

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 37.016:821.161.2

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-70-82

**Бондаренко Ю. І.**

доктор педагогічних наук, професор кафедри літератури,  
методики її навчання, історії культури та журналістики  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
bondarenko\_yuriy63@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-0938-9588

**СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ  
НА ПОДІЄВІЙ, КОМПОЗИЦІЙНІЙ ТА ХРОНОТОПНІЙ ОСНОВІ**

*Виходячи з того, що література є мистецтвом слова, автор статті вважає: словесно-образний аналіз має займати постійне місце в дослідницькій діяльності школярів і бути використовуваним як самостійно, так і в комбінуванні з іншими способами опрацювання художнього матеріалу. Один із варіантів такого комбінування – це дослідження мовної тканини літературного твору на основі його подієвої, композиційної та хронотопної структури. У статті підкреслено, що названий спосіб організації навчальної роботи дозволяє здійснити планомірне осмислення учнями ключових мовно-образних конструкцій, які беруть участь у формуванні змісту художнього джерела, є засобами характеристики його різних художніх сторін: сюжету, позасюжетних елементів (пейзажів, інтер'єрів, екстер'єрів), зовнішньоконструктивних частин. Автор наукового матеріалу пропонує використовувати своєрідні «карти-схеми», у яких мають бути відображені ключові семантично марковані словесні одиниці, що мають підвищену змістову та художньо-естетичну виразність. Він демонструє їх застосування у зв'язках із різними сюжетними та позасюжетними елементами, окреслює конкретні види діяльності (різні види читання та переказування, малювання й захист малюнків, «усне малювання», складання заголовків, сюжетних планів із допомогою різних типів речень, приказок та прислів'їв, виявлення мовних одиниць, що унаочнюють конфліктування, систему «викликів», перед якими опиняються персонажі, та відповідних «відповідей» з боку героїв), особливо цінні для того, щоб формувати в учнів здатність акцентувати увагу на словесних деталях, інтерпретувати їх зміст, пояснювати роль із погляду втілення авторського задуму та характеристики зображеного. У результаті словесно-образний аналіз, скомбінований з іншими шляхами вивчення літературного твору, створює важливі передумови для концептуального осмислення школярами всієї художньої палітри, створеної письменником.*

*Ключові слова: словесно-образний аналіз, сюжет, композиція, хронотоп, словесна «карта-схема», види діяльності, комбінування шляхів аналізу.*

**Постановка проблеми.** В основі більшості уроків літератури лежить дослідницький алгоритм, зумовлений шляхом аналізу, який обрав учитель і який зумовлює навчальну діяльність дітей. Кожен шлях опрацювання художнього джерела дає

можливість не тільки вивати твір у цілому, але й акцентувати увагу учнів на окремих його елементах чи властивостях (сюжеті, композиційній побудові, персонажах, тематиці й проблематиці, світоглядній спрямованості, жанрових чи стильових особливостях). Проте мовно-образна структура має потрапляти до розгляду завжди, адже діти мають справу з літературою як словесним мистецтвом. Одним із найбільш оптимальних способів опрацювання художньо-словесного матеріалу є використання подієвого, композиційного та хронотопного шляхів аналізу, які допомагають забезпечити планомірність дослідницької діяльності школярів. Цьому питанню й присвячено статтю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення мови літературного твору – одна з ключових проблем методики навчання літератури. Проте системних робіт, присвячених їй, не так і багато (Н. Івахно, С. Привалова, Г. Удовіченко та ін.). Її торкаються й автори університетських підручників Г. Токмань, Є. Пасічник, А. Ситченко. Тему комбінування словесно-образного аналізу з іншими способами вивчення літератури частково розкрито тільки в дисертаційній роботі Н. Івахно «Методика поглибленого вивчення учнями 10-11 класів власних назв у літературних творах». Дослідниця здебільшого розглядає єдність словесно-образного аналізу з вивченням образів-персонажів. Разом із тим вона зазначає, що «робота з літературними онімами має місце в процесі використання подієвого, хронотопного, пообразного, словесно-образного, проблемно-тематичного, ідеаційно-концептуального, жанрового та структурностильового дослідження. Кожен шлях визначає окремий спосіб інтелектуальної діяльності школярів під час опрацювання літературного матеріалу...» [3, с. 82]. Виникає простір для спеціальних досліджень, зокрема й щодо вивчення художньої мови з використанням подієвого, композиційного та хронотопного шляхів літературно-дослідницької діяльності.

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

**Результати дослідження.** Здійснюючи словесно-образний аналіз у контексті подієвого, композиційного та хронотопного вивчення літературного матеріалу [2], учитель-словесник має орієнтувати себе й учнів на схеми діяльності, які властиві для трьох останніх, розуміти особливості мовного наповнення відповідних художніх елементів: сюжету (епізод; експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, – які завжди зумовлені конфліктом твору), композиції (зовнішньоконпозиційна частина, адже йдучи за пропонуванням автором структуруванням тексту учні планомірно опрацьовують текст, зокрема його мовну організацію), хронотопної побудови тексту (інтер'єр, екстер'єр, пейзаж, екскурс у минуле чи майбутнє). Отже, система знань та умінь школярів завжди буде пов'язана з вивченням певного текстувального утворення (сюжетного, композиційного чи хронотопного). Як мету навчальної діяльності її слід концептуалізувати, виходячи з того, що саме учні досліджують. Зокрема, під час застосування названих шляхів аналізу школярі повинні:

- ✓ сприйняти, інтерпретувати й осмислити основні мовні утворення, які є семантично маркованими та художньо виразними;
- ✓ окреслити особливості їх використання письменником, пояснити художню роль у межах сюжетної чи композиційної частини, хронотопного утворення, літературного твору в цілому;
- ✓ класифікувати літературознавчу природу мовних засобів (тропеїчну, стилістичну чи ін.), здійснити відповідні теоретичні визначення.

Отже, виникає простір для розв'язання проблеми осмислення учнями «системної організації мовної структури тексту» [7, с. 8].

Протягом 5-11 класів є широкий простір для застосування подієвого та композиційного аналізу як на первинному, так і на вищому рівнях [1]. Переважними центрами дослідження стають окремі епізоди чи зовнішньоконпозиційні частини (останні для опрацювання на уроці слід розбити на систему епізодів). Школярі дають оцінку зображеним подіям, образам-персонажам, елементам пейзажу чи інтер'єру. Поза увагою не повинно залишатися і їхнє мовне оформлення. Тільки так можна розкривати словесну природу літератури, формувати в учнів уміння виявляти змістове та формальне багатство художнього тексту. Тому мають бути задіяні види роботи, які дають повноцінне відчуття мовного матеріалу, розвивають смак до художнього слова. Учні повинні здійснювати і первинний рівень словесно-образного аналізу (тільки інтерпретація місту словообразів), і його вищий рівень (використання теоретичної інформації, що стосується мовної організації тексту та сюжетотворення), адже автори шкільних програм уводять у навчальний процес ряд понять, що стосуються як тропів чи стилістичних фігур, так і сюжету. Отже, під час застосування первинного рівня цього виду діяльності доцільно оперувати такими поняттями, як «словообраз», «художній вислів», «мовний зворот», «словесна деталь» та ін., «їх зміст», а також, «епізод», «композиційна частина». Для вищого рівня: усі торопи та стилістичні фігури, які передбачені для вивчення в школі; крім того, «конфлікт», «сюжет», «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії», «кульмінація», «розв'язка», «хронотоп». Підставою для такого поєднання є те, що «художня мова – це певним чином організована й естетично «заряджена», стилістично своєрідна, безпосередньо сприйнята сторона художньої форми в її, як не раз повторюємо, нерозривному зв'язку зі змістом» [9, с. 212]

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

Починаючи з п'ятого класу, педагог повинен привчати учнів заглиблюватися в мовну тканину, формуючи тим самим розуміння літератури як мистецтва слова. Аналіз окремих епізодів у цьому випадку – найзручніший спосіб, адже дозволяє оцінити мовні засоби в контексті розгляду інших елементів, наявних у цих рамках. Словесна деталь – основний об'єкт вивчення. Бажано, готуючи літературний текст до опрацювання, складати словесну «карту-схему» зображеного, накресливши в ній основні одиниці мовної виразності, які слід проаналізувати разом зі школярами. Так, для композиційного аналізу на уроці першого розділу «Цареве сімейство» з віршованої казки В. Симоненка «Цар Плаксіє і Лоскотон» (5 кл.) слід утворити «карту-схему», у якій означити словесні деталі, які варті уваги вчителя та учнів. Оцінці підлягають мовні звороти, які стосуються хронотопу (опису країни Сльозолий), образів-персонажів (членів родини царя Плаксіє), основних зображених подій, жанрових особливостей твору. Ці звороти відображають песимістичну позицію царя та його найближчих родичів.

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

Така «карта-схема» дозволяє вчителю не тільки націлити учнів на ті мовні особливості зображеного, які забезпечують різні художні сторони тексту в межах обраної композиційної частини, а й надати відповідного діяльнісного змісту навчальним ситуаціям, які будуть розгорнуті на уроці. Це сприяє реалізації настанови, що «вивчення виразних засобів мови та стилістичних прийомів повинно враховувати взаємозв'язок застосування зазначених засобів і прийомів зі змістом художнього твору» [10, с. 173].

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

*Зачитайте вислови, які допомагають змалювати країну Сльозолий?*

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

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

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

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

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

У подальших класах, особливо в 9-11, словесну «карту-схему» епізоду слід розширювати, включивши в неї мовні елементи, які увиразнюють ідейно-тематичне та стильове багатство тексту. У більшості творів можна знайти яскраві художні деталі, мовні вирази часто афористичного звучання, які допоможуть сформулювати уявлення школярів про світоглядне спрямування, стильові особливості літературного матеріалу. Для новели В. Стефаніка «Камінний хрест» (розділи VI, VII), що вивчається в 10 класі, ця «карта-схема» може набути такого вигляду.

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

Жанр	Риси жанру (психологічна новела)	«Ціла хата заридала», «хмара плачу, що нависла над селом», «горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук».
Стильові особливості	Риси експресіонізму	«Ціла хата заридала», «хмара плачу, що нависла над селом», «горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук».

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

*Опишіть час і місце подій, які відбуваються в VI і VII частинах новели В. Стефаніка «Камінний хрест».*

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

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

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

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

Під час застосування вищого рівня подієвого аналізу, де передбачено використання понять «конфлікт», «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії», «кульмінація», «розв'язка», словесна «карта-схема» має бути націленою на відображення саме цих елементів сюжету. Опрацьовуючи відповідні мовні звороти, учні мають усвідомити, як саме на словесному рівні відбувається зміна сюжетної лінії завдяки зародженню, наростанню та вирішенню основного конфлікту літературного твору (на прикладі поеми Т. Шевченка «Катерина» (9 кл.).

Пролог	«Кохайтеся, чорнобриві, та не з москалями», «москаль любить жартуючи, жартуючи кине, піде в свою московщину, а дівчина гине»; «Люде серця не побачать, а скажуть – ледащо!»
Експозиція	«Не слухала Катерина ні батька, ні неньки, полюбила москалика, як знало серденько».
Зав'язка	«Поки слава на все село недобра стала».
Розвиток дії	«Катрусю накрили»; «Занудило коло серця, закололо в боку»; «а жіночки лихо дзвонять»; «муштрує у запічку московського сина»; «а тим часом вороженьки чинять свою волю – кують речі недобрії»; «здалась тоді б ти гадині, тепер – москалеві...»; «осталися сиротами старий батько й мати»; «а ти гріх мій спокуюєш в людях сиротою, безбатченком!..»; «в селі довго говорили дечого багато, та не чули вже тих речей ні батько, ні мати...»; «у латаній свитиночці, на плечах торбина, в руці ціпок, а на другій заснула дитина»; «сиротині сонце світить (світить, та не гріє)»; «а люде хоч бачать, та людям не жаль: «Нехай, –

	кажуть, – гине ледача дитина, коли не зуміла себе шанувать»; «Ай да баба! ай да наши! кого не надують!»; «коло серця – як гадина чорна повернулась»; «На кого собаки на улиці лають? Хто голий, голодний під тином сидить? Хто лобуря водить? Чорняві байстрята...» «мабуть, добре Московщина в тямку їй далася!»
Кульмінація	«Дура, отважися! Возьмите прочь безумную!»; «Сина, сина батько одцурався!»
Розв'язка	«Прийми, боже, мою душу, а ти – моє тіло!» Шубовсть в воду!.. Попід льодом Геть загуркотіло».
Епілог	«Що зосталось байстрюкові? Хто з ним заговорить? Ні родини, ні хатини; Шляхи, піски, горе...»; «Дала, – кажуть, – бровенята, та не дала долі!»; «Пізнав тії карі очі, Чорні бровенята... Пізнав батько свого сина, та не хоче взяти».

Такий підхід дозволяє продемонструвати учням роль словесної організації тексту у формуванні основних сюжетних етапів, їх віддзеркалення в мовній палітрі.

Крім того, учитель-словесник може залучати всі типи для подієвого, композиційного та хронологічного аналізу види роботи для активізації уваги школярів до словесної тканини літературного матеріалу. Зокрема, «важливими показниками літературного розвитку учнів є процеси читання і читацького сприймання художньої літератури. Читання відіграє важливу роль у формуванні здатності міркувати словесно-художніми образами» [6, с. 67]. Тому в процесі читання та переказування художніх фрагментів продуктивним, на наш погляд, є такий варіант цієї діяльності, який Г. Токмань називає «художнім». Йому передує кропітка робота, мета якої – відбір найбільш яскравих мовних зворотів, які під час читання або переказування обов'язково, на думку школярів, мають прозвучати на уроці. Обґрунтування дітей – це пояснення, у чому полягає художня цінність та зміст названих висловів, чому школярі їх обрали. У такий спосіб учні заглиблюються в мовну організацію тексту, привчаються бачити твір на рівні не тільки сюжетних поворотів та образів людей, але й крізь призму словесної структури, яка також є носієм авторських задумів, художньої виразності, засобом характеристики змальованих реалій. Сюди ж слід долучити переказ-витяг, коли необхідно відтворити тільки найбільш важливе, що підтверджує оцінку змальованих явищ. Школярі роблять «витяг» тих мовних виразів, які забезпечують специфіку художньої картини, її образні особливості, які привертають увагу, інтерпретують зміст. Як пише Т. Петровська, «головне завдання уроку – наблизитися до розкриття задуму письменника чи поета. Тому в читацьких роздумах не слід віддалятися від тексту художнього твору, його внутрішньої логіки. Усі дитячі припущення, незважаючи на їх почуттєвий, емоційний характер, повинні бути перевірені, аргументовані самим текстом» [5, с. 16].

Здійснюючи «усне малювання», коли стоїть завдання уявно описати певне художнє утворення (епізод, пейзаж, інтер'єр тощо), школярі мають надати йому достатній рівень художності, відповідний авторському зображенню. Вони також спираються на ті словесні звороти, які забезпечують яскравість зображених елементів. Як і в процесі «художнього переказу-витягу», діти мають робити вставки у свій усний опис мовних деталей, узятих із тексту, підсилюючи в такий спосіб ту уявну картину, яка виникає під час «усного малювання». Саме так можна сформулювати розуміння функціональності сюжетних та позасюжетних елементів. Зокрема, А. Ткаченко підкреслює, що літературний пейзаж «набуває найрізноманітніших функцій, – романтичної, символістської, реалістичної, імпресіоністської, експресіоністської, модерністської...» [9, с. 187]. Аналогічний висновок актуальний і для розгортання подій, інтер'єрів та екстер'єрів, екскурсів у минуле, авторських відступів. При цьому авторська мова – головний засіб, щоб надати названим елементам відповідного

художнього відтінку. Тому мовно-художні деталі повинні цікавити під час виконання різних видів роботи, а не тільки «усного малювання».

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

У багатьох випадках учителі-словесники можуть організувати зіставлення художніх фрагментів, узятих із тексту, з малюнками художників-ілюстраторів до них. Звернення до мовної тканини й у цьому випадку буде корисним, адже учні мають працювати за схемою «деталь малюнка – словесна деталь», порівнюючи при цьому засоби двох видів мистецтва з погляду відтворення одних і тих же реалій. Це зумовлено тим, що зіставлення двох творів у цілому складається із порівнянь мікрозображень, які є на картині-ілюстрації і в літературному фрагменті.

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

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

*Вільний дух народу ще тлів під попелом неволі.*

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

*Ех, піду, де воля, де інші люди...*

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

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

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

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

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

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

Отже, рухаючись за сюжетною канвою, школярі можуть виділяти мовні одиниці, які семантизують зображене, мотивують його, виходячи з авторських художніх пріоритетів. Поведінка героїв повісті «Дорогою ціною», а значить і система розгорнутих подій значною мірою зумовлені поняттям «воля» як найвищою цінністю, яку утверджує М. Коцюбинський. Діти дають відповідь на питання:

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

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

*Доведіть правильність своїх суджень, виходячи з власних текстуальних спостережень.*

Свій словесно-образний вимір має й такий вид роботи, як складання заголовків до різних фрагментів тексту, компонування з них сюжетних чи зовнішньоконпозиційних планів. Учні включаються у творчу роботу, адже їм треба створити мовну конструкцію (називну, розповідну, питальну), яка максимально повно відображає зміст написаного автором. Вони мають глибоко усвідомити зміст кожного художнього фрагменту, надати йому відповідну назву. Якщо митець запропонував власні заголовки до композиційних частин тексту, наприклад, розділів, школярі можуть з'ясувати, наскільки точно назва відображає змальовані події, чи погоджуються вони з таким варіантом. Паралельно учні складають свої заголовки до частин тексту. Виникає своєрідна змагальність між ними та письменником. Так, під час вивчення повісті Н. Бічуї «Шпага Славка Беркути» (8 кл.) діти спочатку заповнюють ліву колонку таблиці, коментують авторські заголовки до розділів, а потім виконують творчу роботу й заповнюють праву.

**Заголовки, створені письменником**

Про те, що сталося пізніше  
Чотири портрети  
Двоє дітей і місто  
Блакитні печери  
Максимальне навантаження  
Сорока з перебитим крилом  
Юлько вдома  
Стефко вдома  
Славко вдома  
Театральна вистава  
Скажи, хто твій учень...  
Після вистави  
Поки літак летить до харкова  
Кукулику мій гарний...  
Чому ти так зробив, тату!  
Дискусія за партою  
Битися із беззбройним  
Лілі не хоче удавати  
Два по два – чотири  
Тоді була п'ятниця  
Напередодні  
Також о другій годині дня  
Суд  
Як усе було насправді  
Кінець щасливий, немов у казці

**Заголовки, створені учнями**

У результаті відбувається зіставлення різних варіантів: учнівських та авторських, учнівських між собою. Слід прийти до висновку, який вислів є найбільш вдалим,



тобто найвиразнішим та семантично багатшим. Учителю треба бути готовим до того, що частина заголовків, складених учнями, буде визнана на уроці більш змістовно місткими та оригінальними за ті, які створив письменник. Цікавою буде й ситуація, коли учні запропонують назви, які унаочнюють інший, ніж авторський, ракурс написаного в тексті.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Виходячи на вищий рівень подієвого аналізу, коли дослідження літературного тексту відбувається з урахуванням цілого комплексу теоретичних понять («сюжет», «конфлікт», «епілог» «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії», «кульмінація», «розв'язка», «пролог»), учитель-словесник має бути готовим запропонувати учнями види діяльності, що допомагають осмислити мовне оформлення сюжетної динаміки чи статичності.

Обов'язковому опрацюванню підлягають словесні конструкції, що унаочнюють конфліктні зони літературного твору. Школярі повинні виконувати спеціальні завдання: відбір висловів, які відображають різноманітні суперечності, інтерпретація їх змісту

(яка суперечність і як саме виражена в мовному звороті?), пояснення ролі з погляду творчих завдань, які вирішує письменник (навіщо вони створені?). Саме така робота дозволяє усвідомити сутність основного конфлікту, способи його вираження з допомогою мовно-художніх засобів. Зіставлення цих засобів, простежених у різних частинах тексту, допоможе з'ясувати динаміку конфлікту, його еволюцію в бік повного розв'язання. Для цього слід вибудовувати ряди відібраних мовно-художніх конструкцій, що відображають різноманітні суперечності, проводити серед них селекцію і визначати ті, які, на думку школярів, можуть претендувати на роль виразника провідного конфлікту твору. Зокрема, цю роботу можна виконати в процесі вивчення п'єси І. Котляревського «Наталка Полтавка» (9 кл.). Учні працюють із таким мовним матеріалом:

**Наталка.**

*Тяжко жити без милого і в своїй сторонці.*

**Наталка.**

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

**Наталка.**

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

**Возний.**

*Наталка неблагорозумна: любить такого чоловіка, которго – тее-то як його – может бить, і кістки погнили.*

**Терпилиха.**

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

**Терпилиха.**

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

**Петро.**

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

**Петро.**

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

**Наталка.**

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

**Наталка.**

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

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

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

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

Існує своя специфіка й під час словесно-образних досліджень, що відбуваються в контексті хронотопного аналізу. «Важлива властивість літературного часу й простору – їх дискретність (уривчастість): письменник відтворює не весь часовий потік, а лише значущі фрагменти...» [8, с. 45]. Школярі проводять спостереження над цими частинами, виявляють засоби, із допомогою яких автор характеризує зображені час і простір. У такий спосіб стають більш зрозумілими оцінки історичного часу, побутових обставин, природного середовища, у межах яких відбувається художня дія, протікає життя персонажів. Специфіку сюжету не варто розглядати без позасюжетних елементів, які мають своє словесне оформлення, спрямоване на моделювання необхідних письменнику хронотопних рамок, важливих для художньої концепції тексту. Ці вислови можуть стосуватися різних часопросторових вимірів зображеного, а також зв'язку хронотопу з образами-персонажами, проблематикою твору, його жанром чи авторським стилем письма. Їх детальне осмислення дозволяє учням усвідомити глибинну сутність авторської концепції дійсності, адже семантичне багатство тексту найбільше виражене саме в його словесній системі. Знову стають потрібним накопичення учнями словесного матеріалу – лексико-семантичних рядів мовних одиниць, підпорядкованих зображенню хронотопів. Так, для осмислення учнями роману В. Підмогильного «Місто» (11 кл.) необхідно, щоб учні розглянули місця, у яких перебуває герой. Хронотоп Києва «зіткано» з цілого ряду концептуально важливих точок. Це місця проживання, харчування, відпочинку Степана Радченка. Кожне з них має своє словесне оформлення – систему мовних деталей, які унаочнюють особливості життя героя, зміну його статусу. Мовне дослідження часопростору стає методичним ключем до усвідомлення школярами ідейно-тематичного задуму письменника.

**Висновки.** Оскільки «твір словесного мистецтва... є твором схематичним» [4, с. 180], завжди слід обирати оптимальні «маршрути» для виконання дослідницьких дій на уроках літератури. Вивчення художньої мови потребує того, щоб учитель та учні здійснювали відповідні спостереження у зв'язках із іншими структурними компонентами твору, зокрема сюжетом, зовнішньою композицією, хронотопом. Це дозволяє надати навчальному процесу планованості, узгодити його з логікою побудови літературного матеріалу, забезпечити комплексність в осягненні учнями всієї словесної структури. Тільки в такий спосіб у дітей може виникнути розуміння, що художня мова виконує роль своєрідного будівельного матеріалу, який забезпечує функціонування всіх складників літературного твору.

### Література

1. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2017. 398 с.
2. Бондаренко Ю. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя. 2012. 143 с.
3. Івахно Н. Методика поглибленого вивчення учнями 10–11 класів власних назв у літературних творах. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2023. 301 с.
4. Інґарден Р. Про пізнання літературного твору. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів: Літопис, 2001. 832 с.

5. Петровська Т. Робота над поняттями «художній образ», «метафора» на уроках літературного читання. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 11. С. 16–17.
6. Привалова С. П. Вивчення мови художнього твору в загальноосвітній школі: навч.-метод. посібник. Глухів: РВВ ГНПУ імені Олександра Довженка, 2013. 222 с.
7. Привалова С. Мова художнього твору. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 3. С. 7–10.
8. Скорина Л. Специфіка аналізу епічного твору: теорія і практика. *Дивослово*. 2017. №5. С. 45-50.
9. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підручник для гуманітаріїв. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 448 с.
10. Удовіченко Г. М., Куц М. О. Мова художнього твору як предмет мовностилістичного дослідження. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Філологічні науки»*. 2021. № 1. С. 170–175.

### References

1. Bondarenko, Y. (2017). Zagalna model shkilnogo navchanna ukrajinskoji literatury [General model of school education of Ukrainian literature]. Nizhyn: NDU im. M. Gogola [in Ukrainian].
2. Bondarenko, Y. (2010). Metodyka shkilnogo vyvchenna suzhetno-kompozyzhnoji organizachiji epichnogo tvoruu: teoriya i praktykum. Nizhyn: [Methodology of school study of the plot-compositional organization of an epic work: theory and practice]. NDU im. M. Gogola [in Ukrainian].
3. Ivahno N. (2023). Metodyka poglybленого vyvchenna uchnamy 10-11 klasiv vlasnyh nazv u literturnykh tvorah [Methodology of in-depth study by students of grades 10-11 of proper names in literary works]. Nizhyn: NDU imeni Mykoly Gogola [in Ukrainian].
4. Ingarden R. (2001). Pro piznanna literaturnogo tvoruu. Antologija svitivoji literaturno-krytychnoji dumky XX st. [About knowing a literary work. Anthology of world literary and critical thought of the 20th century]. Lviv: Litopys. 832 s.
5. Petrovska T. (2012). Robota nad ponattamy «hudozhnij obraz», «metafora» na urokah literaturnogo chytanna [Work on the concepts of «artistic image», «metaphor» in the lessons of literary reading]. *Ukrajinska literature v zagalnoosvitnij shkoli*. № 11. S. 16–17 [in Ukrainian].
6. Pryvalova S. (2013). Vyvchenna movy hudozhnogo tvoruu v zagalnoosvitnij shkoli: Navchalno-metodychnyj osibnyk [Studying the language of an artistic work in a secondary school]. Gluhiv: RVV GNPU imeni Oleksandra Dovzhenka. 222 s. [in Ukrainian].
7. Pryvalova S. (2013). Mova hudozhnogo tvoruu [The language of the work of art]. *Ukrajinska literature v zagalnoosvitnij shkoli*. Ukrajinska literature v zagalnoosvitnij shkoli. № 3. S. 7-10 [in Ukrainian].
8. Skoryna L. (2017). Spetsufika analizu epichnogo tvoruu: teoriya i praktyka [Specifics of the analysis of an epic work: theory and practice.]. *Dyvoslovo*. № 5. S. 45-50 [in Ukrainian].
9. Tkachenko A. (1997). Mystetctvo slova (Vstup do literaturoznavstva) [The art of words (Introduction to literary studies)]: pidruchnyk dla humanitarijiv. Kyjiv: Pravda Jaroslavychiv. 448 s. [in Ukrainian].
10. Udovichenko G. (2021). Mova hudozhnogo tvoruu jak predmet movnostylistychnogo doslidzhenna [The language of an artistic work as a subject of linguistic stylistic research]. *Visnyk Zaporizkogo natsionalnogo universytetu. Filologichni nauky*. № 1. S. 170-175 [in Ukrainian].

---

### **Bondarenko Y.**

Doctor of pedagogical sciences,  
Professor of Ukrainian literature, its teaching methodology,  
history of culture and journalism,  
Nizhyn M. Gogol State University  
bondarenko\_yuriy63@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-0938-9588

**VERBAL-FIGURATIVE ANALYSIS OF A PIECE OF LITERATURE  
AT SCHOOL ON THE ACTION-FOLLOWING, COMPOSITIONAL  
AND CHRONOTOPIC BASIS**

*Taking into consideration that literature is the art of the word, the author believes that verbal-figurative analysis should be used permanently in the investigative activity of schoolchildren and applied both separately and in combination with other methods of studying artistic material. One of the variants of such combination is the investigation of language arrangement of the text on the basis of its storyline, compositional and chronotopic structure. The author points out that the mentioned way of educational work organization enables schoolchildren to systematically comprehend key language-figurative constructions, which take place in the formation of the contents of a piece of literature and which are the means of characterizing its different artistic sides: plot, non-story elements (landscapes, interiors, exteriors), external compositional parts. The author proposes to use specific «maps-schemes», in which key semantically marked word units, which have significant substantive and artistic-aesthetical expressiveness, should be displayed. He demonstrates their application in connections with various plot and non-story elements, outlines particular kinds of activity (different kinds of reading and retelling, painting and defense of paintings, «verbal painting», making headlines and plot plans with the help of different types of sentences, proverbs and sayings, detection of language units, that illustrate conflict making, the system of «challenges» for characters and corresponding «answers» of heroes), which are especially important for the formation of schoolchildren's ability to focus on verbal details, to interpret their meaning, to explain their role in the embodiment of author's idea and in characterizing the depicted. As a result, verbal-figurative analysis, combined with other ways of studying a piece of literature, creates important preconditions for the conceptual comprehension of all writer's artistic means by schoolchildren.*

*Key words: verbal-figurative analysis, plot, composition, chronotope, verbal «map-scheme», kinds of activity, combining the ways of analysis.*