляна проявляє себе як захоплива особистість. Їй цікаво мистецтво у всіх його проявах. У той же час в школі з точними науками у неї часто не складається, тому вона може відставати по ряду предметів. Уляна прекрасно ставиться до дітей молодших за себе, ніколи не кривдить їх, приділяє час для гри.

Сама по собі Уляна суворох правил. Може проявляти себе як сором'язлива і нерішуча особа. Вона часто боїться образити інших, з радістю сприймає м'який позитивний гумор.

Завдання учням для отримання результатів ономаністичного аналізу:

чи справді Уля з п'єси «Мина Мазайло» виявляє усі вказані характеристичні особливості її імені?

Слайд 9.

Результати ономаністичного
аналізу п'єси Миколи Куліша «Мина Мазайло»
Родина Мазайлів-Квач подаємо у такій схемі:

Мина	}	Мокій
Килина		
Рина		

Завдання учням.

Зверніть увагу! Закінчення імен більшості членів родини Мазайлів близькі за звучанням, ім'я Мокій контрастує їм.

У чому полягала сутність авторської стратегії?

Настільки автор виявився обізнаним у царині етимології імен дійових осіб?

Настільки семантика імен дійових осіб допомогла краще зрозуміти дії та вчинки дійових осіб п'єси Миколи Куліша «Мина Мазайло»?

Зазначена схема вказує на те, що Мокій аж ніяких не вписувався у спосіб та принципи життя своєї родини. Його думки, дії, вчинки аж ніяк не корелювали з родинними. Усе це дуже добре прослідковується навіть у сутності імені дійових осіб.

Отже, завдання ономастичного аналізу творів художньої літератури визначити авторські стратегії, котрі сфокусовані в імені головного персонажа чи персонажів, визначивши у такий спосіб проекцію імені на дії та вчинки персонажа.

1.4. Emodji технологія та її особливості під час вивчення ліро-поетичних творів

Більшість дослідників еможі упевнені, що ці символи мають неабиякий гіпертекстовий потенціал. Так, наприклад, є вже спроби перекладання тексту роману Германа Мелвілла «Мобі Дік» відповідними еможі, під назвою «Емодзі Дік».

Нині еможі є не тільки лінгвістичним інструментом, а й психофізіологічним. Моделюючи той чи той вираз обличчя еможі, автор надає йому тієї емоційності, котра відповідає його рівню

чуттєвості. Вираз обличчя емої виконує інформативну функцію, тобто повідомляє співрозмовнику про реакцію автора *емої* на текст, чим значно урізноманітнює письмове спілкування.

Отже, відтворюючи сенс поезії за допомогою власне сконструйованого емої-корпуса в програмі *Emoji-Maker* учні мають можливість розширити діапазон емоцій, настроїв та переживань, які виникають у процесі прочитання поезії та особливо її тлумачення. Вираз обличчя емої — це творчий підхід учня до розуміння сутності прозових та поетичних текстів. Адже всі людські почуття виявляються не стільки в словах, скільки у виразі обличчя. Тож пропонуємо технологію моделювання емої, котра репродукують художній сенс поезії.

Пропонуємо розглянути поезію української письменниці Лесі Українки «Як дитиною бувало...», котрий учні вивчають у 6 класі.

*Як дитиною, бувало,
Упаду собі на лихо,
То хоч в серце біль доходить,
Я собі вставляла тихо.*

Перші чотири рядки поезії Лесі Українки передати з допомогою емоційних смайликів, мабуть, буде найскладніше. Тут можна сконструювати самостійно смайлик із допомогою програми *Emoji-Maker* або використати вже готові. Складність передачі цих рядків полягає у тому, що необхідно зобразити біль, котрий ліричне Я героя вдало приховує.



Наступне зображення вказує на те, що ліричний герой саме приховує біль.



А далі спробуємо підібрати емоційні зображення до решти поетичних рядків. Добираючи їх, учні у такий спосіб висловлюють свої думки, вчаться розпізнавати емоції, моделювати їх, відчувати візуально.

*«Що, болить?» — мене питали,
Але я не признавалась —
Я була малою горда, —
Щоб не плакать, я сміялась.*



Передати стан гордості ліричного героя можна з допомогою різноманітних смайликів гордості. Саме у підборі передачі відповідного стану учні виявляють креативність, творчий підхід, власне бачення відповідного емоційного стану.

А завуальований стан болю з допомогою сміху ліричного Я героя може бути реалізований ось таким чином:



Складними для візуалізації можуть виявитися останні рядки поезії:

*А тепер, коли для мене
Жартом злим кінчиться драма
І от-от зірватись має
Гостра, зловна епіграма, —
Безпощадній зброї сміху
Я боюся піддаватись,
І, забувши давню гордість,
Плачу я, щоб не сміятись.*

Найскладнішим у цих рядках є стан злого жарту ліричного Я, котрий найкраще, на нашу думку, передати можна з допомогою такого зображення:



Тут варто звернути увагу учнів на кутики брів зображення і на тип посмішки, котрі дуже вдало передають саме злий жарт.

Наступний крок — моделюємо безпощадний сміх. І тут звертаємо на його значущість для розкриття внутрішнього стану ліричного Я героя. Це зображення також передає вказівки на зловиві епіграми в очікуванні яких ліричний герой.



Останнє зображення демонструє стан плачу, котрий завуальовує сміх. Тут на зображенні є посмішка, яка залита сльозами.

Отже, усі смайлики нині є у широкому доступі в Інтернеті, адже там чимало розміщено словників емої, котрими студенти та учні користуються в побуті. З допомогою такого аналізу поезії учні освоюють найважливіші функції емої — вираження прихованих почуттів. Мова емої активізує читацьку увагу школярів, студентів та сприяє кращому запам'ятовуванню поезії.

Візуалізація поетичних текстів є складовою візуальної поетики. З допомогою мови емої сучасні учні можуть створювати цікаві проекти візуальних текстів поезії, де продемонструють свої творчі здібності, спостережливість, уміння моделювати тексти так, щоб передати смисли і не порушити зміст поезії. Запропонована технологія набуває нині неабиякої популярності. Ось тому варто у якості експерименту її впроваджувати у процес аналітичного вивчення текстів творів художньої літератури.

1.5. Соціоністичний аналіз персонажів твору художньої літератури

Останнім часом у сфері наукових досліджень психологів, соціологів, а тепер і літературознавців великої популярності набувають результати досліджень соціоністів. Соціоніка — це нова галузь знань, котра десь приблизно з 1970 р. прогнозує міжособистісні стосунки, допомагає моделювати взаємовідносини між представниками різних соціальних груп, соціальних інститутів, а це в свою чергу дозволяє максимально ефективно здійснити соціалізацію особистості в сучасному світі.

Сьогодні соціоністи виявили 16 типів особистості, котрі називають соціотипами. У соціоніці соціотип формується на основі знань про психотип й пов'язується із соціальним рівнем людини, видом та родом її занять, професією, інтелектуальним рівнем розвитку. Останнім часом з'явилися нові сфери застосування соціоніки — педагогіка, а саме: вивчення сумісності людей у колективі, тренінги, сімейне консультування.

Інструментарій соціоніки можливо використовувати також під час аналітичного вивчення твору літератури, що значно сприятиме підвищенню рівня соціалізації учнів. Адже нині основне завдання соціологізації в сучасному суспільстві — це процес ґрунтового озброєння молоді усіма необхідними знаннями і навичками для успішного входження у суспільство, з метою виконання на належному рівні соціальної ролі в суспільстві. Соціалізація сучасної молоді — це запорука їхньої швидкої та успішної адаптації в суспільстві.

Учені-соціологи до основних механізмів соціологізації відносять імітацію, прихильність до когось із членів родини, ідентифікацію, усвідомлення конкуренції тощо. Труднощі соціалізації пов'язані з трьома головними обставинами: розбіжністю між високим рівнем домагань (прагнення стати героєм, прославитися, виокремитися) і низьким соціальним статусом, який пов'язаний із певними віковими особливостями, а також розбіжністю старого стилю батьківства,

орієнтованого на те, що для матері син і дочка завжди залишаються дітьми, і нових потенційних можливостей тинейджерів, заданих їх психофізіологічним подорослішанням; протиріччя між орієнтацією на самостійність, яка підкріпилася від думки і поведінки однолітків.

Соціоністи визначають такі соціотипи: інтуїтивно-логічний екстраверт — винахідники, новатори, продукатор нових ідей, думок тощо. В зарубіжній літературі — це Жак Паганель (Ж. Верна «Діти капітана Граната»), Аліса (Л. Керолла «Аліса в країні див»). Такі люди відзначаються деякою незібраністю, розсіяністю, але це працелюбні й добродушні індивіди, щирі та відкриті, справжні друзі, які дуже легко контактують. Саме в соціумі на таких людей можна розраховувати, вони чесні й безпосередні, щирі й відкриті, винахідливі й творчі.

Сенсорно-етичний інтроверт — посередники, медіатори, миротворці, виконавці чийось наказів. У зарубіжній літературі — солдат Швейк (Я. Гашек), Санчо Панса тощо. В українській літературі — це Микола (І. Котляревський «Наталка Полтавка»), Шельменко (Г. Квітка-Основ'яненко «Шельменко-денщик»), Гнат Голий (І. Карпенко-Карий «Сава Чалий»). Такі персонажі вирізняються у соціумі своїм бажанням усіх примирити й зцементувати стосунки у колективі, вони виступають посередниками між двома протидіючими сторонами.

Наступний соціотип — це етико-сенсорний життєлюб, ентузіаст, оптиміст, популяризатор, продавець, реалізатор, менеджер — це такі персонажі, як: москаль-чарівник, Дід Панько (Остап Вишня «Сом») та ін.

Логіко-інтуїтивний інтроверт — аналітик, справедливий, дещо заповільнений, вдумливий, складно входить у соціум — це Михайлик (М. Стельмах «Гуси лебеді летять»).

Інтуїтивний екстраверт — вчитель, наставник, вихователь, він постійно і скрізь намагається бути першим — дядько Себастьян (М. Стельмаха «Гуси лебеді летять»), Моріс Джеральд (М. Рід «Вершник без голови»), Маргарита (М. Булгаков «Майстер і Маргарита»).

Логіко-сенсорний інтроверт — інспектор, контролер, наглядач. Художні образи в зарубіжній літературі — це Стійкий олов'яний солдатик (Г.-Х. Андерсен «Стійкий олов'яний солдатик»), Мальвіна (О. Толстой «Золотий ключик»).

Інтуїтивно-етичний інтроверт — мрійник, відчайдуха, романтик, безпосередній, живе за принципом «річка текла, тече й буде текти», це люди, які максимально відключають себе від будь-яких проблем. Це такі персонажі, як: Іван (П. Загребельного «В-ан»).

Сенсорно-етичний екстраверт — покровитель. Художні образи в літературі: Лоліта, Кіт у чоботях (В. Набоков «Лоліта», Ш. Перо «Кіт у чоботях»). Важливу роль під час вивчення соціотипів відіграють знання про соціонічну установку.

Отже, соціонічна установка кожного типу на той чи той вид діяльності виявляє природну схильність особистості до певної професії, роду занять, а знання свого психологічного типу дає можливість успішно обирати професію до душі, тобто «сродну працю». Кожне професійне середовище, в свою чергу, потребує від суб'єкта певних психологічних рис або їх стійких сполучень.

Так, І. Каганець акцентує увагу на унікальності соціотипу: *«... найперше тим, що володіє моделюванням психоінформаційної структури кожного з 16-ти психологічних типів і моделюванням між типної взаємодії. Це дозволяє не тільки краще зрозуміти механізм взаємовідносин між двома конкретними людьми, але й цілеспрямовано формувати психоінформаційно сумісні колективи (подружжя, трудові бригади, екіпажі бойових машин і космічних кораблів тощо)»* [12].

У типології К. Юнга прийнято називати психологічні типи за аббревіатурою, наприклад, ESFP, INTP та ін. В деяких випадках це дуже зручно (хоча б тому, що в самій назві перелічені основні ознаки цього типу), проте такі умовні позначення погано запам'ятовуються і важко вимовляються. А тому, крім канонічних назв (наприклад, логіко-сенсорний екстраверт) для зручності ввели систему псевдонімів,

для кращого запам'ятовування. Існує кілька таких систем, серед яких одна належить професору Каліфорнійського університету Девиду Кейрсі, друга — засновнику соціоніки Аушрі Аугустинавічуте, третя — київській школі психоінформатики. Існують й інші системи, принаймні в середовищі соціоніків можна знайти з десяток різноманітних, а загалом «гібридних» систем псевдонімів, старих і нових.

Інформаційна модель психіки кожного психотипу дозволяє визначити, які типи будуть знаходити спільну мову між собою, а які постійно вступатимуть в конфліктні відносини. А це, в свою чергу, дуже важливо для адаптації. Це лягло в основу теорії про інтертипні відносини. Сутність її полягає в тому, що відмінності і схожість психічних функцій в рамках інформаційної моделі психіки дозволяють точно визначити, як будуть складатися відносини між різними психотипами. Різні квадри визначають різні відносини між особистостями. Це допомагає в плануванні сім'ї та просто у формуванні дружніх відносин між людьми. Варто пам'ятати про те, що психічна функція — це здатність людини з особливим вмінням розбиратися в одному з аспектів інформаційного потоку. Зрозуміло, що психічних функцій стільки ж, скільки й аспектів — кожному аспекту інформаційного потоку відповідає своя психічна функція.

У практичній психології в основному завдяки зусиллям психологів К. Леонгарда, А. Личко сформувалися уявлення про психотипи особистості, що виражаються через акцентуації характерів і були розроблені відповідні їм типології, помічені деякі стійкі поєднання характерологічних рис, причому виявилось, що таких сполучень не нескінченна кількість, а близько десяти.

Психологи підкреслювали, що характер може бути більш або менш вираженим. Інтенсивність прояву характеру виражається поняттями «норма», «акцентуація», «патологія або психопатія».

На уроках української літератури для визначення сумісності різних соціотипів персонажів творів учням пропонуємо використати таку систему запитань для визначення сутності кожного психотипу персонажа:

- базова функція визначає, ЩО людина робить;
- творча — ЯК вона робить;
- рольова проявляє себе тільки в конкретній ситуації;
- больова (слабка) визначає комплекси та вразливі місця;
- навіювана дозволяє людині перебувати під чийось впливом;
- активаційна — проявляти себе самостійно;
- спостережна відповідає за отримання та обробку інформації;
- демонстративна показує людину в дії.

Отже, знання типових ознак та рис поведінки персонажа під час аналізу художнього твору допомагає в майбутньому проаналізувати поведінку конкретної людини та передбачити її наслідки. А це сприяє раціональному використанню людського ресурсу, зниженню рівня конфліктності як у малих соціальних групах, так і в соціумі загалом, та максимальній самореалізації кожної людини в тих галузях життєдіяльності, які їй найбільш притаманні.

І оскільки соціалізація — це усвідомлення кожним індивідом соціального досвіду, соціальних зв'язків, відносин, то саме уроки української літератури, на яких учні вивчають соціотипи є важливою платформою для формування учнівського досвіду. Володіючи таким досвідом, сучасний учень може відповідати новим соціальним вимогам, бути готовим до переходу у нові соціальні умови.

Психологи, соціологи стверджують, що соціалізація особистості триває усе життя, а змінна певних соціальних принципів чи установок залежить від зміни ідеології, ціннісних та поведінкових установок тощо.

Аналіз твору літератури з точки зору соціоніки сприяє процесу інкультурації читача, тобто розвиває його спрямованість на глибоке засвоєння національної культури, а це в свою чергу формує уявлення про систему регламентацій у суспільстві. У творах української літератури величезна кількість моделей поведінки персонажів, які в

процесі аналізу вивчаються та запам'ятовуються, а в реальності життя використовуються як певний досвід.

Моделі поведінки Федька-халамидника, Пузиря, Мина Мазайла, Кайдашихи та інших мають чіткі соціальні установки, а тому дуже важливо під час аналізу цих моделей поведінки звернути увагу учнів на ті установки, котрі закладені у діях, вчинках персонажів, тобто на що саме вони спрямовані. У цьому випадку можна через систему запитань з'ясувати сутність таких установок:

Як реагує персонаж на зовнішні подразники?

На стільки персонаж готовий діяти активно?

Чи цілеспрямовано діє персонаж?

Чи орієнтується він на інших членів соціальної групи?

Чи відповідає поведінка персонажа його соціальній групі?

Які риси поведінки персонажа вказують на те, що він діє не відповідно до своєї соціальної групи?

Яку б модель поведінки можна обрати для персонажа в конкретній життєвій ситуації?

Визначивши сутність соціальної установки кожного із персонажів, реципієнт отримає розуміння того, на стільки психологічно готовий був персонаж поводити себе таким чином у тому чи тому соціумі, настільки його поведінка корелюється із нормами поведінки у тому чи тому соціальному інституті чи групі.

Якщо згадати соціальну установку персонажа Чіпки у романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», то вона формувалася не тільки на основі власного досвіду, а й на основі досвіду його соціального оточення. Усе це сприяло готовності Чіпки діяти активно, а ще він неймовірно болісно реагував на зовнішні подразники (слова, рухи) оточення. Він змалку був ображений на своє соціальне оточення, котре категорично не приймало «байстрюка». Проте соціальна установка Чіпки мала дуже мінливий характер, а

це ще раз підтверджує те, що цей персонаж діяв не цілеспрямовано. Більше того, стабільна соціальна установка захищає самооцінку особистості в тій чи тій соціальній групі, якщо вона діє й думає цілеспрямовано, утримується від сторонніх впливів.

У процесі визначення соціотипу персонажа варто використовувати такий алгоритм мисленнєвих операцій:

- проаналізувати наміри, плани дії, котрі передують самій дії персонажа;
- виявити сутність переконань персонажа;
- проаналізувати реакції, емоції персонажа на слова, дії та вчинки інших персонажів;
- розглянути реакцію соціального оточення на поведінку того чи того персонажа;
- встановити те, як швидко і чому він змінює соціальні установки;
- зрозуміти на стільки зміна соціальних установок впливає на його поведінку в майбутньому.

Дуже важливо у процесі визначення соціальної установки персонажа виявити з ким і як взаємодіє цей індивід, і хто для нього є суб'єктивно значущим. Варто пам'ятати, що соціалізація особистості — це специфічна форма привласнення нею тих суспільних відносин, що існують в усіх сферах суспільного життя. Саме завдяки соціалізації учні в майбутньому, залучаючись до соціального життя, можуть легко змінювати свій соціальний статус і соціальну роль.

Таким чином, елементи соціоністичного аналізу персонажів творів художньої літератури розвивають не тільки критичне мислення, але й тренують спостережливість, удосконалюють уміння узагальнювати, систематизувати, розрізняти поведінкові риси персонажів.

Методика соціоністичного аналізу тексту творів у школі сприятиме процесу інтеграції учнів у суспільство, у різноманітні типи спільнот (груп, соціальних інститутів, соціальних організацій) шляхом

засвоєння учнями елементів культури, соціальних норм і цінностей, котрі формують соціально значущі риси особистості. Саме уроки української літератури дозволяють підготувати процес соціалізації учня зробити безболісним, налаштувати його на вміння контактувати з представниками різних соціальних груп.

Враховуючи те, що соціалізація — тривалий і багатоактний процес, то варто налаштовувати учнів на те, що сучасне суспільство постійно розвивається, а тому змінюється його структура. Водночас протягом життя багаторазово змінюються людина, її вік, погляди, уподобання, звички, правила поведінки, статуси і ролі. Завдяки соціалізації люди реалізують свої потреби, можливості й хист, налагоджують відносини з іншими членами суспільства, їх групами, соціальними інститутами і організаціями, з суспільством загалом. Все це дає змогу їм почуватися в суспільстві, соціальному житті впевнено.

Перспективним, нашу думку, є соціоністичний аналіз для визначення соціотипів персонажів на рівні порівняльного літературознавства, що дасть можливість у певному соціотипі визначити національне та загальнолюдське.

Для прикладу пропонуємо соціоністичний аналіз повістей Ч. Мілоша «Долина Ісса» та І. Роздобудько «Арсен».

Головний персонаж автобіографічної повісті Ч. Мілоша — хлопчик Томаш, якого хвилює питання: «*Як це стається, що ти є тим, ким є?*» [26, с. 93]. Минуле родини цікавить також головного персонажа повісті І. Роздобудько «Арсен» — Арсена. Хлопцеві дуже цікаво знати, що саме він успадкував від своїх предків, які риси характеру, зовнішності, поведінки мали його далекі прашури.

Отже, загальнолюдським у цих творах є бажання обох головних персонажів Томаша та Арсена усвідомити власну ідентичність, осмислити основні форманти людської індивідуальності та зрозуміти сутність свого генетичного спадку.

Заплямована історія роду гнітить Арсена, адже він носить ім'я того прадіда, котрий у свій час згнъбив чесне ім'я родини. Хлопець ніяк не

хоче повірити у те, що в його роду були батьковбивці. Бажання Арсена дізнатися правду про рід і дослідити його історію — це визначальна складова національної самоідентифікації українців.

Страх та сором активізували бажання Арсена дізнатися правду про свого прадіда, на честь якого його назвали. Відповіді на свої питання Арсен знаходить у спілкуванні з дідом Олегом по лінії батька. Так само й Томаш неймовірно зближується з дідом Казимешем Сурконтом по лінії матері. Дід Казимеш для Томаша є втіленням добра, мудрості, обізнаності, виваженості. Від нього хлопчик переймає любов до рослин, тварин, а головне Томаш розвиває у собі допитливість.

Отже, в обох повістях дід Арсена та дід Томаша вводять онуків у світ історії роду, відкривають чимало родинних таємниць, демонструють силу роду. У цьому вбачаємо загальнолюдський принцип пізнання світу через посередництво діда як засновника роду.

В обох хлопців і в Томаша, і в Арсена є життєва необхідність дізнатися більше про свій рід, а генетична пам'ять, котра має довготривалу функцію, у процесі дорослішання все активніше почала запускати механізм пізнання. Ось тому Арсен та Томаш цілеспрямовано шукають відповіді на низку життєво визначальних питань.

Арсен, слухаючи розповіді діда Олега про своїх прадідів, постійно порівнював свої поведінкові риси з їхніми. Відчувається, що хлопчик дуже хотів знати звідки у нього проявляється бешкетуватість, сміливість та відчуття достоїнства. Подібне знаходимо і в повісті «Долина Ісса» про рід Томаша. Бабуся Дільбінова розповідала хлопцеві про «...її батька, а його прадіда, доктора Ріттера, який лікував дітей і не брав грошей, якщо їхні батьки були бідними» [26, с. 63]. Завдяки розповідям бабусі Томаш дізнався не тільки про своїх предків, а й про дуже важливі історичні події, котрі так чи так вплинули на його рід.

Отже, зв'язок поколінь, традиції спілкування нащадків з предками — це ще один беззаперечний доказ загальнолюдського в художніх творах слов'янських літератур. Помічено, що письменники фокусують свою

увагу на тому, що на різних етапах життя людини виявляється її схильність до самоідентифікації. У вказаних творах Ч. Мілоша та І. Роздобудько наскрізною ниткою проходить думка про те, що саме в дитинстві закладаються основи для самоідентифікації, а саме: розуміння того, що в суспільстві функціонують національні цінності та загальнолюдські норми.

Головні персонажі обох повістей у різний спосіб пригадують своє дитинство. Для Томаша у спогадах помітним є акцент на національній самоідентичності. Його дитячий світ міцно пов'язаний з приємним відчуттям родинного дому, своїх предків. Арсеном керує бажання відшукати відповіді на ті важливі питання, які відновлять справедливість та повернуть добру пам'ять про його рід.

Отже, технологія соціоністичного аналізу є універсальною та актуальною у процесі компаративного вивчення творів художньої літератури.

РОЗДІЛ 2

ЕЛЕМЕНТИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА РІВНІ ФОРМИ ТА ЗМІСТУ ТЕКСТУ ТВОРУ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Аналітичне вивчення твору художньої літератури постійно удосконалюється та зазнає інноваційних підходів. Нові види аналізу твору літератури розширили межі художнього аналізу взагалі та сприяли урізноманітненню способів вивчення форми та змісту твору літератури у ХХІ столітті зокрема.

Розвиток візуальної поезики та стрімка технологізація усіх процесів життя людини внесли свої корективи щодо застосування різноманітних принципів, методології аналітичного вивчення твору літератури. Так, у межах біографічного аналізу творчості письменника, успішно використовується технологія аналізу біографічної кардіограми митця, котра є своєрідною життєвою моделлю життя письменника.

Методику кардіограми запропонував у свій час В. Марко у посібнику «Аналіз художнього тексту твору», де він обґрунтував доцільність її використання під час вивчення оповідання М. Коцюбинського «Intermezzo». З того часу минуло вже сім років, а вказана методика не втратила актуальності та розширила межі застосування.

2.1. Модель аналітичного вивчення творчості письменника методом кардіограми

У вивченні життєпису письменника засадничим є принцип історизму, психологізму творчості письменника, вивчення специфіки його творчої лабораторії. Письменника потрібно представити так, щоб його доля, його творча лабораторія, творчість закарбувалися в пам'яті сучасного учня яскравими та значущими фактами із життя митця.

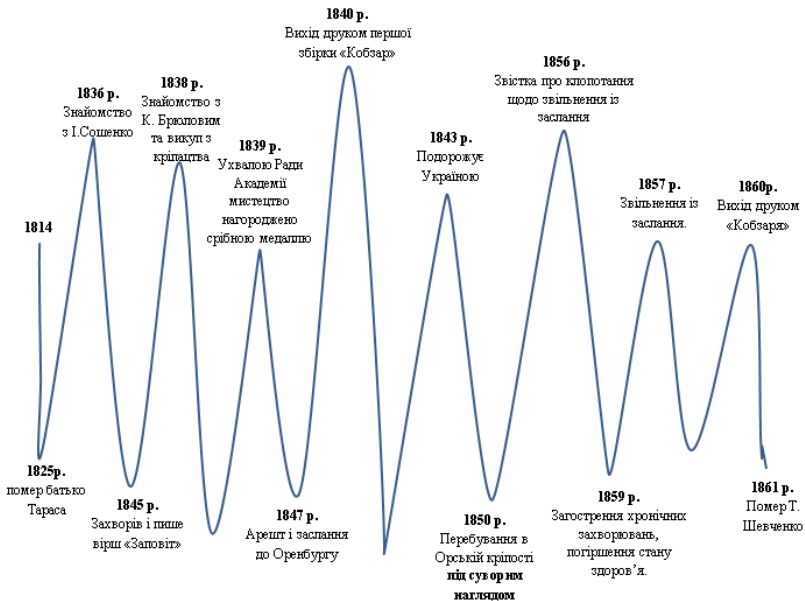
Методична модель дослідження індивідуального стилю письменника тісно пов'язана з вивченням його життєпису, який уже більше

півстоліття традиційно фіксується у хронологічній таблиці про письменника. Більшість хронологічних дат мають занадто низький емоційний заряд і рідко викликають справжній інтерес учнів. Ось тому сучасний випускник школи навряд чи відтворить біографічну хронологію (хронологічну таблицю) усіх письменників. За винятком найвідоміших, наприклад Т. Шевченка.

Останнім часом форми вивчення життєпису письменника почали урізноманітнюватися та удосконалюватися. Принцип хронологізму методисти радять не відкидати, а зробити акценти на сутності подій в житті письменника, їхній емоційній складовій в житті митця. Серед форм вивчення біографії письменника сьогодні можна зустріти літературно-творчий портрет письменника, резюме письменника, творча лабораторія митця.

Пропонуємо також звернути увагу на цікавий графічно-хронологічний спосіб вивчення біографії письменника, котрий можна назвати «біографічна кардіограма».

Біографічна діаграма Т. Шевченка.



Отже, запропонована модель вивчення біографії письменника максимально конкретизує визначальні події у житті письменника, дозволяє акцентувати увагу на тих датах в житті митці, котрі по-своєму були або ж емоційно піднесеними (радісними, щасливими, позитивними), або ж навпаки відзначалися смутком, розпачем.

Ще одним цікавим способом вивчення біографії письменника є створення його сторінки у фейсбуці. Вказаний формат навчальної інформації останнім часом став дуже популярним серед сучасних учнів. Як відомо, мережа фейсбук — це унікальний спосіб комунікації. Тож, створюючи таку сторінку для письменника, учні звертають увагу на всі визначальні дати в його житті, а також презентують яскраві події та факти, котрі вони спочатку аналізують, ретельно відбирають, узагальнюють.

Опрацювавши вдома біографію письменника, на уроці діти заповнюють уявну сторінку, акцентуючи увагу на тому, що цікавило письменника, з ким він дружив, чим захоплювався, що було найбільшою перемогою чи поразкою у житті. На сторінці у фейсбуці учні презентують письменника як цікаву та унікальну людину.

Заповнюючи сторінку, вони висловлюють власне ставлення до письменника, знаходять цікаву інформацію, сперечаються, приходять до спільного висновку.

Така технологія дозволяє працювати як індивідуально, так і колективно. Окрім цього, сторінка у фейсбуці як форма подачі навчальної інформації спрямована на підсилення саме зацікавлено-вмотивованого навчання.

На нашу думку, запропоновані формати подачі біографії письменників розвивають творчі здібності учнів, активізують візуальну пам'ять.

2.2. Фідбек як шлях до розвитку критичного мислення під час аналізу твору художньої літератури

Як відомо, нині саме інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька важливих завдань літературної освіти: розвинути комунікативні вміння й навички учнів, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного.

Фідбек — це технологія зворотного зв'язку, критичного коментаря до чогось. Цю технологію успішно застосовують у різних галузях наук. Як відомо, *фідбек* — це комплекс вербальних (словесних) та невербальних (мова тіла, інтонація) засобів взаємодії між учнями з метою передачі особистих думок, вражень та пропозицій у швидкому темпі і за досить короткий час. На уроці літератури під час вивчення твору така технологія забезпечує миттєву реакцію питання / відповідь. Указана технологія дозволяє під час проведення уроку залучити мову тіла, інтонації, жести, міміку учня. Сьогодні нова технологія *фідбеку* суттєво знімає нервову напругу, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання, сприяє швидкому засвоєнню навчальної інформації.

Мета проведення *фідбеку* на уроках літератури — створення комфортної атмосфери, поступове входження в тему, створення мотивації. *Фідбек* передбачає ігрові вправи у парах, що сприяє налагодженню комунікації учнів.

Отже, спробуємо визначити основні функції *фідбеку* та дослідити значущість указаної технології на уроках української літератури.

Технологія *фідбеку*, зазвичай, починається із формулювання проблеми, котру під час вивчення твору літератури планує обговорити вчитель. Наступним кроком буде процес обговорення проблеми. Це обов'язково повинно відбуватися в особистій розмові, тобто один

на один. Надання негативного фідбеку навіть у присутності ще однієї людини, або більше — цілої команди, природно викличе у співрозмовників захисну реакцію. Вони почуватимуться у меншості, і конструктивного діалогу, а тим більше ефективного вирішення проблеми очікувати від такого кроку не варто. Важливу роль відіграє мова тіла та інтонація. Хто б міг подумати, більшість психологічних досліджень показують, що те, що ми говоримо, насправді не так вже й важливо при спілкуванні з іншою людиною/людьми. Мова тіла, наші рухи, свідомі та несвідомі, а також інтонація, з якою ми говоримо — це неймовірно 80% усієї інформації, що сприймає загалом від нас співрозмовник. А тому говоримо спокійно, зосереджено, на звичайних тонах, дивимось співрозмовникові в очі.

Класична структура для фідбеку — сендвіч. Робимо невеликий вступ (це, як правило, робить вчитель), говоримо про позитивні якості персонажа роль якого виконує учень. Але все по-чесному, без фальші або лестощів. Далі йде «начинка» — те, заради чого, власне, все відбувалося. Ну, і намагаємось завершити розмову теж на хорошій ноті — «закрити сендвіч».

Основна частина розмови повинна включати в себе такі частини: описання проблеми — описання повинне бути точним і не містити непотрібних подробиць. Довгі монотиради втомлюють та відключають увагу. Не давайте співрозмовнику нудьгувати; пошук шляхів вирішення проблеми. Дозвольте співрозмовнику самому запропонувати їх. Якщо він не може, то запропонуйте свої; обговорення реалізації знайдених шляхів. Треба для себе зрозуміти, що кожна сторона розмови чітко зрозуміла, що вона має робити для того, щоб уникнути повторення проблеми в майбутньому; визначення стану, при якому буде вважатись, що проблема вирішена. Потрібно дати можливість учню зрозуміти, чого ви очікуєте в результаті цієї розмови.

Сьогодні стало дуже популярним явище писати відгуки про враження від подорожей, готелів, ресторанів, від прочитаної книги тощо. Сайти наповнені такого виду інформацією. Сучасний учень

також все частіше долучається до такого виду діяльності в мережі Інтернет. То ж чому б не застосувати цю технологію під час вивчення творів української літератури і таким чином дещо модернізувати уявлення учнів про сам твір, по-новому його переосмислити.

Що таке *фідбек*? На жаль, далеко не всі це знають. І дуже погано, що багато геймерів також не завжди в курсі, чим є фідбек і як він може позитивно вплинути на їхні майбутні враження. Тому далі докладніше буде розглянуто поняття «фідбек». В принципі, фідбек чимось схожий на шкільний твір, тобто учневі потрібно буде в подробицях описати свої враження про твір і дати власну оцінку, а також рекомендації — що саме вас не влаштувало, що або хто з персонажів вразив найбільше, що б ви хотіли змінити.

Отже, зворотний зв'язок в більшості випадків являє собою своєрідний відгук, який відправляється прямо до розробника або творцеві продукту, яким ви користувалися — ось так діє фідбек. Що таке зворотний зв'язок в комп'ютерних іграх? Тут все йде трохи інакше, але, за великим рахунком, ситуація практично нічим не відрізняється. Справа в тому, що у випадку з комп'ютерними іграми предметом фідбека можуть бути найрізноманітніші аспекти гри або ж сама гра в цілому. Більш того, існує прийнятна форма зворотного зв'язку з тими розробниками, які надають геймерам таку можливість, так що вам не доведеться ламати голову над тим, щоб придумати, як оформити свій відгук. Так що користувач у будь-який момент можете написати і послати розробнику фідбек гри. І тоді, можливо, можна побачити результат своїх старань в черговому патчі або в продовженні проекту.

Перш ніж писати текст фідбеку потрібно чітко позначити, про що піде мова. Необхідно вказати до кого конкретно з персонажів написаний відгук, які саме аспекти його діяльності хоче зачепити автор фідбеку. Тільки потім можна переходити до змістовної частини.

Як і в шкільному творі, так у технології фідбеку є основна частина, в якій учень висловлює всі свої думки з приводу поведінки

персонажів твору літератури, дає їм оцінку, визначає характеристичні риси. Наголошуємо, що не варто писати великих текстів, в яких учень буде розповідати про абстрактні речі, варто зекономити час на презентацію фідбеку. Учень повинен чітко презентувати свою точку зору і виокремити пункти, які він хоче в першу чергу донести до персонажа твору.

Найголовніша частина фідбеку — це узагальнення, а точніше висновки. Саме на них варто сфокусувати усю увагу в першу чергу. В основній частині учні можуть презентувати суть проблеми, загальні враження, плюси і мінуси, але саме у висновках вони повинні вказати те, що б їм хотілося б побачити в діях і вчинках персонажів твору художньої літератури.

Такий вид діяльності розвиває творчу уяву учнів, дозволяє їм долучитися до процесу створення тексту твору. У такий спосіб зовсім по-іншому відбувається переосмислення твору художньої літератури.

Збір відгуків на твір організовує модератор, котрий відслідковує грамотність записів у книзі під назвою *гестбук*, тобто книга вражень. Потім під час уроку модератор зачитує відгуку і підводить підсумки щодо загального враження про твір художньої літератури. Книгу, як правило, заповнюють під час уроку, передають її учням, або ж на перервах. Відгук повинен складатися із двох речень. Він може стосуватися конкретного персонажа, або усього автора, тут можуть бути конкретні запитання й до письменника.

Досвід застосування у практику шкільного життя технології *фідбеку* відомий серед учителів шкіл м. Ужгород. Так, саме вчителі розглядають цю технологію як ефективний засіб співпраці педагога з учнями під час навчально-виховного процесу [52]. На їхню думку, *«... основним елементом описаної технології, що здатний підвищити ефективність корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи в дошкільному закладі, є ефект «фідбеку», тобто зворотного зв'язку батьків на дію, подію чи взаємодію. Порівняння результатів діагностик рівня розвитку дітей та ступеня підвищення педагогічної*

освіченості батьків, проведених на діагностичному та аналітико-узагальнювальному етапах, засвідчують, що реалізація під час роботи з батьками дошкільників технології «Фідбек» значно підвищує ефективність та результативність корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи. Утім, попри усі очевидні переваги дистанційної роботи, не варто недооцінювати використання традиційних форм співпраці з батьками. Доцільно вміло поєднувати їх з інноваційними, систематично перевіряючи ефективність обох» [52, с. 24].

Учителі шкіл м. Ужгорода пропонують такі види дистанційної роботи із застосуванням технології *фідбек* ІКТ, як: мережа Інтернет; електронна пошта; соціальні мережі; відео конференції; онлайн-консультації («залиште повідомлення»); тематичний блог; chat; viber; skype; sms-повідомлення.

Отже, досвід використання технології *фідбеку* у шкільній практиці вказує на необхідність експериментального застосування та розробки основних принципів впровадження цієї технології на уроках української літератури, адже відгук на прочитану книгу, дає можливість створити діалогічну ситуацію, яка сприятиме зацікавленості учнів твором літератури та спонукатиме їх до такого важливого й аналітичного процесу, як вдумливе читання книг.

Перед учителем української літератури сьогодні стоїть одне із найважливіших завдань — залучити учнів до читання творів літератури. Останнім часом це одна із найактуальніших проблем уроків української літератури. Адже скільки б ми не розробляли нових підходів до вивчення твору літератури, скільки б не апробували нових форм аналізу твору художньої літератур — без знання тексту твору жоден урок української літератури не буде ефективним. Звичайно, нові інтерактивні технології останнім часом суттєво урізноманітнили процес вивчення творів української літератури, проте не всі із запропонованих технологій сприяють підвищенню якості знань учнів. Учитель, експериментуючи, кожного разу покладає надії, що нова

інтерактивна технологія допоможе йому активізувати читацький інтерес учнів до творів української літератури.

Сучасна методика літератури накопичила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використання інтерактивних технологій — не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, зняття з душі дитини почуття страху, спосіб зробити її розкутою, навіяти впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібність до творчості.

Звісно, що вміле застосування інноваційних форм роботи дасть змогу вчителю успішно розв'язати порушені проблеми. Для цього існує такий алгоритм: визначити рівень підготовленості класу до сприйняття тієї чи іншої технології; провести достатню попередню підготовку; забезпечити послідовність в освоєнні учнями певних прийомів роботи; дати учням інструктивні матеріали.

У технології *фідбеку* існує вираз «дати фідбек», котрий означає, що необхідно проаналізувати якусь ситуацію, дати їй оцінку, зробивши усе це миттєво. По суті фідбек задає такий формат, у межах якого його учасники спочатку згадують найважливіші події твору літератури, діляться своїми враженнями, але в чітко обмежений час: не менше 2 хвилин і не більше. Фідбек не повинен зводитися тільки до відповідей учнів типу «сподобалося» чи «не сподобалося». Фідбек можна застосовувати і в парах, і в команді, і в мікрогрупах. Проговорюючи свої власні враження від прочитаного, учні закріплюють матеріал, будують місток взаємодії з учнівським колективом.

Отже, під час вивчення усім відомої й такої улюбленої учнями повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» можна ефективно застосувати технологію «фідбеку». Для цього формується команда з 4–5 учнів, яким дається 2 хвилини по черзі коротко поділитися враженнями від прочитаного твору. Далі кожен із учнів, котрий виконує роль персонажа

твору Омелько, Лаврін, Карпо, Мелашка, Мотря, Маруся Кайдашиха ставлять один одному запитання такого типу:

Маруся Кайдашиха до Мотрі:

І от як себе почуваш після того, як видавила мені око?

Мотря повинна дуже швидко дати відповідь не роздумуючи.

Наступний фідбек-діалог між братами Лавріном і Карпом:

І як далі будемо жити?

Чи не здається тобі, що в усьому винні жінки?

Далі пропонуємо питання Омелька до членів усієї родини:

За що ж мені така халепа?

Як жити мені старому в такому соромі?

Допоки вже будуть усі ці чвари?

Члени родини по черзі одним реченням дають відповіді на питання.

На увесь фідбек має піти не більше 5 хвилин. Якщо учні не вклалися у час, то модератор (тут його роль може виконувати як вчитель, так і хтось з учнів) закінчує процес обміну інформацією. Інший учень по завершенню фідбеку пропонує класу висловити свою точку зору, щодо відповідей на поставлені питання.

Таким чином, такий різновид інтерактивної технології можна успішно використовувати на етапі закріплення учнями знань про твір художньої літератури. Рамки *фідбеку* не дозволяють його учасникам витрачати час, відволікатися, адже від того, як швидко вони відповідатимуть залежить їхня оцінка.

Ще один *фідбек* за цим твором можна запропонувати учням записати свої відгуки у *гестбук*. Відгук має складатися з п'яти речень, вказувати не тільки на позитивні моменти від прочитаного, а й вказівки на ймовірні недоліки тексту твору, побажання щодо можливого продовження кінцівки твору літератури. Після того як відгуки були записані, модератор на початку уроку їх оприлюднює й констатує той факт, настільки прочитаний та проаналізований твір виявився цікавим, викликав відповідні реакції у читачів, змусив замислитися, чи був повчальним його зміст.

Такого виду роботу сприяє тому, щоб виявити читацькі інтереси сучасних учнів, котрі зовсім по-іншому дивляться на персонажів творів української класичної літератури.

Указану технологію можна застосувати і під час вивчення повісті О.Кобилянської «Земля». Зворотній зв'язок під час вивчення цього твору можна змоделювати на особистість письменниці. За принципом «Ваша думка важлива мені, тож напишіть її мені». Учні у письмовій чи то в усній формі висловлюють свої думки письменниці щодо повісті «Земля». Звернення починають словами:

«Шановна Ольго Юліанівно, після прочитання Вашого твору, я б хотіла. . . .»

«Ольго Юліанівно, а чи не здається Вам, що. . . .»

«Ольго Юліанівно, хотілося б Вам. . . .»

Низка запитань такого типу, розвиває творче мислення учнів, виховує відповідальне ставлення до прочитаного, спонукає серйозно поставитися до пропозиції зворотного зв'язку із письменником. Тут не обов'язково повинні звучати відповіді учнів на запитання у відгуках, вчитель має оцінити логіку мислення учнів, рівень їхньої зацікавленості твором, глибинність проникнення у світ творчої лабораторії письменниці. Така технологія дозволяє виявити те, якою постає в уяві учнів ХХІ століття письменниця ХІХ століття, світ її творів.

Отже, нова і по суті оригінальна інтерактивна технологія поступово завойовує своїх прихильників серед освітян, дає можливість урізноманітнити різні види роботи на уроках української літератури. Такого типу інтерактивна технологія дає можливість залучення учнів до процесу прочитання тексту твору літератури, вона сприяє вмінно швидко реагувати на систему запитань, вона розкриває таке важливе для вчителя сучасне розуміння теми й проблеми твору художньої літератури.

Тож технологія *фідбеку* сьогодні розвиває уміння учнів краще формулювати свою точку зору, виявити власне розуміння функцій

того чи того персонажа твору літератури. Використовуючи методики *фідбеку* на уроках української літератури, вчитель виступає у ролі спостерігача за думками учнів, має можливість оцінити уміння учнів формулювати висновки, адже він сам для себе з'ясовує те, яким бачить сучасний учень персонажа, чи правильно він розуміє його життєву позицію, чи усвідомлює він його життєві принципи.

2.3. Еволюційна матриця титульного персонажа

Як відомо, характер персонажа твору літератури розкривається у процесі розвитку його сюжету. Моделюючи основні риси головного або ж титульного персонажа твору літератури, письменник підкреслює його еволюцію або ж деградацію. Та бувають такі випадки коли, характер персонажа, його поведінка мають ситуативний характер, а тому передбачити та прослідкувати логіку його дій та вчинків дуже складно, оскільки письменник намагається показати те, як сюжет, низка подій та перепитій змушують діяти головного персонажа відповідно до ситуації. До таких персонажів, на нашу думку, належить Еней із бурлескно-травестійної поеми І. Котляревського «Енеїда».

На тому, що цей персонаж суто ситуативний наголошував у своїй монографії «Перелицьований Іван Котляревський: текст-інтертекст-контекст» (2015) Є. Нахлік: «У розбудові образів-персонажів Котляревський поєднує ситуативний підхід із цілісним» [31, с. 176]; «Назагал образ Енея у Котляревського створено на вісі суперечності між наперед заданим античним сюжетом, якому в процесі травестування мало підпорядковуватися художнє втілення епічного героя (не саморозвиток характеру формує сюжет, а усталений літературний сюжет визначає розгортання образу травестованого персонажа), і ситуативними підказками (можливостями)» [31, с. 178–179].

Ось тому для всебічного вивчення образу головного персонажу твору І. Котляревського «Енеїди» — Енея доречно буде застосувати

принцип еволюційної матриці, котрий дає можливість розглянути деструктивні, конструктивні моменти у розвитку характеру головного персонажа.

Складання еволюційної матриці головного персонажа чи персонажів твору сприяє тому, що в учні розвивається спостережливість, уміння «під вічком мікроскопу» розглядати дії та вчинки головних персонажів твору.

Принцип еволюційної матриці для вивчення головного персонажа можна успішно використовувати і на уроках зарубіжної літератури. До цієї методики можна залучити ще й елементи літературно-графічного аналізу, котрий фокусує візуально увагу учнів на важливих еволюційних моментах життя головного персонажа.

Так, наприклад, у 10-му класі учні вивчають повість Йоанни Ягелло «Кава з кардамоном». Головний персонаж повісті, котра написана у вигляді щоденника-календаря — п'ятнадцятирічна дівчинка Лінка. Календар-щоденник — це по суті її життєве коло. Тож, очевидно, що графічно коло відображає не тільки цикл життя, а й внутрішній стан дівчини.

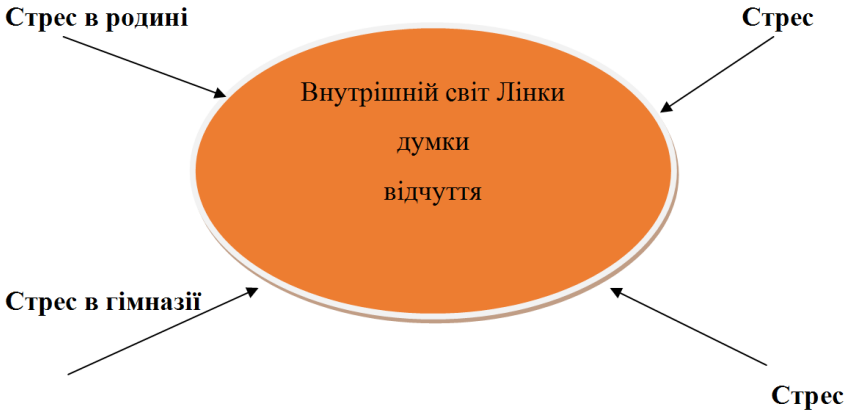
Перше, що впадає в око читачеві — це постійні стреси, а особливо ранкові, які щодня переживає дівчинка. Дівчинка змушена виконувати різні доручення матері, котрі виходять далеко за межі її повноважень.

Учням можна запропонувати графічно зобразити внутрішній світ Лінки та показати ті стресові ситуації, які постійно руйнують її мікросвіт. Кількість стресових ситуацій та їх вплив на емоційну сферу підлітка бажано обговорити з учнями.

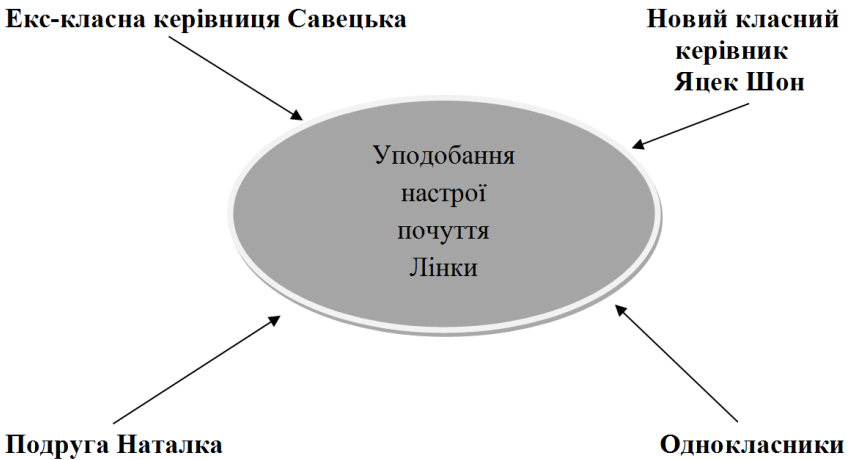
Низка запитань, котрі учні можуть обговорити з метою формування еволюційної матриці головного персонажа:

- настільки Лінці під силу виконувати доручення, котрі їй адресує мати?
- як Лінка виконує доручення матері?

- чи можна вважати, що процес дорослішання дівчинки відбувається дуже швидко? Чи добре це чи погано?



Наступне життєве коло пов'язане з макросвітом в її життєвому колі, де чимало часу відведено навчанню в гімназії.



Наступне життєве коло Лінки буде пов'язане з родиною, де є мама, шестирічний братик Кай та вітчим Адам.

Через низку запитань варто сформувати уявлення учнів про родину Лінки:

- чому Лінці постійно сниться сон, де вона з мамою?
- настільки комфортно вона почуває себе в родині?
- чому письменниця називає родину Лінки «нестандартною»?
- яка поведінка бабусі-дівчиська Ружі?
- чи щаслива Лінка в родинному колі?
- якого кольору родинна аура Лінки?
- як Лінки реагує на стосунки мами і вітчима Адама?

Таким чином, еволюційна матриця титульного персонажу твору художньої літератури дає можливість простежити за тим, як у процесі розвитку сюжету твору літератури розкривається характер або окремі риси характеру персонажа. У такий спосіб можна простежити, як реалізується авторська стратегія щодо головного персонажа твору, визначити те, як еволюціонує або ж навпаки деградує персонаж твору літератури.

Процес моделювання матриці титульного персонажа змушує читача уважно підійти до визначення у тексті ситуацій та перепитій, котрі впливають на вияв тих чи тих рис характеру персонажа. Еволюційна матриця титульного персонажа сприяє розвитку критичного мислення учнів, розвиває їхні здібності уважно аналізувати дії та вчинки персонажів, визначати ситуації та їх вплив на характер персонажа.

Еволюційна матриця дає можливість виявляти деструктивні та конструктивні моменти в еволюції характеру персонажа, узагальнювати та систематизувати важливу інформацію щодо особливостей характеротворення головного персонажа твору.

2.4. Аналітичне вивчення тексту твору художньої літератури з погляду геопоетики

Проблему становлення геопоетики порушив у 20-х роках ХХІ століття О. Шаблій у статті «До основ геопоетики (на основі текстів Тараса Шевченка)» (2014), де він обґрунтував причини появи цього різновиду поетики у такий спосіб: *«На наш погляд, геопоетику можна розглядати з двох позицій: як область (сферу) міждисциплінарних досліджень; як окремих літературознавчий чи ширше — культурологічний напрямок (дисципліну), що формується інтенсивно в останнє десятиріччя...»* [59, с. 10]. Учений також визначив сутність геопоетики, її предмет, об'єкт, терміносистему: *«1) геопоетика — науковий напрямок, що формується на межі географії, літературознавства і психології, завданням якого є розкриття особливостей і закономірностей зв'язків геотопосів (хронотопосів) з художніми рисами поетичного твору; 2) геотопоси — це географічні місця, відштовхуючись від яких, автор поетичного твору створює часо-просторову багатовимірну матрицю, що є засобом організації просторової структури, точніше її образу; 3) геопоетичний образ — знак (знакова система, модель, симулякр та ін.), який заміщає реальне геомісце у поетичному творі, зосереджуючи увагу на його певній, вибраній особливості (рисі, асоціації, функції) з метою створення художньої цілісності»* [59, с. 11].

На нашу думку, геопоетику варто все ж таки розглядати як різновид поетики твору, котра дає можливість вивчати топонімічну матрицю тексту твору як спосіб організації просторової структури тексту.

Такий спосіб вивчення твору літератури доречно використовувати у творах літератури, де геотопоси відіграють не тільки інформаційно-пізнавальну функцію, а й топографічну.

Події буремних 20-х років ХХ століття на території Криворіжжя усе більше уваги привертають істориків, краєзнавців, філологів. Адже

знання з історії рідного краю стосується усіх тих, хто народився і живе в рідній місцевості. Сьогодні дуже важливо реанімувати усі важливі історичні факти, події, історичних постатей, котрі діяли на Криворіжжі у революційну добу. Тож дилогія художньо-документальних повістей Г. Гусейнова «Принцеси революції», котра вийшла друком у 2017 році є цікавою та оригінальною спробою криворізького письменника художньо осмислити роль і місце видатних постатей громадянської війни 20-х років ХХ ст. в історії криворізького регіону. На сторінках указаної книги автор згадав та скрупульозно описав чимало цікавих історичних подій, котрі відбувалися не тільки на Криворіжжі, а й на прилеглих до нього районах. Такого типу інформація у тексті твору виконує низьку важливих функцій: пізнавальну, виховну, патріотичну, об'єднувальну та ін.

Простір дилогії становлять такі головні складові — локус міста Кривий Ріг, прилеглих до нього сіл, районів, а також локуси вулиць, будинків, доріг.

Унікальність художньо-документальної інтерпретації нині має особливе значення для перетворення повсякденних або історичних фактів у художні образи твору літератури. Тож рівень художньої інтерпретації тісно пов'язаний із досвідом письменника та його умінням передавати конкретні враження, факти, давати їм належну оцінку, а головне усьому цьому надати відповідної форми. Конкретні історичні події, факти, процеси вмонтовуються в культурний контекст, об'єднуючись навколо певного смислового центру, сутність якого визначається художнім пафосом твору. Специфічне, суто авторське, тлумачення усіх указаних фактів організовує пунктограму подій в одне цілісне явище.

Оскільки художньо-документальні повісті «Принцеси революції» українського письменника Кривого Рогу, лауреата Національної премії України імені Тараса Шевченка Григорія Гусейнова ще тільки починають активно досліджуватися літературознавцями, то вважаємо, що наша розвідка є першою спробою аналітичного вивчення специфіки

художньої інтерпретації важливих історичних фактів життя мешканців Криворіжжя у період громадянської війни, котра сприяє формуванню у читача завершеного образу історії рідного краю.

У першій повісті дилогії «Скрипаля чути віддаля» Г. Гусейнов, розповідаючи про дружину Нестора Махна Галину Кузьменко, здійснив цікавий історичний екскурс в 20-ті роки XIX ст., включивши туди факти, подій, котрі відбувалися безпосередньо на Криворіжжі.

Криворізькі землі, звичайно, у горнилі громадянської війни стали потужним центром розгортання важливих історичних баталій, протистоянь, змагань тощо. Мешканці Кривого Рогу не залишалися осторонь усього, що діялося в Україні в період з 1917 по 1921 рр. Письменник акцентував увагу на тому, що у зазначений період на Криворіжжі побували десятки армій різних військових угруповань. Так, автор зазначає: «*Степи довкола Єлисаветграда, Олександрії, Знам'янки, Кривого Рогу знали Нестора Махна, Миколу Григор'єва, Костя Блакитного, Марусю Никифорову, Юрка Гютюнника, мени відомих — Клепча, Коцюра, Павловського, Горбенка, Іванова (Тишаніна), Масенка, Волинця, Ткаченка, Гниненка, Гнибиду, Черненко, Тарана, Ангела...*» [6, с. 110]. І цей список можна продовжувати й продовжувати. Усе це ще раз підтверджує те, що у 20-х роках XX ст. відбувалася низка важливих подій не тільки для Криворіжжя, а й для України в цілому.

Цікавим є той факт, що у жовтні 1919 року до складу держави Нестора Махна входило й Криворіжжя. Письменник згадує місто Кривий Ріг, котре на той час було волосним або ж повітовим містечком, тобто це місто було середнього рівня і такий адміністративно-територіальний поділ існував на українських землях до 1923 року. Проте, незважаючи на свій адміністративно-територіальний статус указане місто було потужним центром розгортання важливих історичних подій, приїздів визначних історичних постатей: від командирів до отаманів.

Саме у розпал громадянської війни місто Кривий Ріг став, на думку письменника, дуже привабливим і для легендарного анархіста Нестора Махна. Для переконливості зазначеної інформації Г. Гусейнов наводить низку документальних свідчень мешканців Кривого Рогу тих часів: *«В містечку над Інгульцем та Саксаганню Нестор Махно зупинявся щонайменше тричі (жителька рудника Колачевського Степаніда Ліфенко згадувала, що бував він на їхній колонії двічі). В старому місті на Поштовій вулиці звертався до жителів з пам'ятного балкончика (знесли будинок у середині 1990-х років), мешкав у готелі біля базару (одноповерхова непоказна споруда згодом називалася «Будинком колгоспника», в незалежній Україні на всяк випадок і вона була приречена на знищення: а раптом комусь заманеться відкрити в ній музей визвольних змагань...)»* [6, с. 112]. Як бачимо, перебування легендарного Нестора Махна на Криворіжжі мало не епізодичний характер, а системний. Його виступи свідчать про те, що він відводив місту важливу роль не тільки у формуванні своєї армії, а й у функціонуванні Гуляйпільської республіки.

Г. Гусейнов оперує такими документальними фактами свідків, котрі у читача, а особливо мешканця міста Кривий Ріг викликають не тільки інтерес до вказаних місць, а й відчуття піднесення та гордості за рідне місто.

Отже, подаючи цікаві історичні факти, автор доповнює їх власними коментарями краєзнавчого характеру, що особливо сприяє осмисленню й цілісному сприйняттю указаної інформації сучасним читачем. Завдяки таким коментарям документальна інформація виконує одну із важливих функцій у тексті художнього твору — пізнавальну.

Те, що Криворіжжя стало потужним плацдармом спротиву більшовицькій владі свідчить чимало історичних фактів у повісті «Скрипаля чути віддала». Так, у травні 1920 р., наприклад, один із місцевих отаманів Григорій Гниненко разом із Костем Блакитним очолили у Кривому Розі справжній бунт проти більшовицької влади. З симпатією письменник розповідає про вказану акцію, зазначаючи

основні місця локації подій — вулиця Глинки (в районі старого військомату) та на Поштовій (стара частина міста Кривий Ріг). Тут привертає увагу те, що автор не вдається до детального пояснення, де саме знаходився старий військомат, що ще раз вказує на те, що письменник якоюсь мірою орієнтувався і розраховував на криворізького читача.

Г. Гусейнов повідомляє про масштабну акцію, котра проходила на теренах міста Кривий Ріг: *«Протягом трьох днів у містечку відбувалося формування Степової дивізії»* [6, с. 112]. Термін «три дні» свідчить про те, що мешканці міста Кривий Ріг активно вступали у лави анархічної Степової дивізії, виявляючи таким чином свою прихильність цій військово-політичній силі.

Натомість до більшовицької влади ставлення було зовсім протилежним. Так, документальні факти, котрі наводить письменник у діалогії «Принцеси революції» свідчать про те, що мешканці Кривого Рогу категорично не приймали порядки нової більшовицької влади у своєму місті.

Г. Гусейнов відзначив особливу роль у боротьбі проти більшовизму на Криворіжжі підпільниці Віри Бабенко, яка була родом із села Веселі Терни Криворізького повіту. Розповідаючи про цю дівчину, письменник акцентує увагу на тому, що вчителі та учні гімназії у Веселих Тернах також чинили значний опір більшовицькій владі й навіть утворили першу залогоу бронепотяга «Україна» [6, с. 114]. На території Кривого Рогу у цей час діяла потужна повстанська організація. Можна тільки уявити настільки непримиренним було бажання молоді не коритися новим порядкам більшовиків. Особливо активною тут була молодь.

Окрім Віри Бабенко, Г. Гусейнов згадує ще одного мешканця Веселих Тернів з характеристичним прізвиськом Гнибіда (Андрій Чорновус), який командував другим кінним полком у Степовій дивізії. Саме він очолив повстання у Кривому Розі, котре відбулося проти більшовиків 12 травня 1921 року. Розповідаючи про Гнибиду, автор детально презентує портретну характеристику отамана аби читач міг добре усвідомити

настільки величним та унікальним був цей борець: *«Про нього згадували як про людину видатної статури з чорними, ніби терен, очима. Носив темно-синій військовий стрій, з правого боку — маузер, на грудях — бінокль, а з обличчя не сходила приязна усмішка»* [6, с. 114]. У цій портретній характеристиці відчувається також авторська симпатія до героя. І як тільки радянська влада не намагалася дискредитувати Гнибиду, використовуючи для цього повітову криворізьку газету, проте утворені ним загони продовжували активно діяти. Це свідчить про відданість криворіжців ідеї.

Згадує автор й той факт, як на вулиці Глинки 33 під час повстання проти більшовиків Кость Пестушко вистрелив у радянського воєнкома. А потім повстанці захопили контору ЧК. Епіцентром повстання став міський базар, куди зійшлися містяни різних соціальних прошарків. Повстанці роззброїли усіх службовців.

Чимало серед повстанців було залізничників із Довгинцевської та Рокуватої станцій. Окрім цього, проти більшовицької влади виступили шахтарі рудників, селяни. Загін повстанців із Кривого Рогу вирушив у бік Єлисаветграда. Про масштаби повстання свідчить такий маршрут: *«Надвечір добралися Гейківки. Переночували, вирушили далі. Потім була Варварівка. Жителі містечка висипали назустріч визволителям. До загону, почувши новину, тікалися селяни з багатьох сіл і хуторів»* [6, с. 117]. Інформація про сміливих містян стрімко розповсюджувалася за межами Криворізького повіту. Лави повстанців поставо збільшувалися. Повстанців більшовики не могли спинити. Усе це вказує на сміливість, політичну активність криворіжців, які не корилися більшовицькій системі. Мешканці міста дуже гостро реагували на безчинства нової влади. Особливо їх обурював продподаток, котрий платити по суті було нічим.

Окрім повстанських загонів, криворізька місцевість стала плацдармом для переміщення великої кількості військ більшовиків, зокрема 9-ї дивізії. Наміри дивізії були спрямовані на знищення повстанських загонів. Письменник максимально відтворив процес руху

повстанського загону на чолі з отаманом Івановим, котрий біля Веселих Тернів об'єднався з Марусею Никифоровою. Автор, переповідаючи про всі подвиги повстанських загонів отамана Іванова, відтворює події у динаміці: *«А тим часом Іванов провів «ревізію» німецької колонії біля станції Довгинцеве: захопив вісім коней, заарештував десять червоноармійців; утекти вдалося лише одному. 24 вересня біля села Шестірня знову відбувся бій. Наприкінці вересня отаман був у Веселих Тернах»* [6, с. 124]. Таке скрупульозне відтворення діяльності повстанців свідчить про бажання письменника не тільки реанімувати хронологію важливих подій, що відбувалися на Криворіжжі, а й презентувати силу духу, безмежне бажання містян захистити свої землі від нових порядків більшовицької влади.

З іронією згадує автор прізвище Степана Тинока: *«... колишнього гірника з двома класами освіти, але з “революційною свідомістю”»* [6, с. 129], котрий був першим криворізьким окружним прокурором. У цій характеристиці відчувається іронічне ставлення письменника до вказаної особи. А у 1944 році ця людина, ім'я якої носила одна із криворізьких вулиць, нещадно вбивав українських націоналістів на Буковині. Такого типу інформація сприяє цілісному формуванню уявлень читачів про сутність більшовицької влади взагалі.

Тож у першій повісті «Скрипала чути віддала» диалогії «Принцеси революції» Г. Гусейнов реконструював низку важливих подій періоду 20-х років ХХ століття на Криворіжжі, акцентуючи увагу на політичних уподобаннях мешканців указанного регіону, презентував масштаби протистояння новій радянській владі, реанімував прізвища історичних постатей, котрі були непримиренними у боротьбі проти більшовизму. Він чи не вперше в українській літературі представив Криворіжжя 20-х років ХХ століття, як місцевість, де люди не мирилися із безчинствами та беззаконням більшовиків. Натомість сміливо підтримували ідеї вільної Степової республіки.

У другій повісті «Вільна птаха степів» Г. Гусейнов продовжив апелювати до сутності важливих історичних подій, котрі були тісно пов'язані з містом Кривий Ріг та прилеглими до нього сіл.

Так, він наводить цікаву інформацію про листування криворізьких журналістів в 50-х рр. ХХ ст. з дружиною анархіста Анатолія Железнякова. Його дружина Олена Вінда саме криворіжцям вислала опублікований щоденник свого легендарного чоловіка. Автор відзначив, що ідеї анархізму були дуже близькі особливо селянам із Веселих Тернів, котрі вступили у лави армії Миколи Григор'єва і воювали за вільну Україну: *«В грудях кожного з них теж гучно билось серце генетичного анархіста. Вони піднялися з насиджених місць, відірвалися від землі та родин...»* [6, с. 301–301]. У цьому роздумі відчувається симпатія письменника до мешканців Веселих Тернів. Селяни з були в команді панцерника №33 «Чорноморець». Ті, хто служили на панцернику були однозначно сміливі люди. Письменник із сумом констатує: *«... поступово в 1920–1930-і колишніх бійців панцерника репресували. Служба на панцернику виявилася випробування не для слабких духом»* [6, с. 303].

На Криворіжжі декілька разів встигла побувати легендарна жінка 20-х років ХХ століття, відома терористка, анархістка Маруся Никифорова. Вона приїздила до гірничого міста в березні 1918 році, зі своїм загоном, котрий відступав від Катеринослава, який на той час анархісти прагнули перетворити на центр тероризму: *«Ар'єргард повинен був підірвати вокзал на Карнаватці (Кривий Ріг), але на шляху виявилася цистерна зі спиртом»* [6, с. 303]. Щодо зазначеного факту, то письменник висловлює припущення, що цю історію могли вигадати «витівники-комісари», а тому довести її достовірність *«... не вдасться, однак старий вокзал уцілів, а багатьох анархістів комісари перестріляли»* [6, с. 303].

Автор робить припущення про те, що панцерник Марусі Никифорової курсував саме криворізькими станціями. Анархістка воювала одночасно проти білих, червоних. Саме вона в складі червоної армії встановила радянську владу в трьох великих містах Придніпров'я, — повідомляє Г. Гусейнов.

Із повісті «Вільна птаха степів» читач дізнається про те, що Довгинцевська залізнична станція стала місцем курсування відомого в часи громадянської війни панцерника під командуванням анархіста Андрія Полупанова. Мета курсування цього залізничного транспорту була не зовсім шляхетною — відібрати на користь радянській владі на станціях контрибуцію. Тож можна тільки уявити, яке стратегічне значення мали важливі залізничні вузли Кривого Рогу для різноманітних військових угруповань у 20-х роках ХХ століття.

Г. Гусейнов цікаво презентував про роль низки міст України у долі легендарної Марусі Никифорової. З особливою увагою й гордістю він розповів про Криворіжжя, котре також було вписане у сторінку життя цієї жінки. Дбайливо й скрупульозно Г. Гусейнов відібрав цікаві історичні факти, які пов'язані із діяльністю анархістів на Криворіжжі.

Інформаційні описи у повісті повідомляють про важливі історичні події на криворізьких землях у 20-х роках ХХ століття передають особливе захоплення автора історичною значущістю міста, в якому він живе.

Не менш цікавою у повісті є інформація про діяльність масонів у Кривому Розі. Письменник наводить цікаві факти щодо їхнього впливу на життя гірничого міста в цілому: *«Гірничопромисловець Галковський елементи масонських символів активно включав в архітектуру будівель, що частково вціліли»* [6, с. 313]. Мета масонів щодо *«об'єднання в один всесвітній союз для досягнення царства загальної справедливості й навіть земного раю»* [6, с. 311] вочевидь імпонувала криворіжцям.

Для переконливості інформації, автор наводить цікаві спогади мешканців сіл прилеглих до Кривого Рогу, котрі згадували відому ультраанархістку Марусю Никифорову.

Усі ці спогади реанімують образ легендарної отаманші, який залишився у пам'яті мешканців, наприклад, села Недайвода. Маруся здалася їм з одного боку божевільною, а з іншого — міфічною. Її загін декілька місяців стояв у селі Недайвода. Мешканці села запам'ятали,

що ця жінка вїхала у село на тачанці у військовому вбрані з маузером. Звичайно, для тодішньої сільської громади образ «нової жінки» був не зрозумілим. Та і як мешканці села по-іншому могли сприйняти «нову жінку» революції, котра у військовому вбранні виглядала мужньо й впевнено. Адже вона була позбавлена будь-якої сентиментальності, була рішуча й цілеспрямована. Проте, селяни запам'ятали її ще й тому, що вона «... мала неймовірне вміння захоплювати слухачів» [6, с. 305]. А ще, на думку Г. Гусейнова, Маруся Никифорова запам'яталася селянам своїм «*незалежним і незборимим духом*» [6, с. 378].

Отже, незважаючи на те, що діалогія Г. Гусейнова «Принцеси революції» насажена різноманітними подіями, проте автор помітно акцентував увагу на розгортанні важливих історичних подій 20-х років ХХ століття саме на території Криворіжжя. Чим помітно підніс значущість міста у роки громадянської війни.

Усе це сприяє цілісному сприйняттю регіональної історії. Криворіжжя та залізничні станції міста у діалогії «Принцеси революції» стали важливими топосами багатьох визначальних історичних подій 20-х років ХХ століття.

Із захопленням автор описує діяльність видатних українських отаманів саме на території Криворіжжя, із гордістю за мешканців Веселих Тернів він розповідає про повстанські загони, котрі чинили опір більшовицькій владі. Іронія, сарказм та зневага автора помітно відчуються тоді, коли мова йде про окремих більшовицьких ватажків, кумирів та й про їхню діяльність на Криворіжжі взагалі.

На сторінках діалогії «Принцеси революції» функціонують такі геотопоси міста Кривий Ріг: Поштова вулиця, готель біля базару у Центрально-міському районі. А також район Веселі Терни, село Недайвода та інші.

2.5. Поетика компоновання як спосіб вивчення структурних принципів презентації дії у творі драматургії

Л. Нірьо в праці «Про значення композиції твору» визначив, що композиція твору — *«це самостійна і змістовна система поєднання всіх елементів твору»* [33, с. 150]. Саме те, як письменник організовує самостійність елементів композицій і водночас їх змістовність у системі дає можливість висувати про структурну досконалість твору літератури. З цієї позиції найскладніше піддається аналітичному вивченню саме композиція твору драматургії. Недаремно П. Паві в «Словнику театру» акцентував увагу на тому, що *«теорію драматичної композиції можна створити тільки за умов функціонування описових, а не нормативних принципів системи, а також їхнього достатнього узагальнення та специфічності з урахуванням у них усіх ймовірних видів драматургії»*, а за особливостями компоновання можна простежити *«зміни у погляді, техніку маніпуляції поглядами та словами дійових осіб, а також структурні принципи презентації дії»* [34, с. 226].

Звичайно, процес поєднання літер у слова, слів — у словосполучення, словосполучень — у речення, речень — в абзаци, реплік — у монологи, монологів — у монологічні єдності, діалогів і полілогів — у діалогічно-полілогічні конструкції, а їх — у яви є тією первісною стадією процесу компоновання тексту, без урахування якої дійсно не можна виявити й вивчити ні «зміни» в поглядах дійових осіб, ні «техніку» авторського «маніпулювання» цими поглядами, ні багато інших особливостей процесу авторського текстотворення. Але все це виявляється й вивчається в царині мікропоетики — саме там і розглянуто основні прийоми й способи поєднань найважливіших і визначальних текстуально-сміслових деталей, елементів, компонентів, аспектів, адже всі (чи хоча б усі основні) авторські або стильові фактори й особливості складають те, що прийнято називати «внутрішньою

композицією» твору (Н. Ніколіна), а ми назвемо її *компонуванням складових мікропоетики тексту*.

Поєднання як процес послідовного вияву й розкриття або творення окремих рис і характерів дійових осіб, як процес протиставлення, зіставлення, гармонювання й дисгармонізування характерів різних дійових осіб, як такий же процес поєднання сюжетних ліній і їхніх переплетінь у фабули й у сюжет взагалі, поодиноких зіткнень (колізій) — у конфлікти, конфліктів — у системи конфліктів, подій — у події ряди й т. д. Поетика компонування дає можливість розглянути процес структурування основних складових (парадигм) змісту, а отже, й макропоетики, що також варто віднести до «внутрішньої композиції» (макропоетики).

Процес стратегічного компонування основних елементів п'єси — яв та актів однієї п'єси, а також двох і більше п'єс — у п'єси-логії помітно впливає на жанрово визначальний пафос твору. Окрім цього, він позначається на світоглядно-суспільних як основних дійових осіб, так і самого драматурга, котрий іноді так перекомпоновує п'єсу, що в остаточному варіанті композиційних експериментів вона стає фактично принципово новим твором.

Якщо вияв і вивчення процесу складових та функціональних особливостей мікро- та макропоетики здійснюється перш за все під час рецепції та поетапної інтерпретації тексту й змісту п'єси (як і твору будь-якого іншого виду літератури), то поетику компонування п'єси взагалі варто вивчати лише після осмисленого прочитання всього твору, з метою узагальнення та аналітичного вивчення зміст форми твору драматургії.

Як відомо, найважливішими факторами й особливостями (складовими) поетики компонування п'єси взагалі є перш за все змістово-формальна значимість і функціональність мотивів та способів, а особливо — наслідків компонування важливих складових змістоформи п'єси в художньо-естетичну, часопросторову, процесуально-дієву єдність або цілісність причинно-наслідкових детермінант, домінант тощо.

Прийоми й способи суто композиційного увиразнення пафосу, тобто загострення трагізму чи комізму, варто виявляти не стільки в самих характерах дійових осіб і в змісті їхніх монологів, діалогів, полілогів, не в конструкціях цих прийомів і навіть не в самих конфліктах, а перш за все в композиційних можливостях і функціях цих явищ, тобто в тому, чи справді окремі дійові особи поєднують своєю активною участю та дієвістю події яв та актів (дій) п'єси. Дуже важливо прослідкувати за тим настільки дійові особи генерують наскрізні ідеї або тенденції в процесі розвитку подій, родієвих рядів, чи впливають на структуру окремих яв і актів п'єси, які сприяють перетворенню п'єси художню єдність.

Драматурги схильні до того, щоб тими чи іншими функціями компонування твору драматургії наділяти дійових осіб, окремі подієві ряди та конфлікти, котрі забезпечують п'єсі цілісність та повноцінність функціонування.

Помічено, що унікальні компонувальні функції мають п'єси на історичні теми, де саме історичні події виконують роль корелятивів часу, простору, місця дії та вказують на логіку еволюційно-історичних процесів і формування окремих рис характерів дійових осіб, загальні закономірності розвитку й наслідків суспільних міжнародних, міжнаціональних та міжособистісних протистоянь і поєдинків.

Систематизація характерів дійових осіб не лише поєднує (часом дуже різнотипні) конфлікти твору, а й сприяє цілісності як окремих частин, так і всієї п'єси взагалі.

Отже, виходячи саме з такої, найзагальнішої схеми поетики компонування твору драматургії, пропонуємо використовувати поетику компонування для виявлення рівня майстерності драматурга бачити зображене (особистість, родину, рід, клан, громаду, етнос, націю, народ, суспільство, людство або й світ у цілому) перш за все «в ролях», в особах, тобто у формах дієвих художніх моделей, у тому, наскільки цілісними видаватимуться ці картини-моделі читачеві й глядачеві,

наскільки вони сприйматимуться природними й життєво достовірними чи хоча б правдоподібними.

Таким чином, висновки про поетику komponування можуть стати визначальними для формування критеріїв оцінки загального світобачення драматурга, а також його вміння глибоко й багатогранно усвідомлювати всі ситуації, події, явища та факти у тексті п'єси.

Так, наприклад, у «Наталці Полтавці» І. Котляревський кількість яв у діях визначив не зовсім пропорційно: у першій їх сім, у другій — одинадцять. Проте, саме така кількість використана драматургом для того, щоб основний наскрізний конфлікт твору між Терпелихою та її дочкою став не тільки віссю всього твору, а ще й був по-особливому навантаженим: спочатку його розвиток має бути всебічно й ґрунтовно детермінованим та підготовленим, а в другій дії наскрізний конфлікт захоплює усіх дійових осіб, й усі їхні аргументи й контраргументи — увесь хід подій.

Ось тому цей конфлікт став основним засобом komponування п'єси. Сам процес зміни у співвідношенні протидіючих сил припав на зміст яв, що увійшли до другої дії. Зіткнення між Наталкою й Возним, з точки зору його композиційних функцій, виглядає менш динамічним, бо й сам його ініціатор Возний і в першій, і в другій дії був настільки невпевненим, що мусив звертатися за допомогою і до матері Наталки, і до Виборного, які відтермінували це зіткнення або ж загострювали його, напружуючи розвиток конфлікту.

Звертаємо увагу, що у першій дії І. Котляревському вдалося зробити ротацію протидіючих сил так, щоб показати їх протистояння й вивести наскрізний характер Наталки зі стабільною рисою стійкості, яка врешті-решт стала прискорювачем кульмінації розвитку головного конфлікту п'єси.

Таким чином, навіть одна риса характеру також стає по-своєму єднальною й спонукальною для рішучих вчинків основних дійових осіб п'єси. Дії, вчинки, слова дійової особи Наталка з корелювали решту дійових осіб п'єси.

А послідовно-поступальне розгортання подій п'єси дуже добре поєднало й різноманітні позиції, й принципово відмінні мотиви, тобто драматург максимально дотримався нормативної схеми жанрової архітекτονіки п'єси.

Характер Наталки, концентруючи змістову значущість п'єси, скріплював й інші елементи форми твору драматургії (монологи, діалоги — у діалогічні конструкції тощо). Та й деякі деталі тексту п'єси, зокрема особистісне мовлення й жестикулювання дійових осіб, драматург так komponував, щоб надати ефекту перлокутивності.

Помічено, що особливі компоновальні функції мають основні сюжетні лінії та фабула, але саме вони дуже довго (упродовж першої і на початку другої дії) тримають сюжет скоріш у відцентровому, аніж концентричному стані. І тільки наприкінці другої дії драматург упорядкував структуру сюжету так, щоб систематизувати низку колізій п'єси.

Цікаво простежити за тим, як реалізуються компоновальні функції в одноактівках І. Котляревського «Москаль-чарівник», В. Гоголя-Яновського «Простак, або Хитрощі жінки, перехитрені москалем». Адже для таких форм п'єс інтрига виконує компоновальну функцію. А суто водевільні наскрізні інтриги, нашарування переважно штучних і здебільшого безглузвих ситуацій загострюють перебіг подій одноактівки.

Так, наприклад, у першому українському водевілі І. Котляревського «Москаль-чарівник» майже всі одинадцять яв містять у собі почергові й досить послідовні описи поведінки дійових осіб Тетяни, Финтика, Москаля, Михайла. І хоча самі по собі описи різні, але автор уживає цей прийом як наскрізний, поступально-послідовний, що сприяє структурній цілісності твору. Подібний ланцюг переважно умовно-імітаційних дій і вчинків учасників конфлікту також по-своєму впливає на таку ж умовну цілісність дрібних і здебільшого наївних до безглуздя подій.

Схожі результати поетики композивання помічені й в п'єсі В. Гоголя-Яновського «Простак...», але там драматург спростив структуру розвитку сюжету до ланцюжка дріб'язкових зіткнень дійових осіб та випадкових ситуацій у змісті кожної яви.

Щодо жанру комедії, то тут поетика композивання може виявити дуже цікаві способи поєднання подій у сюжет п'єси. Для прикладу розглянемо комедію Г. Квітки-Основ'яненка «Приезжий из столицы, или Суматоха в уездном городе», де діє така унікальна наскрізна дійова особа (Пустолобов), яка з'являється в яві дев'ятій другої дії, але упродовж усієї п'єси об'єднує всіх дійових осіб навколо себе.

Дійова особа Пустолобов активної участі в самому конфлікті п'єси не бере (частіше деякі дійові особи почергово діють або нібито під його впливом, або під впливом розмов про нього, або в розмові з ним безпосередньо), проте композиційні функції цієї дійової особи помітні та вагомі — Пустолобов скріплює своєю присутністю події всіх без винятку яв, тобто концентрує і сюжет, і змістоформу твору — від нагнітання жаху на дійових осіб від самої звістки про приїзд до повного його викриття, а з ним — і вад життя «*уездного городка*».

По-своєму єднає всі події твору й постійне наростання напруги від наближення реально можливої відповідальності чиновників за все скоєне більше перед «*его сиятельством*», ніж перед державою.

Принцип недолугого самовикриття чиновників також виконує композивальні функції у тексті комедії, що дає можливість висувати про певну типізацію дійових осіб твору.

Практично всі події в комедії розгортаються навколо загальносуспільного фарсу-шоу під назвою «вибори», прикрашеного багатьма семантичними ланцюжками такого типу: «*балатировка*», «*десять голосов счетом*», «*единодушное голосование*» тощо. У такий спосіб розкривається загальноімперський принцип, відповідно до якого функціонування, який справді єднав усіх і все. Драматург сконструював систему подій так, щоб думки і вчинки негативних дійових осіб максимально сконцентрували сюжет комедії, а отже, й

сфокусували увагу реципієнта на композиційно-наскрізному прийомі твору — викритті вщент зіпсованої моралі тогочасного імперського суспільства.

Цікавим, на нашу думку, видається процес компоновання комедії «Турецкая шаль, или Так водится», яке Г. Квітка-Основ'яненко здійснив шляхом використання досить виразних прийомів прихованої мотивації більшості вчинків дійових осіб, нанизавши їх на один тематичний стрижень — гонитву провінціалів за модою тогочасного переважно столичного дворянства, а компоновальною деталлю став предмет жіночого гардеробу «турецька шаль».

Знаковий поєдинок Шельменка-пікаро й матері-одиначки Степаниди в комедії «Шельменко — волостной писарь» виконує головні компоновальні функції. Найважливішу роль у цьому конфлікті відіграє така риса характеру Степаниди, як стійкість і вміння доводити розпочату справу до кінця — це вона провела її, сільську жінку, крізь ряд болючих чиновницьких установ і тим самим скомпонувала всі тривоги й радощі, всю зневагу до неї канцеляристів. Не менш важливу роль у компованні більшості подій твору відіграв характер шахрая-пікаро Шельменка, адже це з його волі жінка вимушена була дійти аж до самого губернатора.

У комедії «Ясновидящая» Г. Квітки-Основ'яненка назва вказує на особливі здібності людини й вірогідність того, що саме ця людина може бути тією наскрізною дійовою особою, яка буде поєднувати всі події п'єси. Саме ця авторська інтенція реалізується у тому, що здібності Євгенії (хай і вдавані) від початку й до кінця п'єси привертають особливу увагу й наївних та довірливих дійових осіб.

Щодо незакінчених п'єс Г. Квітки-Основ'яненка («Купала на Івана», «От так ти москаля одури!» та «Скупой»), зробити висновки щодо компоновальних унікальностей цих творів не можна, оскільки в них відсутня остаточно визначена система дійових осіб, сюжетних ліній і зіткнень.

Система характерів, особливості перебігу конфлікту в «Чарах...» К. Тополі свідчать про те, що ця п'єса має «ігрову модель дії», а тому прийом ігрової інтриги став найважливішим засобом авторського komponування: від сцени першої до сцени другої. Деякі композиційні функції у цій п'єсі виконує прийом ретардації, з допомогою якого драматург помітно й ефективно регулює темп розвитку сюжету та подій твору, зокрема вдало включена до сцени другої розповідь Пінчука про відьом, а в сцені третій дуже добре візуалізовано обряд ворожіння.

Напружене протистояння Шпака й Скворцова (комедія Г. Квітки-Основ'яненка «Шельменко-денщик») розбалансовує кмітливий Шельменко, котрий у цьому конфлікті виконує роль медіатора. Саме ця дійова особи урівноважує стосунки цих двох дійових осіб, стає творцем усіх основних колізій і подій, з'єднуючи їх між собою. Усі яви п'єси наснажені подіями, які міцно сплітаються в один подієвий ряд, котрий пов'язаний з Шельменком. Риси характеру Шельменка (хитрість, позірний оптимізм) дуже добре проявляються на всіх рівнях його свідомої діяльності, з'єднуючи подій твору в один сюжетний вузол.

Унікально Г. Квітка-Основ'яненко komponує переплетіння сюжетних ліній у комедії «Сватання на Гончарівці». Особливі komponувальні функції у цій п'єсі виконує обряд-сватання, адже він не тільки підтверджує істинність усіх інших попередніх дійств як елементів та етапів розвитку конфлікту й подій п'єси в цілому. Потужні komponувальні функції у цій п'єсі виконує обряд сватання, котрий максимально сконцентрував сюжетну напругу п'єси.

Тоді як у п'єсі «Любка, або Сватання в с. Рихмах» П. Котляров обряд сватання зовсім зробив другорядним і позбавив його komponувальних функцій. Текст п'єси насичений низкою не логічних та не послідовних подій, котрі сповільнюють розвиток подій, а також максимально розпорозують увагу реципієнта та відволікають його від сутності подій, котрі мали б бути сфокусовані навколо обряду. П. Котляров у вказаній п'єсі не використовував принципи komponування ані системи характерів,

ані розвитку подій. Конфліктогенність п'єси створювалася шляхом компонування незавершених мікроконфліктів, напружених подій, котрі нанизані на наскрізну дію — процес ворожіння. Помітно уповільнюється розвиток сюжету тим, що драматург використав занадто розлогі описи сцен ворожіння Циганки. Сам обряд сватання презентовано дуже сумбурно аж у четвертій дії п'єси, але усі його функціональні можливості наприкінці твору втратили будь-яку значущість.

Компонувальними функціями наділена дійова особа у п'єсі «Чорноморський побит» Я. Кухаренка Маруся. Дівчина активна, діяльна та рішуча. Саме ці риси її характеру виконують організуючу функцію в системі дійових осіб.

У 30-х рр. XIX в українській драматургії компонувальні функції помітно перебирають на себе далеко не позитивні дійові особи: Ігнат Голий у «драматичних сценах» М. Костомарова «Сава Чалий», Сумасвод із одноактної п'єси «Бой-жінка» Г. Квітки-Основ'яненка.

Таким чином, сюжетотворчі елементи й компоненти змістоформ п'єс 30-х рр. XIX ст. почали виконувати суттєві компонуально-єднальні функції. Драматурги вказаного періоду успішно послуговувалися й такими композиційними прийомами, як-от:

- прискорення та ретардація процесу розвитку подій;
- використання прийому композиційного кільця;
- композиційна контрастність, а також умовно-ігрові й візуально-ігрові моделі;
- ущільнення подій в подієвих рядах.

На початку 40-х рр. XIX ст. дослідження українських п'єс з точки зору поетики компонування варто сфокусувати увагу не тільки на подієвих рядах, а й на компонувальні функції реплік у монологів та діалогів дійових осіб. Так, наприклад, у п'єсі Г. Квітки-Основ'яненка «Щира любов, або Милій дорогше щастя» репліки Галочки є визначальними, вони мають узагальнюючий характер,

спрямовують дію, гуртують дійових осіб. Майже у кожній яві є така репліка цієї дійової особи, яка компонує систему репліку в усій яві.

Окрім цього, у п'єсах указанного періоду сюжет п'єси може компонуватися за рахунок прийому авантюрної інтриги. Як-от, наприклад, у п'єсі «Мертвець-шалун» Г. Квітки-Основ'яненка, де основна компонувальна функція належать динаміці перипетій, а постійна напруга, як результат суцільної інтриги, вносить постійні зміни у життя переважної більшості дійових осіб. Авантюрні плани головної дійової особи Бистрова сприяють цілісності розгортання всіх основних дій твору. Усі хитросплетіння сюжетних ліній, колізій, конфліктів і подій драматург компонував відповідно до принципу ланцюжкових зв'язків.

У п'єсі «Вояжери» Г. Квітки-Основ'яненка компонувальні функції виконує наскрізна дійова особа Афонька, який упродовж трьох днів спостерігає за поведінкою та роздумами «вояжерів».

П'єса М. Костомарова «Украинские сцены из 1649 года» складається зі «сцени-майдану», чимось схожого на «віче», на якому ведуться перемовини між керівниками України й посланцями Польщі. Тут радимо звернути увагу на подієвий ряд сцени першої, яка складається з хорового співу та виступу Хмельницького, забезпечуючи в сцені другій полілогічне напруження дійових осіб, котрі об'єднанні ненавистю до посланців Польщі.

Компонувальну функцію тут виконує репліка-виступ Хмельницького. Звертаємо увагу, що у схемі компонування п'єси виконує головна дійова особа з багатогранним характером.

У «трагедії» «Переяславська ніч» М. Костомаров скористався прийомом композиційного контрасту. Завдяки цьому прийому письменнику вдалося згармонізувати характери двох дійових осіб, яких спочатку не можна було навіть примирити (священника Анастасія й Чужестранця — пізніше Лисенка). Тут автор скомпонував твір з допомогою тепер уже двох наскрізних дійових осіб з різними характерами, на основі далекоглядної й масштабної ідеї, котра

виявилася у формі загальнолюдуського гуманізму, що разом породило справді високохудожню цілісність і єдність дій п'єси.

У п'єсі Т. Шевченка «Назар Стодоля» спочатку функції компонування виконує суперечка між полковником Хомою Кичатим та його дочкою Галею. Їхнє протистояння загострюється. І це призводить до того, що у конфлікт батька та доньки втягуються нові дійові особи. І навіть тоді, коли цей конфлікт нібито розв'язано, то все одно навколо них групуються всі основні події твору. Дійова особа-медіатор Стеха також виконує компонувальні функції у зазначеній п'єсі. До компонування твору залучаються автором й інші дійові особи: товариш Назара Гнат Карий, котрий спробував примирити Кичатого з Назаром. І все ж таки саме конфлікт доньки з батьком виконує компонувальні функції та сприяє ущільненню подій в системі подієвих рядів сюжету п'єси. Цікавим є прийом композиційного контрасту, котрий використав у п'єсі «Кремуцій Корд» М. Костомаров. Саме завдяки прийому «композиційного контрасту» письменник досконало пов'язав низку колізій, об'єднавши важливі історичні події в єдиний концентричний сюжет.

О. Духнович у п'єсі «Добродетель превышает богатство» ланцюг подій компонує навколо родини Многомава, у якій росте й виховується зловива дитина Федорцьо. Процес виховання дитини стає визначальним упродовж розвитку усього сюжету п'єси. Драматург максимально сфокусував увагу реципієнта на наслідках виховання Федорця, щоб скомпресувати події в третій дії, а це у свою чергу порушило послідовно-часові зв'язки між елементами композиції, зробивши сюжет п'єси дещо кардіограмним.

Отже, більшість українських драматургів першої половини ХІХ ст. керувалися як концентричним, так і відцентровим і контрастним принципами компонування найголовніших аспектів змісту та форми п'єси. Складові змістоформи п'єс компонувалися так, щоб їх об'єднував або ж головний наскрізний характер, конфлікт і рідше — тема, проблема, ідея.

ВИСНОВКИ

Отже, запропоновані види аналізу та шляхи застосування деяких аналітичних операцій творів художньої літератури спрямовані на те, щоб урізноманітнити способи вивчення, дослідження тексту твору літератури на уроках літератури в школі, а також з метою удосконалення навичок аналітичного вивчення творів художньої літератури студентами-філологами.

Як відомо, урізноманітнення шляхів аналітичного вивчення твору художньої літератури було, є й залишається основою літературної освіти філологів. Експериментальні види аналізу художнього твору – це один із способів глибокого та всебічного проникнення філологів у художню тканину твору літератури.

На нашу думку, серед запропонованих видів аналізу художнього твору літератури, саме культурологічна піраміда є універсальною та ефективною технологією аналітичного вивчення твору художньої літератури. Її методологію можна застосовувати не тільки щодо конкретного твору, але й до низки творів в межах творчості одного письменника, групи письменників або ж з метою компаративних стратегій на рівні національних літератур, адже саме така технологія забезпечує підвищення рівня полікультурної обізнаності учнів та студентів. Методологія культурологічної піраміди є фундаментальною щодо крос-культурного аналізу творів художньої літератури, котрий широко використовується у царині компаративістики.

Культурологічна піраміда дозволяє подивитися на твір художньої літератури з різних позицій, точок зору й сформувати цілісне уявлення про культурологічний потенціал літератури. Візуалізація культурологічних рівнів твору художньої літератури у вигляді культурологічної піраміди сприяє фокусуванню уваги дослідника на визначальних культурологічних смислах, які продукує аналізований твір літератури. Обираючи цей вид художнього аналізу, дослідник збагачує свої знання не тільки з культури, а й етики, естетики,

етнології, історії, українознавства. Культурологічна піраміда спонукає заглибитися у культурологічну матрицю твору художньої літератури.

Дієвим та цікавим може виявитися й івент-аналіз, але об'єктом цього виду аналізу можуть бути тільки твори на історичну тематику. У процесі використання цього виду аналітичного вивчення твору може залишитися поза увагою дослідника система художніх засобів.

Щодо еmodжі технологія та її застосування у вивченні ліро-поетичних творів, то варто наголосити, що це технологія дає можливість декодувати текст поетичного твору. Графічна мова еmodжі здатна передати масу відтінків емоцій, настроїв, які також художньо презентовані письменником у творі літератури. Функція смайликів – це передача емоційної складової певного висловлювання, яка дає можливість сконцентрувати увагу на комплексі почуттів, вражень ліричного героя. Цю технологію уже успішно використовують вчителі української мови та літератури на уроках української літератури у молодших класах.

Важливі функції виконує соціоністичний аналіз твору художньої літератури, завдання якого полягає у тому, щоб сприяти підвищенню рівня соціалізації реципієнта. У процесі такого аналізу учні мають можливість навчитися визначати соціальну роль в суспільстві кожного персонажа, аналізувати його місію у громаді, виявляти схожі або ж подібні риси персонажів у межах певного періоду розвитку літератури. Соціоністичний аналіз творів художньої літератури радимо використовувати на уроках літератури у старшій школі.

Аналітичне вивчення творів художньої літератури потребує урізноманітнення форм та методів, удосконалення мисленнєвих операцій над текстом твору, котрі привернуть увагу сучасного учня до тексту твору художньої літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ТА РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Барт Р. Избранные произведения: Семиотика. Поэтика [Пер. с фран. ост., общ. ред. Г. Косикова. М. : Прогресс, 1989. 616 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/bart-all.htm#_Тoc34617030
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови ; уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Гончарук Л. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках української мови та літератури. *Українська мова та література*. 2012. № 6. С. 4–8.
4. Гребенюк Т. Подія в художній системі сучасної української прози : морфологія, семіотика, рецепція : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2010. 424 с.
5. Гричаник Н. Аналіз художнього твору як педагогічна проблема. *Педагогічний альманах*. 2014. № 24. С. 48–52.
6. Гусейнов Г. Принцеси революції: дві героїчні постаті : повісті. К. : Ярославів Вал, 2017. 392 с.
7. Гушинець О. Створення умов для активізації творчої діяльності учнів. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 28. С. 10.
8. Демська-Будзуляк Л. Культурологічний підхід до студій над українським літературознавством кінця ХХ— початку ХХІ ст. *Синопсис: текст, контекст, медіа*. № 1 (13). 2016.
9. Єльнікова О. Інтерактивні методи навчання, їх місце у класифікації педагогічних інновації. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 3–4 (14–15). С. 71–74.
10. Ishikawa K. What is Total Quality Control The Japanese Way. Englewood Cliffs. N 1 Prentice-Hall Inc. 1985. Vol. 6, 5, № 13. p. 44–45.
11. Ishikawa K. Guide to Quality Control. Tokyo, Asian Productivity Organization, 1976.

12. Каганець І. Психологічні аспекти в менеджменті: типологія Юнга, соціоніка, психоінформатика. Київ-Тернопіль: Мандрівець, 1997. 234 с.
13. Квітка-Основ'яненко Г. Твори : у 7 т. К. : Наукова думка, 1979. Т. 1. 492 с.
14. Ключек Г. Поетика візуальності Тараса Шевченка. К. : «Академвидав», 2013. 256 с.
15. Котляренко Н. Творче мислення учнів: формування, розвиток, перспективи : на уроках української літератури. *Сучасна школа України*. 2011. № 1. С. 47–52.
16. Кузява К. Використання нестандартних форм уроку для розвитку творчих здібностей учнів 5-х класів під час вивчення української мови та літератур. *Нива знань*. 2012. № 1. С. 32–34.
17. Куліш М. Вибрані твори. Київ : Смолоскип, 2014. 968 с.
18. Куцевол О.В. Художня реценція постаті Миколи Куліша в українській поезії як засіб вивчення життєтворчості митця. URL: ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_62/15.pdf
19. Ластовченко Л. Розвиток творчих здібностей учнів шляхом особистісно-орієнтованого підходу з використанням нетрадиційних форм проведення уроків. *Нива знань*. 2012. № 4. С. 21–22.
20. Литовченко О. Модель формування навчальної мотивації засобами ІКТ у мовно-літературному середовищі. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2010. № 27. С. 2.
21. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. Т. 2. К. : ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
22. Лазоряк І. Творчий потенціал учнів на уроках словесності. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2008. № 6. С. 8.
23. Лотман Ю. Структура художественного текста. М., 1970.

24. Марко В. Аналіз художнього твору: навч. посібник. Київ : Академвидав, 2013. 280 с.
25. Медяник Л. Становлення творчої індивідуальності школярів. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2008. № 16–18.
26. Мілош Ч. Долина Ісса: повість. К. : Юніверс, 2018. 232 с.
27. Мислення, пізнання, навчання: синергія взаємодії : посібник ; за заг. ред. М. В. Ліпіна. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 8,0 друк. арк.
28. Михайлова С. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках словесності. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2009. № 26. С. 2.
29. Мундур В. Нестандартність мислення в мовно-літературній освіті учнів. 2012. № 8. С. 8–9.
30. Мозгова Л. Технологія гендерної літературної освіти: система уроків у старшій школі. *Дивослово*. 2010. № 3. С. 6.
31. Нахлік Є. Перелецьований світ Івана Котляревського: текст-інтертекст-контекст : монографія. Львів, 2015. 543 с.
32. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник ; за ред. д. пед. наук, проф., члена кореспондента АНП України Н. Волошиної. К. : Ленвіт, 2002. 344 с.
33. Нирё Л. Семиотика и художественное творчество. М. : Искусство, 1977. 35 с.
34. Паві П. Словник театру. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 640 с.
35. Папушина В. Науково-методичне забезпечення процесу формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2017. Серія: Педагогічні науки. Вип. 35. С. 128–134.

36. Пересунько Т. Технології навчання та творчі здібності учнів. *Відкритий урок*. 2010. №9. С. 45.
37. Педенко Н. Розвиток зв'язного мовлення: навчаємо творчості. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2011. №34–36. С. 8–21.
38. Пометун О. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2010. 216 с.
39. Пометун О. Про інтелектуальну мужність у школі. *День*. №144. 2017.
40. Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / гл. ред. Н. Тмарченко. М. : Изд-во Кулыгиной ; Infrada, 2008. 357 с.
41. Привалова С. Розвиток творчих здібностей старшокласників на уроці української літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. №11. С. 14–17.
42. Романовська М. Метод проектів у навчальному процесі: методичний посібник. Харків: Видавництво «Ранок», 2007. 160 с.
43. Романовська А. Інтеграція педагогічних технологій на уроках словесності: активізація творчого потенціалу учня. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2012. №26. С. 2–7.
44. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Ситченко : монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
45. Семків Р. Як писали класики: поради, перевірені часом. Київ : Пабулум, 2016. 240 с.
46. Семків Р. Як читати класиків? Київ : Паблум, 2017. 256 с.
47. Симоненкова Т. Формування творчих здібностей учнів засобами української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. №7. С. 6–10.
48. Скоморовська Н. Розвиток творчих здібностей старшокласників за допомогою технології «Читання та письмо для розвитку

- критичного мислення». *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 32–35.
49. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Б. Скоморовська ; наук. кер. О. В. Слоньовська ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 16 с.
50. Скорина Л. Аналіз художнього твору : навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика). Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2013. 424 с.
51. Слоньовська О. Критичне мислення— модна фішка чи ефективне знаряддя виховання і здобуття учнями знань на уроках гуманітарного циклу? *Обрії*. 2 (37). 2013. С. 27–31.
52. Технологія «фідбеку» у навчально-виховному процесі вчителів шкіл м. Ужгород. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 5 (45). С. 23–27.
53. Хворостяний І. Українська мова: лайфхаки : посібник. Харків : Ранок, 2018. 288 с.
54. Ходикіна І. Ономаністичний простір творів Григорія Лютото. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 2. С. 183–187.
55. Хомуха О. Ігрові форми навчання як засіб розвитку творчої особистості. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2008. № 31.
56. Черній М. Карти знань як засіб збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями та їх застосування за допомогою веб-сервісів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (1). С. 87–94.
57. Чумарна М. Вишивання долі. Львів : Апріорі, 2009. 88 с.

58. Чуча О. Віртуальні екскурсії на уроках української літератури як засіб розвитку загальнокультурної компетентності учнів. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 2 (54). С. 220–227.
59. Шаблій О. До основ геопоетики (на основі текстів Тараса Шевченка). *Часопис соціально-економічної географії*. 2014. Вип. 17 (2). С. 10–17.
60. Шалагінов Б. Естетичний аналіз літературного твору. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 2. С. 32–35.
61. Шмид В. Нарратология. Москва : Славянские культуры, 2003. 312 с.
62. Ягелло Й. Кава з кардамоном : повість. К. : Урібно, 2013. 240 с.
63. Яценко Т. Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 5. С. 27–30.
64. Gavin T.L. Brown. Lecture 1: Reporting useful feedback. URL: <https://www.coursera.org/learn/learning-assessment/home/week/3>

Навчальне видання

Світлана Ковпик

**АНАЛІЗ ТЕКСТУ
ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЛІТЕРАТУРИ
ЯК БАЗИС ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

навчально-методичний посібник

Підписано до друку 25.06.2020.

Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. — 6,13. Наклад — 100 прим.

Адреса редакції та видавця:

Видавничий центр

Криворізького державного педагогічного університету

50086 Кривий Ріг, просп. Гагаріна, 54.

Тел.: +38 (056) 470-13-34. 067-954-00-84

E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua kovpiks@ukr.net

Виготовлювач: ТОВ «НВП «Інтерсервіс» друкарня «Айс Принт»

м. Київ, вул. Бориспільська, 9

Тел.: +38 (099) 192-00-33, +38 (048) 706-92-82

E-mail: info@ice-print.com.ua

www.ice-print.com.ua

Свідоцтво ДК № 3534 від 24.07.2009 р.