

**Юрій Бондаренко**

**ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ  
ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКУМ**

*Посібник для студентів філологічного факультету*

**Ніжин: НДУ, 2015**

**Рецензенти:**

**Уліщенко В.В.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри освіти дорослих, заступник директора Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

**Хархун В.П.**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

## ЗМІСТ

Пообразний аналіз: зміст, загальні принципи та підходи, види характеристик.....	
Вивчення літературних героїв за рисами їх внутрішнього світу.....	
Рівні структури особистості: поглиблена психологічна характеристика образів-персонажів .....	
Осмислення ціннісних та цільових пріоритетів персонажів.....	
Використання стандартної літературознавчої схеми у процесі пообразного аналізу.....	
Дослідження психології вчинку літературного героя.....	
Мовна практика у процесі шкільного вивчення образів-персонажів.....	
Аналіз персонажів за розвитком сюжету.....	
Єдність образної і хронотопної структури літературного твору.....	
Біографічний підхід до вивчення персонажів.....	
Пообразний аналіз за системою «виклик – відгук».....	
Опрацювання функціональності образів-персонажів.....	
Концептуально-образний аналіз.....	
Статусно-рольова характеристика.....	
Дослідження системних зв'язків між образами літературних героїв.....	
Вивчення персонажів в аспекті феноменального.....	

**ПООБРАЗНИЙ АНАЛІЗ:  
ЗМІСТ, ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ, ВИДИ ХАРАКТЕРИСТИК  
(замість вступу)**

Робота з образами-персонажами займає одне з ключових місць у системі шкільного опрацювання літературного твору. Закономірно, що науковці-методисти не раз звертали увагу на це питання, намагаючись встановити закономірності вказаної діяльності (Т.Бугайко, Б.Буяльський, В.Голубков, В.Гриневич, О.Забарний, А.Лісовський, Л.Мірошніченко, В.Неділько, Є.Пасічник, С.Пультер, З.Рез, А.Ситченко, Н.Соловйова, Б.Степанишин та ін.). Проте судження різних учених відображають неоднозначність у розумінні пообразного аналізу. Можна виділити чотири основні варіанти пояснення.

Перший із них – це пообразний аналіз у найширшому тлумаченні, що означає масштабне комплексне дослідження художнього матеріалу на уроці літератури. Таке тлумачення, зокрема, робить В.Неділько, який пише: «Суть пообразного аналізу полягає в послідовному розгляді особливостей і значення кожного елемента ідейно-художнього змісту твору – теми, образу автора, сюжету і композиції, системи образів персонажів, мови та образотворчих засобів, ідеї твору» [51, 153].

У другому варіанті розуміння названий шлях аналізу пов'язано із поняттям «художній образ», яке теж має досить широкий спектр тлумачення. Зокрема, Є.Пасічник твердить: «Науково обґрунтованим у методиці викладання літератури є *пообразний* шлях аналізу. Він передбачає ґрунтовне вивчення образів художнього твору, через які простежується ідейно-художня концепція митця. Образи подаються тут великим планом, вони є ядром, логічним центром аналізу...» [61, 259]. З поясненням Є.Пасічника суголосні судження, зроблені Л.Мірошніченко: «Теоретичне визначення «пообразного шляху аналізу» базується на розумінні поняття *художній образ*. Аналіз цього поняття є складовою будь-якого шляху аналізу. Проте коли обирається саме пообразний шлях, система художніх образів стає тією домінантою, за

допомогою якої у єдності форми і змісту розглядають всі інші компоненти аналізу» [46, с. 211].

Дефініції Є.Пасічника та Л.Мірошніченко хоча й вузчі, ніж у В.Неділька, все ж потребують певної конкретизації. Це зумовлено тим, що поняття «художній образ» може стосуватися неоднорідних художніх утворень, якими, зокрема, є: образ як словесна формула (троп, стилістична фігура), що несе в собі певний завершений зміст (наприклад, «зболіле серце, як болід, в ночах лишає слід» (В.Стус)), образ – опис позасюжетного елемента (пейзаж, інтер'єр, екстер'єр тощо), образ-персонаж (людина), образ-персонаж (міфологічний герой), образ-персонаж (персоніфіковане явище природи чи предметного світу – наприклад, Земля в однойменній повісті О.Кобилянської).

Третя група науковців (Б.Буяльський, Б.Степанишин) основну увагу віддають образам-персонажам, хоча не відкидають й інші образні складові тексту. «Пообразний, або «традиційний» аналіз спрямовує до роботи з осмислення образів-персонажів, але не заперечує розгляд інших компонентів: пейзажів, інтер'єрів, ліричних відступів. Цей шлях можна схарактеризувати коротко: через образи – до ідеї» [13, с. 47].

Аналогічної думки дотримується і Б.Степанишин: «Аналіз за образами передбачає насамперед характеристику персонажів, але не слід обмежуватися лише ними. Адже часто в художніх творах зустрічаємо й образи вищого естетичного гатунку. Наприклад, у повісті «Fata morgana» це образи Землі, Осінніх дощів, Руїн сахарні, Покинутого фільварку, Стривоженого села, Лугу, що сміється ранніми росами» [77, с.211].

Розуміння пообразного аналізу як комбінованого розгляду персонажів та інших компонентів тексту демонструють А.Лісовський і С.Пультер. Вони говорять: «Пообразний аналіз слід проводити так, щоб через окремі образи, змальовані письменником, учні осягнули твір у цілому, розглядаючи образи разом з іншими компонентами художньої структури (описи, портрети, пейзажі, ліричні відступи, історичні екскурси). В основі цього аналізу

покладено розгляд персонажів, сюжету і композиції у їхніх взаємозв'язках, у співвідношенні з іншими компонентами для з'ясування морального й естетичного багатства твору» [63, с.63].

Четверта група вчених означену проблему розв'язує в аспекті вивчення суто образів-персонажів. Вони або прямо вказують, що пообразний аналіз – це робота з літературними героями (З.Рез), або окреме місце виділяють аналізу персонажів (Л.Базиль, Т. та Ф. Бугайки, В.Голубков, О. Забарний, Н.Кудряшов, В.Пустовіт). «До пообразного аналізу вдаються, якщо у творі на першому плані яскраво зображено літературні характери персонажів» [1, с. 82].

Узагальнюючи судження різних методистів, робимо висновок, що питання пообразного аналізу має набути подальшого розвитку. Зокрема, потрібна конкретизація поняття. Це можна зробити шляхом його жанрово-родової диференціації. На наш погляд, для лірики пообразний аналіз означає дослідження твору на основі словесної структури (мовних образів) та образу ліричного героя, для епічних, ліро-епічних та драматичних – на перше місце виходять персонажі та інші часто персоніфіковані образні утворення, що виконують концептуально важливу функцію в тексті (місто в однойменному романі В.Підмогильного, собор в однойменному романі Олеся Гончара, «зачарована Десна» в однойменній кіноповісті О.Довженка). Тому під пообразним аналізом насамперед пропонуємо вважати характеристику образів-персонажів, оскільки, ідучи за широким тлумаченням цього поняття, мимовільно вторгаємося в інші напрямки вивчення літературного матеріалу – сюжетно-композиційний, хронотопний, мовний тощо, які потребують застосування окремих спеціальних видів дослідження. Коли вчителі та учні опрацьовують образну систему, вони аналізують образ-цілісну картину тексту, образ-подію, образ-позасюжетний опис, образ-деталь, образ-персонаж та ін.. Тобто образний вимір тексту досить широкий. Серед методистів у свій час це

підкреслила О.Бандура, тим самим показавши необхідність диференціювати різні шляхи і види його осмислення.

### ***Вправа №1***

***Ознайомтеся із працями, що належать назвним вище дослідникам (див. за списком використаної літератури). Яке місце науковці відводять пообразному аналізу в колі інших шляхів і видів розгляду художнього твору?***

Проте для вчителів та учнів першорядними з погляду сприймання художнього матеріалу завжди залишаються літературні герої, у яких втілено образи людей. Виходячи із цього, потрібно встановити загальну стратегію, окресливши та систематизувавши основні принципи та види характеристик здійснення пообразного аналізу в умовах навчального процесу загальноосвітньої школи.

Для початку окреслюємо компетентнісний рівень, на формування якого має бути спрямований цей вид діяльності.

Учні повинні ***знати***:

- ✓ системи образів-персонажів літературних творів, що вивчаються, їх художню специфіку в межах конкретної текстуальної цілісності;
- ✓ окремі образи, їх змістове наповнення, засоби творення та художню роль як у рамках системи персонажів, так і тексту в цілому.

Школярі повинні ***вміти***:

- ✓ застосовувати пообразний аналіз у різних його видах (див. види характеристик пообразного аналізу);
- ✓ вибудовувати власне ставлення до образів-персонажів, здійснювати їх психологічну інтерпретацію, давати морально-етичну, духовно-культурну, суспільно-політичну та інші оцінки;

- ✓ визначати художньо-естетичну специфіку персонажів та засоби їх творення, функції в літературному матеріалі, зв'язки з іншими змістовими та формальними складовими тексту.

Щоб сформувати ці знання та вміння, необхідно розуміти, що методика навчання літератури давно шукає баланс між наївно-реалістичним та художньо-естетичним підходами до осягнення учнями мистецтва слова. Означена проблема стосується і образної системи, оскільки літературний герой завжди перебуває на першому місці в шкільному аналізі твору. З одного боку, учні повинні емоційно «пережити» історію персонажа як художнє втілення людської долі, а з іншого – зрозуміти його словесну, суб'єктивно-авторську, ідейну та стильову природу, зв'язок з усією концепцією тексту. «...Необхідно боротися проти «засилля» характеристик (персонажів – Ю. Б.), що приводить до руйнування у свідомості учнів цілісного ідейного й художнього змісту твору» [19, с. 207], – писав у свій час Г. Гуковський, який підкреслював, що наївно-реалістичне прочитання – важливий, але не єдиний етап в шкільному вивченні літератури, оскільки після нього учням треба пропонувати більш складні форми ідейно-художнього аналізу.

Традиційно опрацювання образів-персонажів на уроках літератури складається з двох важливих частин: духовна, морально-етична оцінка поєднується з виявленням і осмислення художніх компонентів, що беруть участь у творенні героя. Такий підхід входить в групу основних дидактичних настанов для вчителя-словесника. «...Треба ставити й розв'язувати такі питання, які б допомагали розкривати основні риси характеру героя та показати художні якості аналізованого образу» [37, с. 111].

Треба пам'ятати, що духовна та художньо-естетична оцінка дійових осіб літературних творів відбувається паралельно. Цей процес має обернений характер (Рис. 1). Однак перша виконує базову функцію, оскільки учні всіх вікових груп можуть її реалізувати; здатність здійснювати другу формується





воно зумовлене? яка роль конкретного засобу у висвітленні морального обличчя образу? і т.д. – учні та вчитель зможуть провести необхідну оцінну діяльність.

### **Вправа №2**

**Ознайомтеся із виділеними властивостями літературних героїв. У якому випадку запропоновано духовно-психологічний, а в якому – художньо-естетичний підхід? Збагатіть кожен, доповнивши його рисами іншого підходу.**

*Катерина (однойменна поема Т.Шевченка): жінка-покритка, самотня мати, знедолена людьми, стражденна, самогубця;*

*Кайдашиха (повість «Кайдашева сім'я» І.Нечуя-Левицького): удатна куховарка, підстаркувата і сварлива жінка, дбайлива бабуся, сердита свекруха;*

*Мавка (драма-феєрія «Лісова пісня» Лесі Українки): втілення рис неоромантизму, неоміфологічний характер образу, персонаж драми-феєрії, здатність до метаморфози, носій міфолого-символічного змісту;*

*Михайло Гурман (драма І.Франка «Украдене щастя»): драматичний персонаж, мова і дія – основні засоби його творення, учасник гострого конфлікту.*

Окреслені вище уявлення відображають усталений в сучасній методичній думці рівень розуміння сутності пообразного аналізу та особливостей його здійснення. Саме у відповідності з ними доцільно встановити **основні принципи**, які коригуватимуть навчальну діяльність. На нашу думку, ними можуть бути, з одного боку, **усвідомлення міметичної**, а з іншого – **художньо-естетичної природи образів-персонажів, їх функціональності**. Крім того, до уваги треба брати ще й принцип **врахування індивідуального читацького сприйняття** учнями. Подібне розмежування, на наш погляд, присутнє у визначенні, зробленому

А.Ситченком: «...Автор закладає, а читач висвітлює три групи знань про образ-персонаж: а) про його зовнішність – літературний образ-портрет; б) про його літературний образ-характер; в) його місце у творі – літературний образ-функцію. Усі три групи знань про цей образ взаємопроникні, умовно розташовуються читачем по висхідній, і кожна наступна вбирає в себе попередню» [70, с. 168]. Два перші пункти (а і б) базуються на міметичній властивості літератури, перший і третій (а і в) – на художньо-естетичній. Крім того, враховано діяльність читача, який виступає дослідником і образу-портрету, і образу-характеру, і образу-функції.

Керуючись кожним із названих принципів, можна виробити цілий спектр образних характеристик. У такий спосіб вирішується одне із важливих методичних завдань – долати одноманітність в опрацюванні літературного матеріалу взагалі і образів-персонажів зокрема. Погоджуємося із судженнями ряду науковців (Н.Данилова, О.Забарного, А.Ситченка), якими стверджено необхідність багатоаспектного та багатоваріантного аналізу літературних героїв у школі. Зокрема, О.Забарний слушно зауважує: «Для аналізу образу-персонажа не може бути раз і назавжди сталої схеми. Намагання йти за однією і тією ж схемою веде до формалізму» [23, с. 41].

На першому місці із зазначених вище стоїть принцип **врахування міметизму**, тобто наслідувальної функції мистецтва слова, яка постійно провокує вчителя та учнів асоціювати художній простір із реаліями людського життя. Учасники навчального процесу часто виходять із того, що «мистецький духовний смисл ... матеріалізований у художньому образі як людській особистості...» [39, с.22].

Актуальність сказаного зумовлено цілим рядом властивостей образів-персонажів, зокрема:

1. Як і люди, персонажі володіють набором психологічних рис, вони сповідують певний ціннісний погляд на світ, визначають мету своєї життєдіяльності.

2. У більшості випадків літературні герої портретовані як люди (за винятком алегорії та фантастики, коли людські властивості змальовані в образах тварин, рослин, предметів, фантастичних об'єктів): у них відповідні зовнішність, поведінка, мова, місця проживання тощо.

3. Художні образи володіють певними людськими статусами і ролями (віковими, гендерними, родинно-родовими, професійними, мистецько-творчими, соціальними, національними, релігійними, суспільно-політичними тощо).

4. Зміст літературних творів постає як здійснення особистої долі людини, унаочнення епізодів та етапів приватної біографії; у процесі розгортання життєвого шляху з'являються різноманітні виклики, у персонажів виникає необхідність на них реагувати, тобто давати відгуки.

Виходячи із такого розуміння наслідувальної функції літератури, встановлюємо відповідні види образних характеристик. Ними можуть бути:

1. Опрацювання літературних героїв за рисами їх внутрішнього світу.
2. Здійснення поглибленої психологічної характеристики на основі рівнів структури особистості.
3. Осмислення ціннісних та цільових пріоритетів персонажів.
4. Дослідження психології вчинку літературного героя.
5. Біографічний підхід до вивчення персонажів.
6. Пообразний аналіз за системою «виклик – відгук».
7. Статусно-рольова характеристика.

Отже, застосування принципу міметизму веде вчителя та учнів до виявлення різноманітних власне людських проявів в образах-персонажах, що завжди покликані копіювати життя і внутрішню сутність реального індивіда. «Сприйняття літературних героїв як живих людей створює атмосферу міжособистісного спілкування, пізнання людини людиною, самопізнання» [51, 33]. Це стає основою для найвно-реалістичного сприйняття учнями

художніх творів, яке виконує важливу заохочувальну роль, провокуючи інтерес і до образів-персонажів, і до літературного матеріалу в цілому. Під час зустрічі з літературним матеріалом «у читачів посилюється враження реальності зображуваних подій, і образи-персонажі, наприклад, сприймаються як живі люди, що значно посилює особистісний вплив мистецтва слова» [70, с. 167].

### ***Вправа №3***

***Проілюструйте міметичний принцип на прикладі 1-2 персонажів. Складіть план їх характеристики, керуючись своїми визначеннями.***

Другий принцип варто означити як ***художньо-естетичний***. Він впливає із того розуміння, що літературні герої завжди є функціонально активною частиною складної формо-змістової системи художнього твору. Зокрема:

1. Образи-персонажі будуються за законами мистецтва слова: існує стандартна схема образотворення, у яку залучені різноманітні засоби (портрет, поведінка, мова, міжперсонажні взаємини, авторське ставлення, описи внутрішніх станів, прийоми індивідуалізації та типізації тощо).

2. Вони перебувають у тісних зв'язках між собою, утворюючи завершену образну систему.

3. Персонажі не відривні від сюжетно-змістової та хронологічної структури тексту, у процесі розгортання яких здійснюється розвиток та самовираження літературних характерів.

4. Портретування персонажів відбувається з допомогою мовно-виражальних засобів – тропів та стилістичних фігур.

5. Художні образи відіграють важливу роль у постановці та розв'язанні письменником актуальних для нього тем та проблем, вираженні

ідейного змісту літературного матеріалу, світоглядних та естетичних настанов.

Це дає підстави для здійснення таких видів пообразного аналізу, які узгоджені не з міметичною, а з художньо-естетичною природою літератури. Практично їх можна реалізувати, застосовуючи спеціальні види досліджень (характеристик):

1. Пообразний аналіз на основі стандартної літературознавчої схеми (спираючись на засоби творення).
2. Мовна практика в процесі шкільного вивчення образів-персонажів.
3. Аналіз персонажів за розвитком сюжету.
4. Спостереження за єдністю образної і хронотопної структури літературного твору.
5. Виявлення функціональності персонажів.
6. Концептуально-образний аналіз.
7. Дослідження системних зв'язків між образами літературних героїв.

Серед вимог до аналізу літературного твору методисти називають дотримання принципу *його комплексного осягнення*. Як пише А. Лісовський, «забезпечення цілісного сприймання і розуміння художнього твору є одним із найважливіших завдань сучасного викладання літератури в школі» [39, с. 58]. Вирішення цієї проблеми неможливе без уваги до такої визначальної властивості, як *системність*, що значною мірою зумовлює сутність художнього матеріалу.

Система – це сукупність елементів, між якими існує зв'язок; вони наділені спільними ознаками чи роллю. Літературні образи-персонажі перебувають у різноаспектній взаємодії: у межах одного або декількох текстів, з героями інших видів мистецтва, з психологічними типами людей тощо. Це дає підстави запропонувати ще один спосіб здійснення образної

характеристики – *на основі вивчення системних відношень, у які вступають персонажі.*

Щоб досягти реалізації окреслених підходів, необхідно володіти не тільки розумінням художньої природи образотворення, але й набором оптимальних способів здійснення як індивідуальної, так і порівняльної та групової характеристики персонажів. Як теоретичну основу для такої роботи використовуємо думку, що «обираючи тип аналізу, зосереджуємося на системах відповідних йому функціонально вагомим та естетично вартісним образним компонентам твору в їх ієрархічному взаємозв'язку. Для пообразного аналізу таку вартість мають образи-персонажі в найширших зв'язках з іншими художніми складниками тексту...» [37, 163]. Отже, художньо-естетична оцінка персонажа спрямована на виявлення його ролі в тексті, тобто в розгортанні сюжету, композиційній побудові, постановці проблематики, вираженні авторської позиції, ідейно-тематичного задуму, характеристиці інших героїв. Крім того, «на всіх етапах літературної освіти треба аналізувати всі складові ... твору, але ніколи не повністю, а з різним ступенем заглиблення й досконалості» [51, 240]. У випадку вивчення образів-персонажів учитель визначає, як саме і наскільки повно необхідно встановити зв'язок між ними та іншими елементами тексту. Учні також можуть визначати роль різних компонентів твору у вираженні психологічного портрету персонажа, а також здійснювати і зворотний процес – розгляд впливу героя на форматування всієї структури художнього матеріалу.

Отже, жоден художній елемент не може розглядатися відірвано від інших складових структури твору. Проте аналіз окремих компонентів без врахування концептуальної єдності тексту залишається достатньо поширеною помилкою в реаліях сучасного уроку літератури. І в першу чергу це спостерігається під час вивчення образів-персонажів, осмисленню яких

зазвичай віддається основна кількість навчального часу. Тому праві ті методисти, які стверджують: «Усвідомленому розумінню ... поняття «образ-персонаж» сприяють наявність у школярів відповідних теоретичних знань, а також сформованість умінь та навичок, спрямована на осмислення цього компоненту в системі художнього цілого» [23, с. 61].

Ця думка давно закріпилася в методичній науці і постійно реалізується в практичних пропозиціях щодо опрацювання конкретних текстів на уроках словесності. Як підсумував А. Ситченко, *«вивчення персонажів у взаємодії з усіма компонентами художнього тексту* сприймається методистами як одна з основних передумов успішного навчання школярів літературного аналізу. Саме зі складного співвідношення цих компонентів вибудовується «ідейний шар» твору, що не може бути досить глибоко зрозумілий і пережитий через призму лише одного якогось художнього образу» [72, с. 14].

#### ***Вправа №4***

***На прикладі 1-2 персонажів поясніть, яким чином можна застосувати художньо-естетичний принцип їхнього аналізу на уроках літератури.***

Ще один принцип – *орієнтації на читацьке сприйняття*, що скеровує словесника враховувати бачення кожним учнем образів-персонажів, індивідуальне розуміння прочитаного і ставлення до нього, емоційні переживання, викликані зустріччю з різноманітними проявами літературних героїв. Регулятором навчального процесу в даному разі виступає поняття *феноменального* (виняткового, унікального, незвичайного, емоційно забарвленого). Керуючись ним, можна здійснювати особистісно-зорієнтований підхід до навчання. Із художньої системи твору образи-персонажі чи не найбільше його потребують. Спостереження показують, що

школярі в першу чергу фіксують феноменальне на персонажному та подієвому рівнях тексту, їхня увага звернена до образів як носіїв незвичайних рис та нестандартної поведінки. Виходячи з цього, доцільно запропонувати вид характеристики, заснований на суто рецептивній основі:

1. Вивчення персонажів в аспекті феноменального.

### ***Вправа №5***

***Здійсніть педагогічний експеримент в школі з метою виявити, у кого з персонажів української літератури, на думку учнів, високий рівень феноменальності. Розробіть для цього спеціальні запитання. Озвучте результати на занятті з методики навчання української літератури.***

Здійснення пообразного аналізу літературного твору на уроці відбувається як *індивідуальна, порівняльна чи групова характеристика* і вимагає від учителя проведення попередньої підготовчої роботи. Плануючи систему занять, словесник має виділити образні утворення, які заслуговують на обов'язкову увагу під час текстуальних досліджень. Головним із них можна відводити цілі заняття, фіксуючи їх назви у темах уроків. Другорядні доводиться групувати за певним принципом, який словесник установлює сам. Поширеними є такі принципи групування: гендерний (наприклад, жіночі образи в романі В.Підмогильного «Місто»), соціальний (образи селян в оповіданні Марка Вовчка «Інститутка»), родинний (брати Половці в новелі Ю.Яновського «Вершники»), національний (мешканці татарського селища в акварелі М.Коцюбинського «На камені»), професійний (представники театрального середовища у драмі М.Старицького «Талан») та ін. Проте для деяких творів доводиться визначати спеціальні принципи групування (учасники чорного трибуналу в новелі Миколи Хвильового «Я (Романтика)», кримінальне середовище в повісті І.Франка «Сойчине крило» тощо).



Усе це відображається в темах уроків, змістовим центром яких стають персонажі чи інші образи, які виконують важливу змістову та формоутворювальну роль. В імпліцитному чи експліцитному вигляді тут можуть бути означено і види характеристики літературних героїв.

Наприклад, теми уроків із вивчення кіноповісті О.Довженка «Зачарована Десна» можуть набувати такого вигляду:

- 1. Різноманітність людських характерів і пристрастей в кіноповісті О.Довженка «Зачарована Десна». Образ малого Сашка як унаочнення дитячого погляду на світ.*
- 2. Образ «зачарованої Десни» в однойменній кіноповісті О.Довженка. Взаємодія людини і природи у творі.*

У першій темі передбачено психологічну характеристику, у другій – вивчення персонажів у зв'язках із хронотопом.

#### ***Вправа №6***

*Ознайомтеся із темами уроків, присвячених вивченню образів-персонажів. Назвіть вид характеристики, який запропоновано в кожному випадку.*

*Гроші – головна мета головного героя комедії І.Карпенка-Карого «Сто тисяч».*

*Маруся з однойменної повісті Г.Квітки-Основ'яненка як образ сентиментально-реалістичного плану.*

*Життєвий шлях Сивоока із роману П.Загребельного «Диво».*

*Місто як виклик для Степана Радченка з однойменного роману В.Підмогильного.*

*Засоби творення образу Лавріна Запорожця із кіноповісті О.Довженка «Україна в огні».*

*Син і революціонер: образ головного героя новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)».*

*Образи братів Половців в новелі Ю.Яновського «Подвійне коло» та роль хронотопу в їх змалюванні.*

*Феноменоменальне в образі Григорія Многогрішного з роману Івана Багряного «Тигролови»*

*Система персонажів роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»*

Частина із наведених видів пообразного аналізу означено у працях методистів різних поколінь. Проте в більшості випадків штрихово, у вигляді побажань-пропозицій. Найширше вчені обговорюють вивчення персонажів на основі рис характеру та засобів творення. О.Забарний та Н.Соловійова рекомендують поглиблене опрацювання внутрішніх якостей героя, збагачене психологічною термінологією. На необхідності здійснювати дослідження образів за розвитком сюжету наголошують В.Голубков, Н.Кудряшов, М.Салтикова, А.Сафонова, Б.Степанишин. Характеристику персонажів у зв'язках із тематикою, проблематикою та ідейним змістом означено А.Сафоновою, М.Салтиковою, Б.Степанишиним. Системна єдність образів-персонажів як предмет осмислення учнями є важливою для Т. і Ф. Бугайків, В.Голубкова, Н.Кудряшова, З.Рез. Їх функціональність – для А. Сафонові і А.Ситченка.

Однак існує необхідність створити завершені моделі таких видів досліджень. Це і стало першим завданням для цього посібника. Друге завдання – вироблення системи вправ, яка дозволить формувати в студентів-філологів уміння організовувати навчальний процес із вивчення образів-персонажів. У такому поєднанні і полягає роль видання. Проте, як нам бачиться, науково-методичну тему не вичерпано.

## **ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ГЕРОЇВ ЗА РИСАМИ ЇХ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ**

Усвідомлення учнями особливостей внутрішнього світу образів-персонажів є одним з головних завдань на уроках літератури. Проте прийти до цього можна різними шляхами. Найбільш легкий – безпосереднє осмислення образів людей на основі духовно-психологічних домінант, якими вони наділені. Такий вид роботи відбувається з 5 по 11 клас. В основній школі психологічна та поведінкова характеристика переважають, оскільки учням цієї вікової групи ще важко піднятися до художньо-естетичного осмислення літературного героя, до усвідомлення ідейно-концептуальних, філософських чи стильових завдань, покладених на нього. Старшокласники, хоч і здатні вести розмову на рівні естетичного та світоглядного сприйняття, однак теж віддають перевагу оцінці персонажа як носія людських якостей. Літературний герой стає психологічним зразком, що здобуває схвалення або заперечення з боку учнів.

### ***Вправа № 7***

***Ознайомтеся з окресленими властивостями персонажів. У яких випадках вони визначені з позицій психологічної, а в яких – художньо-естетичної чи філософсько-концептуальної характеристики?***

***Образ Григорія Многогрішного (роман Івана Багряного «Тигролови»)***

- 1. Персонаж – носій неоромантичної концепції дійсності.*
- 2. Сила духу – основна риса Многогрішного.*

***Образ Чіпки Варениченка (роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»)***

- 1. Чіпка – «пропаща сила».*
- 2. Риса романного героя в образі Чіпки Варениченка.*

## **Образ Івана Брюховецького (роман Пантелеймона Куліша «Чорна рада»)**

1. Філософсько-історичні завдання, покладені на цей образ (критика народницької концепції історії, згідно з якою народ – рушій суспільних процесів).

2. Іван Брюховецький – образ політичного авантюриста.

Аналіз персонажів за рисами їх внутрішнього світу (психологічна характеристика) – предмет роздумів багатьох методистів (Т. і Ф. Бугайків, О.Забарного, Є. Пасічника, З. Рез, М.Рибнікової, А.Ситченка та ін.). У більшості випадків науковці визнають продуктивність такого виду діяльності. Проте можна почути і критичне ставлення до нього. «Важко визнати правочинним виділення «рис» героя і складання його сумарної характеристики, які довго побутували в школі» [61, с.185]. Вважаємо наведене судження занадто категоричним. Названий спосіб опрацювання образів-персонажів не просто має право на існування, а домінує на уроках літератури – і вже тому заслуговує на увагу науковців та вчителів-практиків. «Спостереження над школою говорять про те, що характеристики витісняють усі інші види робіт. Образ героя, характеристика персонажа – це та основна і часто єдина мета, яку ставить собі учитель» [64, с. 229]. І хоча цей висновок М.Рибнікова зробила ще в 1940 році, він залишається актуальним і сьогодні.

Отже, необхідно встановити загальний набір знань і вмінь для формування у школярів. Учні мають **знати**:

- ✓ риси характеру персонажів із вивчених літературних творів та художні засоби їх утілення;
- ✓ епізоди, де їх зображено;
- ✓ поняття «характер» («внутрішній світ героя», «психологічний портрет»), «внутрішній конфлікт», «тип».

Школярі повинні *вміти* здійснювати психологічну характеристику персонажів, а саме:

- ✓ осмислювати як окремі риси, так і сукупний набір внутрішніх якостей персонажів;
- ✓ простежувати їх вираження в різних сюжетно-змістових точках тексту;
- ✓ окреслювати основні засоби вираження;
- ✓ здійснювати усні повідомлення та письмові роботи, присвячені аналізу внутрішнього світу персонажа;
- ✓ створювати прості і складні, звичайні та цитатні плани психологічної характеристики героя;
- ✓ визначати художнє надзавдання та внутрішні суперечності персонажа;
- ✓ виявляти власне ставлення до образу;
- ✓ читати в ролях та засобами голосу відтворювати особливості характеру героя;
- ✓ інтелектуально та емоційно проникати у внутрішній світ персонажа, застосовуючи прийоми під назвою «інтерв'ювання» та «сповідь»;
- ✓ окреслювати роль психологічних властивостей у змалюванні літературного героя;
- ✓ узагальнювати духовну сутність персонажа, розмежовувати типове та індивідуальне в характері;
- ✓ осмислювати виховну функцію, яку може виконувати літературний герой.

Означений підхід безпосередньо пов'язаний із міметизмом художньої літератури, який полягає в імітації людського життя та людських характерів. Він прямо впливає на виховну функцію уроку. Тому всі пропоновані учням види навчальної діяльності повинні бути спрямовані на максимальне заглиблення у внутрішній світ персонажа, на виявлення тих властивостей, які

перетворюють його на духовний зразок, що може мати як знак плюс, так і знак мінус. Учителю не обійтися без категорії психологізму, що створює основу, «яка формує світоглядні позиції та духовні цінності школяра, допомагає краще пізнати внутрішній світ героя, зрозуміти його поведінку, потреби, мотиви, цілі, характер тощо» [8, с.173].

При цьому необхідно вести розмову про те, що всі навчальні компетентності школярів можна поділити на дві групи. До першої належать знання та уміння, пов'язані з опрацюванням одиничної властивості персонажа (риси характеру) та засобів її вираження, до другої – із цілісним осягненням внутрішнього світу літературного героя.

У цьому аспекті є продуктивними ряд завдань, які сприяють формуванню комплексу дослідницьких можливостей школярів. Первинним серед таких уміння є здатність **визначити окрему рису та здійснити спостереження над особливостями її зображення в тексті**. Тому досить часто вивчення образів-персонажів відбувається таким чином: учитель та учні встановлюють психологічні властивості на основі текстуальних спостережень (від дослідження фактичного прояву – до констатації, яка риса змальована). Інший варіант: учасники навчального процесу називають внутрішні якості, властиві персонажу (це можна зробити уже на основі первинного прочитання художнього твору), на підставі цього дають йому морально-етичну оцінку, а далі досліджують, яким чином психологія героя виражена письменником. Школярі одержують завдання:

1. Визначити психологічну властивість персонажа на основі процитованого фрагменту художнього твору.

2. Підтвердити наявність означених учителем чи й самими учнями рис характеру літературного образу цитатним матеріалом, використати його в розповіді про героя.

3. Виявити в окремому епізоді (а далі – в більшому художньому форматі (розділі, частині, яві, дії)) внутрішні властивості героя, які знайшли

тут своє втілення, дослідити особливості їх словесного вираження. Завдання можуть звучати таким чином:

Знайдіть у літературному творі фрагменти, на підставі яких можна визначити певну(і) рису (риси) характеру персонажа.

Обґрунтуйте свій вибір.

Поясніть, яким чином вона (вони) зображені.

4. Визначити різні фрагменти художнього тексту, у яких одна й та ж риса персонажа знайшла своє втілення, дослідити її конкретні прояви в кожному епізоді, зіставити ці частини тексту, здійснити оцінку-узагальнення.

5. Установити всі засоби творення (портрет, інші позасюжетні елементи, дії та вчинки героя, мовну партію), із допомогою яких зображено одну й ту ж рису характеру, пояснити їх особливості та художню роль.

6. Окреслити в художньому творі весь спектр духовних якостей, дослідити їх конфігурацію та взаємодію у внутрішньому світі персонажа, узагальнити його психологічний портрет.

7. Назвати риси характеру літературного героя, виділити серед них головні та другорядні, дослідити особливості їх зображення.

8. Поділити внутрішні якості персонажа на групи за подібністю, визначити головну в кожній групі.

Крім того, можливі й інші види роботи, які будуть корисні. Це складання планів внутрішньої характеристики, визначення надзавдань, внутрішніх конфліктів, виховного значення персонажів, застосування прийомів «інтерв'ювання» та «сповіді», які допомагають учням максимально глибоко проникнути у внутрішній світ літературних героїв.

**Усні виступи або письмові роботи, присвячені аналізу однієї внутрішньої риси персонажа або його характеру в цілому.** Подібні завдання можна практикувати уже в 5-6 класах. Тут необхідно концентрувати увагу школярів не на характері в цілому, а на одній рисі, пропонувати

осмислити їх вплив на різні сторони життя і поведінки літературного героя. Наприклад, темами для усних виступів «Хитрість головного героя з казки І.Франка «Фарбований Лис» чи «Федько-халамидник – сміливий хлопчик в оповіданні В.Винниченка» передбачено, що школярі мають виявити ті поведінкові прояви персонажа, які зумовлені виключно означеною рисою характеру, описати їх та дати оцінку. Учні повинні утриматися від розповіді про інші внутрішні властивості і те, як вони вплинули на дії та вчинки літературного героя.

Продуктивно пропонувати декілька тем, у кожній із яких означено іншу рису характеру одного персонажа. У такому випадку учням буде легше націлитися на різні фрагменти художнього матеріалу, розмежувати їх і висвітлити необхідне у своїй розповіді. Так, після вивчення оповідання В.Нестайка «Імпічмент» можна запропонувати теми: «Боря Бородавко – ерудит» та «Жадання влади Борею Бородавком». У першому випадку школярі повинні розкрити широке коло знань героя, його нерозлучність із дитячою енциклопедією «Все про все», постійне намагання здивувати однокласників невідомою їм інформацією. У другому – мова піде про те, що Боря дуже хотів стати президентом класу, намагався підкупити «виборців», пішов на те, щоб дискредитувати свого конкурента Вову Таруту, плакав у шкільному туалеті після того, як не одержав бажаного. Застосування різних за темою розповідей допоможе учням зрозуміти, що дві названі риси є визначальними внутрішніми якостями для образу Борі Бородавка, але про кожну з них треба говорити окремо.

У другій частині основної та в старшій школі подібні завдання також мають сенс, оскільки в художніх творах, що піддаються аналізу, психологія героїв розширюється, включає більшу кількість рис. Порівняно з дитячою літературою, вивчення якої переважає в 5-6 класах, художні твори, включені до програм для 7-8, а тим більше для 9-11 класів, часто містять значно багатогранніші характери, у яких можна спостерігати цілий набір



психологічних властивостей, хоча риса-домінанта в більшості випадків, звичайно ж, наявна. Проте необхідність здійснювати дослідження, ідучи за логікою: психологічна властивість – її наслідки у зовнішніх виявах героя, – так само залишається. Не рідко в центр розгляду ставиться визначальна для характеру героя риса («Засліплений «міфом про дворянство» (за комедією І.Карпенка-Карого «Мартин Боруля»)). Спектр її впливу на душевні переживання та поведінку персонажа зазвичай є досить широким. У випадку комедії І.Карпенка-Карого учні повинні давати відповідь, яким чином «міф про дворянство» зумовив стосунки Мартина Борулі з членами родини та іншими героями твору, як він змінив його уявлення про сімейний устрій, зумовив ставлення до представників вищих і нижчих класів, з допомогою яких засобів драматург висміяв цю рису-домінанту персонажа.

Дещо легше працювати із рисами другого плану, тобто тими, які не є стрижнями у внутрішньому світі персонажа і не мають у тексті широкої презентації («Шанобливе ставлення до старших за віком головної героїні із драми І.Котляревського «Наталка Полтавка»). Текстуальні спостереження тут менші, хоча в окремих випадках можуть виникати труднощі з виділенням необхідного матеріалу для аналізу. Письмові роботи зазвичай мають невеликий обсяг.

Наступний навчальний крок – виголошення розповідей, а значить і написання творчих робіт, присвячених повному осмисленню внутрішнього світу персонажа. Це краще робити у старших класах, коли учні вже можуть виділити та синтезувати різні психологічні грані персонажа, дати їм комплексну оцінку. Теми, які пропонує словесник, мають бути сформульовані таким чином, щоб у полі зору перебувала вся духовна сфера героя. До таких, зокрема, належать: «Внутрішнє буття Марусі Чурай (за романом у віршах Л.Костенко)», «У чому полягає складність характеру Степана Радченка з роману В.Підмогильного «Місто»?», «Конфлікт у душі головного героя в новелі Миколи Хвильового «Я (Романтика)»». Школярі

створюють план (простий або складний), у пунктах якого означено внутрішні якості образу, що будуть проаналізовані (складання планів див. далі). У такий спосіб вони визначають напрямки висвітлення характеру.

Отже, **план роботи над образом-персонажем стає основою для психологічної характеристики.** Його особливість полягає в тому, що кожен пункт – це назва риси характеру. Учитель сам може аналізувати художній образ за планом, який попередньо повідомив учням. Зокрема, опрацьовуючи постать Пузиря із комедії І. Карпенка-Карого «Хазяїн», доцільно використати такий варіант її презентації на уроці:

1. «Стяжательство заради стяжательства» – визначальна риса головного героя комедії.
2. Терентій Пузир – нещадний визискувач, підступний і жорстокий у ставленні до робітників.
3. Підприємницький талант, господарність та злочинна економічна діяльність персонажа.
4. Безжальність Пузиря до своїх рідних та близьких.
5. Духовна примітивність землевласника, низький рівень його культури та освіти.
6. Пузир – образ трагікомічний.

План внутрішньої характеристики надає логічної стрункості знанням школярів про образ-персонаж, одразу націлює на ключові елементи в характері героя, прискорює діяльність на уроці. Він лягає в основу розповіді вчителя або проведення бесіди, у процесі якої відбувається обговорення-оцінка психологічних якостей.

Проте треба підкреслити зниження самостійності школярів у виробленні власних суджень, адже всі оцінки подані педагогом у готовому вигляді. Тому вказаний спосіб аналізу варто використовувати в тих ситуаціях, коли існує брак часу, коли школярі в силу свого розвитку

недостатньо готові робити правильні самостійні висновки, коли словесник тільки учить їх аналізувати образи-персонажі на основі внутрішніх якостей.

Більш складний варіант – це **самостійний аналіз учнями образів-персонажів і виголошення розповіді на основі повідомленого вчителем плану внутрішньої характеристики**. У такому разі школярі здійснюють дослідницьку роботу і готують власні виступи про літературного героя. План, запропонований учителем, виконує роль орієнтиру. Школярі знаходять текстуальне підтвердження тим визначенням, які наведені в окремих пунктах і розгортають їх до меж коротких повідомлень. Відбувається розповідь про кожен з рис персонажа та засоби, якими вона виражена. Як кінцевий результат ставиться завдання дати цілісну оцінку образу.

Із метою підвищити рівень проблемності словесник може давати завдання довести правильність/неправильність, доречність/недоречність, точність/неточність пунктів плану. Для цього поруч із правильними мають бути включені неправильні твердження, які учні повинні спростувати. Наприклад:

1. Освіченість і культурність Пузиря.
2. Співчутливе ставлення героя до найманих робітників.

#### ***Вправа № 8***

***Здійсніть корекцію плану характеристики образу Мина Мазайла з однойменної комедії Миколи Куліша. Поясніть, із якою метою можна застосовувати такий вид роботи.***

1. Мина Мазайло – люблячий батько і чоловік.
2. Естетичний смак головного героя твору.
3. Позитивне ставлення Мина до всього українського.
4. Здібний учень російської мови.
5. Кар'єрист і авантюрист.

**Самостійне складання учнями простого плану характеристики та аналіз персонажа на його основі.** Готуючи і виголошуючи розповідь-аналіз образу-персонажа, школярі (особливо 5-8 класів) можуть демонструвати хаотичність мислення, суб'єктивізм оцінок, фрагментарність знань, нездатність виділити в персонажі головні властивості. Учителі долають цю проблему за допомогою завдань, які покликані надати роздумам дітей логічної послідовності, аргументованості і цілісності. Одним із них і є складання плану, у якому відображено внутрішні якості героя. Школярі називають психологічні властивості літературного героя, формулюють пункти плану, який стає основою для подальшої доповіді.

Проте наявність плану ще не гарантує успішності самого виступу. Школярі повинні розібратися, де, коли і як герой проявляє у творі кожен з рис характеру, систематизувати художню інформацію, розміщену в різних частинах тексту. Щоб полегшити навчальну діяльність, можна пропонувати складання внутрішньої характеристики за розвитком сюжету чи зовнішньою композицією. Учні опрацьовують завершені сюжетні фрагменти або частини зовнішньої композиції, виділяють внутрішні властивості героя, виявлені в кожному із них, фіксують їх у відповідному плані, називаючи при цьому особливості розвитку дії та психологічної характеристики. Подаємо орієнтовний зразок до образу Павлика із оповідання С.Черкасенка «Маленький горбань» (6 кл.):

1. Павлик – спостерігач за грою в м'яч:
  - а) безтурботна веселість;
  - б) природний розум хлопчика;
  - в) зажура в очах;
  - г) дар розповідача.
2. Павлик слухає мамині казки:
  - а) вдячний слухач;
  - б) співчутливість;

- в) розвинена уява;
- г) любов до тварин.
- 3. Бій хлопчаків:
  - а) співчутливість;
  - б) заступництво;
  - в) багата уява, уміння складати казки.
- 4. Знахідка гнізда:
  - а) здатність співчувати.
- 5. Після бійки:
  - а) лагідність.
- 6. «Покарання» Захарка:
  - а) співчутливість;
  - б) незлостивість;
  - в) здатність пробачати.

Складання плану внутрішньої характеристики героя за розвитком сюжету корисне ще й тим, що дає учням змогу простежити ті риси, змалювання яких повторюються в різних частинах тексту, та усвідомити всі їхні прояви в літературному матеріалі. Далі такий план можна переробити на звичайний, де кожна риса названа лише раз. Наприклад, для образу Павлика з оповідання С.Черкасенка «Маленький горбань» це набирає такого вигляду:

1. Безтурботна веселість і зажура в очах.
2. Павлик – розумний хлопчик.
3. Любов до маминих казок.
4. Багата уява, уміння складати та розповідати казки.
5. Співчутливість та незлостивість Павлика, здатність пробачати.

Створення такого варіанту відбувається шляхом систематизації рис характеру, які герой виявив у ряді епізодів і які відображено в попередньому результаті (плані внутрішньої характеристики за розвитком сюжету).

Складніший варіант роботи – створення відповідного плану за всім змістом твору одночасно, що потребує більшого уміння систематизувати необхідний матеріал. Тут кожна з рис характеру персонажа називається лише один раз, але під час виступу школярі повинні мати на увазі різні фрагменти тексту, у яких ця властивість знаходить свій вияв, а також засоби її творення, аргументувати свої судження із допомогою всього художнього матеріалу.

Перші спроби дітей (найкраще в 7-8 класах) повинні носити колективний характер. Міра корекції їхніх результатів із боку вчителя ще досить значна. Згодом це завдання можна давати для самостійного виконання.

### ***Вправа № 9***

***Складіть простий план характеристики за рисами внутрішнього світу для одного літературного героя. Підготуйте розповідь на його основі. Виголосіть у студентській аудиторії. Дайте оцінку аналогічним виступам ваших одногрупників.***

**Створення складного плану характеристики персонажа за його внутрішніми рисами.** Для цього необхідно пропонувати персонажів, психологію яких виражено багатогранно, тобто в ній є набір різноманітних рис, які можна ділити на групи за подібністю. Школярі не тільки визначають якості героя, але й називають серед них схожі, об'єднують їх під спільними знаменниками. Здебільшого це відбувається під час вивчення великих епічних творів, у яких наявні повноформатні зображення людських характерів. Так, аналізуючи образ Марусі Чурай з однойменного роману у віршах Л.Костенко (11 кл.), учні можуть поділити риси, властиві героїні, на декілька тематичних груп. Оцінка внутрішнього портрету Чураївни відбувається на основі психологічних особливостей, уключених до кожного з тематичних об'єднань. Складний план набуває такого вигляду:

1. Маруся Чурай в коханні:
  - а) прагнення високої любові;
  - б) взаємини батьків – орієнтир інтимних стосунків;
  - в) вірність;
  - г) самопожертва заради кохання;
  - д) нездатність пробачити зраду.
2. Талант піснярки:
  - а) внутрішнє розчинення в пісні;
  - б) надзвичайність поетичного таланту;
  - в) уміння передати словом душу свого народу;
  - г) здатність запалити на боротьбу силою таланту.
3. Преживання на смертній межі:
  - а) передчуття смерті;
  - б) внутрішній біль;
  - в) психологічна спустошеність;
  - г) відчуженість від світу;
  - г) готовність нести спокуту;
  - д) глибока печаль;
  - е) гордість.
4. Україна очима Марусі Чурай:
  - а) співчуття до страждань народу;
  - б) заперечення руїниціської сутності війни.

### ***Вправа № 10***

***Перебудуйте подані прості плани характеристики персонажів на складні. Що такий вид роботи, на вашу думку, може дати учням з погляду вивчення літературних героїв?***

## **План характеристики образу Мартина Борулі з однойменної трагікомедії І.Карпенка-Карого**

1. *Міф про дворянство – основний мотив поведінки Мартина Борулі.*
2. *Низький культурний рівень героя.*
3. *Мартин Боруля як сім'янин.*

## **План характеристики образу Євгена Рафаловича з повісті І.Франка «Перехресні стежки»**

1. *Народництво – політична програма Євгена Рафаловича.*
2. *Євген Рафалович в коханні до Регіни Стальської.*

**Визначення надзавдання героя.** За своєю схемою цей вид роботи значною мірою схожий до створення планів внутрішньої характеристики. Художнє надзавдання – це та головна властивість, якій підпорядковано увесь психологічний склад дійової особи, і разом із тим основний мотив, рушій її поведінки. Яким би великим не був набір внутрішніх рис (їх треба визначити і окреслити), у ньому є центральне осердя, зрозумівши яке, можна усвідомити духовну основу героя. Поняття «надзавдання» розробив К.Станіславський, вважаючи, що кожен літературний герой його має. Зрозуміти надзавдання – значить з'ясувати ідею, закладену в образ-персонаж, мету, із якою він уведений у текст, те психологічне явище, яке хотів змалювати письменник. Методика визначення надзавдання включає декілька послідовних дій:

1. Окреслити якомога більше рис героя. Дати відповідь на запитання: де, коли і як вони змальовані в тексті?
2. Поділити виділені внутрішні властивості на групи за подібністю.
3. Виділити головну рису в кожній групі.



4. Назвати головну серед головних (вона і буде психологічним надзавданням персонажа).

### ***Вправа № 11***

***Виконайте дослідження з визначення надзавдання літературного героя (за власним вибором), використовуючи план роботи, поданий вище. У чому полягає його навчальна ефективність?***

Отже, одними із важливих і первинних аспектів у вивченні образів-персонажів є визначення внутрішніх властивостей та їх систематизація, що дає можливість вивести учнів на рівень узагальнення психологічного феномену героя.

Одне з головних завдань учителя – підвести учнів до об'єктивної оцінки внутрішнього світу літературних героїв. Але цим вивчення образів-персонажів не вичерпується. Не менш важливо, щоб означений процес мав максимально сильний емоційний резонанс. Школярі повинні відчувати внутрішню драму героя. На основі інтелектуальних зусиль та емоційних переживань можливе належне узагальнення учнями духовного рівня персонажів, їх художньої ролі. Для цього їм варто запропонувати ряд практичних видів роботи.

**Дослідження внутрішніх та зовнішніх суперечностей героя.** З'ясуванню художнього надзавдання сприяє і виявлення суперечностей, які закладені або в сам характер (між внутрішніми порухами) героя, або у відносини (вони також мають психологічний зміст) між персонажем і навколишньою дійсністю. На уроці треба детально осмислити, що прагне персонаж, а що, навпаки, відкидає, з чим і заради чого вступає у протидію.

На початкових етапах словеснику необхідно чітко означувати душевні переживання, які перебувають у стані протиріччя між собою і які складають основу внутрішньої драми героя. Спочатку словесник сам їх називає, а також розкриває на уроці, яким чином вони зумовлюють психологічний портрет персонажа. Далі він може називати тільки одну із сторін конфлікту, ставить

завдання визначити іншу, дослідити, яким чином відбувається внутрішня боротьба. Наприклад, під час аналізу образу Гонти із поеми Т.Шевченка «Гайдамаки» учителю варто сказати, що в душі героя існує серйозне протиріччя: з одного боку, він любить своїх синів, а з іншого ... (учні мають продовжити речення, указавши протилежний бік переживань персонажа, підтвердити свою думку аналізом відповідного фрагменту тексту, де зображено вбивство батьком своїх дітей). Коли в школярів необхідне уміння сформовано, вони повинні самі окреслювати психологічну драму героя, розкривши і сутність внутрішнього конфлікту і засоби його вираження у творі.

Інший варіант роботи: школярі одержують завдання дослідити в тексті конфліктні точки, у яких знаходиться герой, виявити те, що його не влаштовує, з'ясувати, яким чином він долає суперечності і які риси при цьому виявляє.

Дослідження внутрішнього чи зовнішнього конфлікту може носити і наскрізний для літературного твору характер. Тут може бути корисною система таких завдань і запитань:

Чи переживає персонаж суперечності із самим собою або своїм оточенням? Розкажіть про них.

Яке ставлення до себе та до інших він демонструє? Опишіть його думки та внутрішні стани при цьому.

Які проблеми турбують героя? Як він їх намагається вирішувати?

Що для нього є бажаним, а що, навпаки, – неприйнятним? Чому? Як він переборює те, з чим не погоджується, та утверджує свої пріоритети?

Назвіть основні дії та вчинки персонажа. Якими порухами душі вони зумовлені? Чи наявний при цьому внутрішній або зовнішній конфлікт? У чому він полягає? Як герой його вирішує?

Чи потрібно літературному герою переборювати у творі себе? Чи здатний він це зробити? Чому?

Крім того, учнів необхідно ознайомити з поняттями «внутрішній конфлікт», «зовнішній конфлікт». Робота з використанням першого поняття здебільшого вимагає опрацьовувати монологи та роздуми героя, а в другому випадку – діалоги та вчинки. У разі потреби можна проаналізувати й інші засоби образотворення. Серед визначених суперечностей треба вказати головну, розібратися, як саме герой себе виявляє, долаючи її. Так можна осягнути психологічну сутність (надзавдання) персонажа, «наскрізний елемент, який об'єднує всі елементи словесного образу єдиною функцією: якнайвиразніше передати основну суперечність – суть образу»[89, с.40.].

### ***Вправа № 12***

***Прочитайте фрагменти літературних творів. Які суперечності переживають змальовані образи-персонажі? Які види роботи ви запропонуєте школярам для їх опрацювання?***

***Леся Українка***

***Одержима  
(фрагмент)***

***Месія***

*Та що тобі спалило душу, жінко?*

***Міріам***

*Не знаю: чи ненависть, чи любов.*

***Месія***

*Кого ж ненавидиш ти?*

***Міріам***

*Ворогів.*

***Месія***

*Своїх?*

***Міріам***

*Твоїх.*

**Месія**

*Я їх казав любити.*

**Міріам**

*А я люблю... не їх.*

**Месія**

*Вони для тебе, як і для мене ближні.*

**Міріам**

*Але я від них далека, наче від єхидни.*

**Месія**

*Вони не відають, що творять.*

**Міріам**

*І єхидна несвідома, а всяк її розтопче, як стріне на шляху.*

**Месія**

*Якби єхидна могла покинути свою отруту,*

*Вона була б не гірша від голубки.*

**Міріам**

*Але вона отрути не покине.*

**Месія**

*Про Царство Боже на землі ти чула?*

**Міріам**

*Та я ж тепер ніде його не бачу.*

**Месія**

*Ти дивишся й не бачиш, маловірна.*

**Міріам**

*О так, не бачу! Світло твого духа*

*Мене сліпить. Чим ти мені ясніше,*

*Тим душі ворогів мені темніші,*

*Тим менш єхидна схожа до голубки.*

*Не маловірна я, занадто вірю,*

*І віра та мене навек погубить.  
Я вірю, що ти слово – такого  
Отой глухорожденний люд не чує?  
Їм, може, треба іншого Месії?  
Їм, може, Сина Божого не досить?*

**Микола Куліш**

**Мина Мазайло**

**(фрагмент)**

**Ява 4**

Увійшов Мазайло. За ним Баронова-Козино. Тьотя Мотя до Мазайла:

- Та ще й по-українському. Всі козаки говорили по-руському. Донбаські, кубанські, запорозькі. Тарас бульба, наприклад...

**Дядько Тарас** (витріщившись). Хто?

**Тьотя.** Тарас Бульба, Остап і Андрій – і я не знаю, як дозволив наш харківський Наркомос виступати їм і співають по-українському, та ще й де?.. У городській опері. Сто...Сто ж просто безобразіє!

**Дядько Тарас** (нарешті очувся, аж захлинувся). Тарас Бульба? Бульба Тарас? Остап? Андрій? Га?

**Тьотя.** Що?

**Дядько Тарас.** Говорили по-московському?

**Тьотя** (холодно). Що з вами?

**Дядько Тарас.** По-московському, га?

**Тьотя.** А ви думали по-вашому, по-хохлацькому?

**Дядько Тарас.** Тарас Бульба?.. Ніколи в світі! Тільки по-українському! Чуєте? Виключно по-українському...

**Тьотя.** Єтого не может бить!

**Дядько Тарас.** Га?

**Тьотя.** Єтого не может бить!

**Дядько Тарас.** Доводи?

**Тьотя.** Доводи? Будь ласка, – доводи. Дає того не может бить, потому што етого не может бить нікада.

**Активізація особистісного ставлення школярів до образів-персонажів** педагогічно доцільна завжди. Вона інтенсифікує мислення учнів, дозволяє їм виявити себе, спонукає сформуванню власну позицію, є передумовою до розгортання дискусії, сприяє створенню проблемних ситуацій. Досвід показує: інтерес дітей до навчального матеріалу зростає, якщо вони виявляють своє ставлення до зображеного. Система образів-персонажів один із найбільш придатних компонентів структури тексту для стимулювання ціннісної діяльності учнів – особливо під час розгляду психології персонажів.

Щоб відбувся процес активізації особистісного ставлення, учителі-практики застосовують завдання і запитання відповідного характеру:

Як ви ставитеся до ідеалів Андрія Чумака чи Григорія Многогрішного? Чому? (романи Івана Багряного «Сад Гетсиманський», «Тигролови»)

Чи з усіма поглядами Лавріна Запорожця ви погоджуєтесь? Чому? (кіноповість «Україна в огні» О.Довженка)

Дайте оцінку внутрішнім якостям Ярослава Мудрого, коли він себе проявляє як батько і як володар (драма «Ярослав Мудрий» І.Кочерги)

Активізація особистісного ставлення передбачає також вибір школярами персонажів, які виступають духовними орієнтирами, зразками, а також тих, хто за своїм характером для них є неприйнятним.

### ***Вправа № 13***

***Розробіть декілька запитань для активізації особистісного ставлення учнів до літературних героїв? Опишіть очікувані відповіді від школярів.***

**Читання в ролях та підготовка до нього як спосіб внутрішньої характеристики героя.** Читання в ролях застосовується під час вивчення епічних та драматичних текстів. Його мета – засобами голосу відтворити (зіграти) характер персонажа. Для читання обирають фрагменти, у яких психологія героїв розкрита найглибше і найяскравіше. Така пропозиція може йти від учителя. Окреме завдання – підбір матеріалу для читання самими учнями, що є додатковою вправою під час опрацювання літературного матеріалу. Школярі не тільки визначають фрагменти, але й обґрунтовують їх важливість із погляду осмислення психології персонажів.

Готуючи читання в ролях, школярі, з одного боку, оцінюють внутрішній світ кожного з героїв у цілому, а з іншого – виявляють його окремі складові та особливості їх вираження в конкретному фрагменті тексту (тому, який буде читатися). Вони виділяють у мові героїв окремі словесні звороти, визначають їх психологічне навантаження, здійснюють тренінг: виголошують репліки та коментують, наскільки вдалося засобами голосу передати необхідні внутрішні грані персонажів.

Далі відбувається комплексне рольове читання усього фрагмента. Після нього – обговорення-оцінка роботи читців, накреслення шляхів удосконалення способів відтворення важливих сторін внутрішнього світу героїв.

**«Сповідь героя».** Цим прийомом передбачене перевтілення учня в персонажа. Попередньо вчитель ставить завдання визначити в тексті думки, переживання, емоції, які формують психологічний портрет героя, систематизувати їх і підготувати монолог-сповідь від імені персонажа про те, як він ставиться до людей, свого життя, суспільства тощо, як склалося його життя. Тему сповіді визначають як вчитель, так і учні. Перевтілення вимагає від школярів глибоко проникнути у внутрішній світ персонажа, збагнути його найтонші і найпотаємніші душевні порухи і артистично їх відтворити. Після виступу учня інші однокласники оцінюють почуте, визначають, наскільки точно і глибоко передано психологічний образ.

Із погляду психогієни, вказаний прийом забезпечує терапевтичний вплив на свідомість дитини. Хоча практика показує: багато учнів із задоволенням перевтілюється і в негативних персонажів – особливо казкових. Вони розуміють умовність дійства і беруть у ньому участь.

**«Інтерв'ювання героя».** «Взяти інтерв'ю» можна в будь-якого героя. Проте найкраще в тих персонажів, які найширше представлені письменником у тексті.

«Інтерв'ювання» проходить різними способами. Перший варіант полягає в тому, що вчитель сам розробляє питання, які варто поставити герою, оголошує їх у класі, тим самим забезпечує проведення бесіди. Один із учнів перебуває в ролі персонажа, дає відповіді від першої особи. Решта класу оцінює уміння однокласника відтворити внутрішній світ образу. Після бесіди вони висловлюють свої думки з цього приводу. Для більш ґрунтовної підготовки відповідей словесник може давати питання інтерв'ю заздалегідь, щоб учні мали час підготуватися вдома. Зокрема, у процесі вивчення образу Івана Дідуха із новели В.Стефаніка «Камінний хрест» корисними для інтерв'ювання будуть такі запитання, що імовірно міг би поставити репортер канадійської газети:

Ви здолали далеку відстань. Що підштовхнуло здійснити переїзд до Канади?

З якою мрією Ви ступаєте на берег американського континенту?

Розкажіть про своє життя в Україні, а також – про рідне село та родину.

Як ви прощалися з батьківщиною? Розкрийте почуття, що тривожили Вашу душу?

Чи будете підтримувати зв'язок із рідним селом? Як саме?

Для проведення другого варіанту інтерв'ювання клас ділиться на дві групи. Перша – журналісти, які готують запитання для інтерв'ю. Друга – учні, які виступатимуть у ролі персонажа. До дошки виходить по одному учаснику від кожної групи, між ними відбувається діалог. Всі інші оцінюють



роботу цих школярів. «Журналісту» важливо збудувати систему запитань, яка дозволяє з'ясувати особливості психології героя, причини його поведінки, ставлення персонажа до дійсності і т. ін. Учні-«герою» у свою чергу необхідно дати найбільш точні і ґрунтовні пояснення. Роботу обох оцінюють всі присутні на уроці.

Третій варіант роботи: школярі створюють систему запитань для інтерв'ювання і самі ж дають на них відповіді від імені героя.

**Ознайомлення учнів із теоретичним поняттям «характер».** Автори сучасних шкільних програм із української літератури пропонують це робити у 8 класі на матеріалі оповідання Н. Бічуї «Шпага Славка Беркути». До вказаного моменту школярі повинні вже оволодіти такими вміннями, як виділяти основні риси характеру персонажа, простежувати їх вираження у вчинках і мові героя та давати йому оцінку на основі виконаної дослідницької роботи. Непогано, якщо вони практикували складання планів внутрішньої характеристики, використовували його під час власних виступів, присвячених аналізу художнього образу.

За таких умов розкрити поняття «характер» (сукупність внутрішніх властивостей у їх системній взаємопов'язаності та цілісності) не складно. Пояснення вчителя має нести такий зміст: «Внутрішній світ людини ... складається із «частин», компонентів. Це – думки, почуття, звички, інтереси, нахили, ідеали, устремління, які органічно поєднані в єдину й індивідуальну ... систему. Сама зібраність цієї системи і є те, що прийнято вважати характером людини» [13, с. 130].

Необхідно також, щоб учні 8 класу усвідомили і поняття «система» (сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність). Вважаємо, що введення в комплекс знань школярі про образ-персонаж понять «характер» і «система» має відбуватися одночасно, хоча ознайомлення із другим не передбачено у

шкільній програмі. Це розширить кругозір учнів і допоможе сформувати належне розуміння характеру як системного утворення.

Пізніше, у старших класах, уявлення школярів можна розширювати за рахунок знань про те, що системність характеру персонажа – це не тільки внутрішня єдність, але і єдність, сформована такими чинниками, як вимоги жанру, стилю, світоглядними настановами автора.

**Установлення зв'язку між внутрішніми якостями персонажа і засобами їх вираження.** У методичній думці не раз відзначалося, що школярі схильні до наївно-реалістичного прочитання літератури, коли зміст твору значно превалює для них над його формальною стороною. У випадку образів-персонажів це проявляється також: учні схильні розмірковувати над внутрішніми якостями персонажа, але не завжди звертають увагу на засоби їх творення. Щоб забезпечити баланс між названими складовими під час шкільного аналізу, важливо встановлювати відповідний зв'язок.

Первинні уміння школярів найкраще формувати у процесі аналізу окремих сюжетних фрагментів. Досліджуючи обраний епізод, учні визначають і риси, які там зображено, і засоби їх вираження.

У цьому контексті може бути корисним завдання відстежити, яким чином конкретна риса втілена різними засобами образотворення протягом усього твору. Так, у процесі осмислення постаті Івана Іскри із роману Л.Костенко «Маруся Чурай» пропонуємо учням виявити усі засоби, використані для зображення лицарського начала козака-воїна. У поле зору школярів потрапляють оцінки іншими персонажами («кого в цім ділі шкода, так це Івана Іскру. То – козак», «шляхетна іскро вічного вогню!»), авторська характеристика («загине теж, в бою заживши слави»), портрет («таке обличчя, зразу і не звикнеш, – різке, як меч. Тонке, як тятива»), дії та вчинки персонажа, зокрема його небезпечна поїздка до Богдана Хмельницького. Учні осмислюють названі засоби, виявляють змістові нюанси кожного із них у вираженні однієї і тієї ж риси персонажа.

**Оцінка художньої ролі окремої риси чи групи рис у змалюванні персонажа.** Під час аналізу образу важливо визначити роль кожної психологічної грані у змалюванні літературного героя. Школярі повинні розуміти, що цілісність образу-персонажа «з'єднано» з одиничних духовних проявів, кожна з яких займає важливе місце в колі інших. Тому, ведучи розмову з приводу «необхідності» тієї чи іншої риси, словесник підводить учасників уроку літератури і до повнішого осягнення окремої психологічної властивості образу, і до її місця в сукупному цілому – духовному феномені героя. Тут будуть корисними запитання такого характеру:

Із якою метою, на вашу думку, письменник наділив свого героя цією рисою характеру?

Що вносить окреслена внутрішня властивість в загальний портрет персонажа?

Яким чином вона зумовлює загальний вигляд образу?

Продуктивним у даному разі може бути й завдання визначити, як зміниться герой за умови втрати певної риси характеру та як це вплине на цілісний вигляд образу. Словесник пропонує учням завдання «видалити» у героя певну рису характеру (уявити його без неї). Далі йдуть запитання:

Яким чином це змінить внутрішній портрет персонажа?

Як може вплинути на зовнішні прояви героя, а в результаті – і на весь зміст твору?

Наприклад, це можна зробити із головним героєм кіноповісті О.Довженка «Зачарована Десна». Якщо малого Сашка позбавити здатності по-дитячому одивнювати світ, то, очевидно, зникне не тільки найсуттєвіша риса його характеру, але і вся художня картина, наявна в тексті.

Отже, якщо мова йтиме про головну рису, школярі здебільшого прийдуть до висновку, що її відсутність приведе до повного руйнування образу, до втрати ним своєї сутності. Важко уявити Уласа Забрюху з повісті Г.Квітки-Основненка «Конотопська відьма» без духовної безпросвітності,

якою його наділив автор, так само Гонту із поеми Т.Шевченка «Гайдамаки» – без засліплення ненавистю до тих, кого він вважає ворогами, Лукаша із драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» – без внутрішньої роздвоєності між духовно високим та тим, що продиктовано фізичним існуванням і т.д.

Коли ж уявно вилучати другорядні психологічні властивості персонажа, судження учнів будуть не такими однозначними. Можуть з'являтися варіанти відповідей. Пропонуємо приклади запитань:

Як змінився б, на вашу думку, образ Тугара Вовка із повісті І.Франка «Захар Беркут» за умови, коли б у нього не було такої риси, як відчуття своєї вищості над іншими тухольцями?

Чи зміг би існувати образ Оксани із драматичної поеми Лесі Українки «Бояриня» без любові дівчини до Степана? Яким би він, на ваш погляд, був?

Що «втратив» би головний герой із новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)», якби у творі не було зображено його духовний зв'язок із матір'ю?

#### ***Вправа № 14***

***Опишіть художні зміни (як на рівні персонажів, так і творів у цілому), якщо видалити названі риси літературних героїв. Чи варто таке завдання ставити учням? Чому?***

*Наум Дрот із повісті Г.Квітки-Основ'яненка «Маруся» (віра в Бога), батьки головної героїні з поеми Т.Шевченка «Катерина» (внутрішня підпорядкованість загальноприйнятим уявленням про мораль – зокрема, засудження факту народження позашлюбної дитини), Ярема Вишневецький із роману І.Нечуя-Левицького «Князь Ієремія Вишневецький» (прийняття католицизму), ліричний герой новели М.Коцюбинського «Intermezzo» (здатність одержувати яскраві враження від природи), Половчиха з новели Ю.Яновського «Шаланда в морі» (відданість), Володька Лобода з роману О.Гончара «Собор» (батькопродавство), Григорій Бобренко з роману у*

*віршах Л.Костенко «Маруся Чурай» (спокушеність матеріальними статками Галі Вишняківни).*

### ***Вправа № 15***

***Підберіть літературних персонажів, які можна запропонувати учням для уявного видалення. Самі здійсніть цей процес. Дайте відповіді на поставлені перед вправою запитання.***

**Узагальнення духовної сутності персонажа, розмежування типового та індивідуального в наборі його внутрішніх якостей.** Психологія персонажа включає в себе риси, що допомагають змалювати його як тип і як індивідуальність (характер). Завдання словесника – навчити учнів розмежовувати обидва аспекти образу творення (найкраще на прикладі творів реалізму).

За умови несформованості відповідного уміння школярам треба давати визначення-орієнтир типовості конкретного героя, тобто його зв'язок із поширеними моральними чи масштабними суспільними та історичними явищами. Наприклад, говорячи про образ Катерини з однойменної поеми Т.Шевченка, окреслюємо: це – тип жінки-покритки, знедоленої соціальним середовищем. Образи головних героїв із новели Ю.Яновського «Подвійне коло» можна означити як тип людей, засліплених політичною ідеєю.

Після цього учні самостійно визначають ті риси характеру персонажа, які вписуються в простір типового, дають їм оцінку, пояснюють, як вони зображені в тексті. Проте образ-тип може мати ширший формат ніж суто психологічний. «В образі – літературному типі – автор досягає найвищого рівня узагальнення, внаслідок чого цей образ служить вираженням цілої епохи, символом певного часу» [70, с. 167]. Виходячи із типовості персонажа, на уроці літератури доцільно робити художньо-історичний висновок про те, який тип людини властивий, на думку письменника,

зображеній епосі, і досліджувати його саме в такій (художньо-історичній) якості. Але і цим проблема не вичерпується. «Художні узагальнення у деяких творах, наприклад, байках, казках, настільки широкі, що їх важко вкласти не лише в рамки людей певного класу, але й у рамки конкретної історично епохи» [61, с. 245]. Образ-тип часто переростає ту добу, у яку був створений, стає надчасовим культурним надбанням людства. Актуалізується історико-функціональний підхід (за Є.Пасічником) до його вивчення. Визначення, у чому полягає надчасове значення образу, – один із способів узагальнення духовної сутності персонажа.

Інші внутрішні властивості – варто віднести до індивідуального, тобто такого, що є малоповторюваним і не набуває поширення до меж соціальної чи культурної масштабності.

Після того, як в учнів з'явилося уміння опрацьовувати типові й індивідуальні в образах-персонажах, можна переводити подібне завдання в режим самостійної роботи. Школярі називають увесь набір психологічних рис літературного героя, узагальнюють типу людини, зображеного в художньому тексті (за можливостю).

Непогано, коли таке визначення здійснено в художньо-експресивній формі. Можна організовувати текстуальну роботу, коли учні віднаходять словесні звороти, із допомогою яких сам автор зробив узагальнену оцінку персонажа. У творі такі вислови обов'язково мають бути. Інший варіант: словесник називає декілька афоризмів, а учні вибирають ті, із допомогою яких можна узагальнити духовний феномен героя, обґрунтовують свої судження. Зокрема, під час кінцевої оцінки образу Євгена Рафаловича із повісті І.Франка «Перехресні стежки» у класі звучать такі афористичні звороти: «аристократ духу», «апостол правди і науки», «біла ворона», «вища раса», «вічний революціонер», «вогонь в одежі слова», «герой нашого часу», «держава – це я», «дух, що тіло рве до бою», «за вашу і нашу свободу!», «зайва людина», «здоровий дух у здоровому тілі», «іскра вогню великого» та

ін.. Завдання учнів – пояснити їх значення і вказати, які з них можуть бути узагальненнями для образу Рафаловича, обґрунтувати свої висновки.

Таку роботу необхідно розглядати як кінцевий результат дослідження. Проте найчастіше словесник проводить бесіду-узагальнення, ставлячи запитання, що націлюють учнів робити необхідний висновок:

Назвіть основні риси характеру героя.

Де, коли і як вони виражені у творі?

Дайте узагальнену оцінку внутрішньому світу персонажа.

Окресліть характер та тип людини, змальований в образі.

Школярі не тільки називають властивості героя та особливості їх вираження, але й визначають духовний тип людини, який вони розглядають.

Крім того, можуть бути й інші способи узагальнення внутрішнього потенціалу персонажа. З аналогічною метою практикують визначення художньої ролі героя, що також значною мірою базується на його духовних якостях. Для цього можна застосувати прийом «видалення» не тільки окремих рис у персонажа (див. вище), але й самого героя із твору (необхідно уявити текст без цього образу). Спочатку школярі називають увесь набір рис, якими володіє персонаж. Далі йде ряд запитань:

Чи буде висловлена тема та ідея твору, якщо видалити героя з такими внутрішніми властивостями?

Чи зміниться проблематика твору? Як саме?

Чи треба буде змінювати назву твору?

Після всього учні роблять висновок про художню роль персонажа в тексті, психологічний чи соціальний тип, зображений письменником.

**Усвідомлення виховної функції персонажа.** Виховна спрямованість опрацювання образу в першу чергу виявляється в тому, що учні дають безпосередню моральну оцінку персонажу. Це водночас є і способом узагальнення. «Услід за автором твору ми виносимо моральний вирок герою, засуджуємо або схвалюємо його» [13, с.169]. Тому необхідно всіляко сприяти

вільному висловленню школярами своїх думок та оцінок. Проте словесник повинен бути готовим до виникнення ситуацій, коли морально-етична оцінка духовного рівня персонажа з боку учнів не буде прийнятною. Зокрема, може звучати схвалення негативних проявів персонажів. Так, інколи спостерігалось, що злочинна діяльність Чіпки Варениченка з роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» була визначена окремими школярами як правильна. Аргумент учнів такий: оточення не раз виявляло агресію стосовно героя, а отже, і він має право на аналогічну відповідь. Учитель-словесник ні в якому разі не повинен виставляти негативні оцінки за судження, які суперечать морально-етичним нормам. Це не змінить думку учнів з приводу героя, але може зумовити те, що надалі вони не хотітимуть бути щирими. Виправданим варто вважати такі заходи:

1. Учитель озвучує власне ставлення до внутрішніх якостей персонажа, толерантно не погоджується з учнем, що висловив, на його думку, неправильну морально-етичну оцінку.

2. Під час заняття інші школярі також одержують право сказати своє слово з приводу персонажа, що розглядається (часто ці думки будуть протилежними тій, яку треба заперечити).

3. Словесник організовує дискусію, коли «неправильне» судження учня стає приводом для широкого обговорення на уроці.

4. Він зачитує судження критиків з приводу морально-етичного явища, уособленого в образі-персонажі, залучає до їх обговорення усіх учасників уроку.

Крім того, учні можуть означувати, хто з героїв виступає для них життєвим орієнтиром і чому, а хто – ні, мотивувати свої судження.

Хто з персонажів є для вас духовно близьким, а хто – ні? Чому?

З кого із героїв варто брати приклад, а з кого – ні? Чому?

Кого з них можна назвати зразком у вираженні певної духовної якості?



Ще один спосіб узагальнити духовну сутність персонажа – звернення до його педагогічної функції напряму. Словесники можуть ставити учням запитання на зразок:

Чого ми можемо навчитися в героя?

На які його риси варто орієнтуватися у формуванні власного внутрішнього світу?

Інколи ця робота іде шляхом заперечення негативних властивостей персонажа.

Подібній діяльності вчитель літератури Є.Ільїн радив надати більш системного і постійного характеру, пропонує школярам вести «педагогічні записки». Для цього зошит ділиться на дві частини. У першій учні занотовують цитатами-виписками або просто називають факти із художнього твору, які, на їх думку, мають виховне значення. У другій вони описують, у чому полягає педагогічне звучання образів-персонажів у цілому чи окремих їхніх властивостей.

Отже, сучасна методика навчання літератури може запропонувати значну кількість видів діяльності, спрямованих на виявлення внутрішнього потенціалу образів-персонажів. Користуючись ними, учитель-словесник і учні здатні заглиблюватися в духовний світ персонажів, давати оцінку їх морально-етичним якостям.

## **РІВНІ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ: ПОГЛИБЛЕНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ**

Як уже зазначалося, психологічна характеристика стоїть на одному із перших місць у шкільному вивченні образів-персонажів. Однак варто констатувати її певну обмеженість, оскільки на уроці здебільшого відбувається обговорення морально-етичних якостей літературних героїв. Насправді ж психологічна структура особистості, а відтак – і образів-персонажів, – складне багатовимірне утворення. Вона включає в себе цілий комплекс властивостей, розгляд яких може допомогти в освоєнні художнього феномену людини.

Проте узвичаєна практика свідчить: на уроці літератури мова здебільшого йде про риси характеру героя і учасники діалогу майже не торкаються інших складових психіки. Це веде до спрощених оцінок, до неврахування важливих елементів, які визначають внутрішній портрет образу як індивідууму. Зокрема, структура особистості включає в себе такі рівні, як: когнітивна сфера, афективна сфера, світосприйняття, спрямованість особистості, досвід, характер (психотип), темперамент, рисунок тіла. У межах кожного рівня виділяють групи властивостей людини (див. далі).

Названі рівні структури особистості в процесі вивчення образів-персонажів майже не враховуються. Для їх детального дослідження не вистачає часу, належної підготовленості вчителя-словесника та учнів. У працях методистів вони теж здебільшого знаходяться поза увагою. Лише окремі дослідники (наприклад, О.Забарний [25], Н. Соловйова [76]) підкреслюють важливість розгляду цих елементів в образі літературного героя. «Які ж психологічні поняття ми можемо з'ясувати під час здійснення характеристики образу-персонажа? Перш за все, темперамент (активний, пасивний, соціально спрямований, агресивний); дії та вчинки (моральні, аморальні). При цьому учні мають отримати навички давати власну оцінку

вчинкам і поведінці дійових осіб. Наступник кроком може бути «характер» (моральні риси, вольові якості). Учні повинні навчитися характеризувати образ-персонаж на основі його поведінки та вчинків. Розрізняти типи поведінки через розуміння та усвідомлення вчинкової дії персонажа. Наступний етап – це з'ясування такого поняття, як «потреби» (фізіологічні, матеріальні, соціальні, духовні). Учні, здійснюючи характеристику образу на основі його поведінки та вчинків, повинні розповідати про особливості характеру, через аналіз моральних рис вольових якостей. І, зрештою, вчитель з учнями з'ясовує таке поняття, як «емоції» (настрої, афекти, стреси, почуття у своїх проявах). На цьому етапі учні мають отримати навички виявляти внутрішні причини поведінки персонажа (мотиви, потреби, цілі, інтереси)» [25, с. 173-174]. Погоджуємося із думкою, що дослідження структури особистості має відбуватися в контексті із вивченням інших проявів героя – дій та вчинків, мови, стосунків із рештою персонажів тощо.

Плануючи застосування названої психологічної інформації в практичній роботі, треба визначитися з особливостями діяльності вчителя та учнів під час аналізу. Очевидно, у першу чергу має викликати інтерес не ступінь розвиненості в персонажа певного рівня психіки та відповідних йому властивостей (хоча у багатьох випадках про це також необхідно вести мову), а їх зміст, спрямованість на об'єкти та явища, особливості функціонування, що дасть змогу осмислити внутрішню діяльність, властиву герою.

На уроці не обійтися без залучення психологічних понять (назв рівнів структури особистості та їх складових), визначення яких повинно прозвучати у відповідні моменти діяльності. Особливо це стосується класів із поглибленим вивченням гуманітарних дисциплін. Психологічна термінологія збагатить знання учнів, розширить їх інтелектуальний горизонт. Для цього подаємо відповідні психологічні словники.

Уся зазначена робота спрямована на формування спеціальних дослідницьких можливостей школярів. Учні повинні *знати і вміти*:

- ✓ основні рівні (сфери) структури людської особистості, використовувати їх як план характеристики образу-персонажа;
- ✓ психофізичні складові кожного рівня (сфери), визначати їх в процесі аналізу, розглядати як чинники, що зумовлюють зовнішні прояви літературного героя (мову, дії і вчинки, участь у зображених процесах, стосунки з іншими персонажами тощо);
- ✓ давати комплексну оцінку персонажу, виходячи із текстуальних досліджень кожного рівня (сфери), його психологічних та фізичних компонентів.

### ***Когнітивна сфера***

Сюди входять раціональне пізнання, пам'ять, мислення, сприйняття, розуміння, знання, компетентність, прийняття рішень, уміння і навички, розум у найширшому значенні.

***Психологічний словник:***

***Когнітивність*** – розумові процеси.

***Пізнання*** – процес вироблення дійсних знань; протікає в поняттях, думках, висновках.

***Пам'ять*** – психічний процес, який полягає в закріпленні, збереженні та наступному відтворенні минулого досвід; дає можливість його повторного застосування в життєдіяльності людини.

***Мислення*** – це відображення в мозку людини предметів об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

***Сприйняття*** – пізнавальний процес, який полягає у відображенні людиною предметів і явищ у сукупності всіх їх якостей при безпосередній дії на органи чуття.

***Розуміння*** – психологічний стан, який виражає собою правильність ухваленого рішення і супроводжуваний відчуттям упевненості в точності сприйняття або інтерпретації якої-небудь події, явища, факту.

*Знання* – форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини.

*Компетентність* – поінформованість, обізнаність, авторитетність; означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід.

*Рішення* – розумова діяльність із визначення майбутнього стану певного об'єкту або справи; також спосіб вирішення, зображення, подання, розв'язання чого-небудь.

*Уміння (навички)* – здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною знань і навиків; передбачає використання раніше набутого досвіду.

*Розум* – це пізнавальні та аналітичні здібності людини.

Вважаємо, що дослідження когнітивної сфери повинно бути домінантним під час аналізу персонажа. Адже в її межах можна спостерігати те, як герой розуміє світ у цілому чи окремі явища зокрема, як він їх пізнає і осмислює, що для нього є важливим і до чого спрямовані думки. Учителю та учням важливо визначити **основні предмети роздумів** персонажа та особливості їх осмислення. Це реалії, які потрапляють в зону мисленнєвих пріоритетів. Про них герой постійно розмірковує, з їх приводу висловлює думки, веде дискусію з іншими персонажами. Так він ніби відкриває для себе дійсність, заглиблюється в неї своїм інтелектом.

Основні предмети роздумів виступають постійним стимулом для вираження героя. Персонаж демонструє свої знання про те, що для нього є важливим, керуючись ним, приймає певні рішення, демонструє уміння і навички, а в результаті – свою компетентність у певній справі та розум у цілому. При цьому спрацьовує й пам'ять, яка може ставати джерелом аргументів на користь чи проти того, чим оперує розум.

Учителю необхідно застосувати таку схему аналізу, яка дозволить **зрозуміти інтелектуальні виміри персонажа, тобто зміст, характер, логіку, спрямованість та динаміку його мислення**, а також усі інші названі

складові когнітивної сфери. Для цього школярам варто дати слова-орієнтири, якими позначено основні *домінанти роздумів* героя. Їх можна взяти із художнього матеріалу або створити вчителю чи учням.

Так, для Мартина Борулі з однойменної комедії І.Карпенка-Карого такими є «дворянство», «чин», «мужик», «доля дітей (сина, дочки)», «сімейний устрій» (перші три – це слова з тексту, останні два – узагальнення, зроблені учителем).

Проте основними предметами роздумів для Мартина Борулі стало дворянство як соціальний статус і ті можливості, які воно дає. Осмислення цього явища лейтмотивом проходить через монологи та діалоги п'єси. Боруля сприймає його в суто позитивному плані. Персонаж стверджує: дворянство – це спосіб утвердитися в суспільстві, порвати із соціальними низами і стати представником вищих прошарків, зробити кар'єру, піднятися над іншими, захистити свою честь та гідність. Але у таких роздумів є першопричина – сварка із магнатом Красовським, який тяжко образив Борулю. «Мислення починається з проблемної ситуації, для виходу з якої індивід повинен знайти нові для себе значення та дії» [48, с. 311]. Саме в зміні соціального статусу головний герой шукає можливість вирішити цю болючу для себе проблему – унеможливити надалі подібні ситуації. Це накладає відбиток на всю його поведінку.

Очікуючи одержання титулу, Боруля відмежовується від тих, кого вважає соціально нижчими (селянами), жалкує, що у свій час побрався із мужичкою. У сім'ї герой намагається запровадити шляхетські порядки, хоча й не має про них чітких уявлень (низький рівень знань). Він забороняє родичам працювати фізично, демонструє невігластво (некомпетентність) у розумінні багатьох речей, пов'язаних із існуванням вищих класів. У нього явно немає умінь і навичок жити як дворянин (на цьому вибудовано ряд комічних сцен), оскільки бачить і намагається наслідувати лише зовнішню сторону життя шляхти («Треба тільки дворянські порядки позаводить...»).

Боруля приймає негативні для себе і членів своєї родини рішення: судитися із Красовським, не одружувати дочку із простим хлопцем, якого вона любить («Не сьогодні-завтра утвердять в дворянстві, а я дочку віддам за мужика!.. Що ж то я з глузду з'їхав, чи як?»), зробити із сина чиновника. При цьому спрацьовує родова пам'ять героя про древність і маєстатність предків, яка стає джерелом додаткових аргументів і стимулом у боротьбі за бажане одержання титулу.

У такий самий спосіб можна окреслити й інші напрямки мислення головного героя комедії, позначені словами «чин», «мужик», «доля дітей», «сімейний устрій». Вони менш виражені у творі і складають другий план його роздумів, але важливі з погляду характеристики образу.

Отже, алгоритм опрацювання сфери мислення і пов'язаних із ним особливостей художньої презентації літературного героя бачиться таким:

1. Установити основні предмети роздумів персонажа.
2. Окреслити думки та зроблені ним висновки з цього приводу, їх логіку, розвиток протягом тексту, усвідомити характер сприйняття героєм важливих для нього явищ, значення, якими він їх наділяє.
3. Дослідити вплив роздумів на прийняття рішень та поведінку персонажа, дати оцінку основним діям та вчинкам, мові, а через них – умінням і навичкам, компетентності/некомпетентності, які продемонстровані при цьому.
4. Узагальнити рівень мислення та розум у цілому героя, його психологічні орієнтири, зумовлені ними риси характеру.

Найкраще цей алгоритм реалізувати під час евристичної бесіди:

Назвіть те, про що герой постійно розмірковує. Означте його словами, взятими із тексту або створіть такі назви самостійно.

Установіть межі розуміння явища, окресливши основні думки персонажа з цього приводу.

Стверджує чи заперечує, схвалює чи засуджує герой предмети своїх роздумів? Зачитайте і прокоментуйте необхідні фрагменти тексту.

Визначте аргументи, висловлені ним на підтримку чи заперечення своїх суджень. Розкрийте ваше ставлення до них.

Чи змінюються його думки із указанного приводу протягом твору? Як саме? Дослідіть їх розгортання? (за потребою)

Як ці судження вплинули на поведінку образу, які дії та вчинки зумовили?

Назвіть основні рішення героя, зроблені ним під впливом головного предмета роздумів? Які наслідки вони мали?

Які уміння і навички або їх відсутність демонструє персонаж? Як це його характеризує?

Чи є він компетентним у тому, що намагається робити, чого хоче досягти? Чому?

Дайте оцінку внутрішньому світу героя на основі зробленого дослідження.

Як би ви оцінили рівень його мислення та розум у цілому, компетентність в обраній справі?

Якщо у творі наявна дискусія між різними персонажами з одного приводу, її необхідно включити в широке обговорення на уроці. Адже поруч із аргументами головного героя можуть виникати контраргументи його опонентів. Це становить дослідницький інтерес із погляду вивчення всієї системи персонажів. Зокрема, крім Мартина Борулі, з приводу дворянства в комедії І.Карпенка-Карого свої думки висловлюють Гервасій, Микола, Омелько, Палажка, Марися, Степан. Зіставлення аргументів і контраргументів дає змогу оцінити особливості мислення та розум у цілому всіх героїв, залучених автором до дискусії. Бажано, щоб учні систематизували ці аргументи і контраргументи, могли розмежувати думки різних героїв з одного приводу, узагальнити їх інтелектуальний потенціал.



Результат дослідницької роботи з текстом можна оформити таблицею (див. Табл. 1, 2)

**Таблиця 1**

**Аргументи на користь дворянства**

<p><b>Мартин Боруля</b></p>
<p>«...А тепер другий світ настав: треба чина, дворянства...»</p> <p>«...Не сьогодні-завтра утвердять в дворянстві, та от тобі й чин на той рік дадуть...»</p> <p>«...Дворянство треба любити, а другої любові нема на світі!..»</p> <p>«І батькове око, як прийдеться умирати, закрийся спокійно, бо душа моя знатиме, що мої онуки — дворяне, не хлопи, що не всякий на них крикне: бидло! теля! Ох, дочко, ти не знаєш, як тяжко хлопом бути, усіх бояться, усіх лічить вищими від себе!»</p>
<p><b>Палажка</b></p>
<p>«...може, ми й справді вже дворяне, — і починаю по-панськи привчатися, і самій тоді хочеться тебе за благородного віддати заміж!..»</p>

**Таблиця 2**

**Контраргументи проти дворянства**

<p><b>Омелько</b></p>
<p>«Поки був чоловіком — і не вередував, а паном зробили — чорт тепер на нього й потрапе»</p> <p>«Ну й сердитий... Що то пан!»</p>
<p><b>Гервасій</b></p>
<p>«Я тебе, Мартине, не пізнаю: поки ти не ганявся за дворянством, був чоловік,</p>

як і всі люде...»

«Ти осліп од дворянства! І поки ту правду знайдеш, то все хазяйство профиськаєш і все-таки нічого не доб'єшся, і Красовський тебе випре звідціля!»

«...Нам дворянство так личить, як корові сідло...»

«Тільки глядіть, щоб не чухалися, як дворянство крізь шаблі випаде...»

«І батька треба збить, щоб він з дворянської зарубки зскочив, бо все хазяйство піде прахом, а чиновника з тебе не буде...»

«Воно ж тебе в хворобу угнало, глянь на себе... воно тебе посварило з Красовським і зо мною, — всі біди твої від нього!.. Хазяйство ледве живе, а дворянство без розуму і без науки хліба не дасть. Послухай мене: спали всі бумагаи, щоб і не свербіло, бо ти слабий на дворянство і умреш від цієї хвороби»

### *Марися*

«Жили ж ми перше без дворянства, і всі були щасливі!.. Нащо ж дворянство нам здалося, коли воно горе приносе?»

### *Палажка*

«Сама бачу, що дворянство нам біду робе»

«Старий, зглянься на нас, послухай Гервасія, нащо нам те дворянство, як ти помреш, а ми без хліба останемся...»

Слава богу, що дворянство згоріло! Тепер будемо жить по-старосвітськи...

## **Вправа № 16**

*Оберіть 1-2 персонажі. Визначте особливості їх когнітивної сфери. Розробіть усне слово вчителя, у якому буде здійснено відповідний аналіз. Виголосіть його в студентській аудиторії. Дайте оцінку виступам своїх одногрупників.*

### *Афективна сфера*

Вона протистоїть раціональному началу людини. До неї належать психологічні мотиви, не зумовлені дією розуму, потреби, емоційні прояви, почуття, бажання, внутрішні імпульси, враження і переживання.

#### *Психологічний словник:*

*Афективність* – почуття і відтінки почуттів, емоційність.

*Мотив* – внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії.

*Потреба* – необхідність у чомусь; вона є рушійною силою активності людини.

*Емоція* – стан збудження чи хвилювання, що позначається сильними почуттями і зазвичай імпульсом щодо певної форми поведінки.

*Почуття* – це людські переживання, ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції — радість, любов, гордість або сум, гнів, сором.

*Бажання* – прагнення, потяг до здійснення чого-небудь, хотіння.

*Враження* – те, що залишається у свідомості.

*Переживання* – це форма вияву ставлення до об'єкта, іншої людини, самої себе, це форма емоційно-чуттєвої даності нам нашого ставлення до того, що нас оточує.

Коли домінує афективність, дія розуму ніби відходить на другий план і персонаж або не встигає реалістично осмислити те, що відбувається, або й не намагається це робити. Названий момент дає матеріал для аналізу поведінки образу, коли він себе найменше контролює, адже тут відбувається «вибух» емоцій, розкриваються справжні мотиви, бажання, потреби, внутрішні

імпульси, переживання. Учителю та учням необхідно досліджувати *спонтанну емоційну реакцію* героя на явища, події, інших персонажів, розуміючи, що «емоції відображають ... особистісну значущість зовнішніх стимулів, ситуацій, подій для людини, тобто того, що її хвилює» [15, с. 171]. Словесник пропонує опрацювати сюжетні епізоди – *ситуації «емоційної розкритості»* літературного героя, виявити *характер реакції* на обставини, людей, світ у цілому, які виступають разовими чи постійними психологічними подразниками. Будь-які предмети, індивіди, події, проблеми можуть бути розглянуті на уроці співвідносно до образу героя як «провокатори» його емоційних станів.

У комедії І.Карпенка-Карого «Мартин Боруля» зображено і одномоментні емоційні спалахи головного героя і постійні стани. Перші спровоковані разовими подіями: сватанням Марисі Миколою, втечею Націєвського від заручин із дівчиною, повідомленнями про відмову в дворянстві, про втрату Степаном служби та ін. До других належать емоційні стани в певній тяглоті, повторюваності. Вони можуть бути започатковані конкретною подією, але переростають у психологічну проблему, яку персонаж постійно відчуває. Так, спогади про сварку із Красовським, образу гідності (Борулю названо бидлом, а сина Степана – телям) забезпечують загострені переживання головного героя протягом усього тексту і значною мірою зумовлюють його боротьбу за дворянське звання. Про постійні емоційні стани доцільно говорити і у зв'язку з іншими персонажами твору, адже на них у Борулі виробилися сталі позитивні чи негативні реакції. Сюди ж належать і поняття («дворянство», «чин», «мужик», «доля дітей», «сімейний устрій», «наречений для дочки»), що не один раз активізують мислення, а водночас пробуджують і сталий емоційний резонанс, який, до речі, може значно впливати на мислення, зумовлюючи його особливості.

У результаті з учнями доцільно вести розмову як про ситуативні емоційні прояви, так і загальний фон, який домінує у внутрішньому світі

персонажа протягом твору. Щоб здійснити таке дослідження на уроці, можна піти декількома шляхами:

1. Забезпечити пряме виділення і обговорення мотивів, потреб, почуттів, бажань, внутрішніх імпульсів, вражень і переживань героя та емоційних станів, пов'язаних із ними.

2. Поставити в центр уваги явища, події, героїв, що пробуджують у тексті емоційні реакції аналізованого персонажа, дослідити у зв'язку із цим особливості функціонування його афективної сфери.

3. Звернути увагу школярів на мову та поведінку героя (у епічних творах до розгляду додаються ще й прямі описи переживань), які завжди виказуватимуть його внутрішній стан, дати їм оцінку з погляду вираження різних складових афективної сфери.

Для реалізації цього плану школярів треба ознайомити з психологічними поняттями (див. вище) або актуалізувати на уроці їх розуміння. У першу чергу це стосується поняття «мотивація», зміст якої «досить легко визначити, відповідаючи на такі запитання: чого людина хоче? до чого вона прагне? що вона хоче?» [26, с. 107].

Опишіть основні мотиви, потреби, почуття, бажання, внутрішні імпульси, враження і переживання Мартина Борулі. Де, коли і як їх зображено в комедії? Чим саме зумовлено? До яких дій вони підштовхнули героя? Дайте оцінку внутрішньому стану персонажа на основі цього дослідження.

Поясніть, які емоційні реакції викликають у Мартина Борулі такі поняття, як «дворянство», «чин», «мужик», «доля дітей», «сімейний устрій»? Установіть їх зв'язок із різними складовими афективної сфери героя (за можливістю).

Проаналізуйте ключові події в комедії І.Карпенка-Карого. Якими внутрішніми проявами головного героя вони супроводжувалися? Поясніть їх

характер, використовуючи словник психологічних термінів. Що можна сказати про емоції персонажа в кожному окремому випадку?

Опишіть емоційні реакції Борулі на персонажів, із якими йому доводиться спілкуватися (Омелька, Степана, Марисю, Палажку, Націєвського, Гервасія та ін.). Якими властивостями героя, що входять до його афективної сфери, вони зумовлені? Обґрунтуйте свої висновки. Знайдіть і зачитайте відповідні фрагменти тексту.

Виявіть у тексті комедії І.Карпенка-Карого вислови підвищеної емоційної напруги, які належать головному героєві. Прокоментуйте їх. Які мотиви, бажання, потреби, переживання в них виражені? Опишіть ситуації, коли вони були висловлені.

Дайте оцінку основним вчинкам героя. Під дією яких внутрішніх імпульсів вони були здійснені? Як ви до них ставитеся?

Які емоційні стани Мартина Борулі можна вважати одномоментними, а які – постійними? Чому?

Дайте узагальнену оцінку особистості головного героя комедії в аспекті його афективної сфери.

### ***Вправа № 17***

***Створіть завдання-запитання бесіди (за зразком, поданим вище), у процесі якої учні осмислять афективну сферу літературного героя (за власним вибором). Дайте відповіді на них. Поясніть, на якому етапі розгляду персонажа її доцільно застосувати.***

### ***Світосприйняття***

У кожної індивіда воно особисте. Сюди ж входить Я-концепція людини, а відтак – і літературного героя.

***Психологічний словник:***

*Світосприйняття* – бачення світу і ставлення до нього; сприйняття зовнішнього світу через призму своєї внутрішньої картини життя.

*Я-концепція* – система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних властивостей, самооцінку.

Світосприйняття людини, а отже – й літературного героя, зумовлене як зовнішніми чинниками, так і внутрішніми. Тому обговорення цього питання потребує виділення тих обставин, у яких перебуває персонаж, а також – його **реакції на них, позиціонування власного «Я» у просторі особистих уявлень про світ.**

Зовнішні реалії життя здебільшого прив'язані до теперішнього часу, але можуть поставати і як образ минулого, що впливає на сьогодення, і як образ майбутнього, у якому закладено особисту перспективу. Для Мартина Борулі і теперішнє, і минуле, і навіть бажане майбутнє соціально обумовлені. З одного боку, він селянин, який перебуває у відповідному просторі, що позначається і на фізичному, і на психологічному стилі існування (постійні клопоти про господарство, селянський погляд на світ). З іншого – персонаж намагається змінити цей статус. Внутрішній конфлікт між дійсним (теперішнім) і бажаним (що Боруля планує у майбутньому) стає рушійною силою поведінки.

Це відбувається тому, що І. Карпенко-Карий створює соціоцентричну картину світу і стверджує: кожен член має займати свій суспільний щабель і не намагатися перейти на вищий, особливо якщо той не відповідає його внутрішнім властивостям та узвичаєним правилам життя, а сам перехід руйнує усталений порядок існування, веде до зубожіння, приносить нещастя. Проте герой всіма силами намагається порушити цей встановлений автором закон, чим і зумовлено його особисту трагікомедію. Теперішнє позначене для нього несправедливістю, яку нібито треба виправити. Боруля вважає себе належним до дворянського стану, а у відсутності цьому документального підтвердження вбачає особисту кривду. Намагання героя стати дворянином

підсилене ще декількома обставинами – образою з боку Красовського та бажанням поквитатися за неї (теперішнє), сприйняттям генеалогії свого роду як дворянського (минуле). Це спонукає до активності, яка полягає в тому, щоб вибороти собі і своїм нащадкам більш достойне майбутнє.

Готуючи осмислення учнями названої психологічної сфери, учителю треба скласти план дослідження, взявши за основу зміст та структуру світосприйняття персонажа. Продуктивним структуруванням для головного героя з комедії І.Карпенка-Карого є виділення часових уявлень-проекцій (минуле, теперішнє, майбутнє), а визначення змістового компонента краще робити на соціоцентричній основі (більш точно – класовій). Такий підхід треба озвучити на уроці перед здійсненням відповідного дослідження або в процесі нього. За ситуації, коли необхідні уміння в учнів ще не розвинені, це здійснює вчитель і тим самим скеровує дослідницьку діяльність на уроці. У подальшому старшокласники можуть робити висновки про зміст та структуру світосприйняття персонажа самостійно, що стане одним із результатів їхнього аналізу.

У цьому контексті буде логічним окреслення вчителем та учнями і Я-концепції героя, яка розвивається за лініями: «я і світ», «я у світі», «світ у мені». «...Душевне життя завжди відбувається як діалог між людиною і світом» [36, с.9]. Д.Леонт'єв [35] називає декілька значень, закріплених за особистісним «Я»: тіло, соціально-рольовий статус, джерело активності, самооцінка.

Учитель пропонує учням вибрати із тексту фрагменти, які дозволяють окреслити Я-концепцію героя. Особливо цінними є речення, де фігурує займенник «я» або його контекстуальні замітники (наприклад, Мартин Боруля оперує своїм ім'ям). Школярі пояснюють значення, які персонаж вкладає в цей займенник, – і в такий спосіб аналізують його уявлення про самого себе та себе у зв'язках зі світом.



Використовуючи різні фрагменти тексту, Я-концепцію Мартина Борулі можна окреслити так: я не «бидло», а «уродзоний шляхтич Мартин, Генадієв син, внук Матвія Кардова, правнук Протасія Гервасієва, Боруля з сином Степаном, герба Тшівдар!..». Як видно, герой відносить себе не просто до шляхти, а до давнього дворянського генеалогічного древа. І це додає йому самоповаги і самовпевненості. Відновити такий особистий статус у світі (це можливо тільки за умови офіційного визнання та документального підтвердження) є для героя принциповим завданням.

Ще один напрямок дослідження – встановити співвіднесення «Я» героя із зображеними обставинами зовнішнього світу. Тут треба використати результати, одержані під час дослідження когнітивної та афективної сфер. Я-концепцію Мартина Борулі сформовано у взаємодії персонажа з багатьма реаліями. Так, становий поділ суспільства на дворян та селян викликає бажання змінити не тільки зовнішній статус, але й внутрішнє самоусвідомлення (я не селянин, а шляхтич!). Наявність бюрократичної системи, із допомогою якої тільки й можна вирішити надуману проблему, веде до усвідомлення власної залежності від неї. Безпосереднє оточення односельцями, наймитами та членами сім'ї дає можливості для самоутвердження. Удома Мартин Боруля всією своєю поведінкою говорить: «я! – хазяїн становища і визначаю подальшу долю родини», із персонажами-селянами намагається вести себе як вищий із нижчими (я – щось значиме!, ви – щось менш! значне), протягом майже всього твору бачить себе рівнею представникам дворянства та чиновництва (я – такий, як і ви!).

Отже, план дослідження світосприймання героя може бути таким:

1. Виявити загальну часову і просторову структуру світосприймання.

2. Установити його змістове наповнення, пов'язавши із загальною картиною світу, яку створив письменник, та окресливши змістове

наповнення, якими героя наділяє своє теперішнє, минуле та майбутнє, пояснити природу внутрішнього конфлікту.

3. Розглянути Я-концепцію, яка розкривається в уявленнях персонажа про самого себе та у позиціонуванні ним себе у світі.

Наведений план можна реалізувати із допомогою таких завдань і запитань:

Доведіть, що Мартин Боруля є селянином і має відповідний селянський погляд на життя. Як він ставиться до свого теперішнього існування?

Зачитайте фрагменти тексту, коли герой звертається до минулого свого роду. Яку інформацію (що саме?) і з якою метою він звідти бере?

Який образ майбутнього Боруля створив для себе? Яким чином він намагається його досягти?

Знайдіть у тексті комедії репліки героя, у яких використано займенник «я». Розкрийте значення, які вкладає Боруля в нього. На цій основі поясніть бачення персонажем самого себе.

Яким чином комедійний герой утверджує думку «я не селянин, а шляхтич!»? Розкажіть про це, аналізуючи його поведінку в сім'ї, з наймитами, іншими селянами, дворянами та чиновниками. Конкретизуйте кожний із аналізованих вами випадків.

Узагальніть спостереження, окресливши, яким чином у свідомості Мартина Борулі існують та співіснують такі теми: «я і світ», «я у світі», «світ у мені»? Поясніть змістову наповненість кожної із них для героя твору.

### ***Вправа № 18***

***Змодельуйте навчальну ситуацію, присвячену осмисленню світосприймання та Я-концепції літературного героя (за власним вибором). Обґрунтуйте свої дії.***

#### ***Спрямованість особистості***

Зорієнтованість людини на об'єкти зовнішнього та внутрішнього світу, здатність їх визначати. Сюди ж входять цінності та цілі. Тобто «...крім об'єднувального начала, під особистістю слід розуміти і начало, що спрямовує, яке керує думками і вчинками людини» [7, с. 83].

**Психологічний словник:**

**Спрямованість** – стан націленості до того, що людині важливе чи бажане.

**Ціль (мета)** – стан в майбутньому, котрий можливо змінити відносно теперішнього та варто, бажано або необхідно досягнути.

**Цінність** – будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини, заради якого вона живе: діє, витрачає сили, час, гроші, здоров'я тощо, заради якого вона живе; це також соціально схвалювані уявлення більшості людей про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо.

**Воля** – внутрішня функція, яка полягає в здатності індивіда до свідомого управління своєю психікою і вчинками в процесі прийняття рішень для досягнення поставлених цілей; сила свідомої обдуманого дії.

Оскільки **ціннісно-цільовий об'єкт**, до якого спрямований персонаж, виступає важливим предметом художнього зображення, необхідно розібратися, **якими рисами його наділяє персонаж**. Тому вчитель та учні повертаються до напрацювань, які здобули під час аналізу когнітивної сфери, адже особливості мислення героя якраз і полягають у тому, щоб **осягнути ціннісний компонент життєво важливого**. Аргументи на користь дворянства дають можливість учасникам навчального процесу усвідомити, чим саме цей соціальний феномен є цінним для Мартина Борулі. Відбувається повторення усвідомленого раніше.

Проте необхідно мати на увазі, що ціннісно-цільова складова персонажа може включати в себе не один, а декілька пріоритетів (головний та додаткові), які треба конкретизувати під час аналізу, визначити між ними

співвідношення. Це окремий предмет обговорення на уроці. Зокрема, з'ясовується: дворянство – не єдине, чого хоче герой, оскільки Борулю насамперед цікавлять самоутвердження, благополуччя своє і своєї родини, захист від посягань на власну честь і гідність. Учитель та учні приходять до висновку, що здобуття вищого соціального статусу не можна вважати основною метою героя, а тільки засобом для досягнення більш важливого, пов'язаного із глибшими внутрішніми переживаннями та устремліннями. Тому одержання дворянства не є головним ціннісно-цільовим пріоритетом в комедії І.Карпенка-Карого, воно відсовується на другий план поруч із корінними психологічними проблемами, які герой намагається вирішити.

Крім того, у літературному творі має існувати ще й створена автором програма реалізації спрямованості героя. Це сукупність цілеспрямованих дій, підпорядкованих досягненню результату, що постає як мета, як образ бажаного майбутнього. Може бути й інший варіант, коли спрямованість зорієнтована на позбавлення від того, що заважає. Учні складають сюжетний план під умовною назвою «Шлях до (від)...» (для Мартина Борулі – це шлях до дворянства (у підтексті – фізичної та психологічної захищеності, самоутвердження), для інших персонажів – інші й варіанти), кожен пункт якого має відображати конкретні кроки героя. Орієнтовно він набуває такого вигляду:

1. Сварка Мартина Борулі із Красовським та намагання захистити себе через суд.
2. Бюрократична тяганина задля одержання дворянства.
3. Направлення сина на державну службу.
4. Пошук вигідної шлюбної партії для дочки.
5. Намагання переорієнтувати внутрішнє життя сім'ї із селянського на дворянське.

Наведений план може стати орієнтиром для обговорення теми спрямованості персонажа. Для початку учні готують усні повідомлення за

пунктами цього плану, розповідають про кожний із напрямків досягнення бажаної мети.

Більш складним є усвідомлення школярами головного пріоритету персонажа. За умови якщо в цьому питанні є видимий план (одержання дворянського титулу) і більш глибинний, але й значимий (задоволення психологічних потреб – самоутвердження, захист честі і гідності), їх треба конкретизувати і розмежувати, а також дати колективну відповідь на проблемні питання:

У чому ж полягає головна мета персонажа?

Чи дворянство дійсно є тим єдино бажаним, чого хоче досягнути герой?

У чому полягають є корінні психологічні проблеми Борулі і як він хоче їх вирішити?

Що насправді, на думку автора літературного твору, треба робити для цього? Як письменник виражає свій погляд з допомогою інших персонажів комедії?

Розкрийте ваше ставлення до означеної проблеми.

Опрацювання спрямованості персонажа дає можливість для оцінки і його вольових якостей. «Воля виявляється у своєрідному напруженні, яке переживає людина, переборюючи внутрішні та зовнішні труднощі, у прагненні подій або у стримуванні себе» [41, с.223].

Чи можна Мартина Борулю вважати вольовим героєм? Чому? Доведіть свою думку текстуально.

### ***Вправа № 19***

***Опишіть цінності та цілі одного з персонажів (за власним вибором). Складіть план їх утілення героєм. На якому етапі аналізу доцільно застосувати такий вид роботи? Визначте його мету.***

### ***Досвід***

Набуті в процесі життя і діяльності знання, уміння і навички (див. вище), стиль життя, звички. «Виділяють також досвід роботи над організацією свого внутрішнього світу: смислів, вражень, висновків із зробленого або пережитого» [12, с. 46].

**Психологічний словник:**

*Досвід* – сукупність практично засвоєних знань, навиків; знання життя, засноване на пережитому, випробуваному.

*Стиль (спосіб) життя* – стійка типова форма життєдіяльності особистості і спільнот, типові взаємодії індивіда з суспільством, групові стосунки, характер стосунків між різними людьми. Йдеться про звички, традиції, стереотипи поведінки, які визначають взаємозалежність між індивідом та його оточенням.

*Звичка* – особлива форма поведінки людини, яка виявляється у схильності до повторення однотипних дій у подібних ситуаціях. Коли людина виконує якісь дії постійно, підсвідомо у неї виникає бажання або необхідність робити їх знову – це і є звичка. Інакше кажучи, звичка це особлива форма поведінки людини, яка виявляється у схильності робити ті чи інші дії, що закріпилися внаслідок багаторазового повторення їх.

Розмова про досвід персонажа може відбуватися з різних точок зору. По-перше, його оцінка базується на тому, **що герой уже має у своєму психологічному та поведінковому набутці**, з чим письменник фіксує його на початку і протягом твору. Це ті знання і вміння, сформовані на основі них звички, які образ демонструє. По-друге, названий психологічний феномен доцільно розглядати і **як психологічний результат**, до якого приходить герой унаслідок своїх дій (як кажуть, «здобув досвід»).

Тому виправдано ділити його на **«старий» і «новий»**. «Старий» у випадку Мартина Борулі пов'язаний із селянським існуванням і формувався протягом всього попереднього життя. Причому І.Карпенко-Карий використовує особливий художній прийом: він підкреслює не тільки те, що

герой має, але й те, чого не має у своєму досвіді. Це стає окремим способом характеристики. До сталих психологічних набутків персонажа належать знання і вміння вести господарство, також він упевнено почувається в сімейних стосунках. А от до дворянського життя, як і до судової тяганини, вирішення бюрократичних питань, установлення зв'язків із представниками вищих класів, Боруля не готовий. Пробуючи це робити, герой здобуває для себе «новий» досвід. У комедії І.Карпенка-Карого він виявився негативним, оскільки привів до фізичного, психологічного та соціального фіаско.

На досвіді базується стиль існування персонажа. Оцінюючи його з учнями, треба говорити про типові звички персонажа. Мартин Боруля звик рано вставати, вести сільське господарство, командувати наймитами та й членами своєї родини. А от звичок, що відповідали б дворянському способу життя, у нього немає. Він не може почуватися на рівних і з дворянами та чиновниками: завжди намагається догодити, заслужити уваги. Навіть побутові звички, як-то пити каву чи подовгу вранці залежуватися в ліжку, виявляють його несумісність із дворянським статусом. Учні повинні оцінити комізм ситуацій, у які потрапляє Боруля, намагаючись прищепити собі і своїй родині ці «атрибути» чужого для них стилю життя («Чай я пив і знаю, як його настановлять, то сам тобі розкажу; а кофію не знаю, як роблять.. Піди ти зараз до Сидоровички – вона зна – і повчися у неї. І розпитай гарненько, як його роблять і коли його подають: чи до борщу, чи на ніч?»).

Отже, осмислюючи досвід, стиль життя і звички героя, учитель і учні можуть рухатися за декількома напрямками. Вони дають оцінку:

1. Уже формованим досвіду та стилю життя, відповідним звичкам, їх художньому значенню в портретуванні образу.
2. Досвіду і стилю життя, яких у персонажа немає (якщо вони виконують у тексті зображувальну функцію), особливостям їх вираження в його поведінці, ролі у змалюванні внутрішніх якостей.

3. Досвіду, який персонаж здобув у результаті своєї діяльності протягом твору.

Учитель організовує обговорення, керуючись такими завданнями і запитаннями:

Опишіть життєвий досвід та стиль життя Мартина Борулі. Чому їх доцільно назвати селянськими, а не дворянськими? Доведіть свої твердження розповіддю про виявлені персонажем звички.

У чому полягає комізм ситуацій, коли Боруля намагається змінити стиль життя своєї родини?

Який досвід здобув літературний герой у кінці твору? Чому письменник саме так організував сюжет комедії?

### ***Вправа № 20***

***Назвіть персонажів, досвід, стиль життя і звички яких не схожі або й протилежні (з одного чи різних творів). Здійсніть їх порівняльний аналіз, запропонувавши для цього необхідні види роботи.***

### ***Здібності***

Загальні: розумові, вольові, душевні, тілесні. Індивідуальні: художні, музичні, спортивні, технічні, математичні, літературні та багато ін..

#### ***Психологічний словник:***

***Здібності*** – психічні властивості людини, що визначають її успіхи в різних видах діяльності.

***Талант*** — високий рівень обдарованості, природний хист людини до певного виду діяльності; видатні природні здібності людини до діяльності в якійсь галузі та уміння, які розвиваються з набуттям навичок і досвіду; така сукупність здібностей дає змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості і суспільною значимістю.



Розмова про талант літературного героя можлива не завжди, оскільки не скрізь є предметом зображення. Хоча окремі письменники звертаються саме до цієї сторони людського існування. У драмі М.Старицького «Талан» та повісті С.Васильченка «Талант» розповідається саме про обдарованих людей, як, до речі, і в романах В.Підмогильного «Місто», П.Загребельного «Диво» та ін. творах.

Значно ширше в літературі представлена тема людських здібностей. Адже кожен із героїв наділений тим чи іншим умінням, здатністю виконувати певні види діяльності особливо вдало. Зокрема, нахили Мартина Борулі посилюють художню концепцію комедії. Вони сформовані таким чином, щоб показати природність для героя селянського способу життя, а не дворянського, до якого він тягнеться. Боруля впевнено почуватися як господар: дає необхідні розпорядження, розуміється на справах селянського побуту. Зрозуміло, що тут він має певний хист.

Отже, оцінюючи означену сторону літературного героя, варто спонукати учнів замислитися над питанням:

Із якою метою письменник наділив його саме такими здібностями чи й талантом?

Школярі досліджують прояви обдарованості, її вплив на внутрішній світ та поведінку героя.

У творах, де здібності або талант персонажа розгорнуто більш широко, ніж у комедії І.Карпенка-Карого, вони потребують спеціального дослідження. Проте й тут на перше місце повинні виходити не тільки їх безпосередні прояви, але й художня функція в тексті, роль у формуванні певного образу людини.

### ***Вправа № 21***

***Опишіть здібності чи й талант 1-2 літературних героїв (за власним вибором). Поясніть, із якою метою, на ваш погляд, письменник***

*наділив образи такими властивостями. Виходячи із цих визначень, обґрунтуйте дослідницьку діяльність учителя та учнів.*

### *Характер, або психотип*

Сукупність стійких способів поведінки і природного реагування на світ: спокійність/нервовість, розсудливість/ імпульсивність, рішучість/нерішучість тощо).

#### *Психологічний словник:*

*Характер, або психотип (психологічний тип) – динамічна, упорядкована сукупність стійких, індивідуальних психологічних особливостей людини.*

*Спокійність – стан душевної рівноваги, відсутність хвилювань, сумнівів, клопотів.*

*Нервовість – підвищена чутливість, збудження, хвилювання, роздратування.*

*Розсудливість – здатність мислити, міркувати, діяти правильно й розумно.*

*Імпульсивність – схильність діяти під впливом раптового спонукання (імпульсу).*

*Рішучість – сміливість, непохитність у своїх рішеннях, діях, вчинках; наполегливість, енергійність, завзятість.*

*Нерішучість – невпевненість у своїх рішеннях, діях, вчинках; відсутність наполегливості, енергійності, завзятості.*

Керуючись поданим психологічним словником, учитель та учні визначають набір властивостей психотипу (характеру) героя, тобто спокійність чи нервовість, розсудливість чи імпульсивність, рішучість чи, навпаки, нерішучість. Після здійснення попередніх досліджень це зробити не складно, навіть не вдаючись до спеціальних спостережень. Подальша діяльність полягає в тому, щоб проаналізувати їх вияви в тексті. За

основу беруться дії і вчинки, стосунки з іншими персонажами, мова героя. Проте їх аналіз відбувається крізь установлену призму: ці засоби образотворення сприймаються як способи вираження психологічної реакції на світ. Саме особливості реагування на зовнішні подразники дають інформацію про характер і людини, і персонажа.

Про Мартина Борулю в більшості випадків можна сказати: нервовий, імпульсивний, нерозсудливий, рішучий. Це видно в ряді сюжетних ситуацій, коли, зокрема, герой реагує на образу з боку Красовського, на втечу Націєвського зі сватання з Орисею, на поведінку наймита Омелька, на тих, хто заперечує необхідність дворянства для сім'ї Борулі.

Учні дають відповіді на запитання:

Опишіть реакцію персонажа на основні події, які трапилися в його житті. Зокрема, на образу з боку Красовського, викрадення коней, втечу Націєвського, відмову у дворянстві, звільнення сина із чиновницької служби. Які риси психотипу виявилися в кожному випадку?

Розкажіть про стосунки Мартина Борулі з тими, хто його оточує. Які реакції за рисами психотипу викликає у нього кожен із персонажів? Опишіть найбільш яскраві ситуації.

Аналогічне дослідження можна здійснити і рухаючись за подієвою канвою тексту. Для цього учні виконують дослідницько-пошукові завдання та роблять відповідні коментарі:

Знайдіть у тексті комедії І.Карпенка-Карого епізоди, у яких найбільш яскраво виражені риси характеру головного героя: спокійність або нервовість, розсудливість або імпульсивність, рішучість або нерішучість.

Прокоментуйте їх, доведіть правильність свого вибору.

Які риси характеру домінують у більшості проаналізованих частин твору?

На основі здійсненого дослідження дайте узагальнену оцінку психотипу персонажа.

Цінним у даному випадку можна вважати і характеристику психотипу з допомогою вчинків та мови персонажа. Школярі називають основні вчинки, визначають, під впливом яких психологічних властивостей вони здійснені. Особливої уваги в даному разі заслуговують:

1. Сварка із Красовським, судова тяганина з ним.
2. Дії, спрямовані на одержання дворянства.
3. Відправлення сина на службу до земського суду.
4. Пошук дворянина як шлюбної партії для дочки.
5. Побиття Націєвського.

Аналізуючи кожен із вчинків, школярі спостерігають повторюваність одних і тих же рис характеру, роблять відповідні висновки.

Можна піти ще одним шляхом. Учитель дає пряме завдання визначити в тексті вчинки героя за їх психотипними властивостями. Школярі мають назвати дії, у яких проявилися рішучість/нерішучість, імпульсивність/розсудливість, нервовість/спокійність.

Крім того, у кожному аналізованому фрагменті доцільно виділити репліки, які дозволяють осмислити психотип героя. Корисно обговорити словесні звороти з підсиленням емоційним фоном. Наприклад, візьмемо слова Мартина Борулі:

«О!.. Виходить, я – не бидло і син мій – не теля!.. І щоб після цього Мартин Боруля, уродзонний шляхтич, записаний во 2-ю часть дворянської родословної книги, подарував якому-небудь приймаку Красовському свою обіду? Та скоріще у мене на лисині виросте таке волосся, як у їжака, ніж я йому подарую».

Учні виконують завдання і дають відповіді на запитання:

Знайдіть у поданому фрагменті слова, із допомогою яких можна визначити певні риси психотипу Мартина Борулі. Назвіть їх.

Поясніть свій вибір та дайте психологічну оцінку герою на їх основі.

У цьому випадку школярі повинні відібрати семантично марковані мовні одиниці, які, крім свого прямого значення, виступають носіями психологічної інформації про героя, здійснити відповідне оцінювання психотипу.

### ***Вправа № 22***

***Визначте набір властивостей психотипу одного літературного героя. Підберіть фрагменти художнього тексту, де вони яскраво виражені. Створіть запитання бесіди, із допомогою яких можна здійснити аналіз цих фрагментів. Проведіть її в студентській аудиторії.***

### ***Темперамент***

Енергія і динаміка поведінки людини, яскравість, сила і швидкість емоційного реагування: сангвініки, холерики, флегматики, меланхоліки.

#### ***Психологічний словник:***

***Темперамент*** – вроджена (біологічно зумовлена) і незмінна властивість людської психіки, що визначає реакцію людини на інших людей та на обставини.

***Сангвінік*** – людина, яку можна схарактеризувати як живу, рухливу; вона швидко відгукується на навколишні події, порівняно легко переживає невдачі і неприємності.

***Холерик*** – йому властиві високий рівень нервово-психічної активності та енергії дій, різкість і поривчастість рухів, сильна імпульсивність та яскравість емоційних переживань (переважають процеси збудження над гальмуванням); людину холеричного темпераменту можна охарактеризувати як швидку, поривчасту, здатну віддаватися справі з пристрастю, але не врівноважену, схильну до бурхливих емоційних спалахів і різких змін настрою.

*Флегматик* – вайлувата, байдужа, зі стійкими прагненнями і більшою постійним настроєм людина; у неї слабкий зовнішній вираз душевних станів.

*Меланхолік* – люди з таким типом нервової системи характеризуються боязкістю, замкненістю, надмірною чутливістю, схильні перебільшувати труднощі; їм властива стриманість, приглушеність моторики та мовлення; вони мають тонку душевну організацію, часто виражають себе в мистецтві.

Опрацювання когнітивної та афективної сфер персонажа, його спрямованості, досвіду, психотипу дозволяють учителю та учням підійти до визначення темпераменту. На цей момент учасниками навчального процесу здійснено достатній обсяг текстуальних досліджень, накопичено значну кількість необхідних вражень, що дозволяє провести продуктивне обговорення названого рівня структури особистості героя. Старшокласники готові *не тільки назвати тип темпераменту, але й пояснити його основні прояви в поведінці персонажа.*

З усього видно, що Мартин Боруля є холериком. Йому притаманні основні риси названого типу людей. У нього високий рівень нервово-психічної активності, що підтверджується значною амплітудою, навіть вибуховістю внутрішніх переживань, у своїх стосунках з іншими персонажами та реакціях на обставини він часто різкий, імпульсивний, не ховає, а навпаки, яскраво виражає емоційні переживання. Героєм явно керує пристрасть, яка позбавляє його розсудливості, штовхає до різких дій і суджень, неврівноваженості.

Маючи знання про типи темпераменту та характерні властивості кожного з них, школярі пояснюють правомірність свого визначення стосовно конкретного персонажа. Важливо підійти до цієї роботи досить детально, давши відповідь на запитання:

Яким чином кожна із рис визначеного типу темпераменту знайшла свій вияв у поведінці персонажа?

У такому випадку відповіді школярів набудуть необхідної конкретики і наповненості художнім матеріалом, тобто стануть аргументованими і доказовими.

### ***Рисунок тіла***

Особливості ходи, постави, жестів, міміки, інтонацій.

#### ***Психологічний словник:***

***Хода*** – характерний для людини спосіб ходити. Ходу оцінюють за амплітудою руху кінцівок, положенням тіла під час ходи, шириною кроку, порушенням симетричності і розгойдуванням, причому зазвичай оцінка ходи здійснюється людьми неусвідомлено, за сукупністю цих і багатьох інших ознак. Характерна хода дозволяє з великою часткою вірогідності впізнати людину здалеку, не розгледівши її обличчя, навіть із-за спини.

***Постава*** – це положення, у якому людина, стоячи, сидячи або лежачи утримує своє тіло, долаючи силу тяжіння.

***Жест*** – рух (дія) для вираження емоції або інформації замість розмови чи під час розмови. Дія або рух людського тіла ( його частини), що має певне значення, тобто є знаком чи символом. Мова жестів багата на способи вираження людьми найрізноманітніших емоцій і значень, наприклад, образи, ворожості або ж прихильності у відношенні до інших. Більшість людей використовують при розмові жести і мову тіла на додаток до слів.

***Міміка*** – рухи м'язів обличчя, що виражають почуття і психічний стан людини. Міміка посідає значне місце в процесі комунікації як додатковий засіб вираження і сприймання емоційного стану людей, оскільки вона невіддільна від усього складу думок, дій, почуттів людини і є органічним виявом її внутрішнього життя.

*Інтонація* – сукупність мелодики, ритму, темпу, інтенсивності, акценту, тембру та інших елементів мови.

Більшість із названих елементів належать або до опису портрету персонажа (постава, міміка) безпосередньо, або тяжіють до нього, оскільки пов'язані із фізичними проявами (хода, жест). Тільки інтонація – риса мовленнєва.

Треба пам'ятати: у художньому матеріалі *змалювання фізичних ознак часто підпорядковане характеристиці внутрішнього світу літературного образу*. Тому, аналізуючи зовнішні дані, учні повинні *«зчитувати» психологічну інформацію*. Найширше таку роботу можна здійснювати під час вивчення епічних творів, де існує достатня кількість зображень героя у його зовнішніх ознаках. Значно менше місця для подібних досліджень у випадку опрацювання драматичних текстів. Тут увага має бути звернена до ремарок – основного джерела позасюжетних елементів.

У комедії І.Карпенка-Карого «Мартин Боруля» наявні окремі вказівки на ходу, жести, інтонацію. Усе це прив'язано автором до конкретних сцен і підсилює враження від образу головного героя. Протягом твору домінують засоби зображення, які покликані підкреслити категоричність і самовпевненість Борулі, його внутрішню збудженість: «б'є кулаком по столу», «бере його за груди», «тупа ногами». Така жестикуляція, безперечно, виявляє емоційно загострені стани. У її контексті закономірними є і відповідні інтонації. Герой часто використовує окличні, питальні та наказові речення. Із їх допомогою показано, що він веде себе безапеляційно, вважає господарем становища, який має право наказувати всім, не сприймає критики на свою адресу, не терпить альтернативних думок. Якщо персонаж і демонструє роздум, то тільки поверховий – для підтвердження правильності обраного життєвого курсу.



У кінці твору, коли відбувся крах ілюзій Борулі, емоційність також загострюється, але в інший бік. У ремарках з'являються слова на позначення розчуленості, пригніченості, внутрішнього зламу, надриву, розчарування: «зітхає», «читає крізь сльози», «захища бумага», «він бере бумага, робе два ступні до грубки і стає», «кида бумага в піч», «ридає», «тихо плаче». Усе це супроводжується інтонаціями відповідного характеру.

Школярі одержують завдання виявити в тексті названі позасюжетні елементи, пояснити їх роль у зображенні характеру Мартина Борулі. Також учитель просить визначити, на вираження яких рівнів структури особистості вони найбільше спрацьовують, обґрунтувати свій висновок, довести його правильність із допомогою художнього тексту.

Знайдіть у ремарках комедії вказівки на дії та жести головного героя. Які психологічні стани Мартина Борулі вони покликані відтворити?

Оберіть сцени, найбільш виразні для характеристики образу головного героя. Дослідіть інтонації, які він тут використовує під час своїх розмов. Що ви можете сказати про внутрішні переживання Борулі на основі цих спостережень?

Крім прямого обговорення жестів та інтонацій, їх ролі в зображенні персонажа, школярам доцільно пропонувати спеціально обрані сцени для рольового читання. Наприклад, діалог Борулі і Трандалєва, коли йде обговорення та підготовка судової тяжби, спілкування Мартина зі слугою Омельком, із дружиною та дочкою, коли ті заперечують необхідність дворянства, обговорення із Гервасієм майбутнього шлюбу дітей та відгуки Борулі про Красовського, репліки про шляхетськість свого роду, словесну реакцію на втечу Націєвського, на відмову у дворянстві. При цьому ставиться завдання відтворити жести та інтонації, із їх допомогою «зіграти» образ Борулі, продемонструвати психологічний феномен героя.

### ***Вправа № 23***

*Опишіть темперамент одного літературного героя. Поясніть, яким чином він виражений у творі, взявши за основу не тільки поведінку та мову персонажа, але й елементи рисунка тіла. Сплануйте відповідне дослідження на уроці.*

Отже, як показано в науковому матеріалі, на прикладі одного героя цілком можливо провести разом із учнями дослідження на основі структурних складових особистості. Логіка діяльності така: аналізуючи сфери психіки персонажа, здійснити вплив на внутрішнє буття школярів. Адже «сила художнього образу – в його володінні душею і розумом, чуттям і мисленням одночасно» [40, с. 105].

Безперечно, запропонована робота – це тривалий процес, який потребує значних затрат навчального часу. Крім того, необхідно підкреслити: названий підхід повинен мати певні обмеження – як з боку вікових учнівських можливостей, так і особливостей тексту. На наш погляд, пропоновані спостереження доцільно проводити тільки в старших класах, коли школярі вже здатні засвоювати складні наукові поняття і з їх допомогою осмислювати художній матеріал. З огляду на текстуальні властивості наголошуємо: не кожного героя доцільно розглядати із залученням усієї поданої психологічної інформації. Для аналізованого персонажа доцільно встановлювати спеціальний обсяг досліджуваних параметрів відповідно до особливостей їх вираження та художньої значущості у творі, розуміючи при цьому, що «психічні процеси, стани і властивості людини (героя також – Ю.Б.) навряд чи можуть бути усвідомленими до кінця, якщо їх не розглядати залежно від умов життя людини, від того, як організована її взаємодія з природою та суспільством» [62, с. 42] Тільки в такому разі окреслений підхід набуде належної обґрунтованості та доцільності.

***Вправа № 24***

***Для названих літературних героїв визначте рівні структури особистості, які доцільно проаналізувати на уроці. Складіть план такого дослідження. Поясніть свій вибір.***

## ОСМИСЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ТА ЦІЛЬОВИХ ПРІОРИТЕТІВ ПЕРСОНАЖІВ

Одна із властивостей людини – здатність виробляти впорядкований, внутрішньо обґрунтований і вмотивований ціннісний погляд на світ, вибудувати у зв'язку з цим цільову програму своєї діяльності. Завдяки міметичному характеру художньої літератури назване переноситься і на риси образів-персонажів. Дослідження ціннісних та цільових пріоритетів – важливий спосіб внутрішньої характеристики і разом з тим шлях до того, щоб усвідомити концептуальне значення літературних героїв у тексті, а також дати обґрунтовану оцінку всім особливостям художнього вираження.

Такий підхід до осмислення образів-персонажів є однією із ланок ціннісної діяльності (Г. Гуковський, О. Ніколенко, Г. Токмань, В. Уліщенко, Б. Шалагінов, В. Шуляр та ін. саме в цьому вбачають один із основних сенсів існування літератури як навчального предмета), мета якого «полягає у тому, щоб представити літературу не як частину пасивного дозвілля чи розваги, а розкрити в ній смислоутворювальні ідеї, які лежать в основі людської цивілізації...» [95, с.6]. Мистецтво слова – широкий простір ідейного вираження. Як зазначив Б.Шалагінов, «з усіх шкільних предметів тільки література дає змогу пояснити реальний світ у світлі ідеальних понять...» [95, с. 6].

Отже, доцільно виділити відповідну систему навчальних властивостей для формування у школярів. На нашу думку, учні повинні *знати* і *вміти* виявляти ціннісно-цільову програму персонажа, продемонстровану в художньому тексті з допомогою:

- ✓ прямої словесно вираженої декларації ним власний цінностей, мети існування, кола інтересів та мотивів поведінки;
- ✓ окреслення іншими героями чи автором ціннісних та цільових настанов персонажа, що розглядається;

- ✓ вираження внутрішніх пріоритетів у поведінці та інших складових художнього образотворення;
- ✓ взаємодії героя з реаліями навколишнього світу, його індивідуальної позиції щодо зображених процесів та явищ, участі в їх здійсненні або переборенні під час досягнення своєї головної мети;
- ✓ стосунків з іншими дійовими особами, особливостей взаємодії з ними або протидії їм;
- ✓ його цільової переорієнтації, внутрішнього ціннісного конфлікту (за умови, якщо вони наявні в тексті);
- ✓ концептуальної ролі персонажа в структурі тексту, у реалізації ідейного задуму письменника.

Отже, у кінцевому рахунку школярі мають розуміти комплексну ціннісну програму героя (систему психологічних пріоритетів у їх взаємодії), вибудовувати на цій основі власний узагальнений погляд на аналізований образ, визначати, з якою метою, на їх думку, письменник створив героя саме з такою системою уявлень.

Окреслений підхід спрямовано на подолання деяких недоліків у сприйнятті учнями образів-персонажів. Зокрема, вони не завжди правильно встановлюють домінуючі властивості літературного героя, мотивацію його поведінки, концептуальне навантаження в рамках твору. Увага школярів може розпорозуватися між головними та другорядними особливостями, якими наділив дійову особу автор. Характеристика на основі ціннісно-цільової програми дає змогу продемонструвати, що весь набір рис персонажа формується відповідно до його головних мотиваційних рушіїв, якими є сповідуванні цінності та актуальна для нього мета. Це, на наш погляд, один із найкращих способів «виокремлення аксіосфери письменника й урахування під час конкретного уроку української літератури» [97, с. 41]. Чітке розуміння учнями ідейно-ціннісної системи митця – шлях до усвідомлення ними концептуального змісту всього художнього твору.

### ***Вправа № 25***

***Якими цінностями, на ваш погляд, керуються названі персонажі? Підготуйте усне слово, у якому доведете слушність своїх висновків стосовно одного персонажа. Виголосіть у студентській аудиторії.***

*Героїня з новели В.Винниченка «Момент», Григорій Многогрішний (роман Івана Багряного «Тигролови»), головний герой новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)», брати Половці (новела Ю.Яновського «Подвійне коло»), Сивоок (роман П.Загребельного «Диво»).*

Окреслена стратегія діяльності має виховну спрямованість, оскільки «прилучення учнів до читання залежить від того, чи розкриваються перед ними ті гуманістичні цінності, що приховує в собі художня література, і чи усвідомлять вони самі свою значущість у світі через читання» [54, с. 2]. Робота з образами-персонажами допомагає вирішити це завдання.

На наш погляд, її варто здійснювати декількома етапами:

1. Вхідження (проникнення) вчителя та учнів у ціннісну-цільову систему персонажа.
2. З'ясування її змісту.
3. Дослідження впливу ціннісних пріоритетів на всю структуру образу-персонажа, тобто його внутрішній потенціал та засоби художнього зображення.
4. Узагальнення концептуальної ролі літературного героя з такою ціннісно-цільовою програмою в художній системі твору.

### ***Вправа № 26***

***Прочитайте новелу Григорія Косинки «За земельку». Здійсніть «вхідження» в ціннісно-цільову програму персонажа (нареченого), розкрийте її основні засади. Створіть навчальну модель такої роботи на уроці, орієнтуючись на вище наведені етапи діяльності.***

## *Григорій Косинка*

### *За земельку*

*Сміялися-танцювали, а молода плакала: вийшла заміж – та після вінця...*

*– Люблю тебе, Палазю, та не знаєш за що?*

*– Ха-ха!*

*– «За що?» – зацвірінькали на повітці горобці.*

*– За земельку! – гукнув п'яний сват.*

*– Ги-ги! От Диво!*

*– Ми, Паньчуки, музики: граємо гарно, краще всіх: сватаємо дівчат на врем'я, за земельку, плюємо дурням кислооким, що про гріх лементують...*

*Ми розуміємо діло...*

*Так сказав сват.*

*Вона плаче-заливається, проти сонця платком сльози втирає, людей не бачить.*

*– Не кисни, інвалід! – сказав ласкавий молодий, по-гадючому здавивши очима.*

*Його обсівають; на перелазі дітвора зібралась шажки ловить, та ба, не кидають: овес та конфетки дрібнесенькі з колосками зеленими... летять та в воду падають!*

*– Староста, пані підстароста, благословіть...*

*– Дурень ти, Грицьку, вони молоденькі, самі, знаєш, краще... Ну да. От приміром... Став'янський самогон краще... не сивий, правда?*

*– Не журися, – каже Гальці, старшій дружці, гнучкий клен, бо Палазя вмерла, зотліла...*

*Гудуть бубни, весілля йде...*

*– Ой гуляй! Самогону, свате, боярам давай!*

*Торох, торох по болоту,*

*Їде Панько на роботу!..*

*Вечоріло. Над ставом вода парувала; сизо-жовтий туман жита крає, а болотяні віхи воду дмуть – лихо буде...*

*«Лихо буде», – бубонить бубон на весь куток та до скрипки прислухається.*

*– За земельку – долі не буде, – плаче-тужить скрипка з цимбалами і змішує цей плач з п'яними піснями весільними...*

*– Зустрічай, мати, зятя в хвту!..*

*– Треба, сестро, треба!*

*– Ой яка хороша буде ніч: хмари через місяць котяться – на погоду! – промовила мати молодій та й задумалася, зажурилася.*

*А улицею, криком-зиком, весільний поїзд ішов... до молодій в хату, в прийми, за земельку...*

Планування тем уроків при цьому відбувається таким чином, щоб у центр уваги учнів поставити той цільовий орієнтир, який визначає духовну сутність літературних героїв. Наприклад:

*Остан і Соломія – шукачі волі в повісті М.Коцюбинського «Дорогою ціною».*

*Земля в житті і долі героїв однойменної повісті О.Кобилянської.*

*Мати чи «загірна комуна»? : внутрішня драма головного героя новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)».*

*Що значить «відікрасти» щастя для кожного з героїв п'єси І.Франка «Украдене щастя»?*

Отже, поняття «воля», «земля», «мати», «загірна комуна», «щастя» створюють той семантичний код, який домінуватиме під час розгляду літературних героїв відповідних творів. Оволодіння такими концептами на початку аналізу є принципово важливим, оскільки «ефективність емоційно-ціннісної компетенції під час осягнення художнього твору обумовлюється знаннями і розумінням смислу вихідного повідомлення...» [86, с.92], яке є



провідним змістоутворювальним чинником для всього тексту, а відтак – накладається й на окремі художні елементи, зокрема й образи-персонажі.

### ***Вправа № 27***

***Створіть 5-6 тем уроків, в основі формулювань яких стоять ціннісні пріоритети персонажів. Окресліть мету цих занять.***

Тому першим кроком у здійсненні окресленої діяльності є встановлення пріоритетів, на які орієнтується персонаж. Учитель на учні знаходять у творі точки «входження» в його ціннісно-цільову систему. Безперечно, школярам найлегше сприйняти те, що герой сам говорить чи думає про власні цінності та мету діяльності, усвідомлює себе як духовно-психологічний суб'єкт, визначає свою сутність, зміст власного існування, сенс або ж результати життя. Необхідно також розібратися, як саме він розуміє загальнолюдські поняття морально-етичного, духовно-культурного чи суспільно-політичного змісту.

Для аналізу обираються фрагменти, в яких представлене його монологічне чи діалогічне мовлення або ж роздуми на означену тему. Опрацюванню підлягають і судження інших дійових осіб, авторські відступи, де вони окреслюють ціннісно-цільову програму персонажа, що розглядається.

Так, на початку оповідання М.Коцюбинського «Дорогою ціною» письменник підкреслює: визначальним прагненням і метою всього, що роблять головні герої твору Остап і Соломія, є воля. З аналогічною метою автор проектує ще декілька епізодів. На увагу також заслуговують сюжетні частини, де розповідається про вплив діда на вільнолюбну душу юнака, де Остап уявляє себе козаком, і прикінцеві слова героя: «Дорого я заплатив за волю, гірку ціну дав...».

Пропонуємо школярам здійснити коментоване читання названих фрагментів та дослідницьку роботу, зміст якої – виписати із названих частин оповідання художні вислови з концептом «воля». Учні фіксують словосполучення та речення: «смак волі», «вільний дух народу ще тлів під попелом неволі», «свіжі традиції волі», «пісня волі ... лунала в серцях молоді», «на широкі бессарабські степи, вільні, без пана й панщини, рвалась гаряча уява...», «палкі заклики у кіш на волю, до січового братства», «хлоп тікав на вільні землі» та ін.. Після такого відбору відбувається тлумачення всіх значень, які закріплені за потрібним словом і які допомагають зрозуміти спрямованість поведінки героїв.

Поясніть значення слова «воля» в кожному окремому випадку.

Узагальніть його сукупний зміст, виходячи із усіх усвідомлених вами значень.

Так з'ясовується, що концепт «воля» в повісті М.Коцюбинського «Дорогою ціною» означає не тільки омріяний головними героями стан буття, найвищу цінність, мету життя. Крім того, він пов'язаний із бессарабськими степами, куди всі тікають, із січовим братством, що отаборилося за Дунаєм, із недавнім козацьким минулим України, а в кінці твору – з тяжкими поневіряннями і навіть смертю коханої, чим довелося Остапу заплатити за свободу. Отже, досягнути бажаного складно й небезпечно, оскільки втікачів ловлять, повертають до пана, катують, відправляють на каторгу, убивають. Це допомагає школярам усвідомити, чим ризикують герої заради волі, яку ціну вони готові за неї заплатити і врешті-решт платять її. У процесі аналізу концепт «воля» набуває в їхній уяві тієї багатозначності, яка виражена в тексті. І це важливо, оскільки «концепт не безпосередньо виникає із значення слова, а є результатом зіткнення словникового значення слова з особистим і народним досвідом людини» [38]. М.Коцюбинський значно розширює словниковий потенціал поняття «воля», наповнює значеннями, носіями яких

є і окремі зображені особистості, і авторська свідомість як основне джерело концептуального мислення у творі.

Для багатьох інших текстів цей підхід також є продуктивним. Учні, наприклад, усвідомлюють, що означають поняття «Україна» для Сомка і Шрама з історичного роману П.Куліша «Чорна рада», «земля» для кожного із членів сім'ї Федорчуків в однойменній повісті О.Кобилянської, «загірна комуна», «мати» для героя новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)», «жінка», «місто», «гроші» для Степана Радченка з роману В.Підмогильного «Місто» тощо. Як бачимо, у багатьох випадках ціннісну парадигму мислення персонажів визначають ті реалії, з якими вони вступають у взаємодію. Це можуть бути поняття конкретні й абстрактні, статичні й динамічні, деперсоніфіковані і, навпаки, оживлені уявою героїв. Вони необхідні авторам літературних текстів для того, щоб визначити суспільно-політичний, духовно-культурний, морально-етичний рівень дійових осіб, зміст їхнього існування, спрямованість помислів.

Визначення на уроці ціннісної складової в мисленні героїв дає можливість встановити дослідницький вектор опрацювання образів під час заняття. Адже окреслена робота допомагає учням збагнути і мотивацію дій персонажів, і ті небезпеки, які треба здолати, щоб отримати бажане. Вона фактично започатковує дослідження образів на основі ціннісно-цільової програми, яку для них визначив митець, стає стартовою позицією в організації всього комплексу аналітичних дій, присвячених опрацюванню внутрішнього світу та поведінки літературних героїв. При цьому розглядаються такі ключові питання:

Яким чином у творі розвиваються події?

Що здійснюють персонажі, намагаючись досягнути свою мету?

Назвіть найбільш яскраві вчинки.

Як саме це відбувається у творі?

Якими рисами характеру наділив героїв письменник для цього?

Як вони проявляються?

Опишіть і проаналізуйте ключові сюжетні епізоди, найбільш показові з погляду того, на що здатні персонажі заради мрії, бажання, мети.

Дайте оцінку поведінці та внутрішнім якостям дійової особи в них.

Узагальніть:

На що готовий піти персонаж заради свого ідеалу?

Яка його художня роль у творі?

З якою метою, на ваш погляд, письменник створив такого героя?

Названий вид діяльності може відбуватися і як індивідуальна, і як групова характеристика персонажів, які досить часто об'єднані письменником спільною метою.

### ***Вправа № 28***

***Окресліть ціннісно-цільову програму Олени Ляуфлер із повісті О.Кобилянської «Людина». Складіть план дій головної героїні, які підпорядковані її внутрішнім пріоритетам. Яким чином ви розкриєте це на уроках літератури?***

Під час перших спроб здійснювати таке дослідження (на наш погляд, це може бути в 7-8 класах) словесник сам окреслює поняття, які лежать в основі ціннісної системи персонажів, пропонує поглиблений аналіз тих фрагментів твору, де герої чи автор демонструють розуміння їх змісту. Пізніше, коли первинні уміння вже сформовані, подібне завдання учні виконують самостійно, демонструючи тим самим свою здатність сприймати образи-персонажі у ключових, визначальних для їх психології та поведінки чинниках.

Дослідницька робота ускладнюється ще й тим, що в багатьох творах ціннісно-цільова програма персонажа – це цілий комплекс пріоритетів. Наприклад, поведінка Сави із повісті О.Кобилянської «Земля» визначається і

прагненням одержати батьківський ґрунт, і прив'язаністю до Рахіри, і бажанням нічого не робити. Соломія із оповідання М.Коцюбинського «Дорогою ціною» втікає не тільки заради волі. Вона любить Остапа, не хоче залишатися з чоловіком-нелюбом. Важливо, щоб учні усвідомили систему пріоритетів повністю. Це допоможе їм пояснити всі поведінкові прояви героїв, сформувані усвідомлене ставлення до них. Хоча за будь-яких умов необхідно бачити ту ціннісну настанову, яка є внутрішнім «стрижнем». Орієнтація на неї дозволяє не втратити головну дослідницьку лінію в опрацюванні персонажа.

Переходячи до осмислення конкретних дій персонажів, учитель та учні використовують попередні напрацювання і з їх допомогою встановлюють напрямки такого вивчення. Для Соломії це можуть бути вчинки, вмотивовані прагненням волі (втеча від пана, переправа через Дунай), і вчинки, які зумовлені любов'ю до Остапа (втеча з коханим, намагання порятувати пораненого в плавнях, догляд за хворим, спроба відбити Остапа в жовнірів, яка закінчилася загибеллю молодої жінки).

Отже, на уроці відбувається вивчення психології вчинку, яка зосереджує в собі й індивідуальні цінності та мету персонажа. Оцінюючи кожную дію, на уроці доводиться говорити й про окремі мотиваційні аспекти. Проте має залишатися незмінною загальна стратегія розгляду: в одиничному вчинку бачити визначальні чинники внутрішнього світу літературного героя (тобто його ціннісно-цільову стратегію), які складають концептуальний зміст персонажа, підпорядковують собі його духовний образ.

Не менш значущою є і тема взаємодії та протидії героя і тих обставин, у яких він опиняється. Для реалізації ціннісно-цільового спрямування персонаж обов'язково має пройти через низку конфліктних ситуацій. Його внутрішнє єство зазнає випробувань. Він або реалізує свою духовно-світоглядну програму, або зазнає поразки на цьому шляху. Важливо, щоб учні з'ясували, які саме реалії персонажу доводиться переборювати, щоб

досягнути бажаного. Здебільшого це обставини суспільно-історичного, приватного, природного характеру. Чим більша протидія зовнішнього світу, тим вищий ступінь напруги і тим значиміші остаточні здобутки або втрати героя. Усвідомлення цього учнями – ще один спосіб увиразнити ціннісно-цільову стратегію на уроці літератури. Крім того, відповідь на дослідницьке питання, як саме герой реалізує свою мету, через що йому доводиться пройти, дозволяє дати оцінку всім основним внутрішнім якостям та зовнішнім проявам.

Назвіть усі конфліктні ситуації, через які проходить персонаж, намагаючись досягнути своєї мети?

У чому складність названих випробувань?

Які риси характеру героя виявив при цьому?

### ***Вправа № 29***

***Дайте відповіді на поставлені вище питання стосовно одного літературного твору. Організуйте відповідну бесіду в студентській аудиторії?***

У такому контексті набирає ваги і вивчення міжперсонажної взаємодії. Адже система образів дійових осіб часто вибудована письменником за схемою поділу на тих, хто є спільником головного героя в досягненні його мети або, навпаки, протидіє чи заважає йому в цьому.

Ось чому важливо зупинитися на конфліктних стосунках Остапа і пана в повісті М.Коцюбинського «Дорогою ціною», Олени Ляуфлер і членів її родини в повісті О.Кобилянської «Людина», братів Половців у новелі Ю.Яновського «Подвійне коло» тощо. У такий спосіб учням можна продемонструвати зіткнення інтересів, завдань, цілей, які складають сутність ідейного спрямування літературних героїв і твору в цілому. Як зазначив Г.Гуковський, «...сама по собі характеристика героя, яку складають учні на

уроці чи в домашніх умовах, мало чому служить, якщо вони не зрозуміли, для чого, для втілення якої істини, для відображення якої ідейно важливої риси дійсності героя змальовано таким, а не інакшим...» [19, с. 128]. Тому показати школярам конфлікт цінностей, особливості його реалізації в мові та поведінці дійових осіб – один із найкращих способів виявити духовний вимір кожного із персонажів, які зображені в тексті.

Коли ж мова заходить про ті образи, які допомагають головному герою, мають спільну з ним ціннісно-цільову стратегію, тоді необхідно дослідити подібність їхніх поглядів, однотипність дій та інших проявів. Проте є простір і для певних протиставлень, адже герої-союзники можуть мати і відмінні розуміння головної мети, шляхів її досягнення. Зокрема, це видно у п'єсі І.Карпенка-Карого «Сава Чалий» (несхожі погляди козаків на способи звільнення рідного краю), у романі П.Загребельного «Диво» (різне розуміння деякими будівничими Софії Київської феномену мистецтва). Як свідчить зміст названих текстів, спільники можуть ставати антагоністами саме на основі неоднакового визначення сутності ціннісно-цільової стратегії, яка нібито мала б їх об'єднувати. У цьому питанні також треба розібратися під час аналізу літературного твору, концепція якого часто вибудовується на зіткненні протилежних поглядів на одні і ті ж явища.

### ***Вправа № 30***

***Назвіть персонажів одного літературного твору, яких можна згрупувати на основі спільної ціннісно-цільової стратегії. Окресліть роль кожного в її реалізації. Здійсніть порівняльну та групову характеристику цих героїв.***

Аналогічний підхід є важливим і під час вивчення інших засобів творення літературного героя. Сюжетні й позасюжетні елементи, які беруть участь у формуванні образу, у першу чергу повинні бути осмислені крізь

призму того, як саме вони виражають її ціннісно-цільову орієнтацію. Особливо це стосується таких проблемних з погляду осмислення учнями художніх складових, як портрет, хронотоп, пейзаж.

Окремий випадок становлять персонажі, які в літературному творі пройшли крізь ціннісно-цільову переорієнтацію, тобто змінили свій погляд на світ, а відтак – і модель поведінки, або ж коливаються між різними світоглядними векторами. Безперечно, таких персонажів не так і багато. Чіпка Варениченко з роману Панаса Мирного та І.Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», перебуваючи під різними впливами, декілька разів змінює стратегію своєї поведінки, хоча його остаточний вибір і призив до трагедії. Іван Дідух із новели В.Стефаника «Камінний хрест» долає свою прив'язаність до рідної землі і виїжджає в далекі краї. Герой новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)» стоїть перед вибором – рідна мати чи ідеал «загірної комуни». У таких випадках уся увага – внутрішній драмі персонажа, тому конфлікту, який розігрується в його духовному просторі. Для поглибленого аналізу обираються фрагменти, де змальовано моменти коливань, внутрішнього пошуку і врешті-решт остаточного вибору. Важливо, щоб учні усвідомили всі ціннісні варіанти, які для себе розглядав персонаж, зрозуміли, в чому полягає його остаточний вибір, чим він зумовлений і до яких наслідків призвів. У такому аналізі зосереджений великий потенціал для проблемного прочитання художнього матеріалу, для активізації ціннісного мислення школярів, які мають визначитися, чи погоджуються вони з тією позицією, яку в кінцевому результаті зайняв персонаж.

Установіть усі ціннісні пріоритети, які були актуальними в літературному творі для персонажа.

Опишіть ситуації, в яких вони проявилися.

Яким чином різні цінності впливали на поведінку та долю героя?

У чому полягає їхній конфлікт?

Яким був остаточний вибір героя?



Чи підтримуєте ви його?

Обґрунтуйте свої судження.

Відповідаючи на ці питання, школярі займають власну позицію, а отже, роблять індивідуальний ціннісний вибір. Так активізується виховна функція уроку літератури, яка полягає, зокрема, й у тому, щоб допомогти учневі вибудувати «аксіологічну траєкторію формування та розвитку власного Я» [97, с. 41].

Схожа методична роль належить і осмисленню феномена автора у творі. Адже образи-персонажі досить часто стають носіями ідей, які намагається виразити письменник. Словесник та учні дають оцінку позиції автора щодо тих пріоритетів, які втілені з допомогою літературних героїв. Зокрема, вони визначають, хто з героїв виражає важливі для митця цінності, а хто навпаки, з'ясовують, яким чином це відбувається.

### ***Вправа № 31***

***Поясніть, де, коли і як Чіпка Варениченко з роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» змінює свою ціннісно-цільову поведінку? Прокоментуйте необхідні фрагменти тексту. Які авторські світоглядні пріоритети реалізовано з допомогою цього персонажа? Поясніть свої думки в короткому виступі.***

Отже, вивчення образів-персонажів на основі їхньої ціннісно-цільової програми дозволяє сформуванню в учнів розуміння, що кожен літературний герой створюється з певним завданням і включає в себе ціннісну складову. Такий підхід орієнтує школярів на ключові особливості дійових осіб, спонукає бачити визначальні для їхнього внутрішнього світу чинники. Він забезпечує важливі виховні вимоги до шкільного аналізу художніх зображень людей, який має допомагати учням і «...обрати себе...», і «...вступити в позитивний діалог з іншими людьми, навчитись розуміти їх» [82, с. 233].

Крім того, усвідомлення школярам мети, заради якої діє персонаж, – це спосіб розкрити його концептуальне значення в рамках літературного тексту, усвідомити авторський підхід до зображення дійсності.

## ВИКОРИСТАННЯ СТАНДАРТНОЇ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ СХЕМИ У ПРОЦЕСІ ПООБРАЗНОГО АНАЛІЗУ

Існує два варіанти руху дослідницької думки під час аналізу образів-персонажів: від внутрішніх якостей до засобів їх створення і, навпаки, від засобів до психологічної характеристики. Осмислення на основі стандартної літературознавчої схеми – це другий із названих способів. Його треба розглядати як окремий і самодостатній шлях означеної роботи.

Сама схема має такий вигляд:

1. Ім'я героя як засіб його характеристики.
2. Портрет.
3. Дії та вчинки персонажа.
4. Особливості його мови.
5. Думки та почуття.
6. Оцінка героя іншими дійовими особами.
7. Позасюжетні елементи (пейзажі, інтер'єри, описи речей, екскурси в минуле, авторські відступи) як засоби характеристики.
8. Авторська оцінка: пряма і опосередкована.
9. Образ-персонаж як характер і тип.

Здатність використовувати подану схему включає в себе комплекс знань та умінь, якими школярі повинні володіти у площині практичної аналітики.

Отже, учні повинні **знати**:

- ✓ складові частини поданої схеми;
- ✓ їх змістове наповнення та роль у розкритті внутрішнього світу персонажів, що вивчаються.

**Уміти**:

- ✓ використовувати подану схему в процесі аналізу образів-персонажів;

✓ давати оцінку літературним героям, осмислюючи засоби їх творення та риси характеру, ними виражені.

Формування цих умінь проходить поетапно і значною мірою залежить від теоретичної обізнаності дітей. Елементи схеми учні засвоюють поступово, починаючи з 5 класу. Більш простим для учнів є осмислення мови і вчинків героя. Складність підвищується під час роботи з пейзажем, інтер'єром, портретом як засобами змалювання внутрішнього світу. Окрему увагу треба звертати на ім'я героя та назву твору, якщо в них закодована оцінка персонажа. Опрацювання кожного засобу характеротворення має свою специфіку. Дошукуючись відповіді на запитання: чому герой зробив чи сказав саме так і як це його характеризує? у чому полягає ставлення до нього інших персонажів і чим воно зумовлене? яка роль конкретного засобу у висвітленні морального обличчя образу? і т.д., – учні та вчитель зможуть провести необхідну оцінну діяльність.

Такий підхід (від засобів образотворення – до внутрішньої характеристики) себе цілком виправдовує, оскільки дає можливість не втратити з поля зору змістове наповнення персонажів. Ще В. Голубков застерігав від голого теоретизування, яке може перетворити вивчення літератури взагалі і образів-персонажів зокрема на порожній формалізм. «Така небезпека загрожує і викладачеві літератури, якщо він розглядатиме формування теоретико-літературних понять як дещо самодостатнє, як особливий розділ роботи нарівні з вивчення літературних творів...» [16, с. 202-203]. Тому засоби і прийоми образотворення повинні розглядатися вчителем і учнями як шлях до освоєння духовного потенціалу літературних героїв і не перетворюватися на самодостатній об'єкт вивчення.

Проте настає момент, коли всі одержані теоретичні знання треба об'єднати в цілісну систему. На цьому етапі перед школярами і має постати літературознавча схема в повному обсязі. «Сама по собі ця схема не може викликати заперечень, адже вона включає в себе найважливіші прийоми

розкриття характеру героя, виділяючи які вчителі-словесники вчать учнів аналізувати художні образи. Проте не слід під час вивчення образів-персонажів, дотримуватися лише цієї схеми, щоб не перетворювати її у шаблон, що сковує можливості вчителя та учнів» [61, с.270].

У шкільному курсі української літератури, на наш погляд, в цілісному вигляді її можна почати застосовувати під час аналізу образів-персонажів із повісті «Захар Беркут» І.Франка (7 кл.).

Словесник називає всі пункти аналізу героя. Учні конспектують, а потім під керівництвом учителя знаходять у текстах елементи художньої характеристики, визначають їх смислове навантаження.

У подальшій практиці подібний вид роботи можна давати для самостійного використання. Так формуються і удосконалюються вміння аналізувати образ-персонаж. Допоміжними прийомами в даному разі будуть виписування цитат, складання таблиць, виготовлення закладок тощо. Подаємо таблицю 3, створену під час розгляду образу Захара Беркута з однойменної повісті І.Франка.

**Таблиця 3**

**Засоби творення образу Захара Беркута  
з однойменної повісті І.Франка**

<b>Засоби творення персонажа</b>	<b>Зразки із художнього тексту</b>	<b>Змальовані риси героя</b>
<b>Ім'я героя</b>	<b>Захар Беркут<sup>1</sup></b>	<b>Відданість громаді</b>
<b>Портрет</b>	<b>«Гірка сльоза покотилася по його старім лиці» «Захар глядів на молоду»</b>	<b>Любов до сина та Мирослави</b>

<sup>1</sup> Оскільки повість «Захар Беркут» вивчається скорочено, окремі фрагменти таблиці допомагає учням заповнювати вчитель. Так, школярі не знають, що беркут – один із родових символів Тухлі, а тому не можуть пояснити образотворчу роль прізвища головного героя.

	пару ясним, радісними очима»	
Дії та вчинки	«Він повиймав їм із ран стріли, повимивав рани...і заходився перев'язувати їх» «Величезний камінь, кинений з тухольської метавки руками Захара Беркута, з лускотом гуркнув на купу ворогів»	Прагнення бути корисним громаді, обізнаність з медициною, співчутливість ненависть до ворогів
Мова	«В обороні свого села поляг мій Максим, Так воно й треба. Раз умирати кожному, але славно вмирати – се не кожному лучається»	Патріотизм, гордість за сина
Думки і почуття	«Серце його скиміло глибоко: надто сильно, всею силою своєї душі він любив свого наймолодшого сина»	Уболівання за Максима
Оцінка іншими персонажами	«Громада з увагою слухала слів свого бесідника»	Мудрість
Пейзаж	«На сході, над монгольським табором, кровавою загравою розжеврілися хмари. Світало. Повен щирої радості, глянув Захар на схід»	Упевненість у перемозі
Авторська оцінка	«Чи не ми се жиемо в тій щасливій добі відродження, про яку, вмираючи, говорив Захар, а бодай у досвітках тої щасливої доби?»	Мудрість

Можливості використання зазначеної схеми різні. Не варто перетворювати аналіз персонажів тільки на пошук школярами її елементів у тексті. Найкращим варіантом застосування треба вважати такий: на уроці планомірно проходить визначення засобів творення, але з обов'язковим осмисленням внутрішнього світу персонажа та окресленням їх художньої

ролі. Однак, щоб розвивати відповідні літературознавчі уміння школярів, вказана схема повинна працювати саме як шлях аналізу.

### ***Вправа № 32***

***Складіть таблицю, аналогічну до поданої вище, на матеріалі самостійно підбраного персонажа. Із допомогою шкільної програми з'ясуйте, у якому класі ви застосуєте її створення.***

***Осмислення імені персонажа.*** Я і в житті, так і в художньому просторі, «особове ім'я – це ... зафіксоване слово, за допомогою якого ... здійснюється індивідуалізація, чи, як кажуть фахівці, легалізація особи» [74, с. 14]. Проте література не життя, де характер та ім'я ніяк не узгоджені, адже тут «завжди, або майже завжди, значимість імені узгоджується зі змістом персонажа» [87, с.121]. Учні повинні усвідомити: номінація героя – окремий спосіб його характеристики. В усіх художніх випадках ім'я, прізвище, прізвисько наділені певним значенням, яке автор намагається виразити з допомогою образу-персонажа. З'ясувати це значення – спільна робота вчителя та учнів.

В одних ситуаціях допомога словесника незначна: декілька навідних запитань – і школярі достатньо легко пояснюють зміст власної назви та її роль як засобу внутрішньої характеристики. Це здебільшого стосується тих випадків, коли номінація достатньо прозоро відображає психологічний потенціал героя, його ключові риси. Так, схильність до накопичення, що асоціюється із процесом розширення, надування, пов'язано з прізвищем Терентія Пузиря (комедія Івана Карпенка-Карого «Хазяїн»), а лицарський дух, готовність до боротьби – з прізвищем Лавріна Запорожця (кіноповість О.Довженка «Україна в огні»). У такому разі осмислення імені найкраще переносити на завершальний етап аналізу, коли учні здатні пояснити

зображувально-виражальну роль імені чи прізвища, оскільки в них уже наявне цілісне уявлення про внутрішній потенціал героя.

В інших, більш складних, випадках без уточнень учителя не обійтися. Так, зокрема, відбувається, коли власна назва пояснює психологію персонажа не напряду, а опосередковано – через його властивості, пов'язані зі стильовими, проблемно-тематичними, світоглядно-філософськими завданнями, які автор пробує вирішити. Прикладом може бути народницька художня традиція ХІХ століття, представники якої присвячували свою творчість селянській темі. Відповідно до цього власні назви героїв у таких творах, як «Кайдашева сім'я» І.Нечуя-Левицького, «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика, «Інститутка» Марка Вовчка – це імена простих людей, причому поняття «прости» треба розуміти не тільки в соціальному, але й у психологічному плані, адже персонажі стають носіями набору рис, що зумовлені селянськими побутом. Важливо тільки зрозуміти, які саме значення вкладає письменник у це поняття. Для одних митців непривабливе життя селян формує грубі характери («Кайдашева сім'я»). Для інших – навпаки, патріархальні закони села сприяють становленню духовної людини. Зокрема, це стосується сентиментально-реалістичної повісті Г.Квітки-Основ'яненка «Маруся», де поняття «проста людина» означає «висока духовність». Тому й власні імена персонажів (Маруся, Наум, Василь) перетворено на означники цієї властивості.

Отже, забезпечуючи осмислення школярами власної назви героя, важливо допомогти учням подивитися на внутрішні якості персонажа крізь призму його імені, виходячи із концептуального завдання, яке воно виконує в рамках художнього цілого (тексту, стилю, світоглядної парадигми).

### ***Вправа № 33***

***Розробіть етап сприймання і осмислення учнями поданого навчального матеріалу, передбачивши опрацювання імен героїв.***



*Василь Симоненко*

*Цар Плаксій та Лоскотон*

*(фрагмент)*

*Там, де гори і долини,*

*Де гуляє вітровій, –*

*Там цвіте краса-країна*

*З дивним ім'ям **Сльозолій**.*

*І колись в країні тій*

*Був на троні цар **Плаксій**,*

*Голова його мов бочка,*

*Очі – ніби кавуни.*

*В **Плаксія** були три дочки*

*І плаксивих три сини.*

*Старша звалася **Нудота**,*

*Середульшенька – **Вай-Вай**,*

*Третя донечка – **Плакота**,*

*Всі сльозливі через край.*

*А цареві три сини*

*Так і звались – **Плаксуни**.*

*Отака була сім'я*

*У царя у **Плаксія**.*

*Цілі дні вони сиділи,*

*Голосили, та сопіли,*

*Та стогнали, та ревли,*

*Сльози відрами лили.*

*Цар **Плаксій** велів сердито:*

*«Хай із ними день при дні*

*Плачуть всі в країні діти,*

Бо сміятись і радіти  
У моєму царстві – ні!  
Хто всміхнеться – в часі тім  
Я того негайно з'їм!»  
Ще була у **Плаксія**  
Грізна гвардія своя:  
В ній служили молодці  
**Забіяки-сльозівці.**  
Хто сміявсь – вони хапали  
І нагайками шмагали,  
Так що в царстві тому скрізь  
Вистачало плачу й сліз.  
Цар любив, як плачуть діти,  
Бо любив їх сльози пити.  
Отакий був цар **Плаксій**  
У країні Сльозолій.  
Але в тому диво-царстві,  
Зневажаючи закон,  
Жив у мандрах і митарстві  
Добрый дядько **Лоскотон.**  
Він приходив кожний вечір –  
Хай чи дощ іде, чи сніг –  
До голодної малечі  
І усім приносив сміх.  
Мав він вдачу теплу й щиру,  
Ще й лукавинку в очах.  
І була накидка сіра  
В **Лоскотона** на плечах.  
Лоскотливі мав він вуса

*І м'якенькі, наче пух.  
І м'яке волосся русе  
Розсипалося до вух.  
Він як прийде, залоскоче,  
То сміється, хто й не хоче.  
Тільки де він появлявся,  
Зразу плач там припинявся,  
І приходив до усіх  
Голосний та щирий сміх.  
Не любили **Лоскотона**  
**Цар Плаксій і Плаксуни**,  
Видавали заборони  
Проти лоскоту вони.  
І за дядьком **Лоскотомом**  
Із нагайками в руках  
Охоронці злих законів  
Полювали по хатах.  
Але дядько **Лоскотон**  
Не боявся цих заслон:  
Він ходив по всій країні  
І носив з собою сміх  
В розмальованій торбині,  
В пальцях лагідних своїх.*

#### **Вправа № 34**

**Поясніть, як саме характеризують персонажів їхні власні назви.  
Окресліть свої дії як учителя під час організації процесу осмислення  
учнями імен літературних героїв.**

*Федько (оповідання В.Винниченка «Федько-халамидник»), Іван Вишенський (поема І.Франка «Іван Вишенський), Роксолана (повість О.Назарука «Роксолана»), Наталка Полтавка (драма І.Котляревського «Наталка Полтавка»), Микита Уласович Забр'юха (повість Г.Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма»), Кирило Тур (роман П.Куліша «Чорна рада»), Мартин Боруля (комедія І.Карпенка-Карого «Мартин Боруля»), Мусій Половець (новела Ю.Яновського «Шаланда в морі»).*

**Робота з портретами літературних героїв.** Портрет хоч і належить до позасюжетних елементів, які знаходяться на другому плані образотворення, але його розгляд зазвичай відбувається на початку аналізу. Однак це не завжди виправдано.

Опис зовнішності може бути носієм інформації про характер, соціальне становище, світ захоплень тощо. Проте школярі (особливо в основній школі) часто розглядають його, не усвідомлюючи ролі в зображенні психології героя. На уроці треба посилювати увагу до тих портретних деталей, які виконують комплексну роль, будучи одночасно засобами зображення як зовнішніх, так і внутрішніх рис дійової особи. Робота з ними – це виявлення і пояснення психологічного значення окремого портретного штриха. У процесі шкільного аналізу необхідно досліджувати, як саме внутрішню рису, передану іншими засобами образотворення (мовою, поведінкою), відтворено з допомогою опису зовнішності. Наприклад, у героїні з роману В.Шевчука «Дім на горі» Марії Яківни «лагідне обличчя». Вона ж виявляє лагідність і в ставленні до інших персонажів. Отже, опрацювання портрета учитель повинен узгоджувати із розглядом міжособистісних стосунків героїні і тих, з ким вона спілкується, неодноразово унаочнювати названу властивість.

Якщо ж портрет створено письменником за принципом контрасту до внутрішніх якостей персонажа, це також необхідно продемонструвати на

уроці. Тому в будь-якому випадку алгоритм роботи набуває вигляду двох етапів:

1. Виявлення внутрішнього потенціалу героя шляхом дослідження його різноманітних проявів.
2. Цілеспрямоване вивчення портрету з тим, щоб віднайти в ньому і проаналізувати штрихи, які теж націлені на увиразнення вже усвідомлених учнями рис характеру персонажа.

Інший варіант: учні спочатку опрацьовують портрет, роблять висновок про виражені з його допомогою риси характеру персонажа, а далі досліджують їх прояви в поведінці, мові, стосунках з рештою героїв тощо.

З метою перевірки та закріплення знань, учням зачитують портрети декількох героїв (можна і з багатьох творів) і пропонують визначити, кому із персонажів вони належать.

Ще один аспект вивчення портрету полягає в тому, що він дозволяє розвивати образне мислення школярів. Словесники застосовують усне малювання, пропонують зіставлення літературного опису зовнішності з портретними малюнками-ілюстраціями.

Перед усним малюванням доцільно накопичити відповідні текстуальні знання. Учні відбирають із твору портретні штрихи, використовуючи їх у процесі відтворення. Усне малювання портрету – поширений вид діяльності в основній школі, коли в дітей здатність до репродукування ще домінує над механізмами аналізу і відтворювальна уява утримується на досить високому рівні. А от у старшій школі названа робота корисна для того, щоб підтримувати образне сприйняття, яке в цей час може слабнути, поступатися логіко-понятійному.

Оцінка малюнка, створеного ілюстратором, повинна бути спрямована на з'ясування, наскільки глибоко, точно, відповідно задуму письменника художник відтворив засобами портретування внутрішній і зовнішній образ персонажа. Учні діляться враженнями, чи таким вони уявляли героя після

прочитання та аналізу тексту, у чому полягає особистісне бачення художником змальованого образу. Корисним є і зіставлення портретів одного героя, виконаних різними майстрами пензля, осмислення, хто з художників ближче підійшов до розуміння персонажа, у чому своєрідність кожного із портретів.

Крім того, як і у випадку із іменем персонажа, необхідно пам'ятати про стильове, жанрове, світоглядно-концептуальне навантаження всього, що зображує автор – у тому числі й портретів.

### ***Вправа № 35***

***Прочитайте поданий фрагмент. Виділіть у ньому елементи опису зовнішності героя. Сплануйте один із видів роботи, названий перед вправою.***

***Г. «Квітка-Основ'яненко***

***«Конопотська відьма»***

***(фрагмент)***

*Смутний і невеселий сидів собі на лавці, у новій світлиці, що відгородив від противної хати, конопотський пан сотник Микита Уласович Забр'юха. Хоч парень собі і чепурний був, а тут і у неділеньку святу не брав білої сорочки, та й – прощайте у сім слові – китаєвих синіх штанів на ніч не знімав, так, сердека, у них і ночував, рад-рад, що за північ допхався додому; а там чи заснув, чи ні, вже його, ще сонце не сходило, збудили. Зараз схопивсь, випозіхався, вичухався, помолився Богу, нюхнув разів тричі кріпкої роменської кабаки, прослухав, що йому читали, дав порядок і, зоставшись сам у світлиці, сів на лавці: голова йому нечесана, чуб не підголений, пика невмита, очі заспані, уси розкудовчені, сорочка розхристана; край на столі його люлька і гаманець, каламар, гребінець і повна карватка ще торішньої дулівки, що ще звечора наточила йому Пазька у пляшку, а він, хоч і насипав у карватку, щоб то, знаєте, з журби випити, та як зажурився знову, та й*

*забув, так і ліг, та й заснув; та й тепер, уставши, не дуже на тую дулівку кватився, бо ще нове лихо зовсім його скрутило, і він і сам себе з журби не тямив.*

***Дії та вчинки.*** Дія героя – один із безпосередніх виявів його характеру. Школярі часто орієнтуються на вчинковість як на найбільш зрозумілий для них виразник внутрішньої якості персонажа. У поле зору потрапляють епізоди, де герої активно діють і тим самим презентують себе. На уроках літератури треба уважно оцінити кожную дію. Необхідно узагальнити й усю суму дій. Це, з одного боку, дозволить зрозуміти багатогранність персонажа, а з іншого – побачити ті його властивості, які помітно в багатьох поведінкових проявах і є наскрізними для твору. Скажімо, Григорій Многогрішний із роману Івана Багряного «Тигролови» постійно здійснює вчинки (стрибок із поїзда, бій з ведмедицею, полювання на тигрів та ін.), які відображають сміливість героя. Учні констатують цю властивість, описуючи кожен із наведених поведінкових прикладів. Таким чином, є підстави говорити не про одноразовий прояв, а про те, що повторюється і є типовим для героя.

Кожна дія завжди чимось зумовлена, а також спрямована на досягнення певної мети. Проте і причини, і мета часто мають психологічне підґрунтя. Навіть тоді, коли відчутні зовнішні впливи, які підштовхують до конкретного кроку, вибір поведінки залишається за героєм. Важливо, щоб школярі бачили і мотиви, і прагнення персонажа, знаходили в діях відображення його духовного потенціалу.

### ***Вправа № 36***

***Назвіть найбільш виразні дії та вчинки 1-2 персонажів (за власним вибором). Створіть систему запитань, яка допоможе учням їх проаналізувати.***

***Вивчення словесного образу (мови) персонажа*** – також важливий напрямок дослідження будь-якого героя, адже через мовний портрет читач одержує значну кількість художньої інформації про дійову особу. К. Фролова визначає цілий комплекс підходів до осмислення сутності персонажа, вираженої через його мову. Вона пише: «Щоб характеризувати словесний образ суб'єкта мовлення, треба на основі його мовної партії:

1. Встановити вікові дані, як вони виявляються в психіці мовця.
2. Знайти свідчення приналежності до певної соціальної групи, професії, нації і в зв'язку з цим визначити особливості світосприймання.
3. Схарактеризувати рівень культури, коло інтересів.
4. Визначити ставлення до інших персонажів.
5. Виявити самооцінку персонажа.
6. Встановити можливі діалектизми, арго, індивідуальні характерності мови.
7. Простежити актуалізацію семантичних значень і семантичних нашарувань, їх роль, функцію»[89, с. 3].

Названі позиції для характеристики словесного образу персонажа вважаємо не досить повними. Їх необхідно розширити. Зокрема, доцільний такий вид роботи, як виділення у тексті словесних конструкцій, що дають можливість збагнути погляди персонажа на світ, самого себе, проблеми, які підняті у творі і постають перед ним. Школярі пояснюють їх зміст, поглиблюють свої уявлення про героя.

Знайдіть у тексті слова персонажа, що, на вашу думку, виражають його ставлення до обставин, у яких він перебуває (інших персонажів, суспільних умов, природного чи урбанізованого середовища тощо). Розкрийте особливості цього ставлення. Поясніть внутрішні якості персонажа, виходячи із здійсненого дослідження.



Зачитайте вислови літературного героя, у яких сконцентровано його самооцінку. Що думає персонаж про себе? Яким він себе бачить?

З якими проблемами аналізований образ зустрічається? Що про них говорить і як вирішує? Дослідіть, як це виражено в мовній партії героя.

Мовне оформлення мають **думки і почуття** персонажа. Вони постають або шляхом трансляції у зовнішній світ, або як внутрішні монологи. З ними, на наш погляд, варто здійснювати ті види діяльності, які стосуються вивчення мови взагалі. Те ж саме актуально і для словесно виражених оцінок героя іншими персонажами.

**Осмилення оцінки персонажа іншими дійовими особами.** Будь-який художній образ людини перебуває в системній взаємодії з рештою літературних героїв твору. Цей зв'язок, зокрема, полягає і в тому, що персонажі оцінюють один одного та виявляють своє ставлення до тих, хто їх оточує. Школярі мають усвідомити безпосередні стосунки між зображеними персонажами. У більшості випадків такий результат здобувається у процесі опрацюванні мовних партій героїв, адже саме слово – основний носій думок та оцінок. Хоча до аналогічних висновків можна прийти і на основі дослідження поведінкової взаємодії та протидії героїв. Спільність справ або, навпаки, протистояння дають можливість усвідомити, як герої сприймають один одного.

Складним моментом для школярів є **осмилення ролі позасюжетних елементів** (пейзажів, інтер'єрів, описів речей, екскурсів у минуле, авторських відступів) у змалюванні образів-персонажів. Щоб розмова на уроці була предметною, словеснику самому необхідно розібратися в цьому питанні. Позасюжетні елементи можуть бути використані для вираження емоційних станів та ціннісних установок літературного героя, його авторської оцінки, подачі додаткової інформації про нього тощо. Під час заняття варто концентрувати увагу школярів на відповідних фрагментах,

читати їх (уголос і мовчки), здійснювати відповідні коментування, даючи відповідь на питання:

У чому полягає їхня роль з погляду зображення героя і вираження його внутрішніх якостей?

Тільки розуміючи націленість названих засобів на розкриття внутрішнього існування персонажів, школярі можуть здійснювати якісні дослідження цього аспекту образотворення.

### ***Вправа № 37***

***Перечитайте подані фрагменти, у яких зображено інтер'єр та пейзаж. Як вони характеризують героя і яким чином ви їх використаєте під час пообразного аналізу твору?***

#### ***Пантелеймон Куліш***

##### ***«Чорна рада»***

##### ***(фрагмент)***

*Світлиця в Череваня була така ж, як і тепер буває в якого заможного козака (що ще за лучних часів дід або батько збудував). Сволок гарний, дубовий, штучно покарбований; і слова з Святого Письма вирізані; вирізано і хто світлицю збудував, і якого року. І лавки були хороші, липові, із спинками, та ще й килимцями позастилані. І стіл, і божник із шитим рушником округи, і все так було, як і тепер по добрих людях ведеться. Одно тільки диво було в Череваня таке, що вже тепер нігде не зуздриш. Кругом стін полиці, а на тих полицях срібні, золоті й кришталеві кубки, коновки, пляшки, таці і всяка посудина, що то на війні поздобувано. Як палили козаки шляхетські двори і княжеські замки, то все те мішками виносили. Так-то Бог тоді погодив козацтву, що тії вельможнії каштеляни і старости пишнії, несказанно горді, що гукали на гайдуків, сидючи із сими кубками да конвами поза столами, пішли в неволю до Криму або полягли головою в полі, а їх кубки*

*стоять у козака в світлиці. Іще ж по стінах висять їх шаблі, пищалі під сріблом, старосвітськи сагайдаки татарські, шиті золотом ронди, німецькі гаркебузи, сталеві сорочки, шапки-сисюрки, що вкриє тебе залізною сіткою – і ніяка шабля не візьме. Отже ніщо тебе не оборонило ляхів і недоляшків: допекли казакам і поспільству до самого серця. Та от тепер тії луки, і тії шаблі, і вся та зброя сіяє не в одного Череваня в світлиці і веселить козацькі очі.*

**Олександр Довженко**

**«Зачарована Десна»**

**(фрагмент)**

*До чого ж гарно й весело було в нашому городі! Ото як вийти з сіней та подивитись навколо – геть-чисто все зелене та буйне. А сад було як зацвіте весною! А що робилось на початку літа – огірки цвітуть, гарбузи цвітуть, картопля цвіте. Цвіте малина, смородина, тютюн, квасоля. А соняшника, а маку, буряків, лободи, укропу, моркви! Чого тільки не насадить наша невгамовна мати.*

*–Нічого в світі так я не люблю, як саджати що-небудь у землю, щоб проізросло. Коли вилізає саме з землі всяка росиночка, ото мені радість, – любила проказувати вона.*

*Город до того переповнявся рослинами, що десь серед літа вони вже не вміщалися в ньому. Вони лізли одна на оджну, переплітались, душилися, дерлись на хлів, на стріху, повзли на тин, а гарбузи звисали з тину прямо на вулицю.*

*А малини – красної, білої! А вишень, а груш солодких було як наїсися – цілий день живіт як бубон.*

*І росло ще, пригадую, багато тютюну, в якому ми, маленькі, ходили, мов у лісі, в якому пізнали перші мозолі на дитячих руках.*

*А вздовж тину, за старою повіткою, росли великі кущі смородини, бузини і ще якихось невідомих рослин. Там неслися кури нишком од матері і різне дрібне птаство. Туди ми рідко лазили. Там було темно, навіть удень, і ми боялись гадюки. Хто з нас у дитинстві не боявся гадюки, так за все життя й не побачивши її ніде?*

*Коло хати, що стояла в саду, цвіли квіти, а за хатою, проти сінешніх дверей, коло вишень, – поросла полином стара погребня з одкритою лядою, звідки завжди пахло цвіллю. Там, у льоху, в присмерку плигали жаби. Напевно, там водилися й гадюки.*

**Виявлення авторського ставлення до героя.** «Не слід обминати питання про те, як ставиться автор твору до своїх героїв, як відбилися в літературних образах його уявлення про прекрасне, який естетичний ідеал втілює письменник у свої образи» [37, с. 111]. Авторську позицію можна відстежити, якщо використовувати завдання і запитання, які націлюють на осмислення позиції письменника.

Чому, на ваш погляд, автор дав своєму герою таке ім'я?

Яку оцінку він заклав у його портрет, інтер'єр приміщення, де живе персонаж?

Чому митець змодельював поведінку героя саме таким чином?

Виявіть авторські відступи у тексті і з'ясуйте думки письменника щодо свого персонажа.

Який ідеал людини втілює письменник з допомогою персонажа, а яку людську сутність заперечив, показавши її потворність?

Подібні завдання і запитання можуть стосуватися усіх компонентів характеристики. Головне, щоб вони виявили позицію митця щодо морального явища, представленого із допомогою аналізованого образу. Г.Токмань продемонструвала це на прикладі роботи із описом зовнішності: «Учитель, прочитуючи літературний портрет, має звертати увагу на художнє слово,

психологічне значення, динаміку портретної характеристики, на точку зору – з чийого погляду змальовано зовнішність героя, з яким ставленням до нього...» [83, с.147].

Після того, як учні провели дослідження, їм необхідно надавати можливість декларувати власне ставлення до оцінок героя, зроблених автором. Тут можуть спостерігатися як схвальні, так і заперечні думки школярів. Важлива вимога: діти повинні мотивувати свої судження.

### ***Вправа № 38***

***Дайте відповіді на запитання, наведені в рубриці «Виявлення авторського ставлення до героя» (персонажа підберіть самостійно). Поясніть їх навчальну ефективність. Виберіть із літературних творів шкільної програми для старшої школи декілька героїв, під час вивчення яких ви б застосували цей вид діяльності. Обґрунтуйте свій вибір.***

***Дослідження образу-персонажа як характеру і типу.*** Необхідно знати: характер – це набір індивідуальних рис, тип – узагальнений погляд на героя на основі суми цих рис, зведення його властивостей до певного спільного знаменника.

Отже, щоб зрозуміти характер, учні повинні оцінити всі риси, якими володіє персонаж. Має відбутися дослідницько-накопичувальна робота. Чим ширші і глибші напрацювання з даного питання, тим ґрунтовнішим і різнобічним є рівень осмислення учнями характеру літературного героя.

Якщо узагальнити такі властивості – це допоможе усвідомити тип. У дію вступає метод синтезу. Учитель і школярі мають створити підсумкову формулу внутрішнього світу персонажа на основі всіх закріплених за ним значень. Для цього учні можуть давати комплексну оцінку герою, узагальнивши його риси характеру, знаходити в тексті і коментувати авторські художні вислови, які увиразнюють не окремі внутрішні

властивості, а тип персонажа повністю, проводити зіставлення з подібними образами, змальованими в інших творах мистецтва (літератури, кіно, живопису), встановлювати паралелі з типами людей, спостереженими в реальній дійсності.

### ***Вправа № 39***

***Змоделюйте фрагмент уроку, де б учитель та учні узагальнили характер, тип, функцію, конкретно-історичне та надчасове значення персонажа (за власним вибором).***

Отже, використовуючи стандартну літературознавчу схему аналізу, школярі зможуть виконати досить широке дослідження, що охоплює основні засоби творення персонажа. Крім того, вони повинні «...дійти висновку, які засоби переважають, є найоригінальнішими, провідними для розуміння героя» [83, с.147]. Проте основне полягає в тому, що осмислюючи образотворчу функцію цих елементів, учні дадуть оцінку й духовному потенціалу літературного героя, на вираження яких вони спрямовані.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ВЧИНКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ

У випадку вивчення образів-персонажів існує значна кількість часткових моментів, із яких складається їхня характеристика. Так, до способів особистісного вираження треба віднести вчинок – миттєвий або тривалий прояв-дія, зумовлений психологічними та зовнішніми відносно героя чинниками. Методичний інтерес до осмислення на уроці поведінки персонажа особливий. Учинок дійової особи – центральний об'єкт для наївно-реалістичного сприйняття художньої літератури, але водночас і необхідний елемент у загальній естетично орієнтованій схемі аналізу. Це завжди «своєрідний ключ до героя» [42, с.119].

На зміст указаного феномена впливає внутрішня спрямованість персонажа та ситуативна необхідність, яка виникає під впливом створених у тексті обставин. Отже, організовуючи аналіз, учитель повинен виходити із того, що кожен поведінковий приклад має бути оцінений у двох аспектах – інтро- та екстравертивному. Головний же дослідницький інтерес – з'ясувати, як із допомогою змодельованої поведінки персонажа письменник розкриває його внутрішній світ. Адже «вчинок породжується людською сутністю особи» [58, с.291], а тому дає можливість яскраво виявити духовність героя, його характер та тип. Набір психологічних стимулів включає в себе мотиви, цілі, ідеї, ідеали, які зумовлюють поведінку літературного героя. Досліджуючи психологічну природу вчинку, учитель та учні осмислюють риси персонажа, здійснюють їхню інтерпретацію.

Діяльність на уроці, на наш погляд, має підпорядковуватися формуванню ряду компетентностей. Учні повинні навчитися:

✓ виявляти найбільш презентабельні вчинки персонажів, здійснювати їх класифікацію, досліджувати засоби зображення;

- ✓ давати оцінку внутрішнім рисам героїв на основі поведінкових проявів, встановлювати внутрішні стимули: мотиви, цілі, ідеали, – які проявилися в такий спосіб;
- ✓ окреслювати вплив зовнішніх чинників (обставин) на дії героїв, досліджувати поведінкову взаємодію персонажів між собою;
- ✓ виділяти ряди однотипних вчинків-проявів, виявляти наскрізну дію, якій підпорядкована основна кількість вчинків, а відтак – і вся лінія поведінки героя;
- ✓ встановлювати різнотипні вчинки, що засвідчують внутрішню еволюцію персонажа, пояснювати зміни, які відбулися з героєм, на основі його поведінкових проявів.

Перший дослідницький етап – це відбір у тексті тих учинків, які найбільш яскраво презентують постать героя. Школярів необхідно зорієнтувати, що учинком варто вважати будь-яку неординарну, художньо виразну і значиму дію, а саме: участь у певній події, зроблений життєвий крок, вимовлену репліку, прийняте рішення тощо.

Подібне завдання можна виконувати, озброївши учнів певними критеріями відбору та оцінювання. Під час вивчення персонажів учитель-практик Є. Ільїн радив використовувати завдання, що спрямовують учнів на знаходження вчинків, які не сумісні з образом справжньої людини, найбільше виявляють ниці думки та почуття або ж, навпаки, є свідченням високого духовного рівня. Така робота має поглиблений ціннісний аспект, збільшує виховний фон уроку. Шукаючи необхідні факти, зіставляючи їх, вибираючи найбільш гідний чи ганебний, учні формують свій ідеал. Це відбувається в рамках їхнього індивідуального канону поведінки, що постійно прирощується знаннями про нові вчинки, які можна здійснити. Художня література тут – невичерпне джерело різноманітних прикладів.

Таке завдання можна практикувати в контексті різних підходів до вивчення образів-персонажів. Якщо воно стосується значного за об'ємом



матеріалу, то школярі повинні систематизувати відому їм інформацію, провести необхідні зіставлення, виробити критерії власної моральної оцінки героя. Діапазон критеріїв для відбору вчинків досить широкий і відзначається різноманітністю підходів: найбільш добрий, жорстокий, смішний, трагічний, романтичний, героїчний, патріотичний, милосердний і т.д.

#### ***Вправа № 40***

***Біля кожного критерію оцінювання запишіть ім'я літературного героя, який, на ваш погляд, відповідний учинок. Обґрунтуйте свої думки. Як зроблене визначення вплине на організацію роботи з кожним із персонажів на уроці літератури.***

*Найбільш милосердний –*

*Найбільш жорстокий –*

*Найбільш смішний –*

*Найбільш трагічний –*

*Найбільш романтичний –*

*Найбільш героїчний –*

*Найбільш патріотичний –*

#### ***Вправа № 41***

***Визначте ряд учинків, які унаочнюють психологічне обличчя названих персонажів? Установіть критерії морально-етичної оцінки, які можна застосувати в кожному випадку (див. вище). Підготуйте бесіду, яка допоможе учням осмислити як вчинки, так і внутрішні якості одного із персонажів.***

*Толя (оповідання В.Винниченка «Федько-халамидник»), Ганна (поема Т.Шевченка «Наймичка»), Василь (повість Г.Квітки-Основ'яненка «Маруся»), Мартин Боруля (однойменна комедія І.Карпенка-Карого), Юра*

*(повість М.Коцюбинського «Тіні забутих предків»), Панна (новела В.Винниченка «Момент»).*

«Аналізуючи образ-персонаж, учитель має допомогти школярам зрозуміти його поведінку, причини тих чи інших вчинків» [33, 27]. Треба враховувати, що герой проявляє себе за сприяння або всупереч обставинам, у яких знаходиться. Можна виділити два типи дійових осіб: одні персонажі розкриваються (формується) під впливом середовища, інші – в протистоянні з ним. Відповідного поділу зазнають і самі вчинки.

Перший тип можна означити як вчинок-протистояння, вчинок-протидія небажаним обставинам. Героя не влаштовують певні реалії, він намагається їх змінити. Його вчинки є вольовими кроками, зумовленими метою, ідеєю, ідеалом, які персонаж сповідує. Наприклад, у повісті Д.Ткача «Я – шестикласник» зображена ситуація, коли директор школи Євграф Євграфович, географ за освітою, робить своєрідний вчинок: він декламує напам'ять вірш І.Франка «Каменярі» хлопчику Левку, головному героєві повісті. Ця дія зумовлена педагогічною метою директора – здійснити виховний вплив на учня, який із-за своїх лінощів сильно відстав у навчанні. Аналізуючи цей вчинок, а також усі інші, створенні за принципом протистояння небажаним обставинам, необхідно вести розмову про те, у чому полягає конфлікт між героєм та зовнішніми реаліями, тобто що не влаштовує героя, як він намагається вплинути на ситуацію, вирішити певну проблему, які риси характеру проявляє при цьому, якого результату досягає, якими художніми засобами все це змальовано.

Чому директор школи Євграф Євграфович прочитав вірш Івана Франка «Каменярі»? Що він таким чином хотів змінити?

Чи вдалося йому вплинути на хлопчика? Як саме після цього змінився Левко?

Дайте оцінку Євграфу Євграфовичу як людині і як педагогу?

У старших класах опрацювання вчинків-протидій складає чи не основний зміст роботи з цілим рядом персонажів. Тут часто змальовані обставини, коли герої вступають у конфлікт із масштабними суспільними явищами: звичаями, нормами, традиціями, консерватизмом загального мислення, а то й усією державною машиною. До прикладу варто назвати Євгена Рафаловича з повісті «Перехресні стежки» та Мойсея з однойменної поеми І. Франка, Олену Ляуфлер із повісті О. Кобилянської «Людина», Григорія Многогрішного з роману Івана Багряного «Тигролови» тощо. В окремих випадках (повість-поема О. Турянського «Поза межами болю», романи Івана Багряного «Огненне коло», «Тигролови») персонажі опиняються перед загрозою смерті і своїми вчинками протистоять їй.

Осмислення вчинків, які народжуються в зіткненні з глобальними проблемами, – це ключ до осмислення учнями всього ідейно-тематичного змісту літературного твору, авторської концепції дійсності, значною мірою вираженої з допомогою дій персонажів.

Другий тип поведінкового прояву героя можна назвати вчинком-наслідком. Він з'являється завдяки обставинам, які його зумовлюють, або навіть і під їх жорстким тиском. Персонаж робить певні дії, тому що зазнає відповідного зовнішнього впливу і піддається йому. У повісті «Я – шестикласник» головний герой Левко не виконує домашніх завдань: його захоплюють дитячі пригоди в хлоп'ячій компанії. Осмислення вчинку-наслідку потребує з'ясувати його причини, характер впливу обставин на героя, риси персонажа, що проявилися в цій ситуації, наслідки здійсненої дії.

Чому Левко не виконує домашніх завдань? Що його найбільше захоплює в житті?

Назвіть риси характеру хлопчика, які проявилися при цьому. Дайте їм оцінку. Яким чином вони змальовані?

До чого довело Левка небажання вчитися? Чи правильно він учинив, віддавши перевагу розвагам над навчанням?

У літературних творах можна знайти багато вчинків, які водночас можна кваліфікувати і як наслідок впливу обставин, у які потрапляє персонаж, і як протистояння їм. Левко бачить, як хвиля змила в море собаку. Піддаючи себе смертельній небезпеці, він кидається у воду і рятує пса. Отже, вчинок є наслідком ситуації, але водночас і протистоянням їй. Проте останнє все ж домінує, адже Левко вступає у протидію із дикою силою природи, проявляє сміливість. Прагнення перебороти, а не плисти за обставинами – основна риса персонажа, коли він здійснює вчинок-протистояння. Тому випускати із уваги зовнішні обставини під час аналізу не варто. Учні повинні детально описати те явище, з яким персонаж вступає в конфлікт. Адже тільки так можна чітко усвідомити зміст самого вчинку, зрозуміти, які риси характеру продемонструвала дійова особа, здійснюючи його. «Процес реального розвитку вчинку починається з розкриття і пояснення ситуації» [58, с.291].

#### ***Вправа № 42***

***Ознайомтеся із оповіданням Ю.Збанацького «Дике козеня». Визначте ключові вчинки героїв. Класифікуйте їх за принципом «наслідку» чи «протистояння». Підготуйте усне слово вчителя, у якому буде зроблено оцінку персонажам.***

#### ***Юрій Збанацький***

##### ***«Дике козеня»***

*Фашисти пішли на партизанів великими силами. Стріляли з гармат, повзли танками, бомбили з літаків. Але партизани не пропускали їх у ліси ні на крок. Тоді фашисти вилили на ліс із літаків якусь горючу рідину. Відразу високі сосни спалахнули, як свічки. За якусь годину зайнявся величезний ліс. Треба було відходити.*

*Кілька чоловік нас, партизанів, знайшли собі притулок на невеличкому болоті. Воно майже висохло від спеки, але все ж тут залишилося трохи води. Ми припали до землі.*

*Із страшним тріском на нас насувалася лісова пожежа. Навкруги лютував пекельний вогонь. На очах височезні дерева в одну мить охоплювались червоним полум'ям, тремтіли і пручалися, немов жива людина. В повітрі стояв нестерпний сморід і жара – дихати було важко. Від густого, чорного диму стало аж темно.*

*Звідкіля воно з'явилося – так ніхто з нас і не помітив. Ми очам своїм не повірили, коли побачили біля старого партизана Токаря маленьке, червоне, як жарина, дике козенятко. Воно довірливо підійшло до Токаря, а він неквапливо пригорнув його до грудей.*

*Маленька кізонька на тонісіньких, як олівці, ніжках дрібно тремтіла всім тілом, сумовитими очима дивилася на пожежу.*

*– І тобі немає місця, бідненька, – промовив партизан, ніжно гладячи лискучу руду спинку. Лісова пожежа підійшла до самого болота. На очах згорталось листя вільхи і висихала, мов на велетенській черені, висока болотяна трава. Ось-ось і вона спалахне.*

*Уважно придивившись, я помітив, що ліс у тому місці, звідки починалася пожежа, вже перегорів. Деревя стояли мертві, чорні від сажі та кіптяви. Тільки на землі ще палало суччя, догоряла трава та окремі куці.*

*З одного краю враз спалахнуло болото. З гадючим сичанням і тріском насувався вогонь.*

*Я наказав своїм товаришам викупатись у багнюці з голови до ніг. Старий Токар швиденько посадив козеня у свій речовий мішок, закинув його за плечі і тільки потім занурився у багно.*

*Через хвилину один за одним ми бігли мертвим, вигорілим лісом, задихаючись від спеки й смороду. Пекло в обличчя й руки, але нас рятував мокрий одяг. Його поки що вогонь не брав.*

*Згодом просуватися стало легше. Все рідше зустрічалися палаючі дерева, рідше горіли вогнища з хмизу, дим ставав не таким їдким і густим. Ми пішли повільніше.*

*Позад усіх стомленою ходою пробирався Токар. З його речового мішка інколи виглядала маленька голівка, і перелякані очі козеняти хмурились від жаху. Зупинились, зібрались до гурту.*

*– Як ваше козеня, товаришу Токар?*

*– Сидить спокійно.*

*– Воно вам, мабуть, зрідні, що прийшло? – пожартував хтось.*

*– А мене взагалі тварини люблять, – усміхнувся старий партизан.*

*Ми підійшли до шосе. За ним стояв рідкий невігорілий ліс. Вже давно зайшло сонце, та навколо було ще видно від далекої заграви лісових пожеж.*

*Фашисти, які охороняли шосе, ніяк не чекали, що з вигорілого лісу можуть з'явитись партизани, бо відкрили стрілянину лише тоді, коли ми ввірвались у їхні траншеї. Швидко замовкли ворожі кулемети.*

*Раптом Токар упав на обочині шосейної дороги.*

*– Що з вами? – крикнув я, підбігаючи до нього.*

*У відповідь – тільки приглушений стогін.*

*За якусь хвилину ми перенесли пораненого в ліс.*

*Зупинилися в молодому негустому дубняку. Старий Токар важко дихав, стогнав. Треба було перев'язати йому рану.*

*Він лежав на боці, зігнувшись, а з-за його спини з речового мішка виглядала маленька голівка, здивованими оченятами дивилась на живий зелений ліс. Пораючись біля важко пораненого, ми забули про козеня.*

*Нараз старий партизан широко відкрив очі.*

*– Випустіть... – прошепотів він. – Хай біжить.*

*Ми зрозуміли його. Я обережно витяг з мішка козенятко. Токар широко відкритими очима дивився на маленьку покірну тваринку.*

*Коли я поставив козеня на тоненькі тремтячі ніжки й випустив із рук, воно ще якусь хвилину стояло нерухомо.*

*– Іди, – ледве чутно прошепотів партизан.*

*Козенятко наче тільки й чекало цього наказу. Воно враз зірвалося з місця, стрибнуло раз-другий і, мов легке полум'я, погасло серед кущів.*

*Услід йому немигаючим поглядом широко відкритих очей назавжди задивився наш хороший друг, наш незабутній товариш, старий бувалий партизан Токар.*

### **Вправа № 43**

***Назвіть основні вчинки названих персонажів. Класифікуйте їх за критеріями «наслідку» чи «протидії». Окресліть навчальну модель вивчення 1-2 героїв із урахуванням зроблених висновків.***

*Князь Ігор (поема «Слово о полку Ігоревім»), Пістряк (повість Г.Квітки-Основ'яненка «Контопська відьма»), Петро Шраменко (роман П.Куліша «Чорна рада»), Сава (повість О.Кобилянської «Земля»), Мусій Половець (новела Ю.Яновського «Шаланда в морі»), Лаврін Запорожець (кіноповість О.Довженка «Україна в огні»).*

Безперечно, класифікації учинків можуть бути різними. Психологія вчинку як окрема наукова сфера пропонує власні підходи до цієї проблеми. Її представники виділяють вчинки самопізнання, самовизначення, самотворення, самоздійснення, самоствердження, істини, краси, добра, екзистенції та ін.

Ідучи за цією схемою, треба розуміти, що є коло питань, на які вчителю та учням треба дати відповідь у контексті розгляду кожного із означених типів учинків. По-перше, необхідно визначитися, чому певна дія персонажа здобуває ту чи іншу класифікаційну назву. Школярі мають збагнути психологічне підґрунтя та зміст кожного із учинків і на цій основі здійснити

визначення. Основною внутрішньою детермінантою є право вибору, яким наділені і реальні люди, і персонажі (останні, щоправда, умовно – з волі письменника, проте учень це або не усвідомлює зовсім, або усвідомлює частково, оскільки його читацька уява співвідносить героя з людиною). Кожен учинок персонажа – це реалізація особистого вибору, який дає певні наслідки і за який треба нести відповідальність. Окрім того, він виявляє внутрішню сутність того, кому належить.

Провідним у системі вчинків із погляду його мотиваційного підґрунтя треба вважати вчинок істини, оскільки він пов'язаний із уявленнями про «правильне – неправильне», що у свою чергу виступає основою всієї поведінки людини.

Найперше вчинок істини здійснюють герої, які дошукуються певної правильної сутності – людської, суспільної, національної, релігійної тощо. «У чому істина, правда, досконалість, закон?» – ключове для них питання, на яке вони намагаються дати відповідь, а тому роблять певні кроки, пов'язані або з її виявленням, або зумовлені власним уявленням про неї. Цим персонажам притаманний філософський тип мислення, глибокі роздуми, болісні внутрішні шукання. Вони зосереджені на певній проблемі, явищі, даності буття, виступають їх дослідниками, осмислювачами, шукачами правди. Досить часто письменники перетворюють їх на рупори власних ідей, своїх уявлень про досконалість. Отже, вчинком істини не можна вважати будь-яку ситуативну дію. Він завжди зумовлений певним ідеалом героя, його розумінням того, як має бути.

Наприклад, герой повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся» Наум Дрот сповідує фаталістичну істину буття світу: над всім панує вища сила, фатум, від якого повністю залежить життя і смерть людини. У драматичній поемі І.Кочерги «Ярослав Мудрий» головний персонаж розкриває власні уявлення про те, яким має бути керівник держави: «людей учу я страхом і книжками».



Жорстокість і мудрість – справжні риси володаря, необхідні, на його думку, щоб створити могутню державу.

Із метою виявити орієнтацію героїв (і власну) на певні правила, письменники «програмують» для них ряд відповідних учинків. Так, знайомлячи з образом Наума Дрота, Г. Квітка-Основ'яненко змальовує його поведінку, зумовлену патріархальними нормами, які персонаж визнає для себе як істинні: слухняність батькам, покірність старшим, правдивість, релігійність, тверезість, допомога бідним. Назвавши такий набір внутрішніх якостей, виражених у вчинках героя, письменник окреслює ідеал людини. Проте є випадки, коли уявлення про істинне самі по собі бувають хибними і навіть можуть штовхати до злочинів, як це видно в романі Панаса Мирного та І.Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»: Чіпка Варениченко, встановивши, що соціум навколо нього є вкрай несправедливим і з ним треба боротися, стає бандитом, хоча й керується під час благими намірами.

Щоб виявити психологічну природу вчинків, підпорядкованих критерію «істинне – неістинне», учні повинні замислитися над причинами дій літературних героїв. Пояснюючи, чому персонаж робить певні кроки, вони тим самим часто відкривають і його уявлення про істинне, те, як, на думку героя, має бути. У цьому контексті корисною стає бесіда про ідеали, істину. Школярі мають усвідомити зміст цих понять і з їх допомогою окреслити пріоритети героя. Вони визначають і дають оцінку тим учинкам, які зумовлені світоглядним «наповненням» персонажів, їх ідейним змістом.

#### ***Вправа № 44***

***Назвіть літературного героя, який здійснює вчинки істини, керуючись своїм уявленням про правильне. Обґрунтуйте свій вибір. Яким чином ваше спостереження вплине на організацію вивчення разом з учнями цього персонажа?***

Інші типи вчинків так чи інакше пов'язані з критерієм істинності, який сповідує конкретний персонаж. Істинною для людини чи героя може стати і краса, і добро, і творчість, і самопізнання.

Учинки краси простежуються в поведінці Лавріна із повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», Лукаша з драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», героя новели М. Коцюбинського «Intermezzo», Миколи Баглая з роману О. Гончара «Собор» та ін. Учинки добра притаманні бабі Чіпки Варениченка з роману Панаса Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», матері з новели Миколи Хвильового «Я(Романтика)», родині Сірків з роману Івана Багряного «Тигролови». Творчість займає важливе місце в поведінці Сивоока з роману П. Загребельного «Диво», Марусі Чурай з однойменного роману у віршах Л. Костенко. Отже, дослідження вчинковості під заданими кутами зору (краси, добра, творчості чи ін.) завжди підпорядковується декільком ключовим питанням:

Які вчинки героя найбільш виразно пов'язані з його усвідомленням краси, добра, творчості та ін.? Обґрунтуйте свій вибір. Дайте їм власну оцінку.

Як герой сприймає та розуміє зміст названих понять? (тобто, у чому вони для нього полягають?(критерій істинності))

Узагальніть психологічний портрет персонажа, користуючись здійсненим дослідженням.

Застосовуючи означену шкалу, вироблену в межах психології вчинку, учитель та учні розкривають зміст кожного із поведінкових проявів на конкретних прикладах дій героїв. Проте будь-який стандартизований набір класифікаційних підходів завжди буде обмеженим і недостатнім, коли мова йде про поведінку людини, а відтак – і літературного героя. Тому школярі повинні мати право пропонувати і власні класифікаційні визначення, адже в цьому закладені їхні судження, оцінна діяльність, розуміння мотиваційних основ діяльності героя. Даючи назву вчинку, учні тим самим усвідомлюють

його мету, спрямованість, зміст. Якщо ж вони бачать цілий ряд поведінкових проявів, що підпадають під один класифікаційний знаменник, це допомагає їм збагнути наскрізну дію персонажа, його художнє надзавдання.

#### ***Вправа № 45***

***Визначте основні вчинки названих персонажів. Класифікуйте їх. Змодельуйте навчальну ситуацію з вивчення одного із літературних героїв, урахувавши свої спостереження.***

*Маруся Кайдашиха (повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»), ліричний герой (новела М. Коцюбинського «Інтермеццо»), Євген Рафалович (повість І. Франка «Перехресні стежки»), Лаврін Запорожець (кіноповість О. Довженка «Україна в огні»), Гордій Чурай (роман у віршах Л. Костенко «Маруся Чурай»).*

Окремим питанням у даному разі є вчинкова взаємо- або протидія героїв, які проявляють свою сутність у постійній поведінковій комунікації. Для аналізу обираються епізоди, в яких персонажів здійснюють своєрідний «обмін» учинками. Здебільшого це важливі для розуміння художнього матеріалу сцени. Їх не можна обійти увагою на уроці, оскільки вони наділені високим ступенем конфліктності, загострюють або дають змогу розв'язати ті проблеми, які ставить письменник, увиразнюють зображені характери. Учитель та учні визначають, хто з дійових осіб вступає у взаємодію, окреслюють особливості їхніх учинків, внутрішні якості, які проявилися в цей момент. У такий спосіб відбувається дослідження персонажів на основі їхніх зовнішньо виражених дій. Загальний алгоритм дослідження такий:

- 1) встановлюється ключовий учинок епізоду, дається йому оцінка, розкриваються відповідні риси персонажа;

- 2) визначаються вчинки-відповіді (наслідки), породжені головним учинком, або, навпаки, вчинки-причини (передумови), що його стимулювали, здійснюється оцінка героїв на їх основі;
- 3) відбувається узагальнення поведінкових проявів усіх персонажів.

### **Вправа № 46**

**Прочитайте гумореску Остапа Вишні «Зенітка». Визначте особливості вчинкової взаємодії персонажів. Створіть навчальну ситуацію, яка дозволяє дати оцінку цим героям.**

#### **Остап Вишня**

#### **«Зенітка»**

*Сидить дід Свирид на колодках. Сидить, стружить верболозину.*

- *Як діла, діду? Драстуйте!*
- *Драстуйте! Діла? Діла – нічого! Діла, як казали оті песиголовці, – гут!*
- *І по-німецькому, дідусю, навчились?*
- *Атож. У соприкосновенії з ворогом був, – от і навчився.*
- *І довго, дідусю, соприкачалися?*
- *Та не так, щоб дуже й довго, а проте троє й од мене «у соприкосновеніє з землею» пішли. Загребли трьох отам на вигоні... І могили вони були насипали, й хреста поставили; так як наші оце повернулись, я й хреста порубав, і могили по вітру розвіяв... Щоб і сліду од погані не було.*

*...Розказати, кажете? Ну, слухайте.*

*...Наближались фашисти; знелюдніло наше село. Кілька старих бабів тільки й лишилося. Опинився й я по той бік річки, в лісі, у партизанах... Обіда хлопцям варив, коні пас. Та й закортіло мені подивитися, хто ж у моїй хаті за хазяїна тепер править, бо одинцем я жив, один, як палець. От одного разу підійшов я до річки, як уже добре смерклося, витяг з очерету човна, сів, поплив та й висадився десантом, у себе ж таки в березі. Висадився*

десантом, а потім перебіжками, перебіжками поміж соняшниками, та за хлівом у лопухах і замаскувався. Зкамаскувався і сидю. А в хаті, бачу, світло горить, гомонять, чую, дехто співати зривається.

Я сидю, чекаю: хай, думаю собі, як поспнуть, тоді вже я прийму рішення. Довгенько довелось чекати. Коли ось на ганок – рип! – виходять троє: двоє, чую, фашисти, а третій Панько Нужник, – за старосту вони його призначили. Батько його крамничку у нас держав, а воно, сопливе, виплакало, щоб його в колгосп рийняли. А тепер, бач, ст.-а-ро-ста! Вийшли і пораямуйть до хліва. А в хліві в мене на горищі трохи сіна було... Так от Панько їх туди ночувати веде, бо в хаті душно. Полізли вони на горище, полягали. Чую, – хропуть. Я з лопухів потихесеньку, навшпиньки, у хлів. У руках у мене вила-трійчата, залізні. Я розмахуюсь та крізь лісу вилами – раз, два, три!

Як заверещать вони там, як закричать:

– Вас іст дас?

А Нужник:

– О. рятуйте! Хтось із землі з зенітки б'є!

Ага, думаю, сукині ви сини, уже вам мої вила за зенітку здаються, почекайте, ще не те буде. Та з тим знову перебіжками у берег, на човна та й на той бік. За три дні поздихали вони всі троє: так переказували потім із села. Я їм вилами животи попротикав. Отаке моє з ворогом соприкосновеніє.

– Скільки ж вам, діду, літ?

– Та хто зна! Чи сімдесят дев'ять, чи вісімдесят дев'ять? Хіба їх полічиш? Знаю, що дев'ять, а яких саме, уже й не скажу.

– І от ви не побоялись, – один на трьох?

– Побоявся? Та, чоловіче божий, війна – це ж моє рідне діло. Я ж увесь свій вік воювався з ... бабою. Лукерки моєї не знали? Хіба ж такі сраження були, як з отими поганцями на горищі! Та я їх, як щурят, подавив!

*А покійниця моя – хай царствує! – та вона сама б з рогачем на дивізію пішла!  
На що ми з кумом – царство йому теж небесне – було, вдвох... та куди там!*

*Сидю, було, я під повіткою, зубці до грабель тешу, а вона вийде на ганок та як стрельне:*

*– Свириде!*

*Вірите, сокира в мене в руках сама собі тільки – стриб! стриб! стриб!  
Як на теперішню техніку, так чиста тобі «катюша». З нею я так напрактикувався, що ніяка війна мені ані під шапку. Наступати на Лукерку, щоправда, я не наступав, більше одбивав атаки, а воюватися доводилося мало не щодня.*

*Одного разу, в неділю, ми з кумом, ще й на достойне не дзвонили, не видержали: хильнули. І добренько-таки хильнули. Коли ось Лукерка з церкви!*

*– Держись, – кажу – куме, битва буде! Якщо поодинці, будемо биті. Давай згуртуємось у військове соєдінєнє, бо інакше розгром. Перемеле живу силу й техніку! Утворили ми соєдінєнє. Тфільки-но вона на ганок, я зразу вроді як на «ура»:*

*– Що це ти по церквах до полудня товчешся?! Піп медом частує, чи що?*

*А кум з правого флангу заходить. Але тут у нас обшибка організаційна вийшла: рогачів ми не поховали. Ех – вона за рогача – і в контраатаку! Прорвала фронт. Ми з кумом на зарані підготовлені позиції – в погрібник. Опорний, вроді, пункт.*

*Уже й пироги похололи, а вона все в погрібнику в окруженії держить. Сидю я за діжкою з сирівцем, куняю.*

*Кум і каже:*

*– Як знаєш, – каже, – Свириде, а я до своїх пробиватися буду. У моєї Христі теж сьогодні пироги.*

*– Дивись, – кажу, – куме, тобі видніше. А краще не ризикувати завидна, хай як смеркне.*

– *Що ти, Свириде, як смеркне? Та які ж смерком пиороги?*

*Перехрестився кум і рвонув в н-ському напрямленні. І таки пробився в розположеніє своєї Христі. Щоправда, рогачем його таки контузило, але з ніг не збило!*

*А я аж до вечора в окруженні за діжкою з сирівцем просидів. Тільки ввечері уласкавилась трохи Лукерка; підходить, одчиняє погрібника:*

– *Сидиш? – каже.*

– *Сидю! – кажу.*

– *Іди ж хоч галушок попоїж, а то охлянеш!*

– *Кинь, – кажу, – рогача, тоді вийду!*

*Бойова була покійниця!*

*Було з нею і стратегії, й тактики. Де ми з кумом тільки не маскувались: і в картоплинні, і в коноплях. Та обнатужить, було, враз! Обнаружить – і витіснить! Та тіснить було аж до водяного рубежа, до річки. А ми з кумом плавати не вміли, стоїмо у водяному рубежі на дистанцію, щоб рогачем не дістало. Стоїмо, мокнемо.*

*А вона:*

– *Мокнете?! Мокніть, іродові душі, я з вас конопель натіпаю!*

– *Та після такої практики мені з отими гнидяними хрицями й робити не було чого. Шкода – кума нема: ми б з ним у соєдінєнні не те б показали. Кум і льотчик кріпкий був. Ас!*

*Трусимо ми якось кислиці з кумом. Повилазили на дерево й трусимо. А кислиця висока була, розложиста. Фашисти, кляті, зрубали її. Лукерка в пелену кислиці збирає. Трусили, трусили, – ке, думаємо, закуримо. Люльки в зуби, кум огню креше...*

*Коли це знову як бухне!:*

– *Знову за люльки!*

*Так ми з кумом як стій з кислиці в піке. Кум таки приземлився, хоч і скапотував, а я з піке – в штопор, із штопора не вийшов, протаранив*

*Лукерці спідницю й урізавсь у землю! За півгодини тільки очунявся, кліпнув очима, дивлюсь: ліворуч стоїть кум, аварію зачухує, праворуч Лукерка з цеберкою води. Ворухнувся – рулі повороту ні в руках, ні в ногах не дійсвують, кабіна й увесь фюзеляж мокрі-мокрісінькі...*

*– Живий, слава Богу! – кум каже.*

*А Лукерка:*

*– Був би, – каже, – він живий, якби не моя кубова спідниця! Хай скаже спасибі спідниці, що затримала – загруз би був у землю по самісінький руль глибини! Ех, льотчики, – каже, – молодчики!*

*А ви кажете, чи не злякався я трьох гітлерівців?*

*Після такої практики?! Таке й вигадаєте!*

*– А що тепер поробляєте, дідусю?*

*– Прийшли наші – я демобілізувався. Дужешвидко німці тікають, не наздожену. Хай уже молодші гонять. А я оце дітлахам у дитячий садок пищики роблю. Такі ж утішененькі дітоньки! Та колгоспну череду з евакуації виглядаю. Треба виписати, треба відбудовувати після німецької погані. Ех, кума б оце мені, ми б оце вдвох... Хочете, може, «зенітку» мою побачити? Ось вона!*

*І погладив ніжно дід Свирид свої вила-трійчата...*

У загальній своїй схемі названий алгоритм може бути перенесеним на більші художні фрагменти (частини, розділи тощо) або й на твір у цілому. В останньому випадку доводиться визначати головний учинок героя в принципі, тобто для всього тексту. Вибудовується окремий спосіб аналізу образу персонажа. Робота починається з окреслення і характеристики того вчинку, який є визначальним для осмислення духовної сутності персонажа. У романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» можна назвати убивство сім'ї козака Хоменка вчинком-фіналом усього життя Чіпки Варениченка. Для Сивоока з роману П.Загребельного «Диво» – це



будівництво Софії Київської. Якщо ключовий учинок є наслідком тривалої духовної еволюції, то після його осмислення відбувається аналіз всіх етапів, кризь які герой прийшов до свого головного поведінкового результату. Крім того, на уроці необхідно встановити вчинки, споріднені з головним за своїми змістом, метою, результатами, а також протилежні йому. У такий спосіб виявляється багатоскладність характерів та поведінки персонажів. Це особливо важливо в контексті вивчення такого великого епічного жанру, як роман.

Бувають випадки, коли головний учинок героя є не наслідком його внутрішнього розвитку у творі, а причиною подальшої особистої драми. Наприклад, для Сави Чалого з однойменної трагедії І.Карпенка-Карого (перехід на бік польської шляхти), для Мані з повісті І.Франка «Сойчине крило» (втеча від коханого і батька). Після оцінки такого вчинку вчитель і учні простежують усі його наслідки, а також наступні дії героя, зумовлені вчинком-першопричиною, на цій основі осмислюють психологічний феномен персонажа.

#### ***Вправа № 47***

***Назвіть учинки, які ви вважаєте головними для названих персонажів. Як це зумовить організацію вивчення цих героїв на уроці? Складіть план опрацювання одного персонажа з урахуванням зроблених висновків.***

*Мойсей (однойменна поема І. Франка), Маня (повість І. Франка «Сойчине крило»), Іван Дідух (новела В. Стефаніка «Камінний хрест»), герої новели у прозі О. Турянського «Поза межами болю».*

Сума вчинків складає наскрізну дію персонажа протягом усього твору, тобто його діяльність і водночас індивідуальну життєву історію. «У ланцюговій реакції вчинків відбувається духовне формування індивіда,

розгортання та ствердження неповторної сутності його «Я», його особистості» [58, с. 293]. Щоб оцінити діяльність персонажа, учням необхідно:

- 1) назвати вчинки, які його найбільш посутньо репрезентують, класифікувати їх за ключовими ознаками;
- 2) здійснити індивідуальне дослідження кожного з них, виявити риси характеру персонажа, які проявилися в момент здійснення вчинку;
- 3) серед визначених учинків окреслити ряди споріднених або, навпаки, протилежних за своїм змістом;
- 4) у цих межах провести зіставлення, з'ясувати те, що їх об'єднує/роз'єднує, робить схожими/несхожими;
- 5) дати узагальнену оцінку герою на основі всіх наявних у тексті рядів учинків, а в результаті – його психологічній сталості або ж розвитку.

Щоб реалізувати означений підхід, потрібно зосереджувати увагу школярів на зображених подіях. «У зв'язку з аналізом діяльності героя необхідно говорити про ті події, у яких він бере участь, про те, наскільки вони значимі і наскільки значима його участь у них...» [13, 139].

#### ***Вправа № 48***

***Реалізуйте подану вище схему роботи на прикладі одного літературного героя (за власним вибором). Класифікуйте вчинки персонажа, як це показано далі на прикладі образу Наталки Полтавки.***

Так, під час аналізу образу Наталки Полтавки з п'єси І. Котляревського можна виділити такі ряди вчинків:

- а) учинки любові і боротьби за неї: вірне чекання героїнею Петра, відстоювання свого кохання у розмові з матір'ю, а пізніше – під час діалогу з матір'ю та виборним Макогоненком, категорична відмова возному на першій зустрічі з ним (репліка «Знайся кінь з конем, а віл з волом»), виконання

пісень «Видно шляхи полтавській...», «Ой мати, мати!», «Ой я дівчина Полтавка», бурхлива зустріч з Петром, болісне ставлення до поведінки коханого, який виявляє невпевненість;

б) учинки ввічливості: толерантна поведінка з усіма персонажами твору;

в) учинок самопожертви: надання згоди вийти заміж за возного на догоду матері;

г) учинки протесту: відмова від особистого щастя у фінальній сцені, декларація своєї схильності до самогубства як непогодження з несправедливістю ситуації (репліка «І моїй житті кінець недалеко...»).

Як бачимо, поведінка Наталки Полтавки здебільшого скерована любов'ю до Петра, що можна підтвердити аналізом першого найбільш широкого ряду вчинків. Це і складає основу її діяльності протягом твору. Опрацювання інших дій доповнює роботу з образом, розширює уявлення школярів про характер Наталки.

Отже, головним предметом дослідження в процесі опрацювання персонажів художніх творів стають учинки, їх психологія та обставини, у яких вони здійснюються. Робота в заданому напрямку дозволяє сконцентрувати увагу учнів на найбільш яскравих проявах літературних героїв, виявити внутрішні якості дійових осіб. Вона покликана залучити в процес осмислення ті художні моменти, які, з одного боку, стимулюють емоційно-чуттєві і навіть наївно-реалістичні переживання школярів, а з іншого – дозволяють здійснити вивчення поведінки героя як необхідної складової в загальній естетично орієнтованій системі його аналізу. Теоретичною опорою для реалізації такої діяльності може стати психологія вчинку – окремий напрямок дослідження зовнішніх і внутрішніх проявів як людей, так і образів-персонажів.

## МОВНА ПРАКТИКА У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ

Спостереження за вивченням образів-персонажів дає підстави стверджувати: школярі схильні розглядати дії, вчинки, мову, а також психологічні якості літературних героїв, але при цьому мало цікавляться словесною структурою образів, яка є одним із найбагатших носіїв художньої інформації. Засоби мовно-виражального плану, як правило, залишаються поза увагою учнів, що значно збіднює їхнє сприйняття навчального матеріалу. У зв'язку з цим варто організувати таку діяльність, яка покликана актуалізувати для учнів значення мовної складової і тим самим увиразнити її художню роль у творенні образів-персонажів. До того ж, мова як носій інформації знаходить своє виявлення не тільки в літературному творі, але й у живому спілкуванні, джерелах культурологічного чи наукового характеру, що доцільно використовувати з відповідною дидактичною метою.

Застосування слова (художнього, наукового, публіцистичного) в ролі «координатора» інтелектуальної діяльності школярів можна позначити поняттям «мовна практика», тобто «використання мови в межах сфери спілкування якоїсь соціальної чи професійної групи при обговоренні відповідної цій сфері проблеми з огляду на стереотипний заданий спосіб бачення дійсності за умови забезпечення групової ідентичності» [68, с. 123]. Підставою для такого розуміння є те, що зовнішня для школярів словесна оцінка образів-персонажів постає як певний стереотип, який треба враховувати і коригувати відносно нього власні судження.

Визначальними тут є спеціальні навчальні орієнтири.

Учні повинні *знати*:

✓ яскраві мовно-художні звороти, з допомогою яких письменник увиразнює образи-персонажі та виражає їх зміст;

✓ позалітературні мовні формулювання, які можуть допомогти в розкритті внутрішньої сутності героїв і задають певний кут зору на них.

Школярі повинні *вміти*:

✓ виділяти в художніх творах чи інших джерелах мовні звороти, які концентрують в собі концептуальну інформацію про образи-персонажі, декодувати їх зміст, використовувати як «точки опертя» в осмисленні літературних героїв;

✓ досліджувати образи-персонажі, виходячи із одержаної в процесі аналізу мовної семантики (проводити спостереження, як саме визначена мовна оцінка виражена іншими засобами образотворення);

✓ узагальнювати характеристику образів-персонажів, використовуючи мовні звороти як «координатори» такого процесу.

Окреслені завдання можуть бути виконані в процесі діяльності, коли в роботу залучаються словесні фрагменти різного походження, а саме:

- 1) взяті із самого художнього твору, що вивчається;
- 2) афоризми, які напряду не стосуються літературних героїв, але за своїм змістом дотичні до їх сутності;
- 3) категорії морально-етичного, суспільно-політичного, філософського та ін. характеру;
- 4) судження з підвищеною виразністю, які належать школярам або вчителю;
- 5) висловлювання літературних критиків з приводу образів-персонажів.

Названий підхід, на наш погляд, вписується в систему діяльності, яку науковці визначають для опрацювання літературних героїв. «Аналіз персонажа літературного твору – емоційно-розумова операція, основу якої становить відтворення зовнішності, розбір характерних рис і прийомів творення образу з метою їх осмислення, утворення образних і поняттєвих узагальнень, пояснення змісту і значення образу в тексті» [70, с. 180].

Одним із початкових видів аналізу такого типу є характеристика персонажів крізь призму ключових деталей, які наявні в художньому тексті. Створюючи образи, письменники досить часто використовують яскраві мовні штрихи, які в сукупності дають можливість показати духовну сутність героя. Якщо словесник використає цю властивість ключових деталей, він одержить значну кількість «точок опертя» для того, щоб розгорнути характеристику персонажа. Адже «деталь... – концентрована(!) поетична(!) сутність(!), що несе в собі пафос і атрибуцію цілого...», а крім того вона дозволяє учню «здобути свій(!), особистісний(!) спосіб аналізу ..., не бути в полоні повсякденного штампа, чиєїсь заготовки» [29, с. 73] .

Спочатку вчитель та учні мають зрозуміти, у чому полягає змістовий потенціал деталі, а потім визначати, як він співвідноситься з внутрішнім світом героя і розгортається у творі з допомогою інших прийомів образотворення. У такому разі досить часто з'являються додаткові значення, які без аналізу словесних засобів школярами здебільшого не усвідомлюються. Оцінка персонажа стає більш ґрунтовною і навіть розширюється.

#### ***Вправа № 49***

***Ознайомтеся із художніми творами. Які мовні деталі варто залучити в аналіз персонажів? Створіть систему завдань для осмислення героїв, передбачивши роботу із словесними складовими тексту.***

***Микита Годованець***

***Сатира***

*Бджола з Гадюкою розмову завели.*

*Гадюка так знущалася з бджоли:*

*Твоє жало – і сміх і горе!*

*Кусаєш ти не всіх, а по розбору,*

*А вкусиш – спухне, та й усе.  
От я: укус мій смерть несе!  
Жалю усіх при всякій змозі,  
Кого зустріну на дорозі...–*

*Бджола*

*Відповіла:*

*– Слід знати:*

*– Крім люті й зла,*

*І серце, й розум треба мати!*

*Коли жалом сатира коле  
І в ній отрути й злості досить є,  
А розуму і серця не стає,  
То з неї нам не бачити ніколи.*

***Анатолій Косматенко***

***Черепаха в небі***

*Раз Черепаху Журавель підніс до хмар...*

*Вже так його просила:*

*«Ти підними, а там... Оцінять всі мій дар,*

*Всі скажуть: Черепаха в льотнім ділі – сила!»*

*Як Журавель не огинався – умолила*

*(«Ат, – думав, – Черепаха – не який тягар»).*

*Підніс. «Пускай! – гука під хмарами безкрила. –*

*Ле-чу! Ле-чу!*

*Бувають же дива –*

*Упала Черепаха... й хоч напів, але жива!*

*«І як літалось?» – Жаба з річки заспішила.*

*«Та як, – мовля, – і розвернутись не дали,*

*Злякались, бач, суперниці Орли:  
Умов ні-я-ких не створили  
І не підтримали, хоча й могли.  
Там теж порядку, як і тут, немає,  
І в небі заздрість процвітає...»*

*Мораль, як є, в кількох словах:  
Піднось того, хто крила має,  
Бо неба – не для Черепах.*

Названий вид характеристики варто включати в дослідницьку роботу школярів, починаючи із 5 класу. Його цінність – у формуванні уваги до художнього слова, що є одним із фундаментальних принципів викладання літератури. «Зіставляючи окремі штрихи в характерах, поведінці героїв, учні збільшують навички глибоко проникнення в текст» [13, с. 160].

В основній школі така діяльність виконує допоміжну роль, доповнюючи осмислення персонажів за їх діями і вчинками, мовними партіями, портретом. Завдання вчителя – показати, що внутрішні якості літературних героїв можуть бути змальовані в тому числі й з допомогою яскравих штрихів – особливо виразних невеликих мовних зворотів.

Ці спостереження найкраще здійснювати під час опрацювання окремих епізодів твору, важливих з погляду характеристики персонажів. Учням ставиться завдання визначити риси характеру або фізичні властивості, утілені з допомогою мовно-художніх деталей. Крім того, вони повинні зрозуміти, що словесні засоби використовуються письменниками у змалюванні поведінки, зовнішності, мови дійових осіб, але в цілому зорієнтовані на унаочнення духовного потенціалу героя.



Після того, як в учнів виробилася стійка увага до художніх деталей в окремих епізодах, доцільно здійснювати вихід на рівень цілого твору. Робота вкладається в такий алгоритм:

1. Виявлення яскравих мовно-художніх деталей, що відіграють важливу роль у зображенні літературного героя.
2. Окреслення своєрідності та змістового наповнення кожної з них.
3. Наскрізнi текстуальні дослідження того, яким чином значення, виражені з допомогою деталі, реалізовано в усьому творі з допомогою різних прийомів образотворення.
4. Узагальнення художнього портрету персонажа, виходячи із одержаних результатів.

Зокрема, під час вивчення в 10 класі образу головної героїні оповідання Б. Грінченка «Каторжна» в поле зору потрапляють деталі: «каторжна», «вовчий погляд», «всі їй були вороги», «обличчя, мов камінюка», «серце бажало тепер помсти», а також «калинонька..., рідна моя матінко», «обнімала червону калину», «невсипуща журба», «сум ... палив їй усі груди» та ін. Робота з ними дозволяє сформувати в учнів наочно-образне уявлення про образ дівчинки Докії. Беручи за основу кожен з цих деталей, школярі розгортають характеристику персонажа, оперуючи авторськими виражальними засобами. Вони готують розповіді, теми яких сформульовані на основі визначених художніх штрихів. Так, вислови «калинонька..., рідна моя матінка» дає матеріал для оцінки ставлення дівчинки до своєї матері, а «всі їй були вороги» – для обговорення її стосунків із оточенням.

#### ***Вправа № 50***

***Підготуйте систему запитань, спрямовану на аналіз головної героїні оповідання Б. Грінченка «Каторжна» з урахуванням наведених мовних конструкцій.***

У контексті окресленої роботи цінним є виділення в тексті слів, які можна вважати епіграфом або узагальненою формулою життя персонажа, найточніше розкривають його духовну природу. Вони важливі тим, що формують кут зору для осмислення постаті героя, адже охоплюють її концептуальний потенціал або повністю, або, принаймні, у найважливіших гранях. Учителю слід пропонувати школярам довести відповідність образу змісту вказаних висловів. У процесі аналізу персонажів із роману Івана Багряного «Тигролови», особливо Григорія Многогрішного, необхідно широко задіяти поняття, винесене в заголовок твору, яке відображає ключову сутність головного героя. Читачу зрозуміло, що воно використане не тільки в прямому сенсі, адже полювання на справжніх тигрів – це тільки один із зображених фрагментів, так би мовити, фактуальний рівень тексту. У переносному плані слово «тигролови» включає в себе більш широке навантаження, несе підтекстову інформацію. Для Багряного «тиграми» є і представники тоталітарного режиму, зокрема Медвин, на двобій з якими став Григорій Многогрішний. Отже, письменник об'єднує фактуальний (полювання на справжніх тигрів) та підтекстовий рівні (боротьба із «тиграми» в переносному значенні – представниками тоталітарного режиму) в єдине змістове поле, яке має важливе концептуальне значення, пов'язане з ідейно-тематичним наповненням роману. Стає необхідним «...аналіз слова-заголовка ... у зв'язку з усіма видами текстової інформації» [88, с. 15], яка в одну з перших черг поширюється на образи-персонажі.

На початку роботи словесник пропонує учням дати відповідь на питання:

Хто такі тигролови? Якими рисами характеру вони мають бути наділені, щоб займатися небезпечною справою?

Далі він говорить, що поняття «тигролови» в романі Івана Багряного виходить за межі його прямого значення і набуває нового – авторського. Це і

стає базовим моментом для осмислення постаті головного героя. Адже «тигролов» має бути наділений фізичною та психологічною силою, наполегливістю, витривалістю, енергійністю. Ними ж повинен володіти і борець зі сталінським тоталітаризмом. Усіма цими рисами наділений головний герой. Школярі мають розкрити його характер, виходячи із первинного тлумачення ключового слова роману, виділити епізоди, у яких Многогрішний проявляє властивості «тигролова».

### ***Вправа № 51***

***Окресліть підготовчий етап перед аналізом персонажів названих текстів, передбачивши осмислення учнями назв літературних творів. Поясніть різницю між двома категоріями назв із погляду організації означеної діяльності.***

*А) Байка Г. Сковороди «Бджола та Шершень», казка І. Франка «Фарбований Лис», оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник», оповідання Б. Грінченка «Каторжна», оповідання Григора Тютюнника «Дивак», казка В. Симоненка «Цар Плаксій та Лоскотон».*

*Б) Повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», роман П. Куліша «Чорна рада», повість М. Коцюбинського «Дорогою ціною», роман В. Винниченка «Записки Кирпатого Мефістофеля», повість О. Кобилянської «Людина», повість-поема О. Турянського «Поза межами болю».*

На більш складному рівні діяльності учням пропонується самостійно відібрати такі мовні звороти, довести правильність свого вибору аналізом персонажа. Для успішного виконання цього завдання, вони повинні здійснити серйозну пошукову роботу, із об'ємного мовного матеріалу виділити тільки необхідні фрази. Якщо школярі зупиняються на декількох

реченнях чи словосполученнях (а так буває досить часто), на уроках проводиться їх колективне обговорення, зіставлення, щоб визначити, яке з них більш точно відповідає головній сутності героя. При цьому до уваги беруться як слова самого персонажа, так і вислови про нього з боку інших героїв чи автора. Наприклад, у процесі опрацювання образу Корнія із оповідання Григорія Косинки «В житах» у поле зору мають потрапляти такі мовно-художні звороти: «дізік», «В жита!», «ми, дезертири, – народ бойовий», «Убити двох, трьох, а тоді що ... Застрелиться», «Дезертирові все можна!», «Ти й досі такий славний, Корнію...», «День іде і смерті ждеш», «дзвонить у такт дзвонів степу моє серце», «я, Корній Дізік, п'яний сьогодні в житах», «в житах загубилась моя доля», «дезертирське життя», «а я ще хочу співати!». Учні мають відкинути звороти, які вказують на додаткові моменти в житті героя, виражені окремими деталями, і залишити ті, у яких сконцентрована головна сутність його буття. На уроці цілком імовірна й ситуація, коли однозначного вибору здійснено не буде, а школярі назвуть головними декілька висловів.

Підбір цитат, складання цитатного плану характеристики образу-персонажа. Мета – навчити учнів визначати в тексті мовні звороти, які цілісно відображають найсуттєвіші риси внутрішнього світу персонажа, використовувати їх як пункти плану характеристики. Процес складання триває декількома шляхами. Перший:

1. Визначення рис характеру персонажа, формування відповідних їм заголовків звичайного плану.

2. Підбір для кожного пункту цитат, які відображають ті ж самі оцінки героя, компонування цитатного плану.

Робота може мати і дещо іншу послідовність:

1. Підбір фрагментів, де герой виявив себе достатньо сильно, яскраво, виразно.

2. Виділення цитат, які стисло, але точно характеризують персонажа.

3. Визначення з їх допомогою рис характеру героя.

4. Компонування цитатного плану.

Такі вправи привчають до точності у використанні цитат під час аналізу героя чи написання творчих робіт.

### ***Вправа № 52***

***Угадайте, для яких літературних персонажів складено кожен цитатний план. Дайте оцінку, наскільки вони повно і точно дають уявлення про героїв. Окресліть можливості їхнього застосування на уроці.***

#### ***Цитатний план №1***

1. *«Коня запрягав у підруку, сам себе у борозну».*
2. *«Така велика жила напухла йому на чолі».*
3. *«А ще Івана кликали в селі Переломаним».*
4. *«Декую вам файно, тазди і таздині, що-сте ні мали за тазду, а мою за таздиню...»*
5. *«...Тулили чоло до чола і сумували».*
6. *«Ймив стару за шию і пустився з нею в танець».*
7. *«Вбігли сини і силоміць винесли обох із хати».*
8. *«Видиш, стара, наш хрестик? Там є вібито і твоє намено. Не біси, є і моє, і твоє...»*

#### ***Цитатний план №2***

1. *«Лиш один з-поміж сеї юрби // У шатрі не дримає // І на крилах думок і журби // Поза гори літає».*
2. *«І на хвилях бурхливих їх душ // У дні проби і міри // Попадав він із ними не раз // У безодню зневіри».*
3. *«Хоч літа його гнуть у каблук // Із турботами в парі, // То в очах його все щось горить, // Мов дві блискавки в хмарі».*

4. «Дерева – се народи землі, // А король у їх колі – // Божий вибранець, // син і слуга Господевої волі».
5. «О Ізраїлю! Якби ти знав, // Чого в серці тім повно! // Якби знав, як люблю я тебе! // Як люблю невимовно!»
6. «Гарно, діти, будуйте свій мур! // Та не час мені ждати; // Пограничний мур смерті й життя // Я іду оглядати»
7. «О Єгово, я слізно моливсь: // Я слабий, я немова! // Кому іншому дай сей страшний // Маєстат Свого слова!»
8. Він ішов, не ставав, мов герой // До останнього бою, // Та у серці важка боротьба // Ішла з самим собою».
9. «Маловіре, ще ти не почавсь // В материнській утробі, // А Я кожний твій віддих злічив, // Кожний волос на тобі».
10. «Тут і кості зотліють твої // На взірець і для страху // Всім, що рвуться весь вік до мети // І вмирають на шляху!»

### **Вправа № 53**

**Складіть цитатний план для одного літературного героя. Підготуйте усне слово вчителя про цього персонажа на його основі, виголосіть у студентській аудиторії.**

Характеристика персонажів із використанням мовних зворотів дає можливість задіяти і позатекстові засоби. Спрямованим на узагальнення навчальної інформації є завдання дати визначення герою одним словом чи словосполученням. Воно вимагає від учнів збагнути сутність героя і висловити її у стислій мовно-образній формі. Для цього учні систематизують свої знання про персонажа. На перших етапах, коли уміння ще не вироблені, словесник повинен допомагати. Для цього він дає декілька визначень, а школярі лише обирають правильне, на їх думку, пояснюють свій вибір. Наприклад, до образу головного героя з оповідання В. Винниченка «Федько-

халамидник» словесник може запропонувати такі визначення: *розбишака, справжній друг, паливода, круть-верть, горе-дитина, надійна людина*. У старших класах школярам варто самостійно давати визначення, коментувати їх. Крім усього, це дозволяє розширювати мовний запас учнів.

#### ***Вправа № 54***

***Підберіть коло визначень, які можна запропонувати школярам для оцінки названих персонажів.***

*Еней (поема І. Котляревського «Енеїда»), Мина Мазайло (однойменна комедія М. Куліша), Степан Радченко (роман В. Підмогильного «Місто»), малий Сашко (кіноповість О. Довженка «Зачарована Десна»), Володька Лобода (роман О. Гончара «Собор»).*

Зі схожою метою використовується характеристика персонажів крізь призму фразеологічних зворотів, висловлювань видатних людей. Вдало підібране і застосоване під час аналізу стійке висловлювання допомагає учням розкрити духовну глибину героя, розгледіти закріплену за ним ідею автора.

Джерельною базою для відбору таких виразів є різноманітні наукові, публіцистичні, релігійні, художні тексти, а також усна народна творчість.

Проте використання стійких словосполучень у процесі аналізу персонажа буває різне.

З їх допомогою вчителі можуть формулювати проблемні завдання і запитання, що стимулюють пізнавальну активність школярів:

Т. Шевченку належать слова: «Борітеся – поборете!» Чи можна вважати їх девізом Григорія Многогрішного? Доведіть свої судження аналізом образу (роман Івана Багряного «Тигролови»).

Поясніть зміст біблійного вислову «виганяти крамарів із храму». Розкажіть, як Микола Баглай здійснював це (роман Олеся Гончара «Собор»).

Як ви розумієте вислів «дволикий Янус»? Чи можна ним окреслити духовну сутність Івана Івановича? Чому? (повість Миколи Хвильового «Іван Іванович»).

Стійкі словосполучення виконують роль заголовків або девізів для лекцій учителя. Усім змістом розповіді словесник доводить, що внутрішній світ героїв відповідає значенню обраних висловів. Так створюється ефект проблемності, акцентується увага на типових властивостях персонажів. Щоб забезпечити належну доказовість, педагог сам має чітко усвідомити значеннєвий потенціал стійких висловів, його співмірність із особливостями психології та поведінки героїв.

Розглядаючи образи, що входять до складу «товариства» Чіпки Варениченка з роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика, вчитель окреслить їх крилатим висловом Й.-В. Гете «гниле багно», яке видатний письменник використав для оцінки сучасного йому німецького суспільства. Здебільшого лексеми «гнилизна» і «багно» асоціюються з духовним брудом, тобто аморальністю людей. Однак слово «багно» має ще один смисловий відтінок – здатність засмоктувати. Отже, щоб проаналізувати образи Лушні, Матні, Пацюка та ін. під названим кутом зору, необхідно показати, з одного боку, моральний занепад героїв, а з іншого – їх згубний вплив на Чіпку, деградацію Варениченка в середовищі п'яниць та розбійників. Утягування особи в потворні форми існування якраз і нагадує дію трясовини в момент засмоктання жертви.

### ***Вправа № 55***

***Із допомогою словника з'ясуйте значення поданих фразеологічних зворотів. Поясніть, чи можна з допомогою цих висловів охарактеризувати літературних персонажів, названих у дужках. Поясніть, як саме це зробити на уроці.***



*«Аристократ духу» (образ царя волі із поеми Т. Шевченка «Сон»), «за слізьми світа білого не бачити» (Катерина з однойменної поеми Т. Шевченка), «базарна баба» (баби Палажка та Параска із повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»), «із собаками не спіймати» (Микола Джеря з однойменної повісті І. Нечуя-Левицького), «безнадійний дурень» (Терентій Пузир із комедії І. Карпенка-Карого «Хазяїн»), «вивести на чисту воду» (Сава Чалий з однойменної трагедії І. Карпенка-Карого), «винаходить велосипед» (ліричний герой із новели М. Коцюбинського «Intermezzo»), «сізіфова праця» (ліричний герой із вірша Лесі Українки «Contra spem spero»), «велике серце» (головний герой повісті Миколи Хвильового «Іван Іванович»).*

### **Вправа № 56**

***Із фразеологічного словника підберіть вислови, які можна використати під час вивчення одного літературного персонажа. Обґрунтуйте свій вибір. Поясніть характер застосування цих висловів на уроці.***

Активізація дослідження образів-персонажів можлива і з допомогою морально-етичних, психологічних, суспільно-політичних, ментальних, філософських та ін. категорій. Добро і зло, любов, вітчизна, честь, обов'язок і т.д. Для кожного героя необхідно підібрати коло тих понять, які найкраще виконують роль призми в осмисленні духовних пріоритетів персонажа, окреслюють життєву філософію.

Щастя. Як його бачить кожен із героїв п'єси І. Франка «Украдене щастя»? Проведіть аналіз образів і дайте відповідь на поставлене запитання.

У чому полягає міф про дворянство Мартина Борулі? Яким чином він вплинув на життя, поведінку і характер цього персонажа із комедії Івана Карпенка-Карого?

Окресліть стан душевної рівноваги ліричного героя із новели М. Коцюбинського «Intermezzo».

«Щастя», «міф про дворянство», «душевна рівновага» – це ті поняття, які в кожному конкретному випадку можуть стати «ключем» до образу літературного героя і спрямувати рух дослідницької думки учнів.

### **Вправа № 57**

**Для названих персонажів підберіть те поняття, яке узагальнює їх духовний зміст і може стати призмою для осмислення. Поясніть, яким чином ви його застосуєте в процесі аналізу.**

*Низ та Евріал (поема І. Котляревського «Енеїда»), Килина (драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня»), Стальський (повість І. Франка «Перехресні стежки»), Яків Михайлюк (роман В. Винниченко «Записки Кирпатого Мефістофеля»), герої повісті-поєми О. Турянського «По за межами болю», головний герой новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)», Володька Лобода (роман О. Гончара «Собор»).*

Використання аналітичних суджень, залишених критиками, авторами навчальної літератури чи й самими письменниками, з приводу образів-персонажів реалізується в таких завданнях:

1. Законспектувати головні думки про образ-персонаж.
2. Підтвердити або спростувати критичні судження, спираючись на відповідні фрагменти художнього тексту.
3. Скласти план характеристики героя із висловів критичної статті.
4. Підготувати зв'язну розповідь про героя з використанням критичного матеріалу.
5. Порівняти оцінки персонажа різними дослідниками, сформулювати власну позицію.

Зокрема, авторами шкільного підручника з української літератури для 11 класу так окреслено духовну постать Оглядівського з повісті-поєми О. Турянського «Поза межами болю»: «...Автор наділяє Оглядівського ідеєю «українського дводушшя» – у ньому поєднано душу героя, борця прометеївського типу, але й душу невільника. Проте цю роздвоєність йому допомагають подолати високі духовні принципи родини. Образи дружини і малого сина, почуття любові, поваги й відповідальності за сім'ю допомагають йому вижити в тяжких умовах зимового походу» [85, с. 174]. Кожне із наведених тверджень (їх треба виокремити) потребує на уроці спеціальної проблемної ситуації, у ході якої відбуватиметься осмислення слухності сказаного критиком. Школярам надається право як погоджуватися з авторами навчальних матеріалів, так і спростовувати їх думки. Проте в будь-якому разі учні мають здійснити власну аналітико-дослідницьку роботу з художнім джерелом. Тільки так можна обґрунтувати власний погляд на образ-персонаж – його внутрішні якості, зовнішні прояви та концептуальну роль у тексті. Критичні нотатки в цьому процесі покликані започаткувати роздуми учнів, створити вектор для їх розвитку і тим самим забезпечити поглиблене осмислення літературного героя. Школярі можуть скласти їх план і скористатися ним як дослідницькою схемою.

#### ***Вправа № 58***

***Опрацюйте фрагмент статті, який присвячено роману В. Підмогильного «Місто». Виконайте один із видів роботи, наведених вище (пункти 1, 2, 3, 4, 5). Виберіть мовні звороти, у яких наявна оцінка персонажів. Яким чином ви їх використаєте на відповідному уроці?***

***Мовчан Р. В., Авраменко О. М., Пахаренко В. І.***

***Українська література: Підручник для 11 кл. загальноосвітн. навч. закл.***

*(рівень стандарту, академічний рівень) /наук. ред. Р. В. Мовчан – К.:*

*Грамота, 2001. – 352 с.*

*(фрагмент)*

*Жінки в романі (маргінальна Надійка; старіюча «місінька»; романтично екзальтована Зоська; жінка-загадка Рита), яких зустрічає Степан, – суб'єкти саме міської культури. Тому стосунки з кожною – це окрема модель його поведінки на певних відрізках духовної еволюції, уходження в цю міську культуру.*

*Благородні наміри вели хлопця до Києва: вивчитися й повернутися назад.*

*«Культурних сил треба нам, от що, – міркував Степан. І йому приємно було, що він тільки тимчасово, на три роки, покинув свої стріхи, щоб вернутися потім при повній зброї на боротьбу і з самогоном, і з крадіжками, і з недіяльністю місцевої влади».*

*Однак невдовзі його наміри змінилися, він зрозумів, що, навпаки, саме він може влити в місто «свіжу кров села, що змінить його вигляд і істоту», тобто тепер він прагне завоювати місто, стати його повноправною частиною...*

*То хто ж він – новітній український Растіньяк Степан Радченко: прагматичний егоїст, настирливий кар'єрист, «завойовник» міста чи його «жертва»? Розвиток подій аж ніяк не провокує однозначну відповідь. Навряд чи автор шукав її. Звернімося до епіграфів твору, зокрема взятого з «Таїс» А.Франса: «Як можна бути вільним, Евкріте, коли маєш тіло?»*

*Григорій Костюк: В.Підмогильний «за багатством суспільних подій свого часу... не загубив – людини. Він бачив її, розумів і творив її образ в усій суспільній, психологічній і біологічній складності. Він не любив людини-янгола, бо знав, що людина є водночас і тварина. Він знав людську силу, велич її розуму, її здібності, але в той же час був свідомий всіх її слабкостей».*

Отже, словесно оформлений матеріал, який прямо чи побічно стосується образів-персонажів, можна перетворити на дороговказ для їх аналізу. Для цього вчитель літератури повинен розглядати його як можливу «точку опертя» в опрацюванні літературного джерела і як призму, що задає кут зору на феномен літературного героя.

## АНАЛІЗ ПЕРСОНАЖІВ ЗА РОЗВИТКОМ СЮЖЕТУ

Вивчення персонажів за розвитком сюжету і у зв'язках із ним належить до тих варіантів роботи, у яких ураховано концептуальну єдність різних складових тексту. «Оскільки характер людини виявляється насамперед у її діях, вчинках, образ-персонаж не може бути усвідомленим поза найважливішими епізодами твору. Тому часто на уроках під час аналізу образів увага зосереджується на важливих моментах сюжету...» [61, с. 267]. На наш погляд, відчутно бракує цілісної версії послідовного аналізу, виходячи із узагальнення структурних взаємозв'язків сюжету та образу-персонажа.

Щоб забезпечити її змістове наповнення та дослідницьку спрямованість, необхідно усвідомити роль сюжету в художньому позиціонуванні героя. На думку літературознавців, існує два варіанти: «сюжетом може бути або історія розвитку, змін характеру..., або історія розкриття характеру, який не змінюється, але про який ми все більше дізнаємося» [34, с. 272]. Відповідно до цього визначення виділимо дві групи компетентностей: 1) для статичних характерів, які не розвиваються, а розкриваються в процесі розгортання сюжету; 2) для динамічних характерів, що проходять шлях становлення і розвитку або ж, навпаки, деградації.

У першому випадку учні повинні визначати, **знати та осмислювати**:

- ✓ сюжетні точки (епізоди), у яких яскраво і різнобічно розкривається внутрішній світ героя, їх роль у портретуванні персонажа;
- ✓ особливості внутрішніх виявів героя в різних епізодах, художні засоби їх зображення;
- ✓ чинники, що зумовили поведінку персонажа в тому чи іншому сюжетному моменті;
- ✓ наслідки, породжені діями і вчинками героя в сюжеті літературного твору.

У другому випадку школярі мають виокремлювати, **знати** і **осмислювати** в тексті:

- ✓ етапи розвитку внутрішнього світу персонажа, сюжетні точки, в яких відбувається внутрішній злам-перехід героя в нову якість, набуття ним певних властивостей, їх художню роль;
- ✓ характер змін, яких зазнає персонаж протягом твору в цілому і в конкретних сюжетних моментах зокрема;
- ✓ особливості взаємодії та взаємовпливу персонажа і зовнішнього відносно нього середовища, чинники, що зумовлюють становлення, розвиток та зміни характеру;
- ✓ остаточні психологічні наслідки, до яких еволюціонує герой.

### ***Вправа № 59***

***Розділіть названих персонажів на дві групи. Визначте, які з них мають статичний, а які – динамічний характер. Сплануйте 1-2 теми і мету уроків, узявши за основу вище означені компетентності.***

*Еней (поема І. Котляревського «Енеїда»), Наум Дрот (повість Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся»), Мелашка (повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»), Чіпка Варениченко (роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»), Іван (повість М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»), Захар Беркут (однойменна повість І. Франка), Мина Мазайло (однойменна повість М. Куліша), Григорій Многогрішний (роман Івана Багряного «Тигролови»), Лаврін Запорожець (кіноповість О. Довженка «Україна в огні»), Григорій Бобренко (роман у віршах Л. Костенко «Маруся Чурай»), Сивоок (роман П. Загребельного «Диво»).*

Відповідне навчання учнів необхідно розпочати з розвитку компетентностей першого типу. Цьому варто присвятити роботу в основній

школі (5–7 класи), хоча протягом наступних навчальних років можливостей для такої діяльності теж достатньо. Указаний підхід зумовлений декількома моментами: по-перше, ці компетентності в даному випадку постають як більш елементарні, легші для засвоєння школярами, тому з їх формування треба починати роботу; по-друге, вони є первинними для того, щоб вивести учнів на наступний складніший рівень – дослідження психологічної еволюції героїв; по-третє, у 5-8 класах основної школи вивчаються літературні твори, у яких, відповідно до їх жанрової специфіки (казки, оповідання, байки та ін.), образи-персонажі в більшості випадків мають статичні характери, а сюжет здебільшого служить забезпеченню розкриття, а не розвитку рис їхнього внутрішнього світу.

Отже, мета вчителя на цьому етапі полягає не тільки у формуванні компетентностей першого типу. Вони мають стати фундаментом, передумовою для подальшого вироблення у школярів знань і вмінь, необхідних для осягнення психологічної еволюції героїв у її зв'язках із розвитком сюжетно-змістової площини тексту.

Щоб організувати відповідну діяльність школярів, словесник підбирає епізоди або композиційні частини, у яких найбагатше розкриваються властивості героя. Послідовне їх осмислення приводить до цілісного осягнення персонажа. Завдання полягає в тому, щоб у кожній художній ситуації виділити зображені риси внутрішнього світу героя, художні засоби їх втілення, дати їм оцінку, а після закінчення роботи окреслити узагальнений психологічний портрет та життєву долю персонажа в контексті зображених подій.

Оскільки дослідницька робота з текстом відбувається за розвитком дії, то закономірно, що деякі прийоми аналізу персонажів повторюють особливості опрацювання сюжету та частин зовнішньої композиції. Варто назвати усне та звичайне малювання, переказування епізодів, складання планів, аналіз окремих ситуацій, у яких виражено внутрішній світ героя.



Однак треба врахувати, що вивчення літературних творів за розвитком сюжету потребує багато часу. В умовах дефіциту годин немає достатньо можливостей, щоб охопити аналізом увесь літературний матеріал. Це стосується й образів-персонажів. У пригоді стає характеристика персонажів на основі лише найбільш важливих і яскравих художніх фрагментів, запропонованих учителем. Словесник підбирає епізоди, які мають принципове значення для розуміння сутності героя, логіки його характеру і разом з учнями проводить їх дослідження, виявляючи ті риси образу, які там змальовані, а також роль художніх засобів у їх втіленні.

Відібрані епізоди повинні аналізуватися якнайглибше. Адже «ми часто зустрічаємо реципієнтів, які повно й чітко розуміють логічну структуру твору, але не сприймають тих внутрішніх смислів, що стоять за цими значеннями» [22, с. 40]. Тому увага приділяється всьому: діям, вчинкам, реплікам, портретним, інтер'єрним, пейзажним деталям, – які допомагають змалювати героя. У такий спосіб максимально посилюється враження учнів від твору. Зчитування змістів, змальованих навіть окремими штрихами, дає для характеристики героя більше, ніж загальна розмова про нього без залучення тексту. Найбільш продуктивним виявляється метод бесіди. Учителю постійно треба оперувати запитаннями та завданнями, які стимулюють осмислення учнями образу-персонажа в рамках обраного фрагмента:

Як ви оцінюєте дії та вчинки героя в цьому епізоді?

Які художні засоби використав письменник для їх зображення?

Як розкриваються внутрішні якості персонажа в його репліках, діалогах та монологіях?

Які портретні деталі і яким чином забезпечують характеристику героя?

Що про нього свідчить змальований інтер'єр чи пейзаж?

Дайте оцінку стосункам героя з іншими персонажами?

У чому полягає конфлікт епізоду і як він допомагає виявити риси внутрішнього світу героя?

Що змусило персонажа діяти таким чином?

Які наслідки мала поведінка героя?

Застосовуючи такі запитання в процесі поетапного аналізу важливих із погляду характеристики персонажа епізодів, словесник допомагає учням досліджувати художнє втілення образу протягом всього руху сюжетної лінії твору, розкриття його характеру автором.

Крім того, вчитель і школярі постійно мають з'ясовувати й такі моменти: як саме в нових епізодах повторилися уже відомі властивості персонажа та які нові риси розкрилися, що зумовило їх появу, яким чином вони продемонстровані в тексті?

Усе разом дає змогу підвести учнів до визначення художньої ролі сюжетного епізоду в змалюванні персонажа, повноту розкриття внутрішнього світу героя.

Після того, як у школярів уже з'явилися первинні уміння аналізувати образ-персонаж за розвитком сюжету, їхній роботі можна надавати більшої самостійності (6–7 класи). Учні здійснюють характеристику героїв на основі власноруч відібраних художніх фрагментів, які видаються їм найбільш важливими у творенні образу. Отже, шлях дослідження кожен школяр визначає індивідуально, зосередивши свій погляд на тих епізодах, які йому видаються вагомими у творенні персонажа.

У 5–8 класів певні труднощі для учнів може складати розмежування в тексті головного і другорядного з погляду оцінювання образу, систематизація знайдених матеріалів, визначення їх місця в загальній характеристиці героя. Це є особливо важливим для персонажів з неоднорідним характером, котрі наділені як позитивними рисами, так і недоліками або, навпаки, яскраво не виявляють чи приховують справжню сутність.

На практиці інколи спостерігається неправильне оцінювання учнями таких героїв. Школярі будують свої судження, виходячи з місць тексту, де персонаж не демонструє свою духовну домінанту. Тільки шляхом зіставлення епізодів, що мають головне значення, з другорядними ситуаціями вдається виділити внутрішнє єство образу, а значить, сформувати в дітей адекватну оцінку.

Зазначена проблема постає під час аналізу Федька з оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник». Окремі учні можуть категорично стверджувати, що Федько поганий хлопчик, адже він ображав інших дітей, не слухав батьків, втягував Толю в сумнівні розваги.

Для зіставлення на уроці корисним буде обрати епізоди, де Федько бешкетує, та епізоди, коли він рятує Толю і бере всю вину на себе. Найкраще таке порівняння проводити шляхом бесіди:

Перекажіть фрагменти тексту, де Федька змальовано бешкетником. Чому хлопчик поведив себе так?

Перекажіть епізод на річці. Яким Федько постає тут?

Чим відрізняється його поведінка у двох ситуаціях? Які риси характеру він проявив у першому випадку, а які – у другому?

Де герой показав своє справжнє обличчя? Чому?

Подібні зіставлення корисні ще й тоді, коли необхідно показати учням еволюцію характеру героя, яка пройшла протягом твору. Школярі знаходять деталі, що свідчать про зміни, порівнюють їх, роблять відповідні оцінки.

### ***Вправа № 60***

***Ознайомтеся із сюжетними планами літературних творів. Розробіть на їх основі вивчення персонажів.***

***Сюжетний план казки І. Франка «Фарбований Лис»***

1. *Лис Микита величається перед звірами.*
2. *Зустріч із псами.*
3. *У діжці з фарбою.*
4. *Повернення у ліс.*
5. *Реакція звірів на Лиса.*
6. *Лис Микита – цар.*
7. *Життя в лісі за правління Лиса.*
8. *Святкування роковин нового царя.*
9. *Розвінчання Лиса.*

#### ***Сюжетний план новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)»***

1. *У будинку матері.*
2. *Коло товаришів.*
3. *Розстрілять!*
4. *Знову біля матері.*
5. *Теософи.*
6. *«Зумій розправитись і з мамою».*
7. *Остання зустріч.*

Переходячи до формування в учнів компетентностей другого типу (а це здебільшого відбувається в старших класах, коли починають розглядатися крупні епічні жанри – особливо романи), словесник має усвідомлювати, що провідним видом роботи має бути простеження етапів розвитку характеру персонажа. Уже давно в методичній думці поставлена вимога протистояти такому вивченню образу героя, коли відбувається «формалістичний розподіл рис характеру «по поличкам», а відтак «засушування живого враження від твору» [16, с.113]. Тільки аналіз персонажа в художній динаміці дозволяє продемонструвати його в органічній єдності з усім художнім цілим і забезпечити глибокий рівень сприйняття учнями. При цьому вчитель та учні

мають встановлювати сюжетні точки, в яких відбувається перехід персонажа в іншу якість: появу в нього нових внутрішніх властивостей, поглядів, ставлення до життя, ціннісних установок тощо. Яким би видом діяльності не займалися школярі, вони повинні чітко усвідомити, що центральним об'єктом спостереження є зміна, яка постійно відбувається у внутрішньому світі героя, її зміст.

Отже, необхідно проводити зіставлення поведінки, мови, роздумів, почуттів, портретних характеристик у різних епізодах, що допомагає з'ясувати характер психологічної трансформації. Для цього школярі відбирають сюжетні фрагменти, у яких змальовані визначальні моменти в перетворенні персонажа, дають їм оцінку, замислюючись над тим, які зміни відбулися і що їх спричинило.

Крім того, якщо письменник намагається підкреслити вказану трансформацію, у літературному творі обов'язково з'являються яскраві вислови, деталі, які це фіксують. Словеснику варто практикувати такий вид самостійної роботи: школярам ставиться завдання виявити указані мовно-художні конструкції, з їх допомогою дати оцінку персонажу і його еволюції, а також запам'ятати.

Тут теж буде корисним складання плану (найкраще цитатного) характеристики, в якому учні фіксують поворотні в житті чи у внутрішньому світі героя моменти. Наприклад, сюжетно-образний цитатний план переродження Степана Радченка з роману В. Підмогильного «Місто» відображає поступовий відхід героя від високих ідеалів, з якими він прибув до Києва, зсув у площину тілесно-чуттєвих бажань, які почали домінувати і визначати стиль існування:

1. «Він нова сила, покликана із сіл до творчої праці. Він – один з тих, що повинні стати на зміну гнилизні минулого й сміливо будувати майбутнє».

2. «Купкою папірців лежало все його життя за останні п'ять років – повстанство за гетьмана, боротьба з білими бандами, культурна й професійна роботи».

3. «Бо за горбом він почував місто і себе – одне з безлічі непомітних тілець серед каменю й розпорядку. На порозі жаданого бачив себе вигнанцем, що покинув на рідній землі весну й квітучі поля».

4. «Ось вони – горожани! Крамарі, безглузді вчителі, безжурні з дурущів ляльки в пишних уборах! Їх треба вимести геть, розчавити цю розпусну черву, і на місце їх прийдуть інші».

5. «Але він ненавидів місто».

6. «Не ненавидіти треба місто, а здобути. Ще мить тому він був пригноблений, а тепер йому відкривались безмежні перспективи».

7. «Вона ж була від села, що зблякло в ньому, була дрібним епізодом його зруху, що його охопив, хоч болючим, тяжким, мало виправданим».

8. «Починалось властиве життя міста, весна його творчості, такої замкненої в мурах і разом такої безмежної».

9. «В цьому трухлявому гнізді вбивалось у пір'я прибудне пташеня й уперто розгортало свої крила».

10. «Душа в тебе погана, – раптом додала вона. – Погана якась душа».

11. «Душа його була жорном накарбованим, жорном невпинним, що меле разом з добірним зерном кукіль і вівсюг життя».

12. «Тисяча п'ятсот карбованців гонорару! Сто п'ятдесят біленьких червінців, що мають чарівну силу обмінюватись на бажані речі!»

13. «Але якось, вернувшись пізно додому, схвилюваний і збуджений, мусив собі признатись, що ходить дивитись на жінок. Він розумів тепер, що тільки на них спинялись його очі...»

14. «Шлях до душі веде крізь тіло...»

15. «Вогонь любові запашний тільки мить! – скрикнув він у захваті. – Потім на ньому починають варити борщ».

16. «Часом відчуваєш, що ти – звір, кровожерний звір, і стане сумно. Життя жорстоке».

Такий підбір цитатного матеріалу допомагає в художньо сконцентованому вигляді продемонструвати характер змін, які відбулися в персонажі. Його можна одержати в результаті текстуальної роботи школярів. Якщо словесник сам запропонує подібні витяги з твору, то таким чином надасть учням допомогу у вигляді послідовно розгорнутої за розвитком сюжету схеми опрацювання образу-персонажа.

Частина з них доцільно використати в якості тем для невеликих розповідей, у яких школярі дадуть оцінку як певним сюжетним частинам, так і тим трансформаціям у характері Степана Радченка, що відбулися на цих відрізках тексту. У своєму слові вони мають окреслити межі фрагментів, які за своїм змістом співвідносяться з певною цитатою, довести її зв'язок з усім, що говориться про героя, розкрити, яким чином її смисловий потенціал реалізується в інших складових сюжетно-композиційного відрізка. Навчальний ефект посилюється, якщо практикувати різні види переказування, читання, коментування відповідних фрагментів твору, організувати евристичні бесіди для осмислення художнього матеріалу.

### ***Вправа № 61***

***На основі цитатного плану для характеристики образу Степана Радченка з роману В. Підмогильного «Місто» підготуйте усне слово про героя та виголосіть у студентській аудиторії. Основне завдання – продемонструвати зміни, що відбулися у внутрішньому світі героя.***

Старшокласники можуть складати системи запитань для оцінки персонажа в конкретній сюжетній точці. Словесник формулює завдання:

Опрацюйте поданий сюжетний фрагмент твору (учитель встановлює який саме або віддає це на вибір школярів).

У чому полягає зміна, яка відбулася тут у внутрішньому світі героя? Що і як її спричинило?

Як це змальовано? Визначте ті моменти, на які треба звернути увагу у процесі аналізу персонажа.

Придумайте систему запитань, на які, з вашого погляду, треба дати відповідь, оцінюючи героя та зміни, через які він проходить, у межах встановленого відрізка, обґрунтуйте їх необхідність та зміст.

Використання створених запитань буває різним. Школярі ставлять їх до своїх однокласників – на уроці відбувається бесіда за методичною ініціативою учнів. Крім того, ці запитання можуть виконувати роль опорної схеми для виступів школярів, які їх склали. Тобто учні аналізують прояви героя на сюжетному відрізку, виходячи із власних бачень і розумінь, що матеріалізовані у формулюваннях запитань. У такому підході полягає особистісно-зорієнтоване навчання. Сукупність створених евристичних запитань, присвячених осмисленню різних сюжетних фрагментів твору, відповідей на них або індивідуальних виступів школярів аналогічного змісту також дозволяють виявляти поступову зміну героя.

Із подібною метою можна складати сюжетні плани, пункти яких відображають психологічну трансформацію персонажа, або ж створювати заголовки до частин зовнішньої композиції такого ж змісту. Тобто учні ділять текст на завершені сюжетні відрізки, дають їм назви, які водночас містять ціннісну характеристику героя. Певна сукупність таких заголовків унаочнить особливості змін, через які рухається персонаж.

Оскільки зміна або прояв героя в більшості випадків відбувається під впливом зовнішніх обставин, є необхідним здійснювати й таку роботу:

1. Давати оцінку силам зовнішнього впливу, особливостям самого впливу (на рівні окремого епізоду, композиційної частини чи твору в цілому).



2. Окреслювати відгук персонажа на зовнішню дію.
3. Узагальнювати прояв або ж зміну героя як результат указанного впливу.

Ще одним видом діяльності, доцільним у даному випадку, є простеження головних періодів життєвого шляху персонажа (для романів, окремих повістей та драматичних творів) складання заголовків етапам життєвої долі. Необхідність такого виду роботи полягає в тому, що учні тренуються виділяти найголовніші моменти в біографії героя, ділити життєвий шлях на періоди, узагальнювати і оцінювати їх. Це також допомагає школярам краще усвідомлювати психологічну еволюцію персонажа, розвиток його характеру, встановлювати зв'язки між зовнішніми обставинами та внутрішніми проявами героя і разом з тим засвоювати зміст літературного твору. Зазначений вид роботи корелюється з однією важливою властивістю образу-персонажа як художнього феномену. К. Фролова окреслила її так: «...Вистраждані автором герої набувають вигляду живих людей ... і починають жити своїм самостійним, а то й просто незалежним життям» [90, с. 96]. Тобто завжди існує певна логіка розвитку героя, яка відображається у фактах його художньої біографії.

У процесі аналізу доцільно ставити завдання і запитання:

Назвіть головні етапи в житті героя, дайте їм назви, сформулюйте у вигляді пунктів плану. Врахуйте при цьому екскурси в минуле.

Які події визначали розвиток його життєвого шляху? До яких внутрішніх змін героя вони призвели?

Чому доля персонажа, на ваш погляд, розгорнута письменником у такий спосіб?

Чому їй визначено саме такий фінал?

Окремий напрямок роботи – опрацювання образів-персонажів за етапами розгортання сюжету. Учні дають їм оцінку на відрізках експозиції,

зав'язки, розвитку дії, кульмінації, розв'язки, здійснюють зіставлення, роблять висновки про характерні прояви чи зміну внутрішнього світу героя.

### ***Вправа № 62***

***Установіть етапи розвитку сюжету (експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку) в одному літературному творі. Дослідіть, яким чином персонажі проявляють себе в межах кожного. Виробіть модель пообразного аналізу на основі здійснених визначень.***

Отже, опрацювання образів-персонажів за розвитком сюжету задовольняє вимогу здійснювати їх вивчення у зв'язках із всією текстуальною цілісністю літературного матеріалу. «Важливо побудувати роботу таким чином, аби складові літературознавчого аспекту аналізу давали вчителю можливість розкрити як ідейно-естетичний зміст художнього твору загалом, так і образів-персонажів зокрема, а також відповідали логіці роботи з текстом, розумовим здібностям учнів...» [84, с. 33]. Крім того, указаний підхід дозволяє формувати в учнів компетентності двох типів – уміння досліджувати персонажі як із статичними, так і з динамічними характеристиками. Це відкриває можливості для поглиблення літературної освіти школярів, яка набуває більш конкретизованого змісту у площині вивчення образів-персонажів, наближеною до їх художньої природи.

## ЄДНІСТЬ ОБРАЗНОЇ І ХРОНОТОПНОЇ СТРУКТУРИ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

Жоден текст не може існувати без хронотопної структури, оскільки вона лежить в основі художньої картини світу та унаочнює погляд автора на зображену дійсність.

Як зазначав М. Бахтін, «хронотоп як формально-змістова категорія визначає (значною мірою) і образ людини в літературі» [3, с.122]. Отже, будь-який персонаж завжди хронотопічний, тобто зумовлений часовими та просторовими параметрами зображеного. Більше того, існує «суттєва одиниця літературного часу-простору – хронотоп гароя» [5, с.21]. Із її допомогою письменник встановлює межі функціонування образів-персонажів, тобто ті рамки, у яких літературні герої проходять своє внутрішнє звернення. При цьому зображені час і простір не можуть бути пасивними елементами, тільки фоном, вони виступають активними учасниками характеротворення. Це дозволяє виробити окремий методичний спосіб аналізу, в основі якого лежить дослідження особливостей взаємодії персонажів із хронотопом та розкриття їхніх рис у такий спосіб. Застосування окресленого підходу в методиці навчання літератури до сьогодні майже не розглядалося. Заслуговує на увагу публікація Б.Бегуна [5], проте й у ній не подано розв'язання означеної проблеми. Тому залишається простір для здійснення наукового пошуку. Для початку встановлюємо навчальну мету.

Учні повинні *знати*:

- ✓ елементи хронотопу, які виступають носіями художньої інформації про образ-персонаж;
- ✓ характер пов'язаності героя з часопросторовими структурами тексту, їх взаємодію;
- ✓ роль різних елементів хронотопу в змалюванні образу, у розкритті його внутрішніх станів та життєвої долі;

✓ спрямованість хронотопної структури і образів-персонажів як її частини на реалізацію художньої концепції тексту.

Учні повинні *вміти*:

✓ встановлювати в тексті ті елементи хронотопу, які задіяні письменником у змалюванні персонажів, визначати їх образотворчу роль;

✓ розкривати внутрішні якості героя, особливості його життя і долі, зображені з допомогою хронотопних елементів;

✓ узагальнювати психологічний портрет персонажа з урахуванням його хронотопного позиціонування;

✓ визначати концептуальну роль образів-персонажів та інших елементів художнього хронотопу.

Загальний алгоритм роботи бачимо такий:

1. Дати максимально вичерпну оцінку зображеному хронотопу.
2. Проаналізувати образ-персонаж у його контексті, виявити роль часу і простору в змалюванні героя.

3. Здійснити узагальнену концептуальну оцінку літературного твору, базуючись на усвідомленні пов'язаності образів-персонажів з іншими елементами хронотопу.

### ***Вправа № 63***

***Ознайомтеся із фрагментами художніх творів. Поясніть, яким чином зображені хронотопи допомагають розкрити характери героїв. Розробіть систему запитань для аналізу одного варіанту.***

***Спиридон Черкасенко***

***«Маленький Горбань»***

***(фрагмент)***

*Любо було йому сковзатись чобітками по слизькій зеленій цілині, дихати на всі груди чистим, запашиним повітрям, лягти де-небудь на*

*горбочку й стежити за легенькими срібнокрилими хмарками в блакиті небесній. Або перейти балку й звідти дивитись, як розіслалися ген перед тобою, як на долоні, і рівні рядки шахтарських убогих халуп, і гостроверхі будівлі над глибокими шахтами, оточені високими валами сірого глею, і закурені зверху височенні цегельні димарі коло тих шахт. Люди такі дрібні-дрібні здалеку, як комашня, і хатки малі, й шахта не лякає своєю таємністю... А ти – ніби якийсь казковий цар над тим усім, або раптом тобі хочеться знятись і полетіти ще вище, аж туди, де он тріпоче в блакиті своїми крильцями дзвінкоголосий жайворонок. Йому, мабуть, дуже гарно там, вільно й усе видко.*

**Григорій Косинка**

**«В житах»**

**(фрагмент)**

*Це все було просто до дрібниць: і я, і заспаний ранок, і сивий степ. Я пам'ятаю хороше тільки ранок: заплаканий у росах, молодий і трохи засоромлений сонцем, що смутне купалося у стриженні.*

*– Ну, ну... вже й цілуватися лізе!*

*Кажу це до сонця, бо воно безцеремонно грається волосинками на моїй нозі, любовно оглядає забрьохану колошу на штанях і сміється з мене крильцями бджіл: «Дізік, дізік...»*

*– Дізік?!*

*Я починаю сердитись, бо що таке «дізік»? Дізік – страшне для мене слово, бо воно нагадує мені про дійсність – раз, а друге – в нашій революційній термінології це є дезертир, а я, товариші, саме до них і належав!*

**Павло Загребельний**

**«Диво»**

### **(фрагмент)**

*Мовби незрима сила підняла його над усіма людьми, що виповнили простори храму, над прибраними в золоті шати священниками, над співом і казанням на честь Бога, що, явивши колись хлопцеві свою жорстокість, тепер вражав благоліпністю, над словами мовленими й притаєними; він не знав, де він і хто він, забув про все на світі, хотілось плакати, як давно колись на темному шляху, але плакати вже не від ляку й безнадії, а від захвату ти буйно-дивним світом барв, який він носив у собі, та не знав про це, а відкрив тільки нині, тільки тут, в сизо-вишневих безмежсях співаючого, сяйливого храму.*

У більшості випадків зазначений вид аналізу персонажів – це робота для старшокласників. Проте його елементи можуть бути застосовані і в основній школі, програма якої включає, наприклад, багато текстів із комплексним зображенням людини і природи. Працюючи з учнями 5-8 класів, важливо не зупинятися тільки на образах-персонажах, але й знаходити час для аналізу позасюжетних елементів, формуючи в такий спосіб уявлення школярів про багатовимірність художньої картини світу літературного джерела. Якщо в основній школі розвинути уміння здійснювати спостереження за елементами хронотопу, це допоможе підвести учнів 9-11 класів до більш глибокого осмислення ролі просторово-часових реалій у зображенні літературних героїв.

Оскільки хронотоп включає дві окремі взаємопов'язані одиниці – час і простір, – з'являються й відповідні теми дослідження: «персонаж у контексті часу» і «персонаж у контексті простору», – які міцно між собою взаємопов'язані. В епічних творах, що вивчаються в школі, мова зазвичай іде про художньо-історичний час, у якому перебувають персонажі. Однак важливими з погляду осмислення образу можуть бути й такі характеристики часу, які вказують на вік героя, пори року, перебіг дня тощо. Наприклад, час

дитинства і відповідно дитячий погляд на світ малого Сашка в кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна».

Здійснюючи аналіз, необхідно враховувати характер взаємодії персонажа і хронотопу. Доцільно взяти до уваги такі її варіанти: хронотоп суголосний переживанням змальованої персони, допомагає їх художньо унаочнити або й виступає співучасником персонажа; хронотоп провокує героя на певні типи реакції (внутрішньої або зовнішньої); дійова особа намагається вплинути на хронотоп, змінити його і в такий спосіб виявляє себе.

Починаючи роботу, учитель та учні повинні визначити межі хронотопу, наявного в тексті, його часові та просторові параметри. При цьому необхідно мати на увазі, що хронотоп може відображати природно-циклічні реалії (пейзажі у поєднанні з хронологічно не датованим часом (день, доба, неозначений період)), місця, створені в результаті людської діяльності (інтер'єри приміщень, міські/сільські реалії), історично визначені (хронологічно датовані, географічно конкретизовані) часопросторові аспекти, комбіновані із названих варіанти. Відповідь на питання, чому письменник розташовує персонажа в такому хронотопному вимірі, сама по собі цікава, оскільки дає можливість з'ясувати значну частину інформації, важливої для осмислення образу, його концептуального навантаження. Так, героїня повісті С. Васильченка «Талант» Тетяна живе і діє в межах українського села початку ХХ століття. Школярі дають загальну оцінку цьому хронотопу, виходячи з авторських характеристик: глухе, малоосвічене, з низьким рівнем культури, тут не можна по-справжньому проявити талант, але люди в селі добрі і співчутливі, вони намагаються вивчити своїх дітей, з розумінням ставляться до проблем молодого дівчини. Стає зрозуміло: такий хронотоп необхідний автору, щоб створити ситуацію безвиході для обдарованої героїні твору, поставити її в умови терзань і пошуків.

Отже, пропонуємо розпочинати аналіз із загального осягнення хронотопу (якщо він має одновимірний, неперервний характер) та осмислення його ролі в змалюванні персонажа. «Щоб сприйняття художнього твору було концептуальним, перед уявним зором учителя, а в кінцевому підсумку і перед школярами твір повинен виступити як цілісна єдність... Тільки в такому випадку – у співвідношенні з цілим – набуває смислу аналіз епізодів, окремих сторінок і навіть художніх деталей» [6, с.72].

Учні проводять ретельну дослідницьку роботу: вони з'ясовують усю хронотопну інформацію, необхідну для оцінки персонажа. До уваги беруться не тільки статичні об'єкти, але й динамічна складова: суспільні чи природні процеси, події, що відбуваються в межах зображеного, дійові особи та їх поведінка тощо.

Установіть, який часовий період зображено у творі? (за можливістю)

Як саме це позначається на подіях, у яких бере участь персонаж, а як – на його характері та поведінці?

Назвіть просторові особливості зображеного. Як вони допомагають змалювати героя?

Чим більше школярі відкривають для себе авторських означень хронотопу в цілому, тим ґрунтовнішим буде їхнє розуміння генези внутрішніх якостей та зовнішніх провів персонажа.

#### ***Вправа № 64***

***Дайте відповіді на поставлені вище запитання стосовно одного із названих літературних творів.***

*Драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня», новела В. Винниченка «Момент», новела В. Стефаника «Новина», роман В. Підмогильного «Місто», кіноповість О. Довженка «Україна в огні», роман О. Гончара «Собор».*



Окремий момент роботи – встановити на уроці характер зв'язку героя з тим середовищем, у якому він перебуває. Це може бути конфлікт чи гармонія. Необхідно розкрити, у чому вони полягають. Звідси виводимо основні лінії внутрішніх та зовнішніх проявів персонажа.

Чому головний герой новели «Я (Романтика») Миколи Хвильового діє в умовах збуреного революцією містечка? Що це дає для розкриття його характеру?

Назвіть найбільш яскраві моменти, що ілюструють існування волинського села першої половини ХХ століття в романі У.Самчука «Марія». Як саме зображені обставини впливають на життя і характери дійових осіб твору?

Якщо в тексті присутні прямі оцінки часопросторових реалій персонажем чи автором, як у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна», це стає окремим предметом розгляду. У таких випадках зроблені судження дають можливість розкрити філософський погляд на світ, ціннісні орієнтації, морально-етичні норми.

У чому полягає погляд малого Сашка і автора-оповідача на придеснянський край, його природу?

Знайдіть у кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» і зачитайте відповідні фрагменти, прокоментуйте їх.

Після цього вчитель та учні переходять до детального аналізу зв'язку персонажа із локальними частинами, що входять у загальну часопросторову картину літературного твору. Робота відбувається за тією ж схемою, але з проекцією на менші об'єкти. Хронотоп села в повісті С. Васильченка «Талант» «зітканий» із декількох складових, що допомагають змалювати образ дівчини Тетяни: школа, саморобна сцена в клуні, церква, хата Тетяни, поле, ставок, подвір'я біля будинку священика. Не з усіма з них треба проводити детальну роботу. Обираються лише ті, як мають дійсно важливе значення у змалюванні образу. Далі відбувається розмова по суті:

Назвіть основні моменти в житті Тетяни, пов'язані зі школою. Розкрийте їх зміст. Зачитайте відповідні фрагменти тексту.

Як саме дівчина виявляє себе в цьому хронотопі?

Яку роль виконує образ школи для характеристики героїні?

Що значить для Тетяни саморобна сцена в клуні?

Які мрії сповнюють дівчину під впливом перших театральних спроб та високих оцінок її таланту з боку глядачів?

Також є доречним і переведення дослідження на словесний мікрорівень хронотопу. У цьому випадку встановлюється образотворча роль часопросторових деталей. Наприклад, принципової важливості для характеристики Тетяни набуває аналіз хронотопу церкви, у якому розгортаються фатальні для героїні події і разом з тим розкривається її характер та унаочнюється талант.

Розкажіть про події в церкві, які привели в результаті до смерті героїні.

Знайдіть у тексті такі хронотопні деталі, як «церковний верх», «ветхі церковні стіни», «кам'яні лики святих», «вікна», «двері», «сухе дерево», «стара позолота», «вівтар», «крилос», «пюпітр».

Зачитайте художні фрагменти, у контексті яких вони використані.

Поясніть значення кожної з цих деталей у змалюванні внутрішніх якостей Тетяни, її обдарування.

Чому, на ваш погляд, фатальний конфлікт між дівчиною та священником С. Васильченко зображує саме в церкві?

Ідучи по лінії ускладнення, учням можна давати завдання самім визначати ті елементи хронотопу, які беруть участь у зображенні літературного героя. Причому це стосується як крупних часопросторових утворень, так і хронотопних мікрообразів – окремих деталей.

## **Вправа № 65**

**Опрацюйте фрагменти літературних творів. Розробіть завдання самостійної роботи, які допоможуть учням дослідити образи-персонажі в їх зв'язках із хронотопом твору. При цьому візьміть до уваги мікрообрази, що мають часопросторові значення.**

**Володимир Винниченко**

**Момент**

**(фрагмент)**

*Ми не знали, де йшла та межа кордону; може, вона була тут же, зараз, може, ще далеко десь; може, вже якась пара очей пограничника стежила за нами, а рука пробувала, чи добре зводиться курок. Ми напружено водили очима по стіні, пролізали поглядом між дерева і нишпорили між ними... Але стіна злісно-лукаво, холодно ховала за собою те, що ми шукали, і чекала нас.*

*– Не видно нікого... – шепотіла панна.*

*– Не видно... – шепотів я.*

*І мені щоразу хотілось взяти її за руку, притулитись, злитись з нею і так іти далі. Надзвичайно хотілось... Але...*

*І ось стіна вже зовсім перед нами. Зійти з дороги, перейти вузьеньку нивку жита – і ми в лісі.*

*Ми озирнулись. Дорога наша стояла порожньою і далеко там вливалась, наче бура річечка, в зелене море хлібів. Тихо було. Не так тихо, як десь у городі вночі, де мертво спить і камінь, і страждання, і ніч тонко дзвенить у вухах, як кажан вічності. А тихо тишею поля, де йде великий, здоровий, вічний процес народження, де вітрець лащить і грається з квітками, кібець, як прив'язаний за нитку, часто тріпочеться на однім місці і, ніби вирвавшись, кидається згори в зелений хліб; а в хлібі одбувається якась шамотня, якась боротьба інтересів кузок, черв'ячків, мишей, колосків.*

– Ходім... – прошепотіла панна.

– Ходім... – прошепотів я. І знов мені захотілось взяти її руку... Але...  
Ввійшли в жито. Зашаруділо жовто-сиве жито, застрибали перед ногами  
коники... Ліс стояв недвижно, чекаючи.

– Слухайте! – раптом зупинилась панна. – Як мене вб'ють, а ви  
зостанетесь живі, напишіть по такій адресі... – Вона сказала адресу і  
кілька раз повторила її. – Напишіть так: «Мусю вбито на кордоні. Вмерла  
так, як вмирають ті, що люблять життя». Більше нічого... Чуєте?..  
Зробіть?

– Зроблю... – тихо сказав я, і... мені жагуче хотілось взяти її руку,  
тільки одну руку в цьому рудому, шершавому рукаві... Але...

– Ну, тепер ходім! – рішуче прошепотіла вона і, зустрівшись з моїми  
очима, ніби впилася в них поцілунком своїх очей, і ми рушили... Тихо, помалу,  
щохвилини зупиняючись і впиваючись очима в нерухомий тин дерев... –  
Чуєте ж: «Як вмирають ті, що дуже люблять життя!» — раптом  
повторила вона.

Я мовчки хитнув головою.

Жито скінчилось. Починався ліс.

Старі товсті дуби, широко розставивши волохаті руки-віти, ніби  
приймали нас в свої зрадливі обійми. Стрункі берези, білі, мов оголені до  
пояса, соромливо стояли між дубами і ховалися за ними. Здивовано  
перестрибували з гілки на гілку якісь пташки.

– Сядемо... Треба роздивитись куди йти... – прошепотів я.

Ми увійшли в кущі і, вибравши місце, звідки нам було видно ліс, а нас  
самих не видно, сіли.

І стали дивитись. Стовбури, стовбури, стовбури, плями сонця, кущі,  
тіні...

– Я нічого не помічаю... – прошепотіла Муся.

– Я теж.

– Мабуть, далі...

– Мабуть.

– Посидьмо ще трохи... Гарно тут... Спішити нічого...

*І вона тихо, журно, лагідно посміхнулася до мене.*

*Ми затихли. Ліс ніби помирився з нами й не дивився так вороже і суворо; дуби із співчуттям поглядали на нас згори; оголені берези несміло визирали з-за них і посміхались білим гіллям.*

*Ліс помирився з нами й провадив далі своє життя, життя кохання, народження, росту. На блідих квіточках кущів діловито гуділи бджоли; тукав дятел десь вгорі; дві пташки, пурхаючи з гілки на гілку, подивлялись на нас і несподівано зливались в обіймах. Літали сплетені коханням метелики або в щасливому безсиллі сиділи на листку й поводили вусиками. В траві парами кишіли кузьки. Одбувався великий, прекрасний процес життя.*

*Люблю я цей процес у лісі, в полі! Чистий він, не скалічений цими моралями людей, не заслинений лицемір'ям похоті, сильний, одвертий, простий. Люблю цих кузьок, пташок, цих маленьких, несвідомих протестантів проти лицемір'я старшого брата свого – людини.*

*Оддаючись зо всею силою цьому процесові або, як сказав би цей брат-людина, «зо всім цинізмом», вони, ці кузьки, метелики, ніби говорять йому: «На, дивись, нам не треба ховатись, у нас нема незаконнорождених, у нас нема пашпортів, моралів, «уложеній о наказаніях», ми маленькі, здорові, чисті циніки».*

*Ми з Мусею дивились на їх, а вони літали, повзали круг нас, ці циніки, вилізали парами, сплетені коханням, нам на коліна, сідали на голови. Квітки дивились на нас і паішли духом кохання і цвіту. Берези шепта-лись між собою, оголені, білі берези.*

– Душно яось... – прошепотіла Муся, глянувши на мене довгим блискучим поглядом.

*А я мовчки дививсь на неї, і чудно мені було якось. Ми — двоє людей, загнаних другими людсьми,— сидимо і маємо зараз через щось іти ще до якихось інших людей, що десь стоять у цьому лісі серед його кохання і ждуть нас з смертю в руках. Ми — двоє загнаних людей, близькі, з очима, повними ласки й тепла одне до одного, з бажанням злити це тепло до купи, впитись цим теплом, цією ласкою, цим великим даром життя, ми, двоє людей, а не кузьок, – сидимо і не сміємо цього зробити, бо... бо ми ж всього кілька годин знайомі одне з одним. Ми можемо зараз умерти, не стане ні моралі, ні законів, не стане ні кузьок, ні ласки, ні тепла, але ми... не сміємо.*

*– Чого ви дивитесь так пильно на мене? – спитала Муся і з ласкою закрила мені очі рукою.*

*Тоді я схопив цю руку, притулив її до губ і завмер. Муся дивилась на мене якось тепло, задумливо, сумно.*

*– Будете згадувати, як уб'ють мене? – прошепотіла вона.*

*– Вас не уб'ють!*

*– А я вас буду...*

*Я присунувсь ближче до неї і притуливсь лицем до плеча її.*

*Свитка колола лице, але була м'якша оксамиту. Груди її почали здійсатись вище, частіше.*

*– Не треба... – прошепотіла вона.*

*– Вам неприємно? – глухо спитав я.*

*– Ні... так...*

*– Так чого ж не треба?*

*Вона повернула до мене голову, посміхнулась і любовно-тихо погладдила лівою рукою по лиці.*

*Берези визирали з-за дубів і безгучно, радісно сміялися; дуби ласкаво, поважно посміхались в свої кудлаті вуса; метелики й кузьки сміливіше пурхали, повзали... А там, далеко, десь у вогкій глибині, в тасмній напівтьмі лісу, ждала смерть... Хай жде! Хай жде, чорна, слизька, огидлива...*

– Мусю!.. – пригорнувсь я.

Вона глянула в мої очі, в мої жадно розкриті губи.

– Ні. Не треба...

– Мусю!..

– Ходім уже... Пора... – злегка одвела вона мою голову. – Натя шапку, надіньте, і ходім... Пора...

Ліс похмурився. Злякано спурхнули пташки й полетіли в глиб його.

Темна глибина ждала нас.

Я надів шапку, ми встали й, не дивлячись одне на одного, тихо посунули вперед. Ліва щока моя горіла, в руці ще була теплота її ручки, а в грудях з таємної вогкої глибини вже вповзало щось чадне, незграбне, холодне.

Зціпивши зуби, високо піднявши брови, ми обережно ступали і, хруснувши сухою гілкою, зупинялись, озирались і слухали.

– Де ж саме межа? – питала Муся.

Я здвигував плечима і йшов.

І чим далі ми йшли, тим я більше був певний, що нас уб'ють, що ми несподівано наліземо на варту, побіжимо — і... все. Але, пам'ятаю, не було нічого по всій істоті: ні страху, ні суму, ні жалю, тільки одне величезне напруження, одне велике наближення до чогось фатального, неминучого, один якийсь величезний пульс протесту, боротьби всієї істоти з цим призначенням, неминучим.

Ми то лягали, і я, приклавши вухо до вогкої землі, напружено слухав, сподіваючись щось почути, то повзли рачки там, де рідко було дерев; то, як дві тіні, пробігали від стовбура до стовбура і завмирили, великими очима дивлячись вперед і ловлячи кожний писк, кожний рух лісу.

А ліс мовчав і ховав в собі свою таємницю. Тут не було вже білих беріз, не було метеликів, земля була вогка, чорна, вкрита гнилим листям та

безліччю маленьких гілочок, які хрускали під ногами. Напівтьма дивилась на нас вороже, погрозливо, безжалебно.

– Дайте руку... – прошепотіла Муся. Я глянув на неї. Вона була бліда. Очі горіли напруженням і були великі, прекрасні.

«Так, як вмирають ті, що дуже люблять життя»,— згадалось мені. Я стиснув їй руку, вона мені, але зараз же й забули про себе і знову пірнули в це наближення, в це чекання, в цей майже незалежний від нашої свідомості велетенський протест наших істот.

Серед дерев засіріло.

**Олександр Довженко**

**Зачарована Десна**

**(фрагмент)**

Але картиною над картинами була картина страшного божого суду, що її мати купила за курку на ярмарку на страх лютим своїм ворогам – бабі, дідові і батькові. Вона була така страшенна й разом з тим повчальна, що на неї боявся дивитися навіть Пірат. Верхню частину картини займав дід і всі святі. Посередині лізли з домовини мерці – одні до раю вгору, інші вниз. Через усю картину серединою і по всьому низу викручувався великий голубий ужака. Він був набагато товщій від тих ужак, що ми колись убивали в гарбузах. А під ужакою, внизу, геть-чисто все горіло, як на пожарі, то було пекло. Там горіли грішні душі і чорти. А в самому низу картини, в окремих клітках, було ще намальовано щось на зразок виставки чи преїскуранта кар за гріхи. Хто брехав чи дражнивсь, – висів у вогні на гаку за язик. Хто не постив, – за живіт. Хто їсть нишком у піст стоянку чи жарить яєчню з салом, – той на гарячій сковороді голим задом, хто лаявся, той, навпаки, лизав сковороду язиком.



*Багато було різних гріхів і багато кар, але ніхто їх чомусь наче і не боявся.*

*Спочатку я просто жахався цієї картини, а потім поволі зник, як солдат на війні зникає до грому гармат.*

*В нашій сім'ї майже всі були грішні: достатки невеликі, серця гарячі, роботи і всякого неустройства тьма, а тут ще й фамільна приверженість до гострого слова, тому хоч й думали інколи про рай, все-таки більше сподівалися на пекло внизу картини. Тут уже всі мали свої місця.*

*Батькові наливали в рот чорти гарячу смолу, щоб не пив горілки і не бив матері. Баба лизала гарячу сковороду за свій довгий язик і за те, що була велика чаклунка. Діда (мати божилася, що це правда) тримав у руках сам диявол за те, що він чорнокнижник і що, читаючи по неділях волишебний псалтир, закликав її, і тому вона третій рік все хворіє; що ту чорну книгу вона часто рвала нишком на шматки і розкидала у хліві, в кошарі, в гарбузах, у малині, а вони ніби зліталися самі до шкіряної палітурки. Крім того, дідовому покійному батькові Тарасу колись давно, ще за старих часів, змії носив уночі гроші в трубу.*

*І дійсно, в нижньому правому кутку картини у диявола в руках сидів дід. Правда, він не дуже був схожий на нашого діда, бо був голий, як у бані, і борода була в нього не біла, а руда, присмалена вогнем, а волосся на голові стояло сторч і аж цвірчало в полум'ї. Калитка з грішми була у діда в руках.*

*Старший мій брат Оврам був давно уже проклятий бабою, і його гола душа давно летіла стрімголов з лівого верхнього кутка картини прямо в пекло за те, що драв голубів на горищі і крав у піст з комори сало. Крім того, Оврамова душа любила молочні плівки, і він здирав їх з гладшюк у погребі і в коморі.*

*Сама мати божилася, що буде в раю між святими, як боляца великомучениця, що годує ворогів своїх – діда й бабу – та догоджає їм.*

*Мати молилася святому Юрію Побідоносцеві, що топтав змія лошаком, і отак благала потопити її ворогів – батька, діда й бабу, що занастили їй життя.*

*Мати клялася, що коли вона, будиши ще дівкою, спала в коморі, святий Юрій раз з'явився їй у сні в білих ризах, на білому коні, з довгим списом і, коли вона вже з переляку почала стогнати, спитав її:*

*– Це ти, Одарко?*

*– Я.*

*– Не бійся, се я, святий Юрій, приснився, щоб подати тобі знак. Ой будеш же тепер ти, Одарочко, робити моїм іменем людям добро... З того часу, щось років через десять чи двадцять, мати об'явила себе ворожкою і почала лікувати людей від зубів, пристріту й переляку, хоч і сама хворіла.*

*Ось де я, гляньте, – було показувала вона на якусь святу душу коло божої матері угорі картини страшного суду. – Бачите?*

*Мати так часто тикала пучкою в цю праведну душу, що у душі вже замість лиця стала коричнева пляма, як столиця на географічній карті. Але трохи згодом матеріні діла похитнулись. Якось вона довго не давала бабі їсти. А баба тоді взяла та й накупила у церкві свічок проти матері, та й поставила їх перед богом сторч догори. А од цього вже ніяка людина не могла попасти в рай. Мати з того часу почала сильно нездужати, і її став часто по ночах душити домовик. Він жив у нас в комині і в трубі. Голосу не подавав, кажуть, ніколи і схожий був на вивернутий чорним хутром угору кожух.*

*Фактично, святим був на всю хату один я. І от скінчилася моя святість. Не треба було чіпати моркви. Хай би собі росла. А тепер я грішний. Що ж мені буде?*

*Увійшовши до хати, я тихо підкрався до страшного суду і почав пильно, якимось по-новому розглядати пекельні кари, змальовані внизу картини. Нагору я боявся піднімати очі. Там мене вже не було.*

*Якої ж бо кари заслужила моя свіжа грішна душа? Очевидно, за перший гріх все-таки невеличкої, отак не більше за оцей вогонь по кісточки, що в лівому кутку. Ай-ай-ай...*

*Я подивився востаннє вгору на святих, де сидів увесь їхній комітет, і мені так стало жаль, що я вже не їхній, а тут-о, на віки вічні в пеклі, так стало жаль мені, що не витримав, притулив голову до пекла, якраз під дідовою калиткою, і гірко заплакав.*

Проте існує ще й концептуальний рівень взаємодії героїв і хронотопу. Письменник завжди намагається створити такі час і простір, які вибудовані на засадах певного типу культури, світогляду, художнього методу. І персонаж виконує запрограмовану роль у реалізації концептуальної моделі світу. С.Васильченко, будучи письменником-народником, створює людські типажі, які відповідають народницькому розумінню дійсності. Головні герої повісті «Талант» – інтелігенти, які служать простим людям і мріють піднятися до вершин освіти. Поруч існують образи селян та їх класових антагоністів – панів, священика. Тому, розглядаючи твір у 10 класі, словесник повинен сформулювати в учнів уявлення про персонажів, характерних для народницької літератури, і хронотоп, вибудований за канонами цього дискурсу, продемонструвати ідейну відповідність дійових осіб світоглядному типу часопростору.

#### ***Вправа № 66***

***Які художні методи визначають специфіку хронотопної структури названих творів? Як це впливає на характеристику образів-персонажів? Створіть план відповідного дослідження літературних героїв одного тексту.***

*Повість «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка, поема «Наймичка» Т. Шевченка, повість Марка Вовчка «Інститутка», новела М. Коцюбинського «Інтермецо».*

Звичайно, школярам найлегше працювати із персонажами, орієнтуючись на їх художньо-історичні ознаки і місце в авторській моделі історичної дійсності. Проте існують більш складні підходи. Вони полягають у застосуванні наукової інформації з теорії хронотопу.

Так, М. Бахтін виділив декілька типів художнього часопростору: авантюрний, авантюрно-побутовий, біографічний, історично інверсований, лицарський, блазнювання, раблезіанський, ідилічний.

У рамках авантюрного хронотопу, виробленого ще в античній літературі, сформувалися такі обов'язкові для розкриття персонажа моменти: відчуженість людини від світу, асоціальність, самотність, пасивність, безініціативність, незмінність характеру, втручання ірраціональних (вищих) сил в долю героя, значна роль випадку, хронотоп дороги, перешкоди і їх додання, випробування, ситуація вибору, несподівана зустріч, любовна пристрасть, розлука, пошуки один одного, знаходження, весілля, шлюб, святкування, закулісні дії, викрадення, незгода батьків, втеча, мандрювання, порятунок, жертва, війна, битва, полон, рабство, перевдягання, несправедливе звинувачення, несправжня смерть, спокушання, злочин, судовий процес, зустріч із друзями чи ворогами, гадання, передбачення, віщі сни, передчуття, коливання, важливе рішення, впізнання, невпізнання, втрата, невідомість, зваблювання.

Усе це зображується на широкому географічному фоні з детальними описами місць дії та включенням роздумів на філософські теми. Герої майже не зазнають фізичних, вікових та психологічних змін.

Поруч з авантюрним хронотопом М. Бахтін ставить авантюрно-побутовий. Його ключові елементи: метаморфоза (переродження) героя,

кризові та переломні моменти в його житті, акцент на винятковому, незвичайному, гра випадку, тема вини, помилка, легковажність, спокута, пізніше очищення, позитивне переродження, повчальність, зображення побуту та процесу його вивчення, самотність, ізольованість героя, його неелітарність (авантюрист, слуга, повія), закріплена за ним роль третього (погляд збоку на життя інших).

Ще один часопростір – біографічний. Тут наявні: розгорнутий життєвий шлях героя, його членування на періоди, рубрикація (тематизація) життя, автобіографічність, діяльність людини, її справи і починання, самопізнання, пізнання істини, випробування, публічність, єдність приватного та соціального, взаємодія з навколишнім світом (природним та людським оточенням), чуттєвість, одухотвореність, обдарованість, спрямованість на зовнішні прояви, образ лідера, видатної особистості, орієнтація на ідеальне в людині, тема смерті, смертності, завершеності життєвого шляху.

Історична інверсія (виключно позитивне зображення минулого як орієнтиру для сучасного та майбутнього): схильність образу людини до розвитку, ідеалізація, героїзація, гіперболізація властивостей людини минулого, мізерність сучасника, протиставлення цих двох типів персонажів за схемою «ідеальне – неідеальне».

Лицарський хронотоп: чудесний світ – чудесний герой, зустріч з фантастичним (феями, чарівниками і т. д.), індивідуалізація, безкорисливий авантюризм, пригоди, подвиги, слава, історизм (життя на тлі епохи), зв'язок з вищим сенсом світу.

Хронотоп блазня: блазнювання, кривляння, юродивість, дивакуватість, маскування, інакомовність, форма нерозуміння, іронічний погляд на життя, спрямованість героя на соціальну критику (викриття суспільних вад), його прив'язаність до рідного краю, народної стихії, сміхової культури.

Раблезіанський (від прізвища французького письменника Франсуа Рабле) хронотоп: людське тіло – мірило світу, центр художньої картини, фізіологія тіла (їжа та її перетравлювання, пиття, п'янство, статеві стосунки, випорожнення), культ людського життя, його вищість над смертю, пріоритет земного історичного розвитку над теоцентричним підходом до розуміння світу.

Ідилічний хронотоп: зв'язок людини з природою, своєю батьківщиною, герої – представники села, простого народу, любовна та сімейна проблематика, локалізованість подій в одному місці, руйнування ідилії.

Узагальнюючи свої роздуми про хронотопну структуру тексту, М.Бахтін підкреслює: час і простір в літературному творі завжди утворюють ціннісно зорієнтовану єдність (рамку), підпорядковану авторському задуму; вони антропоцентричні за своєю суттю, оскільки є точкою перетину життів і доль образів-персонажів, а також засобом вираження людських роздумів та емоційних станів; хронотоп твору служить образній конкретизації, зазнає внутрішнього структурування – поділу на менші часо-просторові утворення, може розширюватися і звужуватися; його творцем є автор, який визначає зміст та форму хронотопу.

На наш погляд, в умовах викладання літератури подані теоретичні узагальнення не варто використовувати буквально, тобто намагатися виявити всі означенні складові у творенні героя. У процесі аналізу словесник та учні вибирають лише ті моменти, які є продуктивні в осягненні конкретних образів-персонажів. Крім того, необхідно враховувати, що в межах художнього тексту може відбуватися зрощення особливостей різних хронотопів, а це впливає на характер зображення літературних героїв. Методичне застосування теоретичних знань, вироблених М. Бахтіним, полягає у створенні плану-схеми опрацювання персонажів у зв'язках із хронотопною структурою. Це дає можливість здійснювати комплексний аналіз, адже «художні особливості твору – це не тільки поетична лексика та

синтаксис, але й уся композиційно-образна структура, всі прийоми побудови ситуацій, зображення подій, творення характерів» [11, с. 94].

Так, у акварелі М. Коцюбинського «На камені» доцільно виділити елементи ідилічного хронотопу. Причому ідилія (щасливе життя в гармонії з природою, сімейна згода, безтурботність) існує у двох протиставлених аспектах: для Фатьми й Алі, з одного боку, і для чоловічої частини татарського селища, з іншого, вона має різний зміст, чим і зумовлено конфлікт інтересів. Найвищою цінністю Фатьма та Алі вважають любов, щастя, свободу. Мешканці селища вбачають її в дотриманні мусульманських законів, згідно з якими жінка повністю підвладна своєму чоловікові. Конфлікт набуває феміністичного забарвлення, що є актуальним для літератури модернізму, важливою темою якої було звільнення жінки. Одні й ті ж хронотопні реалії (як суто людського, так і природного середовища) сприймаються по-різному героями із протиставлених у творі груп.

Виходячи з цього, вивчення образів-персонажів набуває своєї специфіки. Пропонуємо здійснити їх аналіз за двома ідилічно організованими хронотопними лініями, вибудованими М. Коцюбинським, а потім узагальнити результати роботи.

### ***Ідилічний хронотоп Фатьми та Алі, його руйнування та символічне відновлення***

1. Ідилічні спогади Фатьми про вільне і радісне життя до одруження серед рідних гір, добрих і веселих людей.
2. Руйнування ідилії: історія виходу дівчини заміж (продаж батьком) за нелюба Мемета, потрапляння в чуже і непривітне середовище, негативне ставлення Фатьми до людського та природного оточення.
3. Зустріч Фатьми та Алі, виконання хлопцем пісні – «оживлення» для жінки навколишнього простору, поява надії на відновлення щастя.
4. Утеча – намагання змінити життя на краще.

5. Сцена смерті Фатьми: безвихідь гірського закутка, внутрішні переживання героїні, спричинені конфліктом між ідилічними спогадами про щасливу молодість та нестерпними реаліями періоду заміжжя.

6. Мужність Алі в останню хвилину життя, зіставлення образу хлопця з молодим орлом та вовком.

7. Символічне відновлення ідилії: уявна зустріч закоханих після смерті («Алі плыв назустріч Фатьмі»).

### ***Ідилічний хронотон татарського селища, його руйнування та відновлення***

1. Ідилічний пейзаж на початку твору як знак умиротворення в татарському селищі.

2. Шторм на морі – провісник «бурі» в людському середовищі, пробитий човен – символ смерті.

3. Руйнування ідилії в татарському селищі: утеча Фатьми та Алі.

4. Закони мусульманського середовища: домінування чоловіка над жінкою, перебування подружнього життя під пильним наглядом суспільства (загальна гостра реакція на втечу Фатьми та Алі, єдність татар, які за інших обставин могли ворогувати між собою, у прагненні відплати); розкриття характерів Мемета, Нуроли та інших учасників погоні під час збурення в татарському селищі, ловитви утікачів та розправи над ними.

5. Відновлення ідилії: смерть закоханих, символічне відправлення тіла Алі в море, ідилічний настрій природи.

### ***Узагальнення вивченого***

1. Зіставлення ідилічних пріоритетів двох груп персонажів, установлення різниці між ними.

2. Колективний висновок про те, яким чином організовано та протиставлено два ідилічні хронотопи, у чому полягає їх єдність із погляду



вираження ідейного задуму твору, яка роль образів-персонажів у реалізації феміністичної концепції.

### ***Вправа № 67***

***Класифікуйте хронотопи 1-2 із названих творів (на вибір) за системою М. Бахтіна. Створіть план вивчення образів-персонажів з урахування зробленого визначення.***

*Драма І. Котляревського «Наталка Полтавка», комедія І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля», повість М. Коцюбинського «Дорогою ціною», поема Лесі Українки «Давня казка», кіноповість О. Довженка «Зачарована Десна», повість В. Дрозда «Білий Кінь Шептало».*

Поданий план опрацювання засвідчує: якісне осмислення будь-якого художнього елемента, у тому числі й образів-персонажів, можливе лише за умови врахування цілісності літературного твору як семіотичної системи, що виникає на засадах єдності змісту та засобів їх вираження. Адже «семіозис, чи семіосфера, утворюють певний організований простір знаків, у якому завжди присутня можливість зберегти й одночасно нарощувати значення» [28, с. 90]. Тому хронопний аналіз дозволяє надати учням можливість розкрити специфіку образів-персонажів, виходячи із пов'язаності з іншими художніми компонентами та їх спільної спрямованості на досягнення концептуальної завершеності цілого, яким є літературний твір.

## **БІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ**

Життєпис літературного героя в більшості випадків асоціюється з долею людини. Це дає підстави застосувати біографічний підхід до вивчення образів-персонажів. Його сутність полягає в тому, щоб розглянути всі зображені автором життєві етапи, якими проходить герой, і таким чином забезпечити осмислення учнями його особистості в процесі аналізу картин, що мають художньо-біографічний зміст.

На сьогоднішній день методика навчання літератури лише штрихово торкнулася означеного питання. Так, Г. Токмань [83, с. 145-146] виділяє біографічний аспект в аналізі образів-персонажів окремим пунктом, підкреслює, що до уваги необхідно брати життєві умови, становище, долю літературного героя.

Ключовим для біографічного підходу є поняття «життя», тобто розгортання існування персонажів у змодельованих автором обставинах, завжди наділених певними якостями.

Біографічний підхід спрямований на формування у школярів ряду компетентностей. Зокрема, учні повинні:

- ✓ знати і виділяти в тексті основні зображені письменником етапи життєвого шляху персонажа, художньо-біографічний фактаж, яким наповнений кожен період;
- ✓ висловлювати власну оцінку поведінці, внутрішньому світу героя, його участі в змальованих подіях, стосункам з іншими персонажами на відрізках кожного виділеного етапу;
- ✓ зіставляти встановлені періоди між собою, визначати не тільки хронологічні, але й причинно-наслідкові зв'язки між ними, простежувати психологічну еволюцію героя;

✓ пояснювати роль кожного з виділених етапів у становленні та розвитку персонажа, реалістичну та символічну функцію окремих життєвих моментів;

✓ складати біографічні плани життєпису героя.

У зв'язку з цим стає актуальним питання вироблення загальної схеми вивчення дійової особи на основі періодизації її життєвого шляху. Учителі і учні виділяють у художньому тексті біографічні етапи, розглядають їх у послідовності, відповідній хронології життя: народження, дитинство, юність, зрілість, старість, смерть.

### ***Вправа № 68***

***Назвіть літературного героя, життєвий шлях якого зображено за усіма можливими етапами (народження, дитинство, юність, зрілість, старість, смерть). Підготуйте розповідь про кожен із них. Виголосіть у студентській аудиторії.***

Орієнтиром у даному разі є біографії художників слова. Аналогії між образами-персонажами і постатями письменників в літературознавстві та методиці навчання встановлювалися не раз. В. Шуляр називає систему навчальних цілей, де, зокрема, в одному ряді стоять названі феномени. На думку вченого, учні повинні «...виявляти розуміння фактів, пов'язаних із життям і творчістю письменника, системи змодельованих подій, персонажів художнього твору...» [96, с. 221]. Гадаємо, що персонаж і письменник потрапляють в один змістовий ряд не випадково, адже перший завжди є відображенням суб'єктивного досвіду другого, а не рідко між ними можна встановити досить прозору аналогію, зумовлену автобіографічним характером літературного матеріалу. Прикладами можуть бути Іван Багряний та його герої-борці з тоталітарним режимом, Микола Хвильовий і персонажі, що овіяні бурями революції, але трагічно переживають суспільну стагнацію

20-х років ХХ століття, Л. Костенко і Маруся Чурай як піснярка національного звучання.

Проте в даному разі мова йде лише про використання методико-технологічних схем вивчення біографії митця в процесі аналізу образів-персонажів, коли кожен з них осмислюється крізь призму власної «людської» біографії, а в учнів формується «розуміння руху життя» [23, с.50], під час якого герой відбувається у своїй психологічній сутності.

Як і у випадку осмислення учнями постаті митця, аналіз персонажа в першу чергу покликаний до того, щоб виявити різні грані його духовної сутності. «Під особистістю художника, – пише Ф. Дробот, – слід розуміти діалектичну єдність таких людських чинників, як світогляд, життєвий досвід, талант, характер, які визначають сприйняття письменником об'єктивної дійсності...» [20, с.10]. Зміст цього визначення можна перепроєктувати і на створення характеристики літературного образу.

Окремим моментом розгляду є засоби творення. У зображенні персонажа вони мають виключно художню природу. Проте й портрет письменника створюється біографами з використанням певних засобів, які нерідко також мають художнє забарвлення.

Для ефективного вивчення образів-персонажів потрібно створити логічну схему роботи. Як зразок можна взяти організацію біографічних матеріалів, зокрема структурування життєпису митця за основними хронологічними періодами. Ось яку періодизацію застосував О. Кониський [31, с. 700-702] у висвітленні біографії Т. Шевченка (подаємо за правописом автора – Ю. Б.).

1. Дитячий вік Тараса Шевченка (1814 – 1829).
2. Парубоцький вік Тараса Шевченка (1829 – 1838).
3. Тарас Шевченко від часу викупу його з кріпацтва до виходу першого «Кобзаря» (1838 – 1840).

4. Тарас Шевченко від виходу «Кобзаря» до скінчення Академії художеств (1840 – 1845).
5. Тарас Шевченко під час перебування на Україні (1845 – 1947).
6. Тарас Шевченко в арешті (5/17 квітня – 23 червня (4 липня) р. 1847).
7. Тараса Шевченко на першому заслання (18/30 червня р. 1847 – 17/29 жовтня 1850 р.).
8. Тараса Шевченко на другому заслання (17/29 жовтня 1850 – 2/14 серпня р. 1857).
9. Тарас Шевченко в дорозі з заслання (2 серпня 1857 до 27 березія 1858 р.).
10. Тараса Шевченко під час перебування його в Петербурзі (з 28 березія 1858 до червня 1859 р.).
11. Тараса Шевченко під час останньої його подорожі на Україну (3/15 червня – 7/19 вересня 1859 р.).
12. Тараса Шевченко в останні часи свого віку.
13. Похорон Тараса Шевченка.

Як бачимо, О.Кониський намагався охопити всі основні, з його погляду, етапи Шевченкової біографії. Проте у випадку вивчення літературного героя подібна схема, тобто поступовий розгляд його шляху від народження і до смерті з акцентом на внутрішньому становленні, не завжди застосовується у своєму повному вигляді (реконструкція окремих періодів буває неможливою, оскільки письменник їх не передбачив у літературному тексті). Вона найбільше підходить для опрацювання романів – великих епічних жанрів, у яких історія героя змальована в часовому плані достатньо широко. Цей шлях роботи може бути ефективним і в процесі вивчення середніх за розміром епічних жанрів – повістей, а іноді й малих – новел, оповідань. Щоправда, у кожному випадку він набуватиме своєї специфіки.

У романах персонаж досить часто проходить шлях від народження і до смерті чи певної визначальної події (Чіпка Варениченко з роману Панаса

Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», Сивоок з роману П. Загребельного «Диво», Микола Баглай із «Собору» Олеся Гончара) або, принаймні, змальовані тривалі відрізки життя – для Григорія Многогрішного («Тигролови» Івана Багряного), Степана Радченка («Місто» В.Підмогильного). Другий варіант розвитку подій властивий і повістям («Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького, «Лихі люди» Панаса Мирного, «Перехресні стежки» І. Франка, «Записки Кирпатого Мефістофеля» В. Винниченка).

Крім того, необхідно зазначити, що наявні дві категорії текстів: ті, у яких існування персонажа розгортається послідовно в часі, і ті, де життєва історія подана не поступово, а з певними хронологічними зрушеннями – періодичними поверненнями назад. У перших наступність вивчення повністю закладено в сам художній матеріал. Подаємо план, відповідний сюжетній послідовності твору. На його основі можна опрацьовувати образ Сивоока з роману П. Загребельного «Диво»:

1. Народження Сивоока та його дитинство в пущі.
2. Мандри хлопчика після смерті діда Родима.
3. Перша зустріч з Києвом.
4. Перебування в Радогості.
5. У болгарському монастирі.
6. Константинопольський період життя Сивоока.
7. Спорудження церкви на острові Пелагос.
8. Сивоок – будівничий Софії Київської.
9. Смерть героя.

Показово: П. Загребельний, щоб створити ілюзію біографічної правдоподібності, навіть здійснив датування життя свого героя.

### ***Вправа № 69***

***Назвіть методи і прийоми навчальної діяльності, із допомогою яких ви б реалізували поданий вище план вивчення образу Сивоока з роману П. Загребельного «Диво». Поясніть це стосовно кожного наведеного пункту плану.***

Якщо для реконструкції хронологічної стрункости художньої біографії необхідно проаналізувати екскурси в минуле, то саме з них і треба почати розмову на уроці. Тим більше, що вони дають інформацію, яка стосується передісторії основних життєвих подій героя, змальованих у творі, а значить допомагають збагнути причиново-наслідкові зв'язки в розвитку його внутрішнього світу та поведінки. Так, на початку роману Панаса Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» автори знайомлять із уже дорослим головним героєм, розповідь про його народження та дитинство подані далі. Отже, початкове «занурення» школярів у текстуальне поле має відбутися в тих розділах роману, де говориться про Остапа Хруща, його незаконний шлюб із матір'ю Чіпки, перші роки становлення хлопчика, а вже потім переходити до юнацтва та періоду дорослого життя головного героя. Схожий варіант опрацювання актуальний і для образу Степана Радченка з роману В. Підмогильного «Місто»: окремі штрихи до життя героя в селі подані із допомогою екскурсів, але саме їх попереднє осмислення дозволяє учням зрозуміти ті зміни, які відбулися в душі Степана під впливом міста.

Основна ж увага на уроці віддається життєвим етапам, яким письменник відвів ключову роль у творі. Для кожного героя вони будуть своїми, однак існують спільні закономірності, зумовлені художньою природою образа-персонажа: учитель і учні мають виявляти процес становлення і розвитку, найбільш яскраві внутрішні та зовнішні прояви, стосунки з оточенням, сюжетні та позасюжетні засоби творення тощо. При цьому словесник структурує знання школярів про героя відповідно до

зображених біографічних періодів, що саме по собі полегшує засвоєння художньої інформації.

Схема «народження, дитинство, юність, зрілість, старість, смерть» персонажа має довільний характер. Кожному періоду можна присвоювати певне тематичне ім'я або виділяти в них декілька підперіодів, виходячи з їхньої важливості в долі персонажа. Дослідницька діяльність відбувається за біографічним планом, запропонованим учителем або складеним учнями на основі попереднього прочитання літературного твору.

### ***Вправа № 70***

***Створіть план вивчення образів Чіпки Варениченка з роману Панаса Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» або Степана Радченка з роману В. Підмогильного «Місто» (один на вибір) з урахуванням екскурсів у минуле. Відобразіть у ньому всі етапи життєвої долі персонажів.***

Дослідники виділяють побутовий, надпобутовий і сутнісний рівень у висвітленні біографії. Перший, який включає в себе приватно-особистісний та загальносуспільний контексти, – це існування персонажа в безпосередньому своєму оточенні. Актуалізуються елементи хронотопного аналізу. Важливо з'ясувати роль інтер'єрів, міських і сільських пейзажів, суспільних явищ і процесів, інших персонажів у розкритті психології досліджуваного образу. Для цього необхідно встановити характер взаємодії героя з названими художніми компонентами, осмисливши зміст діалогів та монологів, здійснених учинків як реакції на зображені обставини. У старших класах на цій основі можна підключати і проблемно-тематичний аналіз, осмислюючи роль персонажа у висвітленні автором певних проблем.

До надпобутового рівня відносяться описи внутрішніх станів, які вчитель та учні досліджують у процесі опрацювання ліричних відступів,



монологів та діалогів, покликаних передати роздуми та переживання персонажа. Надпобутовий та побутовий рівні часто перехрещуються, оскільки медитації героя завжди пов'язані з тим, що диктує йому оточення, досвід, одержаний від зображених реалій.

Сутнісним рівнем є увесь стиль існування героя. Висновки на цю тему можна робити тільки на етапі узагальнення знань школярів, коли проаналізовані побутовий та надпобутовий рівні.

Організуючи дослідження учнів у рамках кожного життєвого періоду, словесник використовує тематичний та хронологічний шляхи, які зазвичай поєднуються під час вивчення біографій. Рухаючись за хронологічною схемою, запропонованою у творі письменником, школярі дають оцінку окремому періоду, а в результаті і всьому життю героя в таких тематичних аспектах:

1. Історія народження (для творів, де цей момент висвітлено): специфічні особливості, вплив на подальше життя, реалістична та символічна функції в тексті.
2. Місця перебування та їх роль у зображенні героя: оцінка приміщень, вулиць, міст, сіл, де йому доводиться мешкати.
3. Вікова характеристика персонажа – портретна, поведінкова, мовна.
4. Рід діяльності та його особливості.
5. Сфери зацікавлень, інтересів та психологічних проявів.
6. Взаємодія з іншими персонажами на сімейно-побутовому та громадському рівнях.
7. Основні події, у які включений персонаж. Його вчинки та позиція (оцінка, виходячи з позиції вікових особливостей).
8. Історія смерті та посмертне буття персонажа в житті суспільства, інших персонажів, вплив на подальший розвиток подій, на авторську концепцію дійсності (за наявністю в тексті).

9. Участь героя у висвітленні проблемно-тематичного наповнення, стильових особливостей твору.

### ***Вправа № 71***

***Дайте оцінку одному літературному герою, ідучи за поданим вище планом. Сплануйте завдання для самостійної роботи, які спрямують школярів до відповідних досліджень тексту.***

Названі моменти аналізуються поступово, чим забезпечується планомірне накопичення літературних знань учнів. Школярі селекціонують життєвий фактаж за ступенем його значущості та виразності. Адже в біографічні матеріали включається не вся інформація, а тільки та, що має визначальний характер для усвідомлення сутності людини чи літературного героя. Учитель має пояснити цю особливість біографічних матеріалів, після чого учні виконують завдання такого змісту:

Знайдіть у рамках життєвого періоду ті художні факти, що стосуються героя, які б ви назвали в першу чергу, якби писали його біографію.

Обґрунтуйте свій вибір. Дайте оцінку підібраному фактажу. Зробіть висновок, як саме він характеризує персонажа.

Узагальніть психологічні та поведінкові особливості героя на етапі життєвого періоду, який ви проаналізували.

Визначте роль і місце цього періоду в житті персонажа. Дайте йому назву, включіть її до біографічного плану.

Отже, у кінці опрацювання конкретного біографічного етапу учні дають йому цілісну оцінку, означають роль у віковій та психологічній еволюції персонажа, узагальнюють при цьому всю художню інформацію, одержану з тексту.

Окремими пунктами у схемі біографічного аналізу є моменти народження та смерті персонажа. Далеко не в усіх текстах письменники

змальовують ці етапи, але в тих випадках, коли вони зображені, важливо осмислити їх художню функцію. Народження і смерть – це свого роду «сильні», тобто визначальні позиції, в історії персонажа. Вони часто відіграють не тільки реалістичну, але й символічну функцію. Микола Баглай (роман Олесь Гончара «Собор»), народжений на полі війни, уже цим самим «закодований» протистояти силам руйнації, які уособлені письменником в образах Володьки Лободи та інших негативних персонажах твору – Катерині II, Потьомкіну, махновцях. Сивоок із роману П. Загребельного «Диво» ніби вигорнутий руками діда Родима (майстра, який розумів і творив красу, прилучив до цього хлопчика) із хаосу небуття у світ. Саме по собі це має означати, що Сивоок повинен відіграти певну культурну функцію, продовжити мистецьку традицію діда. Смерть героя теж символічна: його вбиває один із тих, хто не розуміє прекрасного, цікавиться тільки наживою, а отже, є носієм бездуховності. У такий спосіб життя і смерть Сивоока включаються в проблему протистояння культури та антикультури, творення та нищення як одвічних явищ в історії людства. А от смерть Марії (однойменний роман У. Самчука) під час голодомору виходить за рамки окремої людської долі, асоціюється із трагедією всього українського народу, є її унаочненням.

#### ***Вправа № 72***

***У літературних творах знайдіть художні фрагменти, де змальовано народження або смерть таких персонажів, як Микола Баглай (роман Олесь Гончара «Собор»), Сивоок (роман П. Загребельного «Диво»), Марія (однойменний роман У. Самчука). Прокоментуйте їх. Доведіть слушність наведених вище висновків.***

Належне місце в процесі роботи необхідно відвести зіставленню життєвих періодів між собою. Воно потрібне для того, щоб простежити віковий розвиток персонажа, зміни його внутрішнього світу, які відбулися з

часом, або, навпаки, сталість характеру протягом усього існування. Ця робота дозволяє охопити зором всю біографію, встановити причинно-наслідкові зв'язки між різними етапами художнього життєпису, а головне – побачити ті еволюційні зміни, переходи, які відбулися з персонажем і їх особливості. Зіставленню піддаються як внутрішні якості, так і поведінковий компонент, а також портретні деталі, обставини існування. Основний інтелектуальний набуток учнів полягає в тому, щоб вони поруч із біографічними періодами виділили й етапи психологічного розвитку або, навпаки, занепаду, зрозуміли, як саме рухається образ-персонаж автором, до якого кінцевого результату він його приводить, який зміст вкладає у свого героя. Якщо ж герой зображений сталим характером, то зіставлення життєвих періодів підтверджує цю його властивість.

Так, Сивоок із роману П.Загребельного «Диво» проходить таку життєву дорогу, яка допомагає йому сформуватися як видатному майстру, здатному створити шедевр слов'янської цивілізації – Софію Київську. Школярі мають дослідити, які здобутки у творчому розвитку героя з'явилися, коли він від маленького хлопчика піднявся до зрілого чоловіка, пройшовши через цілий ряд життєвих етапів – дитинство в діда Родима, знайомство з Києвом, перебування в Радогості, Болгарському царстві, Константинополі, на острові Пелагос, знову в Києві.

Інший приклад – Марія з однойменного роману У. Самчука. Жіноча доля героїні розгортається від народження і до самої смерті. Важливо зіставити періоди дівочтва, заміжжя за Гнатом, потім – за Корнієм, останні роки Марії. Це дозволяє учням побачити, як формувалася героїня, як здобувала свій життєвий досвід, як змінювався її погляд на світ. Наприклад, цікаво спостерігати ставлення жінки до Гната перед виходом заміж за нього, під час спільного життя, після розлучення, перед самою смертю Марії. Школярі досліджують не тільки обставини долі, але й віковий розвиток Марії, виділяють риси внутрішнього світу, властиві кожному окремому

етапу. Разом із цим аналізом охоплюються й ті елементи, які беруть участь у творенні образу героїні – суспільні процеси початку ХХ століття, інші персонажі (Корній, Гнат, діти Марії), хронотоп волинського села тощо.

Школярі можуть готувати спеціальні розповіді про окремі періоди існування героя, здійснювати індивідуальні виступи на уроках, ілюструвати свої висновки художнім матеріалом. Це доречно виконувати за зразком коротких біографічних довідок, коли підбираються тільки найсуттєвіші факти із життя персонажа.

У кінці вивчення образу на основі біографічного підходу школярам старших класів під силу й таке завдання, як створення повного життєпису літературного героя. Виходячи зі змісту художнього твору, вони мають написати біографічний матеріал, у якому розкриті основні періоди існування, найбільш важливі біографічні факти, психологічний розвиток героя, указані зміни, яких він зазнав на кожному новому етапі, зробити прикінцеві висновки. На перший погляд, такий вид діяльності має суто репродуктивний характер. Проте в ньому закладено й момент проблемності, адже всю роботу учні виконують, виходячи із власних суджень, узагальнень, проведеного аналізу. Їм необхідно представити кожен часовий період у найсуттєвіших біографічних фактах, на основі яких можна дати оцінку герою та його долі.

У жанровому плані названий життєпис найкраще готувати, орієнтуючись на вимоги, які ставляться до нарису життя і творчості письменника. «...Цей вид біографії може характеризуватися як цілісне, закінчене, із чітко означеними межами оповідання, у якому живо і образно узагальнюються основні факти життя письменника, виявляються соціально-індивідуальні риси його особистості» [20, с. 15]. Тут має бути експозиція – коротка довідка про загальні властивості персонажа (хто він?, чим особливий?) та обставини, у яких проходило його існування (епоха, соціальні умови, сімейний стан тощо). Далі йде основна частина, у якій учні поступово висвітлюють визначені ними життєві періоди героя, окреслюють події, в

яких він бере участь на кожному етапі, стосунки з іншими персонажами, а головне – внутрішній розвиток, аргументують свої судження підібраним художнім фактажем. У кінці біографічного нарису школярі дають узагальнену оцінку постаті персонажа та його життю.

### ***Вправа № 73***

***Напишіть біографічний нарис про одного літературного персонажа. Перевірте аналогічну роботу іншого студента. Дайте їй оцінку.***

Отже, біографічний підхід до вивчення образів-персонажів володіє цілим рядом вигідних моментів. Він дозволяє учням структурувати всю художню інформацію про героя, наявну в літературному творі, простежити етапи внутрішнього становлення, і в результаті – вийти на цілісну оцінку.

## ПООБРАЗНИЙ АНАЛІЗ ЗА ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНОЮ СИСТЕМОЮ «ВИКЛИК – ВІДГУК»

Одним із завдань методики викладання літератури є розширення видів діяльності учнів. Як відомо, «шкільний аналіз будується на літературознавчих і специфічних методичних прийомах роботи з художнім текстом» [60, с.23]. Проте набутки суміжних гуманітарних галузей дають значні додаткові можливості для збагачення педагогічного арсеналу вчителя-словесника.

Представники гуманітарної думки ХХ століття виробили багато теорій, спрямованих на пояснення особливостей розвитку людства. Оригінальну версію висунув А. Тойнбі, сформулювавши закон «виклик – відгук», згідно з яким історичний поступ – це постійне долання («відгуки») різноманітних «викликів», які постають перед цілими суспільствами. Очевидно, що і перед окремими людьми також.

Якщо придивитися до художньої картини будь-якого літературного твору, то можна помітити: її теж вибудовано у вигляді «викликів – відгуків», що виникають і реалізуються в рамках змальованого середовища. Письменники постійно втілюють закономірність, згідно з якою «функція «зовнішнього чинника» полягає в тому, щоб перетворити «внутрішній творчий імпульс» у постійний стимул, що сприяє реалізації потенційно можливих творчих варіацій» [80, с. 108]. Тому система персонажів у цілому і кожен літературний герой зокрема виявляють свій внутрішній потенціал та здійснюють власний розвиток саме в процесі реакції на ті обставини, які виконують у текстах роль «викликів». Це й дозволяє вважати філософсько-історичну концепцію А. Тойнбі продуктивною з погляду аналізу образів-персонажів.

У межах названого підходу можна здійснювати як індивідуальні, так і порівняльні та групові характеристики персонажів, оскільки перед потребою розв'язати певну проблему опиняються не лише окремі герої, але і їх об'єднання (тухольці в повісті І. Франка «Захар Беркут», козацтво в історичному романі П. Куліша «Чорна рада», український народ у кіноповісті О. Довженка «Україна в огні»).

Учні повинні **знати**:

- ✓ основні «виклики», на які реагує персонаж і які допомагають унаочнити його психологію, їх характер;
- ✓ особливості «відгуків» (внутрішньої чи зовнішньої реакції) літературного героя на кожен із «викликів»;
- ✓ внутрішні якості персонажа, що виявилися в такі моменти;
- ✓ художні засоби, використані письменником для змалювання кожного із «викликів» та «відгуків», їх роль;
- ✓ проблемно-тематичне поле, реалізоване із допомогою «викликів» і «відгуків», у межах якого функціонують образи-персонажі.

Учні повинні **вміти**:

- ✓ виявляти, класифікувати та систематизувати «виклики», на які реагує персонаж;
- ✓ оцінювати риси внутрішнього світу літературного героя, виявлені під час здійснення «відгуків»;
- ✓ визначати характер «викликів» і «відгуків», проблематику, пов'язану з ними, участь персонажів у її висвітленні;
- ✓ розкривати засоби зображення, використані письменником при цьому;
- ✓ установлювати роль розгорнутої у творі системи «виклик – відгук» та участі в ній образів-персонажів для художньої концепції твору.

Теоретичною основою цього підходу є поняття «виклик» та «відгук». «Виклик» – «заклик до змагання, до участі в чому-небудь // Категорична,



різка пропозиція вступити в боротьбу, поєдинок або дія, спрямована на те, щоб втягнути в поєдинок, виклик на двобій. З викликом – своїм виглядом, жестами, інтонацією спонукаючи до суперечки, боротьби. Кидати (кинути) виклик – робити категоричну, різку пропозицію вступити в боротьбу, поєдинок, викликання на двобій» [55, с. 213]. «Відгук» – «відповідь на чий-небудь поклик, звертання... Душевний стан або дія, що є відповіддю на що-небудь... Те, у чому виявляються сліди впливу чого-небудь; відбиття, наслідок чого-небудь» [55, с. 294].

Загальний хід дослідження на уроці полягає в осмисленні проблеми «виклик – відгук» у житті літературних героїв. Учні виділяють ті зображені обставини (здебільшого це зовнішні чинники, труднощі, перепони), які змушують персонажів на себе реагувати, а також досліджують особливості самої реакції, що дає підстави здійснювати певну оцінку окремих образів, їхніх груп, народу чи суспільства в цілому.

Вивчення означеного конфлікту – шлях до осмислення всього змісту тексту, оскільки в тому, яким чином виникають і знімаються «виклики», помітно концепцію дійсності, реалізовану в тексті. Найчастіше дослідження такого плану – це аналіз суперечностей між різними персонажами, персонажами й соціальними, релігійними, духовно-психологічними, природними та будь-якими іншими реаліями у творі. Сказане відповідає твердженню, що «у переважній більшості нові підходи до вивчення тексту ґрунтуються на системному аналізі» [50, с.43] і дозволяють формувати в учнів усвідомлення концептуальної єдності літературного матеріалу.

#### ***Вправа № 74***

***Прочитайте фрагменти текстів. Опишіть особливості викликів, які постають перед персонажами в цих епізодах. Згадайте, яким чином літературні герої на них прореагували та як розвивалися події далі.***

**Поясніть, як саме ви врахуєте результати здійснених досліджень під час проведення відповідних уроків**

**Іван Франко**  
**«Перехресні стежки»**  
**(фрагмент)**

*Нараз щось немов шпигнуло його; він стрепенувся, мовби несподівано діткнувся проводу електричної батареї. Озираючись направо, не зупиняючись на ходу. Напротив нього йшла висока, струнка жіноча постать у скромній чорній сукні, в чорнім капелюшку з простеньким білим пером, з лицем, заслоненим чорним, досить густим вельоном. Здалека він не міг розпізнати її лиця; те, що так торкнуло його, було якесь неясне загальне вражіння, вражіння її постави, росту, рухів, ходу – рівного, повільного і плавного. Втім усім було щось таке, що відразу порушило в його душі якісь давні спомини і прошибло його наскрізь. Вона йшла напроти нього, і його очі силкувалися пізнати її лице під вельоном. Але, не доходячи яких десяти кроків, вона звернула направо, вмішалась в густу купу міщан, що сунули до костелу, і щезла. Євгеній був би радо пішов за нею, але не міг цього зробити, маючи обік себе Стальського і направившись з ним разом оглядати помешкання. Стальський, зайнятий оповіданням якоїсь новини, а потім хвилиною шептанню розмовою з якимось стрічним міщанином, не бачив чорної дами.*

**Олександр Довженко**  
**Україна в огні**  
**(фрагмент)**

*У Києві бенкетувало офіцерство Адольфа Гітлера. Сам гауляйтер Кох прилетів до столиці України для декларації імперських гордих цілей в отсі неймовірно багатій і щедрій країні.*

*Свою промову новопризначений чорний отаман України Еріх Кох почав без вступу, з найвищої ноти. Це була слава Гітлеру, слава нації, слава могутньому фашистському солдатству, що несе стару імператрицю – смерть – «нікчемному, млявому слов'янству».*

*Смерть слов'янству, смерть більшовизму, демократичній розпуті і огидній претенціозності різних меншостей. Смерть єврейству!*

*Офіцерські душі не витримали пафосу тотальних закликів. Вони вибухнули в тевтонських грудях і роздирали горлянки грізними криками.*

*Крики доходили до стогону й хрипу. Пристрасне вояцтво вигавкувало своє захоплення в такому динамічному пароксизмі, що великий реконструктор Східної Європи Еріх Кох скоро потонує у вигуках. Його слів уже не можна було розібрати.*

*–Хайль! Хайль! Хайль!*

*Ще хвилина – і Кох почав гавкати.*

*З усіх радіостанцій Берліна, Братіслави, Праги, Парижа, Будапешта, Рима, Токіо, по всьому світу транслювалася промова Еріха Коха, щоб знало все солдатство, всі німці, німецькі друзі, васали й раби, які перспективі відкрилися перед солдатом на Вкраїні. Сорок п'ять гектарів на душу! От що значить іти вперед, коли тебе веде Гітлер!*

*– На безмежних просторах України, якою я керую з доручення фюрера, є неосяжні простори для всіх солдатів! Тут, на Вкраїні, є місце для кожного, хто хоче. Ви знаєте про незміряні багатства цієї країни. Ви можете мені повірити, що я витягну з цієї країни все, я витягну з неї останнє, щоб тільки забезпечити всіх вас і ваших рідних... Хайль Гітлер!..*

*– Хайль! Хайль! Хайль! – лунає переможний рев...*

*Над пам'ятником Володимиру в Києві.*

*Над Богданом Хмельницьким.*

*Над шибеницями, над Дніпром...*

*Після промови Коха офіцерство кинулося їсти і пити.*

**Олесь Гончар**

**Тронка**

**(фрагмент)**

*І раптом Віталік тривожно застиг, задивлений кудись у иоре, до чогось там прикипів поглядом, і Тоні здалося, що хлопець зблід, що на обличчі йому відбився жах. Тоня теж глянула в той бік і серед темряви невпокійливих хвиль побачила... маленький чорний каючок!.. Хтось пливе! Хтось підпливає до них! Вона навіть хотіла зукнути Віталікові: «Хто то пливе до нас?» – але в каюку не було нікого, він був – порожній!!! Мов у недоброму сні, якимось навіть недоречним видався він – без нікого! Без живої душі! – серед безмежжя хвиль!.. Чорна блискавка вдарила в мозок, приголомшила Тоню страшною догадкою... Помилки бути не могло: та маленька смоляно-чорна посудинка, що її першої миті Тоня й не впізнала без вітрильця, то ж їхній був човник, їхній баркаси, що його тепер вітер тихо, ледь помітно, але безповоротно відгонив у море.*

На наш погляд, систему «виклик – відгук» означувати теоретично варто тільки в старшій школі. Проте її застосування відбувається і 5-8 класах, адже школярі постійно обговорюють художні ситуації, коли герої постають перед певними проблемами і намагаються їх розв'язати.

Важливо також, щоб учні, особливо старшої школи, сприймали цю систему не тільки у площині протидій між різними образами людей. Герої, які втілюють «виклики», і персонажі, які здійснюють «відгуки», часто уособлюють більш глобальні явища. Це ж стосується і тих ситуацій, коли «виклики» йдуть від зображених реалій природного світу, проблем суспільного життя тощо. Розмова на уроці може переходити у тематичну площину. Школярі осмислюють роль персонажів у розв'язанні певних проблем, які теж можна кваліфікувати як «виклики». Наприклад, проблеми

несвободи в повісті М. Коцюбинського «Дорогою ціною», «украденого щастя» в однойменній п'єсі І. Франка, голоду в романі У. Самчука «Марія».

Дослідницька робота школярів укладається в такий процесуальний алгоритм.

1. Виявлення в літературному творі наявних «викликів» для одного героя чи групи персонажів.

Тут відбувається дослідження впливу на персонажів зовнішніх чинників (інших героїв, вищих сил, природних умов, соціального середовища, психологічних стереотипів, подієвих обставин та ін.), окреслення їх змісту, тобто того, що сприймається як «виклик», на який не можна не відреагувати. Перед учителем постає завдання організувати роботу таким чином, щоб учні змогли якомога глибше осмислити природу «виклику», його специфіку, художні засоби, використані автором при цьому. Адже тільки так приходить усвідомлення проблеми, перед якою опинилися персонажі.

Учасники навчального процесу означають усі ними помічені у творі «виклики», дають їм назви, можуть укладати відповідні плани (див. колонки 1 у таблицях 4 і 5), що стають загальною схемою характеристики персонажів. Такий варіант роботи можливий за умови, якщо школярі мають ґрунтовні текстуальні знання і вільно ними оперують.

Словесник ставить завдання:

Визначте в літературному творі моменти, які викликають певну реакцію героя(їв).

Створіть план, у пунктах якого відображено названі обставини.

Розкрийте зміст та характер впливу визначених художніх реалій на персонажа(їв).

Дослідіть засоби зображення, використані автором для змалювання цих моментів.

Класифікуйте визначені вами «виклики» за художніми функціями (проблема, інші персонажі, реалії пейзажу чи інтер'єру тощо) та змістовою спрямованістю (соціальні, національні, природні, психологічні, культурні тощо).

Окресліть основні проблеми твору, унаочнені з допомогою наявних «викликів».

Поруч існує і дещо інший шлях: досліджуючи твір, школярі поступово рухаються за розвитком сюжету і зупиняються для поглибленої аналітичної діяльності на тих епізодах, де персонаж опиняється перед конкретним «викликом». Такий шлях є доречним і тоді, коли відбувається формування первинних умінь учнів здійснювати характеристику персонажів у контексті «викликів» та «відгуків».

**Таблиця 4**

**Образ головного героя поеми І. Франка «Мойсей»  
у системі «виклик – відгук»**

<b>«Виклики», які постають перед Мойсеєм</b>	<b>«Відповіді» Мойсея на актуальні для нього «виклики»</b>
1	2
Наказ Бога вирушити в похід до землі обіцяної.	Вірне служіння протягом сорока років ідеї звільнення свого народу.
Бунт гебреїв проти Мойсея, звинувачення у зраді та обмані народу, заборона пророкувати.	Слово-звернення, у якому Мойсей говорить про творчі сили гебреїв, про вищий задум, покладений на них (легенда про дерева); внутрішнє зізнання пророка в любові своєму народові, висловлення віри в його високу місію.
Звернення до нього дітей.	Моральне повчання, заклик бути завжди готовими виконати Божу волю.

Вигнання в пустелю, самотність, голос Азазеля, який намагається підірвати внутрішні сили Мойсея, посіяти в його душі сумнів.	Поява сумніву в душі Мойсея, звернення до Бога з проханням озватися і підтримати.
Новий спокусливий голос Азазеля (розповідь легенди про сліпця Оріона, про відсутність задуму Бога, про безперспективність походу через пустелю). Мовчання Бога.	Зневіра Мойсея в задумі Бога, звинувачення його в обмані.

**Таблиця 5**

**Груповий образ гебреїв із поеми І. Франка «Мойсей»  
у системі «виклик – відгук»**

<b>«Виклики», через які проходять гебреї</b>	<b>«Відповіді» гебреїв на актуальні для них «виклики»</b>
1	2
Заклик Мойсея до походу.	Блукання пустелею протягом сорока років.
Довготривала відсутність підтвердження з боку Бога правильності вибору гебреїв, недосягнутість обіцяного краю.	Зневіра у можливості дійти до обіцяної землі і в тому, що Мойсей дійсно володіє знаннями про Божий задум. Заборона Мойсею пророкувати, звинувачення його в зраді, вигнання пророка.
Пророкування Мойсея.	Слухання з острахом.
Смерть Мойсея.	Переродження гебреїв із лінивих «номадів» на сильний і вольовий народ.

2. Дослідження «відгуків», здійснених літературними героями.

Учитель та школярі з'ясовують особливості реакції персонажів на обставини-подразники: переживання, вибір поведінки, додання або недодання перешкод, результати, до яких герої приходять, достатність чи недостатність здійсненого «відгуку» для вирішення проблеми. У результаті вони розкривають характери персонажів та засоби їх зображення.

Планом дослідницької роботи на уроці тут виступають визначені «виклики», для кожного з яких треба знайти, усвідомити, означити і записати «відгук»-відповідник. Таким чином, можуть виникати два плани, пункти яких якраз і сходяться за принципом «виклик – відгук». Зразки планів, що унаочнюють «відгуки» подано в колонках 2 таблиць 3 і 4.

Словесник ставить завдання і запитання:

Для визначених вами в літературному творі «викликів» з'ясуйте, у чому полягають «відгуки» персонажа(ів).

Дайте їм назви і складіть відповідний план, узгодивши його позиції із планом «викликів».

Опишіть внутрішні(емоції, роздуми) та зовнішні (дії, вчинки, репліки, міміка) реакції героя(їв), виявлені у процесі «відгуків».

Розкрийте художні засоби, використані письменником при цьому.

Поясніть, чи вдалося персонажам вирішити ті проблеми, які постають із допомогою «викликів». Чому? Як саме?

Здійснюючи дослідження, необхідно враховувати й таку художню ситуацію: «відгук» може бути спровоковано цілим рядом «викликів», як це показано на прикладі поеми «Мойсей» (у деяких частинах колонок 1 із наведених вище таблиць показано сумарну кількість «викликів», які призводять до одного «відгуку» (колонки 2)). Крім того, у літературних творах зустрічається й варіант, коли на той самий «виклик» існують різні «відгуки». У поемі І.Франка головний герой спочатку намагається втілити в життя наказ Бога, а потім зневірюється в ньому. Це дає підстави задіяти прийом зіставлення названих моментів під час характеристики образу Мойсея.

Оцінюючи здійснені персонажами «відгуки», школярі використовують елементи «екзистенціального аналізу, що передбачає розгляд ситуацій буттєвого вибору, порогових моментів, зустрічі з Іншим, відносин із натовпом, внутрішньої наповненості самоти, збереження або нівеляції свого



Я, розуміння внутрішньої свободи» [83, с.146]. Усі названі аспекти з'ясовуються в процесі осмислення реакції персонажів на наявні у тексті «виклики».

### 3. Концептуальне узагальнення дослідження.

Метою цього етапу є усвідомлення учнями концептуального значення створеної письменником системи «виклик – відгук» та ролі образів-персонажів у її реалізації. Тут має прозвучати висновок про спрямованість художнього матеріалу, світоглядний підхід автора до зображення явищ, унаочнених співвідношенням «викликів» і «відгуків» у житті персонажів, способи долання перешкод, результати, до яких прийшли герої.

Словесник ставить завдання оцінити систему «викликів» та «відгуків», у якій перебуває(ють) літературний(і) герой(ї):

Поясніть, з якою метою, на ваш погляд, письменник створив саме такі «виклики» для персонажа(ів). Підготуйте відповідь про кожен зокрема та всі в цілому.

Чи дають «відгуки» персонажа(ів) можливість вирішити проблему(и), що постала(и)? Чому? Як саме?

Чи погоджуєтеся ви з цим(и) кроком(ами) героя(їв)? Чому?

Навіщо, на ваш погляд, змальовано саме таку реакцію персонажа(ів)? Оцініть кожну та всі разом.

Окресліть основні проблеми твору, визначте роль літературних героїв у їх розв'язанні.

Зробіть узагальнену оцінку художнього твору, виходячи із наявних «викликів» та «відгуків», що постають перед персонажем(ами), способів здійснення «відгуків», результатів, до яких прийшли літературні герої.

### ***Вправа № 75***

***На матеріалі самостійно підбраного твору здійсніть дослідження, описане вище. Створіть таблиці відповідного змісту.***

Як зазначалося вище, аналіз персонажів у системі «виклик – відгук» дає можливість здійснювати індивідуальні, групові та порівняльні характеристики. У випадку перших двох логіка дослідження полягає у встановленні та оцінці школярами дій та протидій, осмисленні властивостей героїв у їх контексті.

А от порівняльна характеристика має дещо ширший діапазон застосування. Тут відбуваються зіставлення як у межах «викликів», так і «відгуків» персонажів. Якщо в літературному творі передбачено, що на один і той же «виклик» два або декілька персонажів відповідають теж однаково, це дозволяє визначати однотипність образів, групувати їх, досліджувати психологічну спорідненість або спільність у вирішенні певної проблеми. За умови різних реакцій персонажів школярі визначають протилежність дій, установлюють несхожість внутрішніх проявів, дають оцінку правильності чи неправильності поведінки кожного з них, схвалюють або заперечують її.

Окремий момент – це зіставлення самих «викликів», їхнього місця в житті персонажів, ролі в розкритті характерів. Відповідаючи на питання, які «виклики» здійснено в художньому творі, що в них спільного, а що – відмінного, школярі усвідомлюють якість і ступінь випробувань, через які «проходять» літературні герої, а вже потім осмислюють саму реакцію персонажів та їх внутрішній світ на цій основі.

Використання порівняльних характеристик може відбуватися і між персонажами декількох творів, у яких розгорнуто схожі системи «викликів» та «відгуків», що в результаті знаходить своє відображення в подібності проблематики, сюжетних схем, змальованих людських типах.

### ***Вправа № 76***

***Виділіть групи персонажів в 1-2 літературних творах. Опишіть виклики, на які вони змушені реагувати. У яких випадках літературні герої діють схоже, а в яких – відмінно? Створіть системи запитань,***

*спрямовані на осмислення персонажів, з урахуванням здійсненого дослідження.*

Система «виклик – відгук» – невід’ємна частина художньої структури кожного твору. Вона завжди має відношення до основного конфлікту, у вирішенні якого образи-персонажі беруть участь. Важливо навчити школярів із усієї кількості дій і протидій виділяти саме ті, які унаочнюють провідну суперечність, усвідомлювати підпорядкованість їй «викликів» та «відгуків» другого плану. Так, у поемі І. Франка «Мойсей» на першому місці перебуває не протистояння між лідером та рештою народом, хоча саме цьому приділено багато авторської уваги, а між гебреями, включно з Мойсеєм, і Богом, його вищим задумом. Школярі не завжди це усвідомлюють. Аналізуючи твір, вони можуть приходити до неправильного концептуального осмислення поеми І. Франка і образів-персонажів у ній. Тому структурування «викликів» та «відгуків» відносно конфлікту твору – одна з обов’язкових аналітичних вправ. Вона дозволяє формувати в учнів комплексне бачення усієї сукупності образів-персонажів та тих завдань, які на неї покладено. Робота може проходити такими етапами:

1. Школярі називають і описують усі «відгуки» та «виклики», помічені у творі.

2. Вони виділяють ті, які, на їх думку, є провідними, співвідносними з головним конфліктом.

3. Учні досліджують участь персонажів у реалізації ключового конфлікту, а потім уже колізій твору, розкривають риси характерів літературних героїв та засоби їх зображення.

Осмислення основної суперечності – одне з головних завдань у процесі вивчення літературного твору. Для його реалізації доцільно рухатися за розвитком дії, з’ясовувати рушійні сили сюжету. Учні виділяють етапи та поворотні точки. На уроці відбувається поглиблений аналіз епізодів, у яких

присутні зав'язка, кульмінація та розв'язка. Цінність такої роботи: оскільки в названих точках сюжету персонажі максимально увиразненні, адже тут вони демонструють реакцію на головну проблему, яку намагається розв'язати автор, це дозволяє учням усвідомити не тільки внутрішній потенціал героїв, але і їх концептуальне значення у структурі тексту.

Намагаючись досягнути навчальний результат, словесник організовує дослідницьку діяльність таким чином, щоб школярі усвідомили зв'язок між внутрішнім потенціалом персонажів, їх поведінкою та конфліктними зонами, розгорнутими в художньому творі. У цьому й полягає необхідність застосування системи «виклик – відгук», яка дозволяє здійснити характеристику образів літературних героїв шляхом дослідження їх участі у розв'язанні тих суперечностей, які утворюють ідейно-тематичну основу художнього матеріалу.

#### ***Вправа № 77***

***Поясніть, у чому полягає основний конфлікт названих творів. Дайте оцінку образам-персонажам, виходячи з того, як вони ведуть себе в розв'язанні конфлікту. Створіть план аналізу цих героїв, врахувавши результати свого дослідження.***

Узагальнюючи, необхідно зазначити: робота в системі «виклик – відгук» перетворює заняття з літератури на «урок мислення», коли в основі діяльності школярів лежить «і живе, безпосереднє сприймання образів, картин, явищ, предметів..., і логічний аналіз, здобування знань, розумові вправи, знаходження причин («викликів» – Ю. Б.) і наслідків («відгуків» – Ю. Б.)» [78, с.126]. У цьому й полягає значення такої діяльності як для осмислення художнього матеріалу, так і для розвитку концептуального мислення школярів.

## ОПРАЦЮВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ (стильової, жанрової, світоглядної)

Функціональність літературного героя – це ті завдання, які він виконує у творі. Для цього персонаж має бути пов'язаним із усією художньою структурою тексту. Розгляд функціональності – окремий спосіб характеристики. Для цього треба дослідити роль образу в розгортанні сюжету, побудові хронотопу та ін.. Ці моменти частково вже означені в посібнику (див. вище).

Ще один напрям діяльності – встановлення ролі літературного героя у розбудові та вираженні таких макропоказників твору, як жанр, стиль, світоглядні засади. «Образ-персонаж являє собою характер, відображений з допомогою засобів і прийомів, притаманних літературному напрямку, жанру і творчій індивідуальності автора» [13, с. 131]. Отже, функціональність будь-якого змістового чи формального елемента твору невідривна від стильової та жанрової природи літератури, а також від світоглядної позиції письменника. Вона, власне, і забезпечує відповідні сторони тексту, які концентрують в собі особливості, породжені суспільно-політичними, морально-етичними та естетичними цінностями письменника, стильовими характеристиками, жанрово-родовою належністю.

При цьому треба підкреслити, що в літературознавстві, методиці і безпосередній шкільній практиці зазвичай встановлюється однобічний зв'язок між світоглядними, стильовими чи жанровими параметрами тексту і його окремими елементами, зокрема образами-персонажами. Так, Ю.Горідько, пояснюючи сутність структурно-стильового аналізу, пише про нього: це шлях, «де одиницею аналізу будуть так звані стильові домінанти твору, через які буде здійснюватися вихід на тему, ідею, сюжет, образи, композицію» [17, с.18].

Проте може бути й інший хід думки: не тільки загальні характеристики тексту впливають на якість його окремих складових, але й, навпаки, художні елементи набувають таких властивостей, які дають змогу зреалізуватися певному стилю, жанру, світогляду. Названий момент підкреслив В.Марко: «...У кожному конкретному творі на передній план можуть виходити вчинки героя або їх думки й переживання, що позначиться на формі викладу й особливостях жанру» [43, с.10]. Те ж саме можна сказати й про взаємодію образної структури художнього матеріалу та стилю чи світогляду, виражених у ньому.

Щоб досягнути функціональності персонажа, необхідно дати відповідь на питання: Чому митець створив його саме таким і для чого він існує в тексті? У реальній практиці думки учнів здебільшого відштовхуються від зображувальної мети автора. Вони стверджують: оскільки письменник намагається змалювати певний тип людини чи певне явище, він наділяє героя спеціально визначеним набором рис характеру. Цього замало. Вичерпний результат можна одержати, виходячи із ширшої системи координат, а саме: ідейно-тематичної, стильової чи жанрово-родової. У такий спосіб можна долати наївно-реалістичне сприйняття підлітками літературних героїв як справжніх людей. Володіючи розумінням складної моделювальної системи художньої літератури, де світогляд автора, стиль і жанр є основними регуляторами, школярі піднімуться до належного сприйняття образів-персонажів у їх функціональній спрямованості.

Отже, актуалізується необхідність застосування проблемно-тематичного, структурно-стильового та жанрового аналізу художнього матеріалу і розгляду образів-персонажів у їх контексті. Таке використання регламентовано теорією літератури і прив'язано до тих визначень, які вона пропонує стосовно структури образу-персонажа.

Формулюючи систему знань і вмінь як мету навчальної діяльності, все ж треба усвідомлювати двобічність впливів між загальними параметрами та

одиничними складовими тексту. Простіше кажучи, жанр, стиль, світогляд зумовлюють зміст і способи вираження образів-персонажів, а ці у свою чергу дають можливість відбутися жанру, стилю та світогляду. Тому пропонуємо дві системи копетентностей, кожна із яких буде пріоритетною в залежності від того, який підхід до вивчення застосує вчитель. Якщо учасники навчального процесу здійснюють дослідження, як саме жанр, стиль, світогляд «продукують» певний тип персонажа, за орієнтир виступає перша група знань і вмінь. Якщо ж, навпаки, пріоритетом є роль літературного героя в розбудові жанрових та стильових характеристик тексту, у забезпеченні його світоглядної спрямованості, тоді необхідно залучити другу систему копетентностей.

Отже, у першому випадку учні повинні *знати*:

- ✓ властивості образів-персонажів конкретних жанрів, стилів, світоглядних систем;
- ✓ жанрові, стильові, світоглядно-ідеологічні схеми аналізу літературних героїв.

Школярі мають *уміти*:

- ✓ застосовувати указані схеми у процесі роботи з образами-персонажами;
- ✓ визначати жанрові, стильові, світоглядно-ідеологічні властивості образів-персонажів, давати психологічну та художньо-естетичну оцінку літературним героям на основі заданих схем.

Для другого із названих вище випадків учні мають володіти також і копетентностями першої групи. Проте цим знанням і вмінням треба надати іншого спрямування. Зокрема, школярі повинні *знати*:

- ✓ жанрову, стильову, світоглядно-ідеологічну природу персонажів, їх роль у творенні відповідних (жанрових, стильових, світоглядно-ідеологічних) параметрів літературного матеріалу, що вивчається;

- ✓ специфіку образів-персонажів серед інших засобів формування жанрово-родових, стильових, світоглядних властивостей літературного тексту.

Школярі повинні *вміти*:

- ✓ пояснювати внутрішні та зовнішні прояви персонажа, виходячи із тих завдань, які він виконує в постановці і розв'язанні порушених автором проблем, вираженні світоглядних орієнтирів;
- ✓ давати оцінку літературному герою, опираючись на стильові та жанрово-родові вимоги, які ставляться до художнього матеріалу.

Тільки розуміючи систему світоглядно-естетичних цінностей людини, яка створила художній текст, школярі зможуть усвідомити завдання, покладені на образ-персонаж, правильно пояснити конфігурацію його внутрішніх якостей та особливості зовнішніх проявів. Тому стартовий момент дослідницької діяльності полягає в тому, що словесник уводить або актуалізує (за умови попередньої сформованості знань) інформацію світоглядного, стильового чи жанрово-родового змісту з окремим виділенням у її межах особливостей образотворення. Після цього, аналізуючи художній матеріал, школярі поглиблюють своє розуміння, яке в кінцевому варіанті має набути такого концептуального вигляду:

1) у світоглядному плані (наприклад, герой-народник, герой-фемініст, герой доби соціалізму тощо, їх функціональні властивості);

2) у стильовому плані, куди поруч із суто естетичним входить і світоглядно-ідеологічний аспект (зокрема, герой романтизму, герой експресіонізму, герой екзистенціалізму та ін., їх функціональні властивості);

2) у жанрово-родовому (герой казки, герой новели, герой трагедії, герой комедії та под., їх функціональні властивості).

У результаті школярі повинні оперувати названими та подібними поняттями, застосовувати як під час первинного засвоєння на матеріалі



конкретного тексту, так і в нових умовах, тобто під час вивчення інших художніх творів. Вони мають усвідомлювати, що розглядуваний письменник сповідував певні світоглядні принципи, дотримувався норм певного стилю, створював тексти конкретної жанрово-родової природи. Відповідно до цього його образи-персонажі набувають такого вигляду, який необхідний для реалізації заданої автором художньої програми.

Пообразний аналіз без урахування перерахованих особливостей треба вважати не повним. У першу чергу це стосується старшої школи, у якій літературна освіта піднімається на якісно вищий рівень: аналізовані тексти вивчаються в контексті історико-літературного процесу, тобто у зв'язках із світоглядним та стильовим рухом, становленням родів і жанрів. Учні мають не тільки засвоїти поняття «світогляд», «жанр», «стиль», але й застосовувати їх під час практичних досліджень художнього матеріалу, відповідним чином обґрунтовувати власні оцінні судження, у тому числі і стосовно образів-персонажів.

Націлювання з боку вчителя відбувається вже на етапі постановки теми уроку. Її змістовий центр має виражати світоглядний, стильовий чи жанрово-родовий підхід до аналізу літературного героя. Наприклад:

Народницький світогляд І.Франка. Риси героя-народника в образі Євгена Рафаловича з повісті «Перехресні стежки».

Героїко-романтичний характер образів-персонажів у поемі Т.Шевченка «Гайдамаки».

Новела В.Стефаника «Камінний хрест». Жанрова природа твору та роль образів-персонажів у її забезпеченні.

Отже, концепти «народництво», «імпресіонізм», «новела» стають ключем до осмислення літературних героїв, а вони у свою чергу для усвідомлення змісту названих концептів. Проте за означених умов завдання полягає не тільки в тому, щоб виявити відповідні риси в героїв І.Франка, М.Коцюбинського, В.Стефаника, але й довести, що без них не змогли б

відбутися названі твори в плані вираження світоглядних, стильових чи жанрово-родових домінант, показати їх роль у такому процесі.

### ***Вправа № 78***

***Створіть мету для кожного з уроків за поданими темами. Поясніть, яким чином ви її реалізуєте.***

*Образи-персонажі – основний спосіб художнього втілення феміністичного та антифеміністичного світогляду в повісті О.Кобилянської «Людина».*

*Необарокові риси героїв роману В.Шевчука «Дім на горі».*

*Роль міфологічних персонажів у вираженні жанрових властивостей драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня».*

Так, опрацьовуючи образ Євгена Рафаловича, доцільно окреслити всі складові його народницької програми, що, очевидно, була близькою і автору твору. Школярі складають план такої програми з подальшим його використанням під час дослідницької діяльності та виголошення монологічних висловлювань за означеною темою:

1. Селянство – питомий образ українського народу для Євгена Рафаловича.
2. Відданість ідеї звільнення простого народу від соціально та національно зумовлених залежностей: низького політичного статусу, неосвіченості, безкультурності, безправності та ін..
3. Просвітницька діяльність головного героя твору.
4. Юридичний захист прав простої людини та намагання змінити судову систему на користь українського селянства.
5. Розвиток медицини для народу – один із пріоритетів Рафаловича.
6. Намагання консолідувати селянство та підвищити його політичну активність.

7. Узагальнення: роль образу-персонажа у вираженні народницького світогляду письменника.

На основі такого плану учні зможуть здійснити відповідну дослідницьку роботу, виявити ті грані головного героя повісті «Перехресні стежки», які дозволяють проілюструвати народницьку парадигму мислення І.Франка та багатьох інших інтелігентів-народників. Власне, у такому зв'язку функціональна роль Євгена Рафаловича, спрямована на вираження світоглядних пріоритетів автора повісті, тільки й може бути розкрита. Герой належить до тих, кого вважають меншістю, яка «впливає на більшість і скеровує її на шлях прогресу» [14, с. 488]. Це типово народницький підхід до розуміння суспільних процесів.

Якщо письменник сповідував інші світоглядні принципи, наприклад феміністичні, то відповідно і його герої набували відповідної ідеологічної спрямованості. Зокрема, у ряді повістей О.Кобилянської система персонажів побудована за принципом «сильні жінки – слабкі чоловіки». Як стверджує С.Павличко, на позицію письменниці значною мірою вплинула філософія Ніцше. «Кобилянську вабила романтична надлюдина, але в баченні письменниці вона була безумовно жінкою. У перших повістях усі чоловіки, за винятком Марка (наймення окремої постаті), є здебільшого негативними персонажами. Ця негативність походить передовсім з безхарактерності, слабкості волі» [59, с.72].

У час, коли домінували радянські світоглядні принципи, письменники вибудовували образи-персонажі із орієнтацією на ідеологічні пріоритети, які визначали розвиток художньої творчості в СРСР. «Радянський тоталітаризм позиціонує «нову людину» як основний інструмент для легалізації власних ідеологічних стратегій» [92, с. 290]. З образом людини обов'язково пов'язувався стандартний набір значень, зокрема: вона – будівничий світлого майбутнього (комунізму), включена в колективну творчу працю, руйнівник старого власницького (капіталістичного) світу, велична і героїчна у своїх

діяннях та звершеннях або, навпаки, є ворогом радянської влади і заважає «позитивним» зрушенням, які намітилися в суспільстві. Образна галерея, створена класиками радянської літератури (А.Головком, О.Корнійчуком, М.Стельмахом та ін.), забезпечила реалізацію політичної доктрини того часу в мистецтві слова.

### ***Вправа № 79***

***Складіть план характеристики образу Олени Ляуфлер із повісті О.Кобилянської «Людина», узявши за основу феміністичний світогляд героїні. Які уміння можна сформувати в школярів із допомогою такого виду роботи?***

Стосовно вивчення стильової та жанрово-родової функціональності діяльності відбувається аналогічним чином. Школярі повинні зафіксувати всі основні властивості персонажа, продиктовані конкретним стилем чи жанром, що й стане планом (схемою) їх аналізу. Так, будь-якого героя новели (зокрема, Івана Дідуха з твору «Камінний хрест» В.Стефаніка) доцільно вивчати, використовуючи такий алгоритм:

1. Образ-персонаж як носій неординарних рис.
2. Риса-домінанта та її роль в позиціонуванні образу.
3. Поведінка героя під час життєво поворотних подій – часто екстремальних.
4. Трагізм життєвої долі персонажа (не завжди).
5. Мовна деталь – важливий елемент у здійсненні художньої характеристики героя.
6. Соціально гостра проблематика української новели та роль персонажа в її розкритті.
7. Узагальнення: роль образу-персонажа в забезпеченні жанрових властивостей новели.

Свої плани-схеми аналізу повинні бути застосовані і для дослідження стильової функціональності літературних героїв. Зокрема, образ Гонти з поеми Т.Шевченка «Гайдамаки» можна розкрити за схемою, у якій враховано основні вимоги до образу-персонажа, що постають у рамках романтизму і які зумовлюють відповідні стильові властивості твору:

1. Виняткові обставини, у яких перебуває персонаж, та їх вплив на внутрішній стан героя.
2. Боротьба протиріч у душі Гонти.
3. Ватажок Коліївщини як жертва власних психологічних оман.
4. Внутрішня зосередженість та самотність Гонти: сцена поховання синів.
5. Відчуття героєм своєї приреченості та наближення смерті.
6. Узагальнення: роль образу-персонажа у створенні героїко-романтичної картини світу.

Отже, учитель-словесник сам або з допомогою учнів має розробляти аналогічні плани, зорієнтовані на ідейно-концептуальні, стильові та жанрово-родові вимоги до образів-персонажів. Це дозволить охоплювати та осмислювати і внутрішні властивості, і поведінкові прояви, і засоби творення героїв, але під відповідним (функціональним) кутом зору, що надасть практичній діяльності учасників навчального процесу необхідної спрямованості.

Проте кожен із наведених планів-схем аналізу дозволяє виявити тільки окремий аспект функціональності. Тому, щоб розкрити її в повному обсязі, необхідно залучати ідейно-тематичні, стильові та жанрово-родові дослідження образів-персонажів комплексно. І чим старші учні, тим ширше вони мають осмислювати художню роль героїв літературних творів.

### ***Вправа № 80***

***Складіть план жанрової та стильової характеристики одного персонажа (на вибір). Умотивуйте кожен зі створених пунктів. Поясніть використання цих планів у процесі практичної роботи.***

Крім того, вивчення літературного матеріалу завжди потребує спеціальних спостережень над текстуальною тканиною твору. У випадку образів-персонажів це стосується тих проявів, які формують основу жанру чи стилю, сприяють вираженню світоглядних настанов письменника. Досліджуючи художній твір, учитель та учні відповідають на питання: Якої саме концептуальної визначеності набуває образ людини і як саме це відбувається?

Проте немає єдиної моделі образу людини для всіх жанрів, стилів та світоглядних підходів. У кожному випадку вона особлива. Ця специфічність і має бути предметом зацікавлення на уроках літератури. З'ясовуючи її, учні накопичують відповідні дані стосовно багатьох художніх систем, що вивчаються в школі, розмежовують їх, з'ясовуючи рольову відмінність між образами-персонажами, що створенні в рамках різних жанрів та стилів, світоглядних підходів.

У здійсненні названих досліджень не обійтися без літературознавчої інформації стильового та жанрового змісту. Зокрема, простеживши стильову еволюцію, можна ствердити, що образ людини – центр зображення, починаючи від найдавніших зразків нашої літератури періоду Київської Русі.

Середньовічне мистецтво часто мало релігійне спрямування («Біблія»). Індивід здебільшого підпорядкований теоцентричному ідеалу – слуга Божий, він часто анонімний як автор. Людські чесноти мають теологічний характер: гарний той, хто сприйняв правдиву християнську віру, а язичники, навпаки, піддаються критиці. Тому увага до земного, фізичного життя значно менша, ніж до духовного. Свою специфіку має давньоруський епос. Образи князів,

воєвод, ратних людей, богатирів, особливості їхнього життя зумовлюють тематику літописів, героїчної поеми «Слово о полку Ігоревім».

Епоха Відродження розширила місце окремої людини, її право на самобутнє існування в суспільному просторі, у тому числі і в літературних зацікавленнях. Це час боротьби «за людину проти церковного розуміння її ества й залежності її від церковного авторитету» [93, с.214]. Поновлюється античний ідеал «всебічного розвитку» особистості.

У добу бароко тема людини також не була згорнута. Індивід постає роздвоєним між небесним та земним: то зосереджується на богослов'ї, то проявляє велику активність у справі підкорення зовнішнього простору, його реорганізації. «Людина бароко або втікає до усамітнення з своїм Богом, або, навпаки, кидається у вир політичної боротьби..., перепливає океани, шукаючи нових колоній, береться до планів поліпшити стан усього людства чи то політичною, чи то церковною, науковою, мовною (проекти штучних мов) чи якоюсь іншою реформою» [93,с.242].

Просвітництво, яке прийшло на зміну бароко, відбулося завдяки культу людського розуму. Породжений ним класицизм пронизаний раціоналізмом, який структурує художній простір відповідно до точно визначених і регламентованих канонів. Образ людини моделюється за принципом «високе-низьке»: з його допомогою класицисти прославляють родовитість, освіченість, культурність, упорядкованість, високі почуття і висміюють глупство, нецтво та інші вади. До художніх зразків класицизму в українській літературі Д.Чижевський відносить «Енеїду» І.Котляревського, оскільки в образах троянців-українців зійшлися елементи і низького, і високого стилю. Інші дослідники, В.Шевчук, розглядають твір у системі бароко.

Натомість сентименталістів та романтиків цікавили не так інтелектуальний, як емоційний бік особистості. Основна тема для них – сфера почуттів. Самотність, стражденність, буттєва трагічність людини,

підвладність фатуму – саме такими рисами володіють герої літератури кінця XVIII – першої половини XIX століття. Ці персонажі наділені винятковістю, містичним світоглядом, ірраціональністю, у них є «нічна сторона» душі, вони шукають вихід в ідеальне існування, протиставлене земній повсякденності. Сентиментальний образ Марусі з однойменної повісті Г.Квітки-Основ'яненка, персонажі ранніх балад і поем Т.Шевченка, створені на засадах романтизму, можуть проілюструвати наведені твердження. Окреме місце в рамках романтичної традиції посідають міфологічні персонажі, які діють поруч із образами людей.

У другій половині XIX століття основне місце в українській літературі посів реалістичний тип зображення. Письменники намагалися наблизитися до осягнення чинників, які формують людину, правдивого її змалювання в соціальних обставинах життя. Їх приваблювали не виняткові постаті, а образ пересічної особи в колі реальних проблем. Вони висловлювали думку, що людина максимально залежна від умов існування. Типізація, правдоподібність та індивідуалізація персонажів, пов'язаних із ними подій, умов існування, – важливі для реалістів критерії зображення. Ще більше це посилювалося в натуралізмі, який проявився в кінці XIX століття. Соціальні картини доповнюються зображенням біологічного існування індивіда, що відповідає спрямованості митців до оголеної правди, яку розуміли як документальність та фактографізм. Із позицій реалізму варто аналізувати героїв повісті І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» та ін..

Модернізм, який прийшов на зміну реалізму, повернув художню увагу від зовнішніх, соціально зумовлених обставин буття особистості до її внутрішнього світу. Особливого значення набула суб'єктивність як головний аспект літературної творчості. Модерністський антропоцентризм – перевага психічного, особливо емоційного, начала в зображенні героїв. У багатьох напрямках модернізму помітний примат однієї із внутрішніх властивостей



людини: одержувати враження (імпресіонізм), виражати сутність внутрішнього та зовнішнього (експресіонізм), створювати світ символів (символізм), духовно протистояти абсурдності і ворожості середовища, у якому доводиться жити (екзистенціалізм) та ін.. Особистість в модернізмі різнопланова: від розгубленої, дезорієнтованої, надривної (в експресіонізмі та екзистенціалізмі) – до такої, що демонструє надзвичайні прояви духовної та фізичної сили (в неоромантизмі).

Модерністи відновили романтичну традицію міфологізації дійсності. Тому в багатьох текстах з'являються або безпосередньо міфологічні, зокрема в драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», або міфологізовані образи, як у повісті О.Кобилянської «Земля» (образи землі та лісу). Вони часто трансформуються і набувають філософсько-символічного змісту, що також є однією із ознак модернізму.

У 30-х роках ХХ століття політичними методами в СРСР був упроваджений соцреалізм. Згідно з його канонами образ людини підігнаний під ідеологічні стандарти радянської доби: позитивний герой – втілювач комуністичної ідеї, негативний – її ворог; персонажі міфологізуються відповідно до провідної комуністичної доктрини, набувають ідеологічної одновимірності, втрачаючи риси реальних людей із їх багатогранною психологією.

Отже, щоб відбувся кожен із названих стилів та світоглядних підходів, образ людини мав втілювати відповідні якості, що знайшло своє відображення в багатьох художніх творах. Володіючи такою інформацією, школярі дають оцінку літературним героям, усвідомлюючи їх роль не тільки в межах окремих текстів, а й у масштабному стильовому русі, який здійснювався протягом століть і був спричинений багатьма чинниками – у тому числі й змінам в антропоцентричній парадигмі мислення письменників.

*Підготуйте слово вчителя, присвятивши його висвітленню особливостей зображення людини в одному із художніх стилів. Виголосіть у студентські аудиторії. Дайте оцінку виступам інших студентів.*

Поруч зі стильовою динамікою образів-персонажів учні повинні засвоювати і їх жанрово-родове розмаїття. На відміну від структурно-стильових досліджень, які передбачені для 9-11 класів, цю роботу можна розпочинати вже в 5-6, коли відбувається перше знайомство з малими епічними формами. Таким чином, протягом основної і старшої школи учні можуть накопичити значний обсяг знань про жанрово-родову функціональність літературних героїв. У загальному вигляді цю інформацію має бути подано за основними родами літератури, у межах яких учителю-словеснику та авторам навчальних посібників доцільно виділяти менші структурні утворення – жанри.

Зокрема, герой епосу знаходить своє вираження у значній кількості малих, середніх і великих жанрів.

Перші кроки школярів – знайомство із казками та їх образами. Персонажів казки ділять на три види: тих, що чинять зло, знедолених (жертви злих сил) і носіїв добра. Усі вони постають як в образах людей, так і в алегоричному вигляді (тварини, рослини, предмети), як реалістично, так і наділені фантастичними рисами. Персонажі можуть бути носіями надприродних властивостей, проходити через метаморфози. Сюжети казок не рідко розгортаються на основі конфлікту між носіями добра та тими, хто уособлює злі сили. Перемога перших – одна із жанрових вимог казки.

Поруч із казкою знаходиться міф. Проте ототожнювати їх не варто. У міфі немає протиборства добра і зла. Відповідно і система героїв будується за іншим принципом. Їхня роль – персоніфікувати явища природи, відтворювати і пояснювати виникнення та еволюцію світу, людини,

суспільного життя, циклічність космосу (зокрема, пiр року). Боги, надприроднi iстоти, тварини i люди створюють образний вимiр мiфу. Причому людина може iснувати в родинних зв'язках з природними та надприродними силами (наприклад, бути народженою вiд одного з богiв).

Порiвняно з фольклором у малих епiчних жанрах художньої лiтератури героями переважно є люди. В оповiданнi та новелi образ-персонаж – це сформований iндивiд, який надiлений визначеним автором набором внутрiшнiх рис (iнформацiя про його минуле та етапи формування мiнiмальна). У цих жанрах вiн бере участь здебiльшого в одній подiї i тут демонструє свiй духовний потенцiал. Головним виявом є вчинок, а також мова, взаємодiя з iншими персонажами. Герой новели знаходиться в бiльш складнiй ситуацiї, оскiльки потрапляє в обставини, якi є поворотними в його життi. Йому треба приймати складнi рiшення, зважуватися на неординарнi та важки кроки. Iснування героя новели часто трагiчне, вiн проходить через випробування. Важливим елементом його зображення є художня деталь.

Художня iнформацiя про героя повiстi бiльш розлога. На вiдмiну вiд оповiдання та новели, у повiстi зображено довший перiод життя, що дає можливiсть персонажу демонструвати свiї риси не один раз. Проте характер героя здебiльшого вже сформований. Його становлення вiдсутнє або не значне. Герой зазвичай розкривається, а не розвивається. Палiтра засобiв змалювання велика: поведiнка, мова, портрет, характеристика з боку iнших персонажiв тощо.

Найбiльш широко характер лiтературного героя представлено в романi. Цей жанр дає змогу показати еволюцiю персонажа – як життєву (вiд народження до смертi), так i внутрiшню. У романi образ-персонаж може розвиватися, проходячи складнi етапи свого становлення (формуватися). Однак це не завжди. У багатьох романах герой не зазнає психологiчних змiн, а постiйно демонструє однi i тi ж якостi в рiзних ситуацiях. Поле для його проявiв широке: образ бере участь у багатьох подiях, включений у систему

персонажів, є важливим елементом, без якого не може відбутися постановка та розв'язання порушених автором проблем.

Окремо треба виділи персонажів ліро-епічних жанрів. Дума, історична пісня, балада, поема, роман у віршах можуть відбутися тільки за умови, якщо змалювання персонажів здійснюється за законами і епосу, і лірики одночасно.

Так, героєм дум та історичних пісень зазвичай є українські козаки – захисники рідного краю (Голота, Морозенко), татарсько-турецькі полонені (Байда, Маруся Богуславка, Самійло Кішка). Вони перебувають у протистоянні із зовнішніми ворогами (турками, татарами, ляхами), проявляють при цьому винахідливість або й надлюдські властивості (наприклад, фізичну витривалість, як Байда). Набір рис зазвичай невеликий. Здебільшого акцент припадає на одну-дві визначальні властивості, які проявляються дуже яскраво.

Жанр балади існує завдяки тому, що персонажі стають носіями казково-фантастичних, легендарно-історичних чи героїчних властивостей. Їх кількість у творі не велика. Героям балади притаманні незвичайність і загадковість, одивнення, міфологізованість, ліризм. Вони можуть зазнавати метаморфоз.

На особливості образів людей у поемі значною мірою впливають властивості її жанрових підвидів. Зокрема, здатність до величних діянь притаманна персонажам героїчної поеми. У соціально-побутових поемах для зображення характерів важливий реалізм, у центрі зображення – «народність» (проста людина) («Катерина», «Наймичка» Т.Шевченка). Із допомогою героїв сатиричної поеми автори часто здійснюють критику непривабливих сторін життя («Сон» Т.Шевченка). У їх змалюванні задіяні засоби комічного.

Найбільш широко поєднання ознак епосу та лірики помітно в романі у віршах («Маруся Чурай» Л.Костенко). Тут, з одного боку, наявна розлога

епічна розповідь про життя персонажів, а з іншого – текст насичено ліричними відступами, внутрішніми монологами, які дозволяють відтворити глибину і яскравість їх внутрішнього світу. Персонажі не тільки здатні на виразну дію, але й позначені психологізмом, схильністю до роздуму, філософським осягненням дійсності.

Своєю специфікою наділені й драматичні жанри. Герої відповідають сценічному призначенню цього роду літератури. Основним засобом зображення є мова і дія. Інша інформація про них подана в невеликій кількості з допомогою ремарок. Авторська характеристика здебільшого присутня в переліку персонажів на початку тексту.

У драмі вся дія зумовлена внутрішніми якостями персонажів та обставинами, у які вони потрапляють. Характери увиразнюються завдяки гострому конфлікту, через який вони проходять. Кожен із них створений заради вираження певної ідеї, яка і визначає внутрішній портрет образу.

Герой трагедії вступає у протидію із силами, які значно перевищують його власну, і часто гине («Сава Чалий» І.Карпенка-Карого). Він зазнає внутрішньої катастрофи, розчарування, поразки. Проте є сильним характером, здатним на боротьбу, наділеним пристрасністю. Це стосується навіть тих випадків, коли мова йде про змалювання негативних постатей.

У комедії головний персонаж задіяний для висміювання потворного – здебільшого в людській природі та суспільному житті. Він наділений смішними рисами, часто доведеними до абсурдності. Драматурги використовують гумор, сатиру, гротеск, іронію для втілення непривабливих психологічних якостей. Зокрема, щоб комедія набула своїх жанрових властивостей, герой повинен стати носієм ідеї-фікс. «...Це його мета, яка майже завжди буває нереальною, помилковою, нездійсненою, абсурдною. Ось чому називаємо її фантазією...Мета комедійного героя завжди вузька, егоїстична, він думає тільки про себе, про свої чини, про свої вигоди, про своє дворянство...» [21, с.33]. На прикладі героїв комедій, які входять до

шкільних програм («Мартин Боруля», «Хазяїн» І.Карпенка-Карого, «Мина Мазайла» М.Куліша) можна підтвердити слушність наведеного твердження. Жанрові характеристики цих творів значною мірою базовані на тому, що Терентій Пузир живе «стяжательством заради стяжательства», Мартин Боруля засліплений бажанням одержати дворянство, а Мина Мазайло змінити прізвище і відмежувати себе від усього українського. Названий жанр набуває свого вигляду і завдяки таким функціональним властивостям персонажів, як проходження через декілька фаз існування та розвитку: етапу пізнання і діяння, моменту торжества, прозріння, самобичування.

У комедії часто наявне чітке розмежування позитивних та негативних персонажів. Перші відтіняють недоліки других, є втіленням ідеалів письменника. Вони теж невід'ємна складова комедійності.

### ***Вправа № 82***

***Підготуйте слово-пояснення жанрової специфіки одного із названих образів-персонажів. Виголосіть в студентській аудиторії, підкресливши роль героя в розбудові жанрової системи твору. Обґрунтуйте свої судження.***

*Ярославна (поема «Слово о полку Ігоревім»), Ганна (поема Т.Шевченка «Наймичка»), Іван Виговський (повість І.Нечуя-Левицького «Гетьман Іван Виговський»), героїня новели В.Винниченка «Момент», Данилко (новела Ю.Яновського «Дитинство»), батько (кіноповість О.Довженка «Зачарована Десна»).*

Подана вище літературознавча інформація про жанрову та стильову природу образів-персонажів дає змогу вчителю-словеснику усвідомити діапазон знань, які необхідно засвоїти учням. Поступове оволодіння нею

протягом навчання в школі – це формування комплексних уявлень про функціональну спрямованість образів-персонажів.

Узагальнюючи, варто відзначити, що вивчення образів-персонажів у контексті світоглядних, стильових та жанрових досліджень – необхідний елемент літературної освіти. Нехтування цим напрямком роботи веде до спрощеного наївно-реалістичного розуміння школярами художнього матеріалу, до неусвідомленості його мистецької природи як на рівні змісту, так і формальних засобів творення.

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ

Тематика та проблематика – це ті елементи літературного твору, у втіленні яких беруть участь усі засоби, наявні в ресурсі мистецтва слова. Провідне місце тут належить образам-персонажам, які завжди використовуються для розбудови авторської концепції дійсності. Вони підтримують функціонування проблематики, їхні дії, вчинки, мовлення стають частиною тематичного простору, наповнюють його конкретним матеріалом і таким чином забезпечують існування. Персонажі програмуються письменниками як носії проблем і учасники їх розв'язання.

Освоєння учнями ідейно-тематичної концепції літературного твору неможливе без залучення в роботу образів-персонажів. Це дозволяє поєднати елементи пообразного та проблемно-тематичного аналізу художнього матеріалу, які вже давно відомі в методиці навчання. Мету та специфічну властивість названої діяльності варто окреслити так: центральним об'єктом дослідження стає не тільки проблематика твору, але й роль образів-персонажів у її постановці, розвитку та кінцевому розв'язанні.

Дослідження проблемно-тематичної функціональності персонажів зумовлене і психологічними потребами школярів. «...Дитина відчуває жагучий інтерес до життєвих проблем, і це свідчить про те, що в ній відбувається закономірний процес самоідентифікації і самотворення особистості» [95, с. 32]. Проблеми людського середовища і окремо взятий образ людини набувають зрощення в колі зацікавлень учнів, складають нерозривну цілісність. Тому робота з образами-персонажами є на уроках літератури зрозумілим для школярів способом осмислення проблематики художнього твору, освоєння авторської концепції дійсності.



Виходячи з цього, установлюємо систему спеціальних знань і вмінь, на розвиток яких спрямований названий вид дослідження літературного матеріалу. При цьому враховуємо, що «формування в учнів читацьких компетентностей прямо залежить від різних видів ідейно-художнього аналізу твору і забезпечується розв'язанням завдань, типових для певного варіанта роботи над текстом» [98, с. 40]. У випадку застосування концептуально-образного аналізу можна назвати таку групу компетентностей, якими мають оволодіти школярі:

- ✓ встановлювати зв'язок між тематичним та образним рівнями художнього твору, розглядати образи-персонажі як авторські засоби концептуалізації дійсності;
- ✓ визначати індивідуальну участь та відповідну роль кожного героя в проблемно-тематичному просторі художнього матеріалу, проводити портретування персонажів, виходячи з художньої логіки розгортання авторської концепції;
- ✓ групувати персонажів у залежності від особливостей їх залучення до вирішення поставлених автором проблем, здійснювати характеристику та давати оцінку групам з цього погляду;
- ✓ проводити зіставлення персонажів між собою на основі їх участі в художньому втіленні проблемно-тематичної стратегії письменника;
- ✓ узагальнювати авторську концепцію дійсності з урахуванням ролі образів-персонажів у її реалізації.

### ***Вправа № 83***

***Із перерахованих вище компетентностей визначте ті, які можна формувати в межах одного заняття (на матеріалі самостійно обраного твору). Поясніть свій вибір.***

Названі уміння і навички знаходять своє логічне місце в системі базових компетентностей, які визначаються науковцями для формування в школярів під час вивчення літератури, зокрема: рецептивних, оскільки передбачають в учнів «здатність до інтелектуально-чуттєвого сприйняття тексту», аналітичних, які включають в себе «навички розщеплення тексту на художньо-сміслові компоненти, ...здатність встановлювати ... причиново-наслідкові (чи інші) зв'язки між художніми елементами...», рецептивно-оцінних, інтерпретаційних, адже стимулюють «готовність до критичного осмислення художньої інформації...» [65, с. 545].

Виходячи зі змісту та прогнозованих способів формування перерахованих компетентностей, можна констатувати, що мова ведеться про один із варіантів проблемного підходу до вивчення літератури, оскільки «проблема – це складне питання, яке вимагає дослідження» [82, с. 57]. Є. Пасічник [61, с. 132–134] назвав цілий ряд способів створення проблемних ситуацій в процесі аналізу літературного твору. Його думки доповнили і розширили А. Ситченко [71, с. 258–272], Г. Токмань [82, с. 49–59] та ін. науковці.

Пропонуємо ще один варіант проблемного підходу. Ним може бути постановка учителем завдань, які спрямовують учнів з'ясувати, яким чином один художній елемент тексту бере участь у творенні іншого, забезпечує його функціонування. У даному випадку на перше місце виходять проблемні запитання:

Як саме з допомогою образів-персонажів письменник розгортає проблемно-тематичний простір художнього твору?

Яка роль героїв у вираженні ідейно-тематичного змісту літературного тексту?

## *Вправа № 84*

*На матеріалі одного літературного твору дайте відповіді на поставлені вище запитання. Яким чином ви розкриєте ці особливості на уроці?*

За класифікацією Г. Токмань, кожне з них доцільно віднести до питань «з літературного аналізу тексту, відповіді на яке можна, лише застосувавши науковий теоретико-літературний інструментарій...» [82, с. 57]. Продуктивна діяльність в цьому напрямку відбувається за умови наявності у школярів понять про образ-персонаж, засоби його зображення, проблемно-тематичний зміст художнього тексту. Актуалізація відповідних теоретичних знань учнів необхідна на початку дослідницької діяльності.

Отже, концептуально-образний аналіз відповідає одній із важливих вимог, висунутій до проблемного навчання на уроках літератури. Він допомагає «...глибше проникнути в художній твір, осмислити його художні образи», є ефективним «...в плані збагачення учнів літературними знаннями», унеможлиблює ситуації, коли «...розмови ведуться ... не про твір, а з приводу твору» [61, с. 135], точніше кажучи, з приводу піднятих письменником тем та проблем, але безвідносно до самого літературного матеріалу, без урахування, із допомогою яких засобів митець їх розкриває, яке власне бачення світу демонструє, які думки виражає.

Упровадження концептуально-образного аналізу, на наш погляд, можна поділити на два етапи. Під час першого з них (5–8 класи) доцільно застосовувати його більш простий варіант, а саме: осмислення учнями цієї вікової групи доступних для їх розуміння порушених у творах проблем на основі морально-етичних оцінок поведінкових та мовленнєвих проявів героїв. Хоча в шкільних програмах передбачені можливості і для більш складних операцій. Наприклад, з'ясування ролі художніх засобів творення

персонажів (портрету, пейзажу, мови дійових осіб, художньої деталі) у висвітленні піднятих автором тем, встановлення зв'язку між проблематикою, образною системою тексту та його жанровими параметрами (для казки, літопису, оповідання, новели, повісті, байки, комедії).

У 9–11 класах (другий етап упровадження) цей шлях аналізу допоможе учням усвідомити не тільки жанрову специфіку (особливо для різних видів романів), але й стильові домінанти художнього джерела, встановити місце творчості письменника в рамках естетичних пріоритетів доби, течій та напрямків, до яких вона належить. Адже характер загальної концепції твору та тип героя, зокрема, часто розглядаються як стильові ознаки літературного матеріалу. Так, концептуально-образний аналіз драми Лесі Українки «Бояриня» відкриває шлях для усвідомлення учнями рис неоромантизму, а драми В. Винниченка «Гріх» – неореалізму.

Для реалізації поставлених завдань необхідно створювати відповідні системи уроків з вивчення літературних творів. Теми занять мають відображати зв'язок тематичної та образної організації тексту. На першу позицію в цих формулюваннях словесник виносить проблемно-тематичний аспект, на другу – образний. Таким чином, він встановлює ієрархічну диспозицію, у якій відображено предмет дослідження (тема, проблема) та засіб його художнього втілення (персонажі). Демонструємо це на прикладі вивчення декількох літературних творів.

### **Драма В. Винниченка «Гріх»**

1. Іпостасі людського гріха: феномени Марії та Сталинського (за драмою В. Винниченка «Гріх»).
2. Злочин і його жертви в драмі В. Винниченка «Гріх».

### **Новела Ю. Яновського «Подвійне коло»**

1. Громадянська війна як національний катаклізм в новелі Ю. Яновського «Подвійне коло». Характеристика Мусія Половця та його синів у зв'язках із цією проблемою.

### ***Вправа № 85***

***Сплануйте декілька тем уроків, поєднавши елементи пообразного та проблемно-тематичного аналізу.***

Індивідуальну характеристику персонажів словесник націлює на те, щоб учні визначали функцію конкретних героїв, а також інших образних утворень у розбудові проблемно-тематичного змісту літературного твору. У її основі лежать завдання окреслити в персонажів ті риси, дії, вчинки, особливості мови тощо, які зумовлюють виникнення і підтримку проблем у тексті, дати оцінку їм та засобам їх втілення. У такий спосіб встановлюється зв'язок між двома художніми рівнями – проблемно-тематичним та образним, – літературного матеріалу, у рамках якого перший визнається як головний об'єкт дослідження на уроці, другий – як засіб втілення авторської художньої концепції дійсності, а отже, також піддається ретельному осмисленню вчителем та учнями в процесі роботи.

Готуючи аналіз образів-персонажів у рамках вивчення проблематики художнього твору, словесник і учні повинні здійснити попередню роботу. Вони структурують ключову тему твору, тобто виділяють підтеми, із дослідженням яких пов'язують осмислення різних проявів літературних героїв. Так, у процесі опрацювання драми В. Винниченка «Гріх» доцільно виділити декілька тематичних моментів, що наповнюють змістом головну проблему, яка має антропоцентричний характер і означена в його назві. Аналіз образів-персонажів стає основним способом їх вивчення. Схематично це можна відобразити так (див. Табл. 6).

## Проблема людського гріха в однойменній драмі В. Винниченка

<i>Тематичний план аналізу твору</i>	<i>Схема роботи з образами-персонажами у процесі опрацювання антропоцентричної концепції твору</i>
Гріх як святотатство, цинізм, безбожність, розпуста.	Оцінка окремих дій та висловів Марії (заперечення нею існування гріха («гріх помер»), прикурювання героїнею цигарки від лампадки, спокушання монаха, перелюбство); засудження аморальності Сталинського, розгляд використання біблійної образності в його характеристиці (Каїн, Юда).
Гріх фізичного насильства над людиною.	Осмислення слів Марії про перетворення вбивства в масове явище на війні; оцінка поведінки Сталинського (гвалтування жінок-в'язнів), тяжкого фізичного стану Івана в тюрмі.
Гріх духовного насильства над людиною.	Характеристика жандармських методів Сталинського, зокрема способів внутрішнього зламу в'язнів (використання жандармом шантажу, залякування, виставляння психологічних пасток), його примушування Марії стати коханкою і їхати з ним у Крим.
Гріх зради чи добродійність?	Обговорення вчинку Марії, яка виказала друкарню, але забезпечила собі та своїм товаришам вихід із тюрми, урятувала Івана від смерті.
Людина – жертва гріха. Спокута за скоєний гріх.	Осмислення впливу гріха на життя і долю персонажів (Марії, Ніни, Івана, Сталинського, Михася Середчука.). Поглиблена робота з образом Марії: аналіз внутрішніх терзань жінки, її болісної реакції на аморальну пропозицію Сталинського стати його коханкою, окреслення мотивів самогубства героїні.
Узагальнена оцінка теми гріха в драмі В.Винниченка та художньої ролі образів-персонажів у її розкритті.	Коллективне обговорення питання: «Яким чином образи-персонажі забезпечують художню концепцію дійсності у творі В.Винниченка, яка полягає в тому, що гріх стає провідною темою життя людини?»

## ***Вправа № 86***

***За зразком поданої таблиці створіть власну, окресливши в лівій колонці тематичний план твору (за власним вибором), а в правій – образний. Поясніть її використання на уроці.***

Особливо цінним є встановлення художнього механізму породження проблеми в результаті прояву героя. У кожному літературному творі він певним чином свій, хоча можна виділити й загальні закономірності. Школярі опрацьовують ті фрагменти тексту, які відповідають двом критеріям: у них гостро відчувається присутність проблеми певного змісту, а також яскраво виражено причетність персонажів до її виникнення, розвитку, унаочнення, загострення тощо. Вони аналізують, яким чином у конкретних епізодах літературного твору герої або їх взаємодія «провокують» виникнення проблеми. Таким чином можна встановлювати роль одного або декількох персонажів у функціонуванні дискурсивного поля протягом усього твору.

Аналогічний механізм дослідження застосовується і для виявлення в персонажів рис та зовнішніх проявів, які сприяють «зняттю» проблеми – її вирішенню або хоча б послабленню гостроти, а в кінцевому рахунку – розв’язанню чи нерозв’язанню, нейтралізації чи, навпаки, залишенню в стані відкритості. У результаті зіставлення двох чи й більше варіантів участі героїв у розгортанні проблематики літературного твору можна робити висновок про узагальнений погляд письменника на означену ним даність буття, його концепцію дійсності.

У новелі «Подвійне коло» з роману Ю. Яновського «Вершники» проблема братовбивчості громадянської війни, що показана як людська і національна трагедія початку ХХ століття в Україні, ставиться шляхом зображення непримиренності та ідеологічної засліпленості учасників

конфлікту (братів Половців), а спроба її нейтралізувати здійснюється з допомогою образу батька Мусія Половця і, зокрема, його крилатого вислову «тому роду не буде переводу, в котрому браття милують згоду». Закономірно, що характеристика всіх героїв відбувається на уроці в аспекті зазначеної проблеми. Проте до осмислення наведених слів Мусія Половця учнів необхідно підвести в контексті роботи з образами його синів як до авторського узагальненої відповіді на питання: за яких умов братовбивства могло б не відбутися? У цей момент уроку варто зачитати ті фрагменти, коли кожен з братів – Андрій, Остап, Панас – повторюють батьківську мудрість, усвідомивши її зміст тільки в останню хвилину життя, а Іван, вийшовши переможцем із побою, так і не досягнув її, віддавши перевагу класовим пріоритетам. На зіставленнях вказаного вислову з репліками та діями, що свідчать про готовність братів Половців убивати один одного заради політичних цілей, і відбувається аналіз проблематики та системи образів-персонажів у новелі «Подвійне коло».

Свою продуктивність виявляє і прийом «уявного видалення» персонажа із тексту, з'ясування, яким чином це впливає на головну проблему чи підпроблеми, наявні у творі. Наприклад:

Яких видозмін зазнає тема людського гріха, якщо із драми В.Винниченка буде видалений один із героїв? (учні по черзі розглядають варіанти відсутності Марії, Сталинського та інших персонажів).

Уявіть роман Івана Багряного «Тигролови» без одного із героїв: Григорія Многогрішного, Наталки, інших членів родини Сірків, Медвина. Що втратить тема сильної особистості, порушена автором у творі, у кожному конкретному випадку?



## Вправа № 87

**Поясніть проблемно-тематичні зміни за умови «уявного видалення» персонажа із твору. На якому етапі уроку ви застосуєте цей прийом.**

*Байда («Пісня про Байду»), Бджола (байка Г.Сковороди «Бджола і Шершень»), Возний (драма І.Котляревського «Наталка Полтавка»), Пістряк (повість Г.Квітки-Основ'яненка «Конопотська відьма»), Генрись (повість І.Франка «Сойчине крило»), поет (поема Лесі Українки «Давня казка»), Ернст та Людвіг фон Крауз (кіноповість О.Довженка «Україна в огні»).*

Отже, індивідуальна характеристика має бути пов'язана із дослідженням групових проявів персонажів, адже саме групи героїв не рідко забезпечують розгортання тем і проблем до концептуально значимих меж, є засобом їх типізації. Необхідно з'ясовувати сукупне значення кола персонажів для проблемоутворення та проблеморозв'язання. Тому на уроці літератури важливо не проігнорувати принципи і способи групування образів у зв'язках з проблематикою художнього матеріалу, визначити їх роль у тематичному структуруванні зображеного.

У кожному літературному творі використані окремі підходи до об'єднання героїв. Наприклад, у драмі В. Винниченка «Гріх» доцільно виділити три основні групи образів: тих, хто осмислює тему гріха, висловлюючи власні думки з цього приводу (Марія, Ніна, Сталинський), тих, чия поведінка є гріховною за своєю суттю (Сталинський, Ніздря, Марія), і жертв чужого або власного гріха (Михась Середук, Ніна, Іван, Марія). Із допомогою таких об'єднань автор забезпечує «перехід гріха з маргінальних позицій в епіцентр буття...» [30, с. 50], багатогранно окреслює ключову

проблему, яка актуалізується для всіх без винятку героїв, набуваючи при цьому специфічних граней у кожному окремому випадку.

У новелі Ю. Яновського «Подвійне коло» брати Половці об'єднуються в групу персонажів, які своєю непримиренністю та ідеологічною заангажованістю унаочнюють проблему громадянського конфлікту, що переростає у братовбивство. Вони перебувають в опозиції до образу батька Мусія Половця – носія людської та національної мудрості. У романі Івана Багряного «Тигролови» легко виділити групу українців, спроможних протистояти натиску тоталітарної системи і вижити в складних природних умовах далекосхідної тайги. Це дозволяє автору реалізувати неоромантичний культ сильної особистості, яка проявляє свій значний духовний та фізичний потенціал у момент зіткнення із зовнішнім агресивним відносно неї середовищем.

У межах групової спорідненості персонажів також доцільно проводити їх індивідуалізацію, яка дозволяє розмежовувати функції кожного з них у розгортанні тематичних полів. Прийом зіставлення є способом уточнювання індивідуальної функції героя. Скажімо, гріховність людини в драмі В. Винниченка «Гріх» розкрита з допомогою не схожих за своїм духовним змістом образів – Марії та Сталинського. Порівнюючи їх, учні встановлюють різні аспекти авторського бачення зображуваного явища, розширюють власне розуміння філософських узагальнень письменника.

### ***Вправа № 88***

***Змодельуйте урок засвоєння нових знань, формування умінь і навичок за темою (створити самостійно), у якій скомбіновано елементи проблемно-тематичного та пообразного аналізу.***

Отже, концептуально-образний аналіз тексту відповідає основній меті текстоцентричного підходу, який полягає в тому, щоб максимально заглибити учня-реципієнта в художній матеріал, і не допускає підміну дослідницької діяльності довільними роздумами з приводу запропонованих письменниками тем. «Учитель повинен стежити за тим, щоб і він сам, і старшокласники не захоплювалися занадто формулюваннями просто власних думок з приводу прочитаного, адже завдання педагога – навчити дитину аналізувати текст, спираючись на авторські думки, тобто на літературний твір; іншими словами – треба не стільки прагнути висловити, що думає читач з приводу прочитаного, скільки зрозуміти, що висловив письменник» [91, с. 25]. Для цього необхідно встановлювати мету аналізу та її реалізовувати. Вивчення ролі образів-персонажів у створенні проблемно-тематичного наповнення художнього матеріалу відповідає таким вимогам, оскільки конкретизує дослідницькі завдання і накреслює шлях їх вирішення в процесі аналізу літературних творів.

## СТАТУСНО-РОЛЬОВА ХАРАКТЕРИСТИКА

У попередніх розділах ішлося про вивчення світоглядно-ідеологічних та художньо-есетичних функцій образів-персонажів. Проте доцільно говорити й про суто міметичну функціональність літературних героїв, зкрема наслідування ними різноманітних ролей, які людина виконує в житті.

Це можна зробити шляхом осмислення дійових осіб на основі статусно-рольових функцій, які за ними закріплені в картині зображеної дійсності. Більшість методистів (Т. Бугайко, В. Гриневич, В. Гриценко, Є. Пасічник, А. Ситченко, Н. Сольовйова, Г. Токмань та ін.), говорячи про аналіз персонажів, не можуть обминути їхні вияви в тексті. Проте статусно-рольові функції ще не стали підставою для створення системного підходу до осмислення літературних героїв на уроках словесності.

Мета цього розділу – продемонструвати таку модель діяльності, основний зміст якої полягає в тому, що вчитель та учні досліджують, які саме міметичні ролі стосовно людини виконують герої та як вони себе в них проявляють. Виходячи із названих визначень, учаники навчального процесу дають оцінку внутрішнім якостям кожного персонажа, його художній ролі в літературному творі.

Для цього школярі повинні **знати** і **виявляти** в тексті:

- ✓ статусні ролі, у яких виступають герої твору;
- ✓ їх прояви та особливості виконання персонажами;
- ✓ психологічні якості героїв, які вони демонструють під час цього;
- ✓ художню взаємодію рольових функцій персонажа, її вплив на проблемно-тематичний зміст літературного твору;
- ✓ словесні засоби, використані для зображення персонажів у їх рольових функціях.

При цьому враховуємо, що в програмових текстах української літератури здебільшого можна виділити такі рольові особливості персонажів:

- а) вікові: дитина, підліток, юнак, дівчина, доросла людина, стара людина;
- б) гендерні: чоловік/юнак, жінка/дівчина;
- в) родинно-родові: чоловік, дружина, син, дочка, бабуся, дідусь, онук, теща, свекруха, тесть, свекор, член роду та ін.;
- г) професійні: довільний набір для кожного героя;
- д) мистецько-творчі: письменник, зодчий, музикант, актор та ін.;
- е) соціальні: селянин, кріпак, козак, робітник, інтелігент, дворянин, капіталіст, землевласник, пан;
- ж) національні: українець, поляк, росіянин, татарин, німець та ін.;
- з) релігійні: вірянин, представник певної релігійної конфесії (християнин, мусульманин, православний, католик тощо), священник, монах, виконавець Божої волі;
- и) суспільно-політичні: ватажок, лідер народу, князь, гетьман, вождь, революціонер, інсургент, прибічник політичної ідеї.

Безперечно, письменники можуть визначати й суто індивідуальні ролі, які майже не повторюються в художній літературі, для свої персонажів.

### ***Вправа № 89***

***Сплануйте мету для 1-2 уроків за поданими темами, використавши інформацію про основні компетентності школярів та рольові особливості персонажів, подані вище.***

*«Образ жінки-покритки в поемі Т. Шевченка «Катерина»»;*

*«Образ ватажка народу в поемі І. Франка «Мойсей»;*

*«Григорій Многогрішний та його художня роль у романі Івана Багряного «Тигролови»»;*

*«Степан Радченко – підкорювач міста чи підкорений містом у романі В. Підмогильного?».*

На наш погляд, статусно-рольова характеристика – це окремий спосіб індивідуалізації дійової особи. Ще методисти ХХ ст. відзначали, що одна із негативних тенденцій у сприйнятті учнями образів-персонажів проявляється в тому, що «індивідуальне просто відкидається, і в характеристиці тих чи інших образів береться до уваги тільки примітивне узагальнення» [27, с. 20-21]. Усвідомлення школярами рольового набору, закріпленого письменником за образом, дозволяє глянути на персонажа крізь призму специфічних особливостей, які перетворюють його на оригінальне художнє явище.

Робота, присвячена аналізу персонажа, розпочинається з визначення всього кола ролей, які він виконує. Так, говорячи про образ Наталки Полтавки з однойменної п'єси І. Котляревського, школярі можуть виділити такі: вікові (молода людина), гендерні (дівчина), родинні (дочка, наречена, напівсирота), соціальні (бідна селянка). Мина Мазайло з однойменної трагікомедії М. Куліша – це українець-манкурт, представник роду Мазайлів, учень-невдаха російської мови, чоловік, батько, службовець. У такий спосіб визначаються напрямки осмислення персонажа і фактичний план обговорення на уроці.

У більшості художніх текстів наявний цілий набір проявів персонажа в його статусно-рольових функціях. Виникає необхідність узагальнити цей зміст і зробити сумарний висновок про внутрішній світ героя. На уроці важливо охопити колективним зором учнів максимальну кількість зображень як однієї, так і всіх разом ролей. Школярі можуть скласти рольовий план характеристики, у якому вказуються відповідні властивості, а також означаються способи їхнього текстуального вираження. Демонструємо на прикладі образу Марії Лучицької з драми М. Старицького «Талан»:

1. Доросла людина:

- самостійна у виборі власної долі (особистої, професійної);

2. Жінка:

- викликає захоплення в чоловіків;

виходить заміж (хоча й умовно – громадянським шлюбом), віддає перевагу коханому над професією;

- з підвищеною чутливістю (по-жіночому) ставиться до подій, які розгортаються навколо неї.

3. Актриса:

- наділена видатним талантом;
- не мислить себе без сцени, гостро переживає розлуку з театром;
- надзвичайно популярна серед театральної публіки;
- незамінна в роботі театру, приносить значні прибутки, оскільки глядачі йдуть дивитися в першу чергу на неї;
- викликає заздрість в інших акторів, їхні підступні дії, спрямовані проти неї;
- не зважає на непопулярність акторської професії в певних колах суспільства.

4. Українка:

- розуміє, що служить своїм мистецтвом рідній землі;
- відмовляється перейти на російську сцену.

5. Дворянка за походженням, інтелігентка-народниця за переконаннями:

- займається професією, недостойною, на думку багатьох, її соціального стану;
- вірить, що її мистецтво перероджує людей на краще, змінює суспільство.

***Вправа № 90***

***Визначте статусно-рольові властивості названих персонажів.  
Створіть план вивчення 1-2 героїв на цій основі.***

*Маруся (однойменна повість Г. Квітки-Основ'яненка), Гонта (поема Т. Шевченка «Гайдамаки»), Маня (новела І. Франка «Сойчине крило»), Марічка (повість М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»), Іван Дідух (новела В. Стефаника «Камінний хрест»), Сивоок (роман П. Загребельного «Диво»).*

Далі відбувається розмова про особливості виконання персонажем кожної зі своїх ролей та їх змалювання в тексті. Тому важливо з'ясувати, які з них виконують провідну роль із погляду характеристики образу, а які – другорядну. Хоча такий поділ досить умовний, оскільки будь-яка функція, навіть найменш помітна, художньо обумовлена, позначена авторським задумом. Школярі знаходять у тексті інформацію про героя як виконавця певної ролі. В одних випадках це буде авторська характеристика або оцінка іншими дійовими особами, в інших – вчинки самого персонажа, його мовлення, а іноді для змалювання означеної властивості використовуються позасюжетні елементи. Отже, статусно-рольова характеристика відбувається у взаємодії із традиційною літературознавчою схемою аналізу, куди входять основні засоби зображення: ім'я, портрет, дії і вчинки, мова персонажа, його оцінка іншими дійовими особами та автором, інтер'єр, пейзаж, екскурси в минуле та ін.

Учитель та учні здійснюють поглиблений аналіз відповідних фрагментів тексту, дають оцінку герою, виходячи зі змісту зображеного. Наприклад, опрацьовуючи образ Марусі Кайдашихи із повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», вони можуть звернути увагу на її соціальну роль як колишньої селянки-кріпачки. При цьому звучить висновок, що Маруся належить до того типу кріпаків, яких навряд чи гнітило їхнє підневільне становище. Кайдашиха «знайшла спільну мову із панами», втерлася до них у довір'я, завжди хизувалася цим. Таке розуміння постає на основі авторської характеристики, у якій сказано, що «до неї (Кайдашихи –



Ю. Б.) прилипла якась облесливість у розмові й повага до панів. Вона любила цілувати їх в руки, кланятись, підсолоджувала свою розмову з ними». Слово «любила» увиразнює риси рабської психології у внутрішньому світі героїні.

Приклад, продемонстрований із допомогою образу Кайдашихи, показовий у тому плані, що унаочнює, як статусно-рольова оцінка створює «виходи» на внутрішні якості персонажа, допомагає збагнути його духовну організацію. Учителі та учні з'ясовують, яким чином на основі названих рольових функцій персонажів формуються їхні ролі морально-етичного, духовного плану. Зокрема, за образом Марії Лучицької з п'єси «Талан», крім мистецької, гендерної, родинної, закріплена ще й роль широї, відданої і обдарованої натури, людини, що переживає складні творчу та інтимну драми, стає жертвою (фізичною і психологічною) заздрості з боку інших персонажів твору, не раз поставлена перед складними життєвими виборами і здійснює їх. Якщо побачити чи уявити сценічне виконання п'єси М. Старицького «Талан», то очевидно, що актриса, втілюючи образ Марії Лучицької, має зуміти творчо реалізувати всі названі часткові моменти, з яких і складається цілісна роль головної героїні твору.

Тому, осмислюючи окрему функцію школярі проходять шлях, який складається з чотирьох дослідницьких етапів:

- а) визначення статусно-рольової властивості персонажа;
- б) встановлення способів її виконання дійовою особою;
- в) спостереження за особливостями змалювання в літературному творі;
- г) узагальнення духовного єства персонажа.

Подібна робота під силу вже учням 5 класу. Школярі цього віку здатні назвати, у яких ролях виступають герої казок чи дитячих оповідань, дати оцінку внутрішнім якостям дійових осіб.

*Ознайомтеся із фрагментами різних літературних творів. Зробіть висновки про виражені в них статусні ролі героїв. Поясніть, яким чином вони допомагають розкрити внутрішні якості персонажів. Здійсніть наведені вище етапи роботи з 1-2 образами (за власним вибором). Реалізуйте їх з допомогою запитань бесіди.*

**Г. Квітка-Основ'яненко**

**«Сердешна Оксана»**

**(фрагмент)**

*«Була удова, Векла Ведмедиха, і що то жінка: на усе село! Розумна, розсудлива, богобоязна і чесного роду. Було, і сам голова частісінько до неї за порадою, і вона такий совіт добрий дасть, що не тільки голова, та і усі старики так не придумують, як вона скаже, і усе гаразд буде по її. Сама ж, було, не ходить до волості і ніколи не розпитує, чого і зачим зібралася громада. Їй і нужди мало ні до чого. Прийди ж до неї за порадою об яким хочеш ділі – так так! Вже добре навчить. Тяжко розумна була!».*

**Т.Шевченко**

**Гайдамаки**

**(фрагмент)**

*«Я сирота з Вільшаної,*

*Сирота, бабусю.*

*Батька ляхи замучили,*

*А мене... боюся.*

*Боюсь згадать, моя сиза...*

*Узяли з собою.*

*Не розпитуй, бабусенько,*

*Що було зо мною.*

*Я молилась, я плакала,*

*Серце розривалось,  
Сльози сохли, душа мерла...*

*Ох, якби я знала,  
Що побачу його ще раз,  
Що побачу знову, –  
Вдвоє, втроє б витерпіла  
За єдине слово!»*

*(поема Т.Шевченка «Гайдамаки»).*

***І.Нечуй-Левицький***

***Князь Єремія Вишневецький***

***(фрагмент)***

*«Тепер ти, князю, навертай і своїх підданих на Україні до своєї нової віри, до нової вітчизни, до польської мови. Ти тепер зрадець для дрібних українських панів, для темного хлопства й міщанства на Україні, а не воно для тебе. Ви, українські пани, що перейшли на католицьку віру й агу мову, теперечки дбайте й приклоняйтесь, щоб навернути на свій зрадець усю темну українську масу. Ведіть за собою слідком тих темних товариак, «те бидло», перероблюйте їх навіть силою, а вони, як сліпці, повинні йти слідом за вами, за своїми проводирями. А коли вони не підуть, княже, за тобою, маєш в руках меч. Орудуй мечем во ім'я Христове!»*

***Леся Українка***

***Одержима***

***(фрагмент)***

*«Я вірю, що ти Божий Син, Месіє, і всім, окрім мене, даси рятунок».*

***Леся Українка***

***Бояриня***

**(фрагмент)**

*«Не задля соболів, не для казни  
Подався на Москву небіжчик батько!  
Чужим панам служити в ріднім краю  
Він не хотів, волів вже на чужині  
Служити рідній вірі, помагати  
Хоч здалека пригнобленим братам,  
Єднаючи для них цареву ласку.  
Старий він був обстоювати збройно  
За честь України...»*

Якщо персонаж має незмінний протягом усього твору характер, то названим переліком дій дослідницька робота на цьому етапі може і вичерпуватись. Коли ж у тексті змальовано внутрішній розвиток героя, що властиво для крупних епічних жанрів, які вивчаються в старших класах, виникає необхідність встановити ці зміни. У такому випадку рольова характеристика надає школярам свої можливості. Її здійснення присвячується ще й тому, щоб з'ясувати, яким чином герой змінюється (посилюється або послаблюється) у виконанні своїх рольових функцій – особливо тих, які мають визначальне для його портретування значення. У шкільному курсі української літератури для старшої школи це в першу чергу стосується образів Енея з поеми І. Котляревського «Енеїда», Чіпки Варениченка з роману Панаса Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», Мойсея з однойменної поеми І. Франка, Степана Радченка з роману В. Підмогильного «Місто», Сивоока з роману П. Загребельного «Диво» та ін. Кожен із названих персонажів проходить зміни саме на рольовій основі: як народні ватажки (Еней, Мойсей), як бунтар і злочинець (Чіпка), як мешканець міста (Радченко), як митець (Сивок). Тому вчителя та учнів мають цікавити:

- яким чином персонаж трансформується в рамках окремо взятої ролі;
- на яких етапах розвитку сюжету та під впливом яких чинників це відбувається;
- до яких внутрішніх та зовнішніх наслідків призводить.

### ***Вправа № 92***

***Створіть план вивчення 1-2 персонажів з урахуванням їх рольової трансформації.***

У випадку так званих «вічних» образів, коли персонаж є дійовою особою багатьох літературних творів, статусна трансформація одержує інший вимір. В інтерпретації різних письменників один і той же герой може бути виконавцем неоднакових ролей або ж його узвичаєні функції змінюють свої значення. Зокрема, В. Гриневич, означуючи дослідницьку роботу над образом Івана Мазепи, так спрямовує діяльність словесників: «...Слід враховувати дві іпостасі літературного Мазепи. Перша постать – образ легендарного романтичного юнака...Друга постать – образ зрілого мужа, політичного діяча, українського героя» [18, с.35]. Керуючись такими настановами, учитель разом із учнями може застосувати прийом зіставлення різних художніх утілень «вічного» образу саме в аспекті його статусно-рольових особливостей.

Отже, набір ролей для одного героя може бути досить великим. Письменнику принципово важливо звести до єдності і закріпити за персонажем певну кількість функцій, які всі разом, з одного боку, допомагають створити портрет дійової особи, а з іншого – втілити ідейно-тематичну стратегію митця. Тому шлях індивідуальної характеристики включає не тільки опрацювання окремих рольових проявів персонажа.

Учитель і учні мають розглянути системні зв'язки між такими властивостями, які є художньо вмотивованими і в комплексі «працюють» як на концепцію героя, так і всього літературного твору.

На уроці треба дати відповіді на декілька важливих і взаємопов'язаних питань:

Чому письменник робить свого персонажа виконавцем тієї чи іншої ролі?

З якою художньою метою він визначив для нього саме такий набір статусних функцій?

У яких зв'язках ці ролі між собою перебувають?

Який ідейно-тематичний задум криється в цьому та яким чином він реалізується з допомогою означених функцій персонажа?

Звичайно, такі завдання можуть виконувати тільки учні старшої школи.

### ***Вправа № 93***

***На якому етапі вивчення образів-персонажів буде доречним використання наведених вище запитань? Обґрунтуйте свій висновок.***

Одні із названих ролей гармонійно між собою поєднуються, інші перебувають у протиріччі. Рольовий конфлікт, якщо розглядати головних героїв, може збігатися, проте не завжди, з конфліктом усього твору. Це окремий предмет дослідження на уроці літератури. Він виявляється так: персонаж потрапляє в ситуацію, у якій йому необхідно жертвувати однією із своїх функцій, що призводить до складних психологічних переживань, або ж переступати через морально-етичні закони, які вона диктує. Драма Марії Луцицької з п'єси М. Старицького «Талан», зокрема, полягає й у тому, що героїня поставлена перед вибором – залишитися актрисою чи вийти заміж. Тут письменник створює конфлікт між мистецько-творчою, професійною та гендерною роллю жінки. Проблема рольового протиріччя переживають

герой новели М. Коцюбинського «Цвіт яблуні» (митець і батько), брати Половці із новели «Подвійне коло» Ю. Яновського (брати і прибічники певних політичних ідей), герой новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)» (син і революціонер) та ін.. Саме на такій основі виникають оригінальні художні конфігурації названих літературних творів.

Учитель та учні дають відповіді на питання:

Як взаємодіють між собою рольові функції персонажа?

Які із них створюють конфлікт у душі та житті героя?

У чому полягає зміст змальованого протиріччя?

Які художні засоби беруть участь у його втіленні?

Окресліть внутрішню сутність персонажа, виходячи із здійсненого дослідження.

Чи співвідносно виявлене протиріччя із конфліктом літературного твору в цілому? Чому? Як саме?

З якою, на вашу думку, метою письменник наділив героя саме такою сумою рольових функцій і саме таких відношень між ними?

Отже, учні повинні розуміти, що рольове «навантаження» героїв допомагає письменнику реалізувати певну тематичну програму. Його наповнення формується у зв'язках із проблематикою твору. Існує обернена пропорційність: рольові функції героїв – зміст проблемно-тематичного поля літературного тексту. У такий спосіб реалізується одна із важливих аналітичних вимог до осмислення художнього матеріалу, яка полягає в тому, що «художній образ треба трактувати лише у світлі авторського задуму, з'ясовуючи, яку функцію виконує даний образ в загальній концепції твору» [77, с. 213].

У цьому контексті виникає необхідність осмислювати не тільки рольові прояви, що вступають між собою в протиріччя. На увагу заслуговує будь-яка рольова комбінація, яка створює в тематичному просторі тексту змістові особливості, важливі для осмислення. Учитель пропонує учням звернути

увагу на поєднання ролей, яка визначає внутрішній портрет героя і водночас допомагає виразити певний авторський задум у межах усього літературного твору. Наприклад:

З якою метою, на вашу думку, Микола Хвильовий наділяє головного героя повісті «Іван Іванович» такими ролями, як чиновник, член комуністичної партії, чоловік, батько, людина, що має служницю? Як вони між собою взаємодіють?

Чому Григорій Многогрішний водночас є українцем, представником роду гетьмана Дем'яна Многогрішного, політв'язнем і молодою людиною? (роман Івана Багряного «Тигролови»).

Чому головна героїня роману У. Самчука «Марія» поєднує в собі ролі українки, селянки, матері і дружини?

Відповідаючи на ці та подібні запитання, школярі, безперечно, дають індивідуальні пояснення. Проте вони не можуть обминути того факту, що рольові функції створюють важливу для осмислення персонажів комбінацію, розкривши яку, можна усвідомити і внутрішній потенціал, і значення героїв у системі твору. При цьому актуалізується настанова «...з'ясувати, що в образі-персонажі є головним, провідним, його «ядром», на чому автор з особливою силою наголошує, а що похідним, як воно обумовлюється головним, як його посилює й доповнює» [49, с. 89].

Отже, фінальним моментом статусно-рольової характеристики є визначення художньої ролі персонажа. Це може відбутися як у рамках окремо взятого твору, так і літературного процесу в цілому. Школярі окреслюють, який характер і тип людини змалював письменник, у чому полягає унікальність героя, його несхожість на всіх персонажів, вивчених до того. Вони здійснюють узагальнення, яким чином із статусними функціями митець пов'язує морально-етичні ролі персонажа, а в результаті – формує образ із своєрідним духовним наповненням, особливими завданнями, підпорядкованими художній логіці твору.



### **Вправа № 94**

***Виявіть рольовий набір, а за можливістю і рольовий конфлікт у названих персонажів. Яким чином він пов'язаний із ідейно-тематичним звучанням твору і допомагає його виразити? Змодельуйте навчальну ситуацію, під час якої вчитель та учні здійснюють відповідні дослідження (для 1-2 персонажів).***

*Захар Беркут (повість І. Франка «Захар Беркут»), Іван Вишенський (поема І. Франка «Іван Вишенський»), Гонта (поема Т. Шевченка «Гайдамаки»), Лаврін Запорожець (кіноповість О. Довженка «Україна в огні»), Григорій Бобренко (роман у віршах Л. Костенко «Маруся Чурай»).*

## ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ОБРАЗАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ГЕРОЇВ

Як показано в ряді попередніх розділів, учитель-словесник повинен формувати уміння школярів досліджувати системні зв'язки між різними художніми складовими тексту, зокрема образами-персонажами та сюжетом, хронотопом, мовою, стилем, жанром, проблематикою, світоглядною позицією автора тощо.

Одним із найбільш доступних для учнів варіантом такої роботи є дослідження системності на рівні самих образів-персонажів.

Як провідну настанову для здійснення аналітичної роботи на уроках літератури приймаємо думку, що «розглядаючи склад персонажів у творі, слід розрізняти їх систематику на сюжетному рівні і систематику функціональну» [87, с. 118]. *Сюжетна систематика* існує тільки в межах одного тексту, адже тут персонажі пов'язані спільною дією. Другий вид систематики, на наш погляд, виявляє себе тоді, коли герої виконують цілеспрямовані функції в реалізації поставлених письменниками художніх завдань, зокрема: а) у вираженні світоглядних позицій, філософської концепції, ідейно-тематичного змісту; б) у втіленні певних естетичних підходів (жанрових, стильових). *Функціональну систематику* персонажів можна спостерігати як в окремому творі, так і в його зв'язках із іншими мистецькими явищами (літературними, живописними, музичними, театральними та ін.), а також із повсякденною дійсністю.

Вивчаючи літературних героїв, учні повинні досліджувати їх зв'язки і в сюжетному, і у функціональному аспектах. Для цього вони повинні **знати**:

- ✓ окремих героїв та групи персонажів, що перебувають у системній взаємодії;
- ✓ характер зв'язків між ними в сюжетному та функціональному планах;

✓ внутрішні якості літературних героїв, виявлені у процесі взаємодії, та засоби їх вираження.

Під час дослідження системних зв'язків між персонажами вони повинні **вміти** виконувати такі види діяльності:

✓ давати оцінку безпосереднім стосункам літературних героїв в межах одного тексту;

✓ осмислювати значення героїв для характеристики один одного;

✓ здійснювати зіставлення персонажів одного або декількох мистецьких творів;

✓ проводити групування у творі, давати оцінку групі персонажів та визначати її художню роль;

✓ окреслювати спільну або відмінну функціональну роль в одному чи ряді творів;

✓ виконувати типологічне моделювання;

✓ співвідносити внутрішній світ літературних героїв із психологією нації, прошарку, типу людей, оцінювати персонажів як психологічний чи художній зразок.

У шкільній практиці найбільш поширеним є дослідження взаємодії між літературними героями одного твору. Ця робота має відповідати ключовій вимозі, яка ставиться до шкільного вивчення літератури, а саме: «Аналіз художнього твору перш за все означає усвідомлення логіки розвитку образної думки автора» [32, с. 8].

Ця робота може складатися з таких дій:

1. Назвати головних персонажів і другорядних за їх роллю в розгортанні змальованих подій, у вираженні певного погляду на зображувані картини.

2. Розглянути стосунки між героями, на їх основі дати оцінку кожному із персонажів, визначити орієнтовну художню мету зображення таких відносин.

3. Виділити персонажів, яких треба зіставити, здійснити ці зіставлення.

4. Указати, на які групи можна поділити всіх персонажів і за якими ознаками, окреслити зв'язки, у яких перебувають персонажі в межах групи та групи між собою.

4. Окреслити авторське ставлення до персонажів, продемонстроване характером їхніх зв'язків, розкрити явища та закономірності, відображені цими системними зв'язками.

5. Дати відповідь на запитання:

У які відношення герої поставлені автором і які явища ці відношення виражають?

Важливість окресленої діяльності полягає в тому, що «диференціація образів за принципом головний – другорядний забезпечує ... розуміння змістових компонентів, осмислення складності втілених характерів та порушених автором проблем»[44, с. 127].

Крім того, оцінка системи образів передбачає порівняння не тільки вчинків, характерів, поглядів, але й устрою життя, світу, у якому вони функціонують, а головне – їхньої ролі в літературному творі, літературному процесі, мистецтві в цілому.

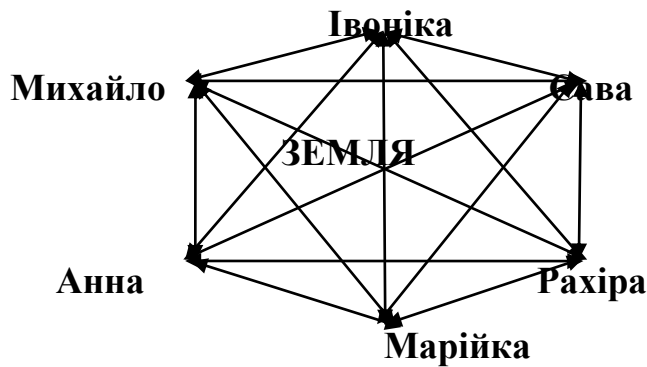
### ***Вправа № 95***

***Назвіть літературні твори, під час вивчення яких доцільно виконати всі названі етапи навчальної діяльності. Обґрунтуйте свої висновки.***

«Вихід» за межі твору відбувається після того, як в учнів сформовані відповідні уміння для роботи з одним джерелом, а також накопичені достатні

знання з літератури, з інших видів мистецтва, з'явився належний життєвий досвід. Для кожної групи школярів і кожної групи персонажів словесник сам визначає, коли настав такий час, але в цілому, урахувавши вікові можливості учнів, він забезпечує вимогу, що «аналіз твору має містити естетичний, психологічний та соціологічний аспекти»[75, с. 9].

Первинний момент діяльності – осягнення школярами системної взаємодії персонажів на сюжетному рівні окремих творів, тобто **вивчення їх безпосередніх стосунків та участі в зображених подіях**. Уже учні 5 класу здатні давати оцінку тому, як літературні герої ставляться один до одного, які спільні дії виконують, як себе при цьому виявляють. Для початку школярі встановлюють пари персонажів, що контактують між собою. Особливо це вигідно робити тоді, коли в художньому творі наявна пронизана тісними зв'язками система образів людей (наприклад, у повістях І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», М. Коцюбинського «Fata morgana», романі Івана Багряного «Тигролови») чи персоніфікованих явищ природи (звірі у казці І. Франка «Фарбований Лис»). За таких умов утворюється достатньо великий набір пар, давши оцінку кожній із яких, можна осмислити увесь спектр міжобразної взаємодії на сюжетному рівні. Сюди ж підключаються й образи не людей, але такі, що мають виразний художній зміст і виконують особливу концептуальну функцію в тексті: землі з однойменні повісті О. Кобилянської, Софії Київської з роману П. Загребельного «Диво». Варто створити схематичну наочність, яка допоможе спрямовувати учнів до поетапної роботи. Так, для дослідження рольової взаємодії персонажів із повісті О. Кобилянської «Земля» корисним є такий її варіант (Рис. 2).



**Рис. 2. Загальна схема рольової взаємодії персонажів у повісті О. Кобилянської «Земля»**

***Вправа № 96***

*Створіть схематичну наочність для одного художнього твору, яка допомагає продемонструвати системні зв'язки між персонажами. Поясніть її використання на уроках української літератури під час дослідження стосунків літературних героїв.*

***Вправа № 97***

*Назвіть літературних персонажів, із якими перебувають у певних стосунках кожен із названих героїв. Розкрийте особливості цієї взаємодії. Створіть систему запитань для їх аналізу та оцінки персонажів (на вибір).*

*Лис Микита (казка І. Франка «Фарбований Лис»), Наум Дрот (повість Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся»), Іван (повість М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»), Степан Радченко (роман В. Підмогильного «Місто»), Іван Іванович (однойменна повість Миколи Хвильового).*

Існує необхідність класифікувати характер стосунків між персонажами. На наш погляд, його можна означити як партнерство (герої взаємодіють з

метою досягнути спільну мету, між ними часто існує типологічна схожість), гармонія (між персонажами встановлені теплі людські взаємини, проте спільної мети в них немає), конкуренція (герої змагаються у певній справі), конфлікт (змагання будується на протилежності цінностей та бажань, переходить у гостру непримиренність або й двобій), нейтральність (у персонажів немає прямих людських стосунків, проте існує єдина сюжетна основа, на якій образи співіснують).

### ***Вправа № 98***

***Визначте характер стосунків між персонажами названих літературних творів. Яким чином ви дасте їм оцінку на відповідних уроках?***

*Драма І. Котляревського «Наталка Полтавка», поема Т. Шевченка «Катерина», драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня», акварель М. Коцюбинського «На камені», повість Миколи Хвильового «Санаторійна зона», новела Ю. Яновського «Дитинство», кіноповість О. Довженка «Україна в огні».*

Після цього переходимо до більш детального вивчення рольової взаємодії. У процесі зазначеної діяльності відбувається використання й індивідуальних, і порівняльних, і групових видів характеристики. Персонажі індивідуалізуються, групуються або розмежовуються, оскільки зіставлення з іншими образами дає можливість розглянути їх власні риси, виділити спільне або відмінне в парах чи групах. Крім того, треба враховувати, що рольові контакти завжди ціннісно організовані, підпорядковані художнім завданням, які ставить автор.

Здійснюючи вивчення взаємодії як партнерства, словесник повинен орієнтувати учнів на визначення спільних цілей, які персонажі намагаються досягти, подібних рис характеру, дій і вчинків, які об'єднують, портретних

деталей, якщо вони покликані продемонструвати типологічну схожість. Особливо важливим є аналіз тих епізодів чи й більших сюжетних фрагментів, де герої виступають разом у певній справі або виявляють солідарну один одному поведінку, висловлюють позитивне ставлення один до одного, схвальну оцінку внутрішніх якостей, дій і вчинків іншого. Отже, у центрі уваги учасників навчального процесу – прийоми та засоби зближення образів. Звичайно, варто не забувати і про розмежування: у школярів не повинно скластися уявлення про нібито абсолютну тотожність героїв, які хоч і виступають разом, усе ж мають і свій індивідуальний внутрішній портрет. Тому поруч із осмисленням спільного ведемо розмову і про те, чим образи різняться, що в кожному є особливим, не схожим на інших.

Отже, вивчення персонажів із партнерськими стосунками зазвичай відбувається на основі спільної ціннісно-цільової програми, яка визначає схожість внутрішніх якостей, дій і вчинків літературних героїв. Те ж саме можна сказати і про вивчення персонажів, які хоч і не мають спільної мети, тобто не є партнерами у певній справі, але перебувають у гармонійних взаєминах. Гармонія завжди заснована на певній схожості, яку й треба виявити в процесі опрацювання стосунків персонажів.

Аналіз персонажів, які конкурують або й конфліктують, проходить з метою виявити протилежні цілі, інтереси, завдання. Школярі досліджують несхожість літературних героїв, виражену в їх діях і вчинках, мові, портретних характеристиках, авторських відступах. Обов'язковому аналізу підлягають сюжетні епізоди з підвищеною конфліктною напругою, де протиставлення набуває відкритого безкомпромісного вигляду.

Крім того, важливим є і такий момент: протиставлені автором персонажі можуть володіти спільними рисами, які також треба виявити і дослідити на уроці.



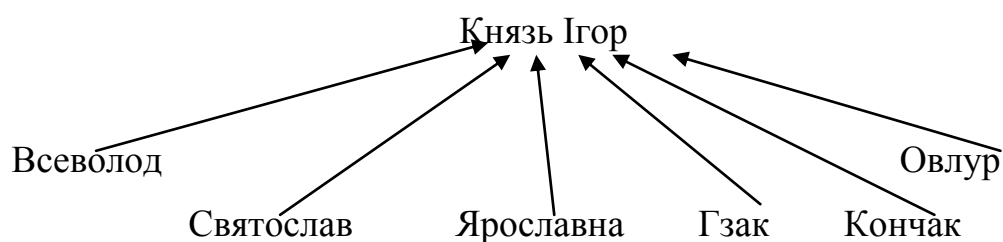
Брати Половці відрізняються політичними спрямуваннями. А чим вони подібні? Зіставте їхню поведінку, погляди на життя («Вершники» Ю. Яновського).

Зіставлення груп персонажів здебільшого відбувається на основі їх конфліктних взаємин, протилежних ціннісних орієнтирів.

### **Вправа № 99**

**Назвіть по одному прикладу партнерських та протиборчих стосунків між персонажами. Яким чином ви це продемонструєте учням?**

Не рідко школярі можуть спостерігати ще одну своєрідність системи образів-персонажів: у творах наявна постать центрального суб'єкта дії (князя Ігоря в поемі «Слово о полку Ігоревім», Енея в поемі І. Котляревського «Енеїда», Мойсея в однойменній поемі І. Франка та ін.), роль якого – домінувати, бути в центрі уваги, визначати мету і характер подій, вести за собою, спрямовувати, та групи персонажів, які певним чином позиціоновані відносно нього. Відбувається поглиблений аналіз головного героя. Учні виділяють ті властивості, які й визначають його провідну функцію у творі. Для решти образів більш важливою є *характеристика з погляду їхньої ролі у змалюванні головного героя*. Такий підхід зумовлено ієрархічною структурою системи образів-персонажів, коли особи другого плану розглядаються як спосіб зображення сприймаються як «службові», необхідні не самі по собі, а для висвітлення і розуміння «осіб першого плану» [79, с.249-250]. Схематично це можна зобразити так (Рис. 3).



**Рис. 3. Загальна схема взаємодії персонажів  
у поемі «Слово о полку Ігоревім»**

Школярі дають відповіді на запитання:

У яку взаємодію вступають кожен із другорядних персонажів з головним героєм твору? Опишіть їхні стосунки.

Поясніть, яким чином вони допомагають змалювати центральну постать.

Які втрати, на вашу думку, мало б зображення головного героя за умови вилучення кожного із другорядних персонажів?

***Вправа № 100***

***Дайте відповіді на поставлені вище запитання на матеріалі одного літературного твору. У чому полягає їх навчальна ефективність?***

Як видно із усіх попередніх суджень, значне місце в опрацюванні образів-персонажів належить порівняльній та груповій характеристикам. Їх доцільно здійснювати і на сюжетному, і на функціональному рівнях.

***Порівняльна характеристика*** – один із способів вивчення персонажів. Існує декілька варіантів її здійснення: в одному творі, у межах різних текстів, між літературними героями та персонажами інших видів мистецтва, між літературними образами і психологічними типами людей. Навчальна мета в кожному випадку своя. Це може бути осмислення системних зв'язків між образами-персонажами твору, усвідомлення його змістового наповнення та ідейно-тематичної спрямованості, установлення спорідненості різних текстів, простеження еволюції героя певного типу в мистецтві взагалі чи літературі зокрема, виявлення здатності мистецтва слова здійснювати міметичну функцію – зокрема наслідувати людські характери.

Починати застосовувати порівняльну характеристику доцільно на прикладі героїв, що протиставлені письменником у рамках одного тексту. У персонажів контрастного типу школярам неважко побачити відмінні риси та зіставити їх. В основній школі для цього підходять Федько і Толя з оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник», Захар Беркут і Бурунда із повісті І. Франка «Захар Беркут» та ін. Старшокласникам варто пропонувати для зіставлення образи Мавки та Килини з драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», Лавріна Запорожця й Заброди з кіноповісті О. Довженка «Україна в огні», Сивоока й Міщила з роману П. Загребельного «Диво». Вивчаючи такі тексти, доцільно задіювати різні види роботи, спрямовані на виявлення протилежного в характерах. Зіставлення можна здійснювати з допомогою бесід або індивідуальних виступів відповідного змісту, паралельного складання планів характеристики двох героїв.

Для учнів основної школи найкраще підбирати персонажів, які, перебуваючи в спільних обставинах, демонструють несхожі психологічні реакції. Такими виступають образи Тосі та Юрка з оповідання Є. Гуцала «Сім'я дикої качки» (7 кл.). У творі легко виділити протилежні риси, носіями яких є ці персонажі. Щирості, привітливості, співчутливості Тосі Є. Гуцало протиставив брехливість, відчуженість, байдужість Юрка. Герої діють поруч, але виявляють різне ставлення і один до одного, і до навколишнього світу. Хлопчик довів диких каченят майже до загибелі, а дівчинка хоче їх врятувати і все робить для цього.

### ***Вправа № 101***

***Назвіть пару персонажів, яких письменник протиставляє в межах одного літературного твору. Розробіть завдання для самостійної роботи***

***вищого рівня, із допомогою яких можна спрямувати дослідницьку роботу школярів.***

Складніше школярам порівнювати схожих героїв. Наприклад, образи троянців із поеми І. Котляревського «Енеїда» у свідомості дев'ятикласників можуть перетворюються на один узагальнений. Те ж саме варто сказати про образи Лушні, Матні, Пацюка з роману Панаса Мирного й І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» (10 кл.). Тому тут треба давати оцінку не тільки подібним властивостям, але й розглядати те, що надає кожному персонажу індивідуальних рис. Зіставлення між схожими образами варто проводити й крізь призму питань:

У кому з них більше певної якості? Чому?

Із допомогою яких художніх прийомів письменник виражає її, змальовуючи кожного із персонажів?

Як це впливає на формування психологічного портрету героїв, на їх художню роль у тексті?

Наприклад:

Хто із героїв драми І. Франка «Украдене щастя» найбільш нещасний? Поясніть свій вибір.

Хто із персонажів комедії І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля» найбільш смішний? Чому?

### ***Вправа № 102***

***Продовжіть наведені нижче речення. Поставте ці запитання перед студентами своєї академічної групи. Оцініть одержані результати. Коли і як ви застосуєте такі запитання на уроках літератури в загальноосвітній школі?***

*Хто із героїв повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» найбільш(найменш).....?*

*Хто із героїв драми-фєєрії Лєсі Українки «Лісова пісня» найбільш(найменш).....?*

*Хто із героїв повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» найбільш(найменш).....?*

*Хто із героїв роману В. Підмогильного «Місто» найбільш(найменш)....?*

*Хто із кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» найбільш(найменш)....?*

Порівняння стає основою і для здійснення *групових характеристик*, які відбуваються на основі визначення типологічно спорідненого в образах-персонажах. Про природу типового говоримо, коли даємо спільну оцінку дійовим особам як представникам народу, соціальної групи, людей певної доби, професії, психологічного типу, як героям літературного стилю, жанру. Недоліки групової характеристики полягають у тому, що учні можуть не сприймати індивідуальних властивостей персонажів, що належать до однієї групи, у їхній свідомості починає домінувати збірне уявлення про героїв. Тому «не слід зводити групову характеристику образів до виділення лише загального у них. Навіть загальне має свою індивідуальну форму вияву, і відсутність уваги до нього на уроці позбавляє художні образи конкретності й неповторності» [61, с.274]. Доповнюючи групову характеристику індивідуальною, можна нейтралізувати вказаний недолік.

Як видно із усіх попередніх суджень, значне місце в опрацюванні образів-персонажів займають порівняльна та групові характеристики. Їх доцільно здійснювати і на сюжетному, і на функціональному рівнях.

Осмисленню системної взаємодії образів-персонажів сприяють прийоми для дослідження авторського *типологічного моделювання*, що завжди має функціональну спрямованість і виявляє себе в межах тексту,

творчості письменника, різних авторів, на рівні взаємодії літератури з іншими видами мистецтва чи безпосередньою дійсністю.

### **1. Типологічні зіставлення та протиставлення героїв.**

На уроках літератури варто проводити паралелі між літературними персонажами, літературними персонажами і героями інших видів мистецтва на основі психологічних властивостей, які закріплені за ними. Це дозволяє формувати в учнів уміння виявляти спільне та відмінне, що буде підставою для подальшого об'єднання в групи або ж протиставлення, а також осмислення таких понять, як «психологічний тип», «художній тип».

Чим схожі Гордій Чурай, Іван Іскра, Богдан Хмельницький та Лесько Черкес? Проведіть порівняння, виділіть спільне. Хто їм у творі протиставлений? На якій підставі? Із якою метою, на ваш погляд, авторка створює такі групи персонажів? («Маруся Чурай» Л.Костенко).

Порівняйте героїв кіноповісті О.Довженка «Україна в огні». Виділіть подібних між собою, а також протилежних. Обґрунтуйте свої результати. Окресліть авторську мету такого системного утворення.

Порівняйте образи Катерини, змальовані в поемі та на картині Т.Шевченка, виявіть їх спорідненість та відмінність. Яким чином кожна з них допомагає розкрити тему жінки-покритки?

### ***Вправа № 103***

***Змоделюйте завдання, аналогічні до тих, що наведені вище. Коли і з якою метою ви застосуєте їх у процесі шкільного вивчення літератури?***

### **2. Типологічне узагальнення, функціональне групування та аналіз груп персонажів.**

Такий прийом цінний тим, що дає змогу виявляти в текстах масові психологічні явища, які набули художності. ««Маса» ж у психологічному плані...є людська сукупність, що має психічну спільність...» [99, с.429]. Поруч з одиничним вона знаходить місце в літературі. Тому багато

психологічних типів, що зустрічаються в літературі, відтворені не в одному герої.

На наш погляд, ця робота може мати три різні варіанти.

### ***Варіант №1***

Звести всіх однотипних героїв до єдиного знаменника, тобто «усунути» індивідуальне, – це означає окреслити узагальнений характер зображених психологічних явищ у цілому.

Перед учнями ставиться завдання з допомогою ряду персонажів створити сумарний образ певного типу. Школярі виділяють спільні властивості споріднених героїв і на їх основі моделюють художньо-психологічний тип:

Із допомогою героїв поеми І. Драча «Чорнобильська мадонна» створіть психологічний портрет людини, який, на думку письменника, уособлює в собі винуватця чорнобильської катастрофи.

Змоделуйте узагальнений образ шевченківської жінки.

Людина зиску. Розкрийте її обличчя з допомогою персонажів української та зарубіжної літератур.

Яким постає образ українського козака-лицаря в історичній «Пісні про Байду», «Думі про козака Голоту», повісті М. Гоголя «Тарас Бульба»?

### ***Вправа № 104***

***Створіть декілька завдань для типологічного моделювання. Поставте їх у студентській аудиторії. Обґрунтуйте педагогічну необхідність.***

### ***Варіант №2***

Типологічне узагальнення набуває особливої ваги під час вивчення текстів, у кожному з яких наявні декілька хронотопів [9], об'єднаних за

принципом спорідненості (статичної єдності), тобто на основі схожості змальованих подій, типів людей, проблематики. У таких випадках школярі зустрічають персонажів, які, функціонуючи в різних часопросторових межах, усе ж складають одну типологічну групу. Це стосується цілого ряду творів, що в різний час мали місце в шкільних програмах. Подаємо загальну типологічну єдність їх персонажів (Табл 7).

Образи-персонажі названих літературних творів існують у вигляді бінарної опозиції, що має міфологічне походження: одні групи уособлюють «життя» (друга колонка таблиці) в найширшому його розумінні, інші (третья колонка) – «смерть».

**Таблиця 7**

**Типологічні групи персонажів**

<b>Назва літературного твору</b>	<b>Група персонажів у типологічній наближеності за принципом «життя»</b>	<b>Група персонажів у типологічній наближеності за принципом «смерть»</b>
Повість І. Франка «Захар Беркут»	Князь велетнів, Захар Беркут, тухольці	Богиня Морана, Бурунда, татаро-монголи
Романи Івана Багряного «Сад Гетсиманський»	Ісус Христос, Андрій Чумак	Мучителі Христа, мучителі Андрія Чумака, Юда, сусід-священик
Роман Олесея Гончара «Собор»	Запорожці, Дмитро Яворницький, Микола Баглай	Катерина II, Потьомкін, махновці, Володька Лобода
Роман П. Загребельного «Диво»	Дід Родим, Сивоок, Гордій Отава, Борис Отава та ін.	Ситник, Міщило, Адальберт Шнурре, Оссендорфер та ін.



У процесі вивчення художніх творів важливо показати учням типологічну спорідненість у межах кожної із груп. Робота розпочинається із аналізу героїв, які знаходяться або в найбільш хронологічно віддаленому часопросторі, або в міфологічному сюжеті, що уведений у вигляді вставної сюжетної конструкції чи постійних паралелей до основних подій твору. У різних творах ці персонажі – князь велетнів, Морана («Захар Беркут» І. Франка); Ісус Христос, мучителі Христа, Юда («Сад Гетсиманський» Івана Багряного); запорожці, Катерина II, Потьомкін («Собор» Олесь Гончара); дід Родим, Сивоок, Міщило, Ситник («Диво» П.Загребельного) – складають **психологічний та поведінковий прецедент**, за зразком якого в наступних хронотопах вибудовано всі інші споріднені образи. Учителі та школярі визначають їх особливості, після чого проводять спостереження над тим:

✓ як саме окреслені властивості реалізовано в психології персонажів-наступників;

✓ яким чином вони зумовили їх поведінку та інші засоби художнього моделювання (портрет, мову, стосунки з іншими персонажами, авторську характеристику, жанрові та стильові характеристики тощо);

✓ який вплив це мало на розгортання й вирішення проблематики твору, на способи втілення світоглядних підходів автора.

Якщо персонаж-наступник має певні відмінності від свого праобразу, їх також треба встановлювати, що складає окремий предмет розгляду. Школярі визначають, із якою, на їх думку, художньою метою ці зміни зроблені письменником.

Як видно із Таблиці 10, статична єдність хронотопів дозволяє працювати не тільки із уподібненими в художньому матеріалі героями, але й із протиставленими. У такий спосіб вчитель та учні виявляють системні зв'язки іншого порядку: вони встановлюють відмінність між різними групами, яка необхідна письменникам для побудови концептуально завершеної картини світу. Тому важливо усвідомити принцип

протиставлення героїв, дослідити його вираження різними засобами образотворення. Бінарна опозиція «життя – смерть» у кожному окремому творі набуває своєї конкретизації: захист рідної землі – загарбання («Захар Беркут»), творення непроминальних шедеврів мистецтва – їх руйнування («Собор», «Диво»), збереження людської гідності – фізичне і психологічне нищення людей («Сад Гетсиманський»). Це і є підставою для протиставлення персонажів, які втілюють різні ціннісні настанови.

### ***Вправа № 105***

***Змодельуйте бесіду для зіставлення персонажів у межах однієї групи та на міжгруповому рівні, використавши матеріал Таблиці 10.***

У творах із динамічною єдністю хронотопів, яка слугує тому, щоб показати перехід зображених реалій у якісно іншу даність, персонажі завжди перебувають у позиції протиставлення [9]. Так, у першому варіанті повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», який піддався цензуруванню і маловідомий сучасному читачу, існувала концептуально важлива образна опозиція Богдан Хмельницький – Кайдаші, а в романі Панаса Мирного й І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Мирін Гудзь – Чіпка Варениченко. Перші із названих героїв уособлюють славне козацьке минуле XVII та XVIII, другі – суспільну стагнацію і деградацію людини в XIX столітті. Організуючи їх порівняння, словесник повинен забезпечити усвідомлення учнями духовної несхожості персонажів, протилежність їх внутрішніх домінант.

### ***Варіант №3***

Типологічного моделювання потребує вивчення ще одного художнього феномену, вираженого з допомогою образів-персонажів. Його особливість полягає в тому, що цілісний образ змодельований із допомогою не одного, а

декількох героїв. Це «можна вважати алегоричним розщепленням і аналізом внутрішнього вигляду людини» з метою розкрити різні «аспекти особистості» [87, с.114]. У ряді творів можна спостерігати, як декілька персонажів, кожен із яких є втіленням окремої психологічної властивості, складають єдину цілісну людську сутність. Яскравим прикладом у даному разі є новела Миколи Хвильового «Я (Романтика)», де другорядні персонажі уособлюють внутрішні якості головного і разом утворюють його психологічний портрет: мати (світле начало душі), Тагабат («холодний розум», «звірячий інстинкт»), дегенерат (внутрішня деградація), Андрюша (безвольність). Названі образи не є однотипними, але всі разом дають можливість узагальнити психологічний портрет головного героя (революціонера, інсургента). З цього погляду, вони перебувають не тільки в сюжетних, але й функціонально зумовлених системних зв'язках.

Важливо, щоб учні усвідомили таку зумовленість персонажів. Словесник пропонує їх проаналізувати в окресленому ракурсі.

Знайдіть у творі найбільш виразні моменти, пов'язані із героями другого плану – образами матері, доктора Тагабата, дегенерата та Андрюші.

З'ясуйте, що саме кожен із названих персонажів вносить до характеристики головного героя.

Знайдіть, зачитайте і прокоментуйте художні фрагменти, які дають підстави робити відповідні висновки.

Узагальніть психологічний тип людини, утілений в образі головного героя новели Миколи Хвильового.

Яким чином образи матері, Тагабата, дегенерата і Андрюші беруть участь у створенні головного героя новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)»? Дайте оцінку системній взаємопов'язаності персонажів другого плану в контексті цього питання.

*Доведіть, що міфологічні персонажі драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» (Мавка, Той, що в скалі сидить та ін.) символізують певні внутрішні якості Лукаша. Розкрийте, які саме. Як ви це поясните школярам? Змодельуйте відповідну навчальну ситуацію.*

**3. Співвіднесення внутрішнього світу літературних героїв із психологією нації, прошарку, типу людей, зіставлення персонажів як психологічних зразків.**

Світ людей в усій його повноті дає багатий матеріал для розвитку літератури. Саме цим зумовлена увага вчителя та учнів до встановлення системних зв'язків образів-персонажів із безпосередньою дійсністю, яка насичена проявами одиничного і загального, ідеального чи одіозного, феноменального чи рутинного.

Який тип українця представляє Мина Мазайло? Розкрийте його внутрішні якості, зіставте із життєвими прикладами («Мина Мазало» М. Куліша).

Виявіть риси дитячої психології в образі малого Сашка («Зачарована Десна» О. Довженка), наведіть схожі факти із свого дитинства або інших людей.

Яким, на думку письменника, має бути справжній митець? Дайте відповідь із допомогою образу Сивоока («Диво» П. Загребельного). Кого із славетних митців можна поставити поруч із цим образом? Чому?

Розкрийте особливості селянської психології. У кому із героїв української літератури ХІХ століття вона виражена? Яким чином? Проведіть необхідні зіставлення між різними персонажами. Обґрунтуйте свої думки.

Названі види роботи можливі за умови наявності в школярів належного життєвого досвіду. Знання світу людей, здатність орієнтуватися в психологічних проблемах – це та база, на основі якої школярі можуть проводити необхідні типологічні паралелі.

## **Вправа № 107**

**Створіть завдання для співвіднесення названих героїв із реальною дійсністю.**

*Еней* (поема І. Котляревського «Енеїда»), *Наталка Полтавка* (однойменна драма І. Котляревського), *Катерина* (однойменна поема Т. Шевченка), *Кайдаші* (повість І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»), *Терентій Пузир* (комедія І. Карпенка-Карого «Хазяїн»).

**4. Зіставлення та групування героїв за принципом художнього зразка (жанрового, стильового).**

Типове може поставати не тільки на основі життєвих уявлень, але й виходячи з вимог жанрової естетики, стильових домінант. Школярі здійснюють відповідні порівняння та групування персонажів, що особливо корисно під час узагальнення їх знань про вивченні жанри та стилі літератури.

Розкрийте тип героя, властивий для реалістичного методу зображення дійсності, використавши образи декількох літературних персонажів. Обґрунтуйте свій вибір.

Назвіть персонажів, створених у рамках неоромантичної художньої традиції кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. Розкрийте їхні стильові властивості, виявіть спільне та відмінне.

Поясніть, чим відрізняються персонажі класицизму та сентименталізму. Проілюструйте прикладами із відомих вам творів.

Виявіть риси героя комедії в декількох образах-персонажах одного або різних творів. Доведіть сказане на основі відповідних зіставлень.

Здійсніть зіставлення героя новели та героя роману. Поясніть між ними різницю.

### ***Вправа № 108***

***Дайте відповіді на поставлені вище завдання та запитання. На яких етапах вивчення літератури їх доцільно застосовувати?***

Отже, дослідження школярами системної взаємодії персонажів дає широкі можливості для вивчення художньої літератури. Така діяльність дозволяє здійснити оцінку і самої образної галереї, і літературних творів у цілому, і зв'язків мистецьких явищ між собою та з реаліями життя. Тому організовуючи її, учитель-словесник повинен враховувати багатовекторність та багатоскладність виявів системності, вибудовувати відповідно до цього напрямки роботи.

## ВИВЧЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ В АСПЕКТІ ФЕНОМЕНАЛЬНОГО

Організація процесу вивчення літератури завжди зумовлена двома провідними чинниками – художніми особливостями мистецтва слова і психологічними потребами учня-читача. В обох випадках присутній аспект феноменального, виражений у неповторності літературного явища та бажанні особистості бачити його в усьому, що піддається сприйняттю. Тому методична доцільність опрацювання тексту, з одного боку, полягає у тому, щоб забезпечити аналіз «твору як естетичного феномена у всій системі виражальних засобів» [49, с. 21], а з іншого – задовольнити необхідність учнів «у яскравих переживаннях, спробувати раніше пережиті і не пережиті почуття» [6, с. 7].

Орієнтація людини на феноменальне – природна психологічна властивість, яку необхідно використовувати в процесі вивчення літературних творів взагалі і образів-персонажів зокрема. Феноменальним здебільшого є або індивідуально-неповторне, або універсальне, типове, але при цьому своєрідне. Таких властивостей набувають художні факти виключно з волі письменника, у чому виявляється його ціннісний підхід до змалювання явищ. Із погляду учня-читача, це все, що привертає увагу, вражає, а тому обов'язкове для аналізу. Осмислення літературного матеріалу крізь призму феноменального є надзвичайно важливим, адже, «якщо немає «художнього враження», якщо читач не відповідає на заклики твору фактами своєї свідомості – твір для нього мертвий» [19, с.59].

Художні враження значною мірою пов'язані з літературними героями, які разом із змальованими подіями чи не в першу чергу стають для дітей носіями феноменального в тексті. Це дає підстави для вироблення окремого способу дослідження образів-персонажів.

Аналізуючи твір, школярі повинні *вміти*:

- ✓ розглядати образи-персонажі як явища феноменального порядку;
- ✓ визначати властивості, з допомогою яких вони стають оригінальними художніми елементами;
- ✓ здійснювати їх градацію за рівнями феноменальної виразності;
- ✓ градувати образи-персонажі одного чи декількох літературних творів за наявністю в них феноменального;
- ✓ пояснювати авторську логіку феноменалізації героїв літературних творів;
- ✓ розрізняти феноменальне в образах-персонажах за ступенем психологічного впливу на читача та за художньою доцільністю.

Учням пропонується асоціювати кожен вияв феноменального зі своєрідним «спалахом», який залишає яскраве враження від тексту. Критеріями в цьому є такі еквіваленти феноменального, як здатність запам'ятися своєю винятковістю, величністю, небуденністю, оригінальністю, неординарністю, нестандартністю, яскравістю, особливістю, своєрідністю, неповторністю, індивідуальністю тощо. Спрямування на окреслені властивості літературного героя – це активізація особистісного ставлення учня, що є важливим, оскільки дає простір для прояву індивідуальності школяра, його власного погляду на художнє явище. Користуючись поданими вище поняттями-орієнтирами, учні обґрунтовують власні висновки, оцінюють властивості образів-персонажів, класифікують їх за одним чи декількома критеріями феноменального. Внутрішньою основою вказаної роботи є те, що в людини існує потреба бачити, спостерігати, відчувати небуденне. Психологічним результатом тут можуть бути схвильованість, потрясіння, здивування, захоплення, збудження, пригнічення, зацікавлення, стурбованість, радість, журба, сум, жах, огида та ін.. Школярі описують свої емоційні стани, викликані зустріччю з феноменальним в образах-персонажах.



**Вправа № 109**

Заповніть праві колонки таблиць 8, 9, 10 розкривши, що саме в образах названих персонажів впливає на вас у зазначеному аспекті. Рядки, які не можете заповнити, пропустіть. За потреби створіть додаткові аспекти оцінки. Поясніть навчальну ефективність такої роботи.

**Таблиця 8**

<b>Образ Гонти з поеми Т. Шевченка «Гайдамаки»</b>	
<i>Хвилює</i>	
<i>Потрясає</i>	
<i>Дивує</i>	
<i>Захоплює</i>	
<i>Збуджує</i>	
<i>Пригнічує</i>	
<i>Зацікавлює</i>	
<i>Турбує</i>	
<i>Радує</i>	
<i>Засмучує</i>	
<i>Жахає</i>	
<i>Викликає відразу, огиду</i>	

**Таблиця 9**

<b>Образ Чіпки Варениченка з роману Панаса Мирного та Івана Білика</b>
--

<i>«Хіба ревуть воли, як ясла повні?»</i>	
<i>Хвилює</i>	
<i>Потрясає</i>	
<i>Дивує</i>	
<i>Захоплює</i>	
<i>Збуджує</i>	
<i>Пригнічує</i>	
<i>Зацікавлює</i>	
<i>Турбує</i>	
<i>Радує</i>	
<i>Засмучує</i>	
<i>Жахає</i>	
<i>Викликає відразу, огиду</i>	

*Таблиця 10*

<i>Образ Мيني Мазайла з однойменної комедії Миколи Куліша</i>	
<i>Хвилює</i>	
<i>Потрясає</i>	
<i>Дивує</i>	

<i>Захоплює</i>	
<i>Збуджує</i>	
<i>Пригнічує</i>	
<i>Зацікавлює</i>	
<i>Турбує</i>	
<i>Радує</i>	
<i>Засмучує</i>	
<i>Жахає</i>	
<i>Викликає відразу, огиду</i>	

На цій основі варто проводити класифікацію за ступенем феноменальної виразності як у межах системи образів-персонажів, так і стосовно внутрішніх якостей окремих літературних героїв. Шкала ступенювання може набирати такого вигляду: ВРФ – високий рівень феноменальності, СРВ – середній рівень феноменальності, НРФ – низький рівень феноменальності.

Пропонуємо здійснювати цю роботу двома етапами:

- а) первинного сприйняття (наочно-образний);
- б) аналізу (аналітичного заглиблення).

Словесник у першу чергу намагається забезпечити яскраве читацьке враження учнів, а в другу – включає їх в осмислення художньої ролі персонажа. Це відповідає логіці пізнавальної діяльності під час вивчення художньої літератури. У своїй праці «Вивчення літературного твору в школі»

Г. Гуковський підкреслював абсолютну необхідність здійснити названі два етапи, оскільки тільки в такій послідовності може відбутися активна взаємодія дитини з текстом.

Перший етап (наочно-образного сприйняття) має домінувати в 5-6 класах, оскільки для учнів цього віку є важливим момент репродукування своїх вражень від прочитаного, які значною мірою виникають на основі переживання феноменального в тексті. Користь від такої роботи полягає в тому, що у школярів загострюється наочно-образна форма мислення, а це є передумовою для успішності подальшого осмислення художнього твору. Тому, починаючи із 7-8 класу, названий етап повинен ставати основою для здійснення більш складних аналітичних дій у процесі дослідження творів.

Школярі визначають ступінь феноменальності для кожного з персонажів, обґрунтовують свою позицію. Це відповідає основним засадам особистісно-зорієнтованого навчання, зокрема визнанню дитини «як носія суб'єктивного досвіду», що є «важливим джерелом власного розвитку» [57, с.33].

Відбувається градація об'єктів зображення за такими критеріями, як наявність оригінальних, на думку школярів, форми та змісту, концентрація основних засобів виразності, неординарність проявів. У такий спосіб активізується індивідуальний погляд учнів на систему образів, у якій місце героїв залежать від сили одержаного враження від них. Для більшості випадків це збігається з традиційним розподілом героїв на головні та другорядні. Проте так відбувається не завжди. Наприклад, Мартина Борулю за ступенем феноменальної виразності з першої позиції можуть тіснити його служник Омелько (комедія І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля»), Мину Мазайла – тьотя Мотя (комедія М. Куліша «Мина Мазайло»), Марію – жандарм Сталинський (драма В. Винниченка «Гріх»). Таких зміщень у сприйнятті не варто боятися, адже кожен учень-читач має право на

особистісне бачення літературних героїв, а через них – і всього тексту. Тим більше, що їх легко виправити під час розмови про художню роль персонажа, його участь у реалізації авторського задуму, певної світоглядно-філософської концепції.

Названа робота відбувається на основі таких завдань:

Визначте рівень феноменальної виразності кожного з літературних героїв твору.

Чому вони заслуговують саме на таку вашу оцінку? Обґрунтуйте свої рішення.

Розташуйте персонажів у порядку, який відображає силу вашого враження від них.

Таким чином, учні здійснюють певне узагальнення своїх уявлень про систему образів. Хоча воно є лише проміжним, оскільки ще не відбулося осмислення художньої ролі кожного з персонажів.

### ***Вправа № 110***

***Виконайте описану вище роботу для поданих груп персонажів. Запропонуйте ще декілька груп персонажів, для яких теж можна застосувати такі дослідження на уроках літератури.***

***Драма І. Котляревського «Наталка Полтавка»:*** Возний, Тетерваковський, Горпина, Терпелиха, Наталка, Петро, Микола, Макогоненко.

***Драма-фесрія Лесі Українки «Лісова пісня»:*** «Той, що греблі рве», Русалка, Потерчата, Водяник, дядько Лев, Лукаш, Лісовик, Мавка, Перелесник, Куць, мати Лукаша, Русалка Польова, Килина, Перелесник, Злидні, хлопчик, діти Кишинині, Доля.

*Комедія М. Куліша «Мина Мазайло»: Уля, Рина, мати, Мокій, Мазайло, тьотя Мотя, дядько Тарас, Баронова-Козино, Аренський, Тертика, Губа.*

*Повість-поема О. Турянського «Поза межами болю»: Василь Романишин, Добровський, Штранцінгер, Сабо, Ніколич, Бояні, Оглядівський, Пишлуський.*

У контексті індивідуальної характеристики школярі визначають ті властивості та засоби їх зображення, з допомогою яких письменник перетворює літературного героя на неповторне художнє явище. Діти можуть зупинитися на неординарних діях та вчинках, вагомих репліках, яскравих портретних деталях, самооцінці персонажа, його оцінці іншими дійовими особами чи автором. Головне завдання – виявити те, що приваблює, емоційно хвилює, змушує фіксувати на собі увагу або ж, навпаки, відштовхує, викликає відразу, огиду. На уроці відбувається озвучення власних вражень, пояснення, що, чому і як у змалюванні персонажа привернуло увагу, чим саме герой запам'ятався. При цьому робота може набувати різних специфічних варіантів. Найбільш елементарний, коли учні йдуть за найпростішою схемою: вони виділяють феноменальне незалежно від того, яким засобом творення воно виражене. В один ряд потрапляють і вчинки, і репліки, і портретні деталі, які розмежовуються учнями тільки за рівнем феноменальності. В інших випадках, особливо коли у творі наявна розгорнута і деталізована характеристика персонажа, подібну роботу доцільно виконувати і щодо окремих елементів образотворення. Наприклад, школярі здійснюють відповідну класифікацію в межах учинків або в межах портретних характеристик.

Намагаючись посилити наочно-образне сприйняття персонажів, словесник застосовує ті види роботи, які підтримують високий рівень естетико-емоційного переживання учнів. Тут можна вважати корисними

переказування, усне малювання, читання і коментування фрагментів тексту, відібраних школярами з метою продемонструвати своє бачення феномену літературного героя. Маючи широкий простір для прояву власної індивідуальності, учні не тільки діляться враженнями, але й намагаються здійснити аналогічний вплив на однокласників. На уроці відбуваються усні виступи, підпорядковані завданню розкрити перед присутніми яскравість образу, про який ведеться мова.

Спостереження показують: інтерес школярів зростає, якщо переказати або виразно зачитати найбільш яскраві фрагменти, у яких своєрідно виявлені образи-персонажі, показати, що з героями твору пов'язані відповіді на важливі життєві питання, підкреслити, у чому полягає феноменальність та художня вартість цих образів, місце в історії культури, встановити зв'язок між ними та феноменальними явищами життя, мистецтва.

Зазначений підхід дозволяє залучати школярів до різних видів практичної роботи. Скеровуючи школярів ознайомитися з текстом, учитель супроводжує це додатковими рекомендаціями: у процесі читання звернути увагу на найбільш феноменальні особливості образів-персонажів, дослідити їх, дати оцінку, віднайти найбільш яскраві вияви, простежити розвиток, скласти план, провести зіставлення, зафіксувати у зошиті і т.д. Ефект посилюється, якщо школярам давати завдання, які захоплюють своєю неординарністю, створюють простір для самореалізації, звертають увагу на художні моменти, пов'язані з віковими зацікавленнями дітей.

Не менш важливо стимулювати індивідуальні враження школярів. Учні одержують завдання описати, що їх хвилює, приваблює в літературних героях, є найбільш вагомим.

### ***Вправа № 111***

*Ознайомтеся із поданими художніми фрагментами. Змодельуйте фрагмент уроку, під час якого спробуйте передати феноменальність образів-персонажів шляхом виразного читання, переказування, коментування. Проведіть його в студентській аудиторії.*

**Іван Драч**

**Балада про соняшник**

*В соняшника були руки і ноги,  
Було тіло шорстке і зелене.  
Він бігав наввипередки з вітром,  
Він вилазив на грушу і рвав у пазуху гнилиці.  
І купався коло млина, і лежав у піску,  
І стріляв горобців з рогатки.  
Він стрибав на одній нозі,  
Щоб вилити з вуха воду,  
І раптом побачив сонце,  
Красиве, засмагле сонце  
В золотих переливах кучерів,  
У червоній сорочці навипуск,  
Що їхало на велосипеді,  
Обминаючи хмари у небі...*

*І застиг він на роки і на століття  
В золотому німому захопленні:  
– Дайте покататися, дядьку!  
А ні, то візьміть хоч на раму.  
Дядьку, хіба вам шкода?!*

*Поезіє, сонце моє оранжєве!*



*Щомиті якийсь хлопчисько  
Відкриває тебе для себе,  
Щоб стати навіки соняшником.*

**Іван Драч**

**Крила**

**(новорічна казка)**

*Через ліс-переліс,*

*Через море навскіс*

*Новий рік для людей подарунки ніс:*

*Кому – шапку смушеву,*

*Кому – люльку дешеvu,*

*Кому – модерні кастети,*

*Кому – фотонні ракети,*

*Кому – солі до бараболі,*

*Кому – три снопи вітру в полі,*

*Кому – пушок на рило,*

*А дядькові Кирилові – крила.*

*Був день як день, і раптом – непорядок,  
Куфайку з-під лопаток – як ножем прошило.*

*Пробивши вату, за ряхтіли rado,*

*На сонці закипіли сині крила.*

*Голодні небом, випростались туго,*

*Ковтали з неба синє мерехтіння,*

*А в дядька в серці – туга,*

*А в дядька в серці – тіні.*

*(Кому – долю багряну,*

*Кому – сонце з туману,  
Кому – перса дівочі,  
Кому – смерть серед ночі,  
Щоб тебе доля побила,  
А Кирилові, прости Господи, – крила).*

*Жінка голосила: «Люди як люди.  
Їм доля маслом губи змастила.*

*Кому – валянки,  
Кому – мед од простуди,  
Кому – жом у господу,  
А цьому гаспиду,  
Прости Господи, – крила?!»*

*Так Кирило до тямі брів,  
І, щоб мати якусь свободу,  
Сокиру бруском задобрив,  
І крила обтяв об колоду.  
Та коли захлинались сичі,  
Насміхалися зорі з Кирила,  
І, пробивши сорочку вночі,  
Знов кипіли пружинисті крила.  
Так Кирило з сокирою жив,  
На крилах навіть розжився, –  
Крилами хату вишив,  
Крилами обгородився.  
А ті крила розкрили поети,  
Щоб їх муза була не безкрила,  
На ті крила молились естети,  
І снилося небо порубаним крилам.*

*(Кому – нові ворота,  
Кому – ширшого рота,  
Кому – сонце в кишеню,  
Кому – дулю дешеvu,  
Щоб тебе доля побила,  
А Кирилові – не пощастить же  
Отак чоловікові – крила).*

На другому етапі (аналітичного заглиблення) класифікація і осмислення за ступенем феноменальної виразності відбувається з проекцією на дослідження художньої ролі персонажів у реалізації ідейно-тематичного та філософського спрямування твору, жанру, стилю, світоглядних стереотипів автора чи його доби. «Вивчаючи будь-який елемент твору, будь-який образ – і перш за все образ людини, діючої особи, вони (учні – Ю. Б.) повинні звикнути ставити собі вирішальне питання: для чого створив письменник цей образ і створив його таким, а не іншим, що значить цей образ у загальному зв'язку ідейної композиції цього твору» [19, с.181]. Відповідь на нього не може відбутися без осмислення феноменального в образах-персонажах. Тільки на такій основі школярі здатні давати оцінку ролі героїв у рамках художньої цілісності.

Пропонуємо загальну модель здійснення характеристики персонажів на уроці літератури в аспекті феноменального:

1. Встановлення учнями феноменальних проявів героя, визначення їх рівня, коментування, висловлення особистісного ставлення до них.
2. Аналіз художніх засобів, із допомогою яких утілено феноменальні властивості образів-персонажів.

3. Визначення рис характеру, зображених письменником із допомогою проявів феноменального, оцінка внутрішнього портрету персонажа.

4. Узагальнення концептуальної ролі літературного героя в рамках текстуальної цілісності, виходячи із особливостей його феномену.

Отже, словесник застосовує завдання і запитання, які не тільки перевіряють рівень обізнаності з матеріалом, але й виявляють читацькі зацікавлення та стимулюють аналітичні дії школярів:

Що, на вашу думку, є феноменальним в образах-персонажах, тобто найбільш вражає і запам'ятовується? Визначте та класифікуйте (ВРФ, СРФ, НРФ) його основні прояви. Зачитайте і прокоментуйте відповідні фрагменти тексту. Які роздуми та емоції при цьому виникають?

Із допомогою яких художніх засобів увиразнено неординарність названих вами літературних героїв?

Окресліть духовний портрет персонажів, виходячи із їхніх феноменальних особливостей.

Із якою метою, на вашу думку, письменник створив саме таких літературних героїв в аналізованому художньому творі? Дайте відповідь, орієнтуючись на ідейно-тематичні, жанрові, стильові пріоритети письменника.

### ***Вправа № 112***

***Установіть феноменальні прояви 1-2 персонажів (за власним вибором). Структуруйте їх за різними способами вираження (феномен-учинок, феномен-репліка, феномен-оцінка з боку інших персонажів чи автора, феномен-портретна деталь тощо). Дайте оцінку внутрішнім проявам літературного героя з урахуванням здійсненого дослідження. Підготуйте і виголосіть розповідь учителя на цю тему.***

Названий алгоритм роботи (від встановлення феноменального – до усвідомлення концептуального значення персонажа) здебільшого під силу учням старшої школи, які вже здатні розглядати літературний текст як композиційну цілісність, тобто осмислювати взаємопов'язаність різних елементів, що входять у багатоскладну художню структуру. Крім того, тут вони вже володіють достатньою кількістю теоретичної інформації, необхідної для виконання такого завдання.

Так, осмислюючи повість О. Кобилянської «Людина», учні досліджують образи-персонажі за ступенем їх феноменальної виразності в реалізації феміністичної та антифеміністичної проблематики. На уроці відбувається поглиблений аналіз фрагментів тексту, якими можна аргументувати ставлення кожного героя до ключової проблеми твору – місця жінки в суспільному житті. Далі відбувається структурування системи персонажів. Школярі складають два списки, у яких розташовують героїв, починаючи з найбільш феноменально виразних до найменш. Поширеними можуть бути такі варіанти. Носії феміністичних поглядів: Олена Ляуфлер, Стефан Лієвич, сестра Олени Ірина. Представники антифеміністичної позиції: Епаміондас Ляуфлер, його дружина, майор, Катря, вчителька Маргерета С., доктор, Фельс. Місце кожного героя у списку обговорюється, школярі висловлюють власні судження про їх художню роль у реалізації ідейно-тематичного спрямування твору.

У результаті школярі вибудовують список літературних героїв, який стає планом їх опрацювання в рамках вивчення твору. У кожного з учнів він має власну конфігурацію, залежну від глибини особистісного внутрішнього переживання та погляду на текст. Школярі обґрунтовують порядок розташування персонажів у списку – і це один із важливих моментів осмислення. Підставою для висновків здебільшого виступають мовні репліки та інші дії персонажів, з яких учні вибирають найбільш яскраві

факти. Аналогічне структурування щодо вказаної проблеми відбувається і на рівні інших елементів тексту. Особливо цінним є підбір висловів, що належать різним персонажам, феміністичного чи антифеміністичного змісту. У межах знайдених мовних конструкцій здійснюється окрема градація. Подаємо найбільш яскраві мовні фрагменти з повісті «Людина» в тій послідовності, яка, за судженнями частини школярів, відображає рівень та градацію їх феноменальної виразності.

Підбір названих мовних зворотів, безперечно, виявляє суб'єктивне сприйняття тексту, але така діяльність корисна тим, що дозволяє активізувати осмислення авторської версії конфлікту між фемінізмом та антифемінізмом, ролі персонажів у його вираженні.

#### **Мовні звороти феміністичного спрямування за ступенем феноменальної виразності в повісті О. Кобилянської «Людина»**

1. «Сама, як птиця, як деревина в лісі. Маю сама право йти за собою або проти себе».
2. «Задумую жити по своїй натурі і по правді».
3. «Врешті я була між вами найсильніша, то хрест нести припало мені».
4. «Вона була тою, котра управляла цілим господарством і на котрій плечах спочивав гаразд цілої родини».
5. «Емансипація жіноча в Швейцарії або в інших поступових краях – се точка, давно виборена. Приходиться соромитися, що тут жінки остались ще так позаду за другими народами, не те що не журяться самі про се, щоби здобути собі рівноправність із мужчинами, але вважають її якоюсь химерою».

#### **Мовні звороти антифеміністичного спрямування за ступенем феноменальної виразності в повісті О. Кобилянської «Людина»**

1. «Жінка – то молодий кінь. Почує сильну, залізну руку, так і подається і в ліво і вправо. Я не кажу, поводи стягати, але й не надто попускати. Якраз посередині, тоді йде гарно кроком».

2. «Жінка небита, а коса неклепана – одно й те саме!»

3. «Хто ж буде дома їсти варити, наколи жінка стане до уряду ходити? Хто буде порядкувати, прати, шити? Невже ж мужчина? Ха-ха-ха! Чи се ж чиста дурниця – розводити такі теорії?»

4. «Ах, що вона сього дожити мусила, що її донька розвивала нежіночі, хоробливі, безбожні погляди та говорила про якусь рівноправність між мужчиною і жінкою».

Як зазначалося вище, градація художніх об'єктів за рівнем феноменальності не завжди збігається з тим, що у традиційній практиці школярі класифікують як головне і другорядне. Скажімо, серед висловів антифеміністичного спрямування особливо виразним виявилися зіставлення жінки з конем, яким має керувати чоловік, та з неклепаною косою. Вони зроблені персонажами, роль яких у тексті фрагментарна.

### ***Вправа № 113***

***Перечитайте мовні звороти феміністичного та антифеміністичного спрямування із повісті О. Кобилянської «Людина». У якій послідовності за рівнем феноменальної виразності розташували б їх ви? Обґрунтуйте свої варіанти. Назвіть персонажів, яким належать ці вислови. Розкрийте їх художню роль у творі.***

### ***Вправа № 114***

***Ознайомтеся із висловами, у яких звучить оцінка поетичного таланту Марусі Чурай із однойменного роману у віршах Л. Костенко. Розташуйте їх за силою феноменальної виразності та присвойте відповідні рівні (високий, середній, низький). Поясніть свої дії. Із якою***

*навчальною метою можна застосувати цей вид роботи на уроках літератури?*

*«Ця дівчина не просто так, Маруся.  
Це – голос наш. Це – пісня. Це – душа».*

*«Її піснями плакала Полтава».*

*«Що нам було потрібно на війні?  
Шаблі, знамена і її пісні».*

*«Вона ж була як голос України,  
Що клекотів у наших корогвах!»*

*«Людей такого рідкісного дару  
Хоч трохи, люди, треба берегти!»*

*«Вона піснями виспівала душу.  
Вона пісні ці залишає нам».*

*«Її пісні – як перло багатоцінне,  
Як дивен скарб серед земних марнот».*

*«Таку співачку покарать на горло –  
Та це ж не що, а пісню задушить!»*

Вивчаючи літературний матеріал, учитель та учні беруть до уваги не тільки створені письменниками феномени, але й встановлюють характер зв'язку між ними. Персонажі та інші образи СРФ та НРФ співвідносяться із



персонажами ВРФ, школярі з'ясовують їх роль у наданні більшої виразності ключовим образам – так стає зрозумілою пов'язаність різних зображених явищ. Зокрема, вивчаючи комедію І. Карпенка-Карого «Хазяїн», учитель та учні в першу чергу виділяють феномен землевласника і те універсальне психологічне явище («стяжательство заради стяжательства»), яке він уособлює. На другому місці опиняються інші персонажі: слуги хазяїна, його опоненти, робітники. Ще далі – образи, що виступають як окремі деталі: халат, кожух, вівці, банк, черствий хліб, гуси і т.д. Кожен із них є в тексті самостійним художнім фактом і «працює» на увиразнення феномена людини-стяжателя. Під таким кутом зору й відбувається осмислення. Цьому сприяє прийом індивідуалізації відібраних художніх фактів. Учні одержують завдання визначити в кожного з них максимальну кількість рис, властивостей, ознак, якими їх наділив автор, а також встановити, у який спосіб вони проектується на характер персонажа. Опрацювання відбувається за точно визначеною схемою: від окреслення явищ другого плану – до встановлення феноменальної неповторності головного об'єкта зображення, що розглядається на уроці як художній центр, навколо якого розбудована вся система твору. У такий спосіб школярі усвідомлюють цілісність художньо-образної структури, де є елементи, що виконують роль своєрідного композиційного «каркасу», і елементи, наділені допоміжними функціями.

### ***Вправа № 115***

***Визначте героїв першого і другого плану. Запишіть у відповідні колонки таблиці 11. Поясніть феноменальну виразність кожного персонажа, а також роль другорядних у творенні головних. Знайдіть і зачитайте необхідні фрагменти з художніх текстів. Створіть завдання для самостійної роботи, які допоможуть учням здійснити практичні дослідження.***

**Таблиця 11**

<b><i>Назва літературного твору</i></b>	<b><i>Образи першого плану</i></b>	<b><i>Образи другого плану</i></b>
<b><i>Поєма Т. Шевченка «Катерина»</i></b>		
<b><i>Повість І. Нечуя-Левицького «Гетьман Іван Виговський»</i></b>		
<b><i>Драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня»</i></b>		
<b><i>Новела Миколи Хвильового «Я (Романтика)»</i></b>		
<b><i>Новела Ю. Яновського «Шаланда в морі»</i></b>		
<b><i>Кіноповість О. Довженка «Україна в огні»</i></b>		

Осмислення крізь призму феноменального може бути поєднане з усіма іншими видами пообразного аналізу. Більше того, воно може стати важливою складовою кожного із них. Адже який би аспект структури образу (духовно-психологічний, ціннісно-цільовий, статусно-рольовий, поведінковий) не брався до уваги, у кожному з них можна виділити свої прояви

феноменального. В аналогічному ключі можна говорити і про вивчення системної взаємодії літературних героїв із сюжетною, хронотопною, мовною структурою тексту, жанровими та стильовими особливостями, проблемно-тематичною чи світоглядно-ідеологічним змістом тексту.

### **Вправа 116**

**Дайте відповіді на поставлені завдання та запитання. Поясніть, для якого літературного матеріалу і на якому етапі вивчення ви їх застосуєте.**

*Духовно-психологічний феномен якого персонажа, на ваш погляд, є найбільш яскравим? Чому?*

*Окресліть ціннісно-цільову спрямованість персонажа, яка вам найбільш близька.*

*На матеріалі одного літературного героя поясніть, які засоби беруть участь у його творенні? Назвіть найбільш виразні.*

*Розкажіть про найбільш виразні вчинки персонажів. Поясніть, чим саме вони запам'ядалися.*

*Опишіть виклики, які постали перед одним із героїв. Яким чином були дані відповіді на них? Чому ви обрали саме цей приклад?*

*Назвіть біографічні етапи одного літературного героя. Який із них є найбільш яскравим? Чому?*

*Розкажіть про взаємодію двох або більше персонажів, яка видається вам найбільш виразною в українській літературі. Розкрийте глибину свого враження.*

*У якому літературному творі варто підкреслити зв'язок персонажа із сюжетом та хронотопом? Яким чином це доцільно зробити?*

*Якого персонажа доцільно використати під час ілюстрації жанрових властивостей твору, а якого – стильових? Чому?*

Отже, аналіз образів-персонажів в аспекті феноменального – це окремий спосіб здійснення як індивідуальної, так і групової характеристики. Його переваги полягають у тому, що в учнів активізується увага до тих проявів літературних героїв, які, з одного боку, максимально увиразнені письменником, а з іншого – потрапляють у простір особистісних читацьких зацікавлень школярів. Це допомагає унеможливити стандартизацію аналізу, яка «перетворює вивчення образу в заповнення «типової анкети» (портрет, мова, дії і т.д. – Ю. Б.), сковуючи ініціативу вчителя й учнів» [70, с. 175], створює простір для особистісно-зорієнтованого навчання.

## Використана література

1. Базиль Л., Пустовіт В. Літературознавчі дослідження студентів-філологів: теорія і методика. – Луганськ: Глобус, 2012. – 244 с.
2. Бандура О.М. Вивчення елементів теорії літератури у 9-11 класах. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.
3. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Литературно-критические статьи. – М.: Худ. лит., 1986. – С.473–500.
4. Бахтин М. Формы времени и хронотопа в романе // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Худ. лит., 1986. – С.121–290.
5. Бегун Б.Я. Хронотопический анализ литературного произведения // Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины. – 1991. – № 11. – С.18–22.
6. Беленький Г.И. Приобщение к искусству слова: (Раздумья о преподавании литературы в школе). – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
7. Бехтерев В.М. Психологическое определение личности // Особистість в психологічних дослідженнях. Тексти. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2005. – С.85-87.
8. Болтівець С. Психогігієнічний зміст викладання мови і літератури // Дивослово. – 1999. - №4.
9. Бондаренко Ю.І. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум. – Ніжин:НДУ імені М.Гоголя, 2012. – 143 с.
10. Бондаренко Ю.І. Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практикум. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2012. – 199 с.
11. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність учителя-словесника. – К.: Радянська школа, 1963. – 188 с.

12. Бургун І. Дидактична тетрактида компетентнісного підходу до навчання // Вересень. – 2011. – Т.1. – С.42-48.
13. Буяльский Б.А. Курс на мастерство. Начала методики изучения литературы. – К.: Радянська школа, 1974. – 222 с.
14. Валіцький А. В полоні консервативної утопії: Структура і видозміни російського слов'янознавства. – К.: Основи, 1998. – 710 с.
15. Варій М.Й. Психологія особистості. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
16. Голубков В. В. Методика преподавания литературы в школе / В. Голубков. – М.: Учпедгиз, 1962. – 495 с.
17. Горідько Ю. Структурно-стильовий аналіз під час вивчення літератури модернізму в школі (За новелою М.Коцюбинського «Intermezzo» // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №2. – С.17-21.
18. Гриневич В. Формування умінь аналізу образів-персонажів художніх творів історичної тематики в майбутніх словесників // Українська література в загальноосвітній школі. – 2000. – № 2. – С.35–45.
19. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе (Методические очерки о методике). – М–Л.: «Просвещение». – 266 с.
20. Дробот Ф. Изучение биографии писателя в школе. – К.: Радянська школа, 1988. – 192 с.
21. Думанський Н. Життєпис комедійного героя // Українська мова і література в школі. – 2004. – №3. – С.32–35.
22. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. – Чернігів: «Деснянська правда», 2004. – 360 с.

23. Забарний О. До таїни образу. – Ніжин: Ніжинський державний пед. ін.-т., 1997. – 65 с.
24. Забарний О.В. Психологічна характеристика образу-персонажа: навчально-методичний посібник. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2015. – 76 с.
25. Забарний О. Формування в школярів умінь здійснювати психологічну характеристику персонажів художніх творів // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин, НДУ ім. М.Гоголя, 2014. – №3. – С. 172–174.
26. Загальна психологія. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
27. За творческое изучение литературы в школе /Под. ред. Н.И.Кудряшова. – М.: Изд.-во, 1963. – 320 с.
28. Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен. – Львів: Літопис, 2004. – 352 с.
29. Ильин Е.Н. Путь к ученику. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
30. Ковальчук О. Анатомія гріха. Драма В. Винниченка «Гріх» / О. Ковальчук // Дивослово. – 2003. – №10. – С.49–51.
31. Кониський Г. Тарас Шевченко-Грушівський : Хроніка його життя. – К.: Дніпро, 1991. – 702 с.
32. Кудряшов Н.И. Анализ литературного произведения и задачи развития учащихся // За творческое изучение литературы в школе (Анализ литературного произведения в IV – X классах). Вып. 2-й. – М.: Просвещение, 1968. – С.7–33.
33. Кучеренко Є.М. Формування у п'ятикласників уміння аналізувати образ-персонаж // Дивослово. – 1985. – №11. – С.27–34.
34. Левитан Л. С., Цилевич Л. М. Сюжет в художественной системе литературного произведения / Л. Левитан, Л. Цилевич. – Рига: Зинатне, 1990. – 512 с.

35. Леонтьев Д. Очерк психологии личности. – М: Смысл, 1993. – 43 с.
36. Лерш Ф. Розуміння особи у психології // Особистість в психологічних дослідженнях. Тексти. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М.Гоголя, 2005. – 197 с.
37. Лесик В.В. Елементи теорії літератури в школі. – К.: Радянська школа, 1959. – 217 с.
38. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/lihach/koncept.pdf](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/lihach/koncept.pdf).
39. Лісовський А.М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі. – К.: Ленвіт, 2005. – 110 с.
40. Мазуркевич О.Р. Метод і творчість. – К.: Рад. школа, 1975. – 255 с.
41. Максименко С.Д. Загальна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – с.223.
42. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.
43. Марко В. ...І вічна таїна слова (шляхи аналізу художнього твору в школі) //...І вічна таїна слова: Аналіз великого епічного твору: Посібник для вчителя /В.П.Марко, Г.Д.Клочек, В.Є.Панченко. – К.: Рад. шк., 1990. – С.5–20.
44. Мацевко-Бекерська Л. Методика викладання світової літератури : навчально-методичний посібник. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2001. – 320 с.
45. Методика преподавания литературы (под ред. З.Я.Рез). – М.: Просвещение, 1985. – 368 с.



46. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник. — К.: Вища школа, 2007. — 415 с.
47. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1976. — 224 с.
48. М'ясоїд П. Загальна психологія. — К.: Вища школа, 2000. — 479 с.
49. Наукові основи методики літератури / за редакцією Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.
50. Недайнова Т.Б. Мистецтво викладання літератури в школі. — К.: Ленвіт, 2008. — 127 с.
51. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі. — К.: Вища школа, 1978. — 274 с.
52. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. — М.: Учпедгиз, 1959. — 206 с.
53. Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. — М.: Просвещение, 1971. — 256 с.
54. Ніколенко О. Емоційно-ціннісна лінія літературної освіти // Всесвітня література в сучасній школі. — 2013. — № 1. — С. 2–3.
55. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т.1. — К.: Видавництво «Аконіт», 2008. — 928 с.
56. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. — М.: Рус. яз., 1988. — 304 с.
57. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с.
58. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. — 2-е вид., стереотип. — К.: Либідь, 1996. — 632 с.
59. Павличко С. Д. Дискурс модернізму в українській літературі: Монографія. — К.: Либідь, 1997. — 360 с.

60. Паламар С. Робота над художнім твором як засіб формування літературної компетентності в учнів старшої школи // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – №12. – С.21–23.
61. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
62. Полозенко О.В. Психологічні знання як наукова категорія // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2012. – №1. – С.39–43.
63. Пультер С., Лісовський А. Методика викладання української літератури в середній школі. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 144 с.
64. Рыбникова М.А. Герои и события в произведении (К вопросу об изучении теории литературы в старших классах) // Рыбникова М.А. Избранные труды. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – С. 228-241.
65. Савчук Н. Евристичне виведення як метод шкільного аналізу: рецептивно-естетичні основи вивчення художнього тексту // Теоретична і дидактична філологія. – Вип. 10. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – С.542–553.
66. Салтыкова М.Н. К вопросу об анализе образа литературного героя // Вопросы изучения мастерства писателя в школе. – Л.: Учпедгиз, 1957. – С.5– 62.
67. Сафонова А.М. Воспитание читательских навыков. – К.: Рад. шк., 1983. – 167 с.
68. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2011. – 844 с.

69. Сивіцький М. Богдан Лепкий : Життя і творчість. – К.: Дніпро, 1993. – 375 с.
70. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2011. – 291 с.
71. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
72. Ситченко А. Розвиток методичної думки про вивчення образу-персонажа літературного твору. – 2006. – № 9. – С. 10–15.
73. Ситченко А.Л. Формування у п'ятикласників умінь аналізувати образ-персонаж. – 1986. – №9. – С.32–37.
74. Скрипник Л.Г., Дзятківська Н.П. Власні імена людей. – К.: Наукова думка, 1996. – 335 с.
75. Соловйова Н. До питання психологічної характеристики героя в літературному творі (літературознавчий аспект) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №6. – С.9–10.
76. Соловйова Н. Формування в учнів умінь давати психологічну характеристику героїв художнього твору // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 10. – С.43–46.
77. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. – К.: Проза, 1995. – 256 с.
78. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. – К.: Радянська школа, 1988. – 304 с.
79. Теория литературы : В 2 т. / Под. ред. Н.Д.Тамарченко. – Т.І. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.

80. Тойнби А.Дж. Постижение истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
81. Токмань Г. Діалогізм та проблемність як принципи сучасного прочитання української літератури // Дивослово. – 2001. – №3. – С.55– 58.
82. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.
83. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.
84. Удовиченко Л. До питання літературознавчого аспекту вивчення образів-персонажів // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. - № 4. – С.35–36.
85. Українська література: підруч. для 11 класу загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень) / Г.Ф. Семенюк, М.П. Ткачук, О.В. Слоньовська та ін.; за заг. ред. Г.Ф. Семенюка. – К.: Освіта, 2011. – 416 с.
86. Уліщенко В.В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 398 с.
87. Фарино Ежи. Введение в литературоведение: Учебное пособие. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. – 639 с.
88. Філологічний аналіз художнього тексту: Посібник / Ю.І.Ковбасенко. – К.: ІСЛО, 1995. – 48 с.
89. Фролова К.П. Аналіз художнього твору. – К.: Радянська школа, 1975. – С.38.
90. Фролова К. П. Цікаве літературознавство / К. Фролова. – К.: Освіта, 1991. – 192 с.

91. Фурсова Л. Проблемне викладання української літератури / Л. Фурсова // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – №12. – С.24–27.
92. Хархун В.П. Соцреалістичний канон в українській літературі: генеза, розвиток, модифікації. – Ніжин: ТОВ «Гідромакс», 2009. – 508 с.
93. Чижевський Д.І. Історія української літератури (від початків до доби реалізму). – Тернопіль: Феміна, 1994. – 480 с.
94. Шалагінов Б. Естетичний аналіз літературного твору // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 2. – С.32–34.
95. Шалагінов Б. Теоретичні зауваги до ціннісного вивчення літератури // Всесвітня література в сучасній школі. – 2013. – № 1. – С. 3–9.
96. Шуляр В. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
97. Шуляр В. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія : монографія. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
98. Яценко Т. Вивчення творчості Івана Багряного в 9 класі: компетентнісний підхід / Т. Яценко // Українська мова і література в школі. – 2006. – №5. – С.39–45.
99. Ящук Т. Філософія історії. – К.: Либідь, 2004. – С.429.