

УДК 378.82

Ольга Башкирова (Україна)
ORCID ID: 0000-0003-3452-3750**НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ОСВІТНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ У ВІРШАХ ЛІНИ КОСТЕНКО "МАРУСЯ ЧУРАЙ")**

У статті доведено, що практика дослідження сюжетних зв'язків літературного твору має стати складником навчання студентів, які будуть викладати українську літературу в школі. Це забезпечує вміння представити школярам літературний твір як художню цілісність, модель дійсності, ґрунтовану на світоглядних й естетичних авторських інтенціях. Сюжетні зв'язки, аналізовані вчителем, корелюють з такими присутніми характеристиками літературного твору, як наративні стратегії, часопросторова організація, жанрова специфіка, система образів-персонажів. На прикладі викладання тем за романом у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай" продемонстровано теоретичні та практичні аспекти аналізу художнього твору й конкретні прийоми його застосування. Представлено шляхи актуалізації під час уроку української літератури провідних теоретико-літературних дефініцій (сюжет, конфлікт). Для студентів освітніх спеціальностей: запропоновано низку завдань, що дають змогу розкрити ідейно-тематичні особливості твору; окреслено шляхи залучення до вивчення роману широкого історико-літературного контексту.

Ключові слова: *аналіз літературного твору, студенти освітніх спеціальностей, сюжетні зв'язки, конфлікт, система образів-персонажів.*

Вступ

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть українські вчені-методисти неодноразово зверталися до проблеми аналізу літературного твору як естетичної цілісності, що репрезентує неповторний авторський світ. Дослідники методичного інструментарію викладання української літератури (Бондаренко, 2011, 2012; Дятленко, 2019; Пасічник, 2000; Токмань, 2013) обґрунтовують комплексний підхід до осмислення художнього твору як літературного явища під час вивчення його у школі, запроваджують до шкільного навчального процесу навчальні технології на засадах сучасної гуманітаристики (літературознавства, мистецтвознавства, філософії), висловлюють думки про необхідність дорівняти шкільну освіту до сучасного наукового поступу. Адже глибоке розуміння художнього твору неможливе без уміння

здійснювати аналітичні операції, що дають змогу оцінити його художні вартості, рівень мистецького осягнення складних філософських питань, авторську майстерність моделювання естетичної дійсності. Однак шкільна практика часто виявляє механістичний підхід педагогів і, як наслідок, учнів до вивчення літературного твору. Такий підхід зводиться до схематичного аналізу втіленого в тексті проблемно-тематичного змісту без урахування особливостей художньої форми, засобів характеротворення, своєрідності індивідуально-авторської манери письменника. У підсумку втрачається уявлення про художній твір як неповторну модель світу, де мовно-стильові, іконічні, проблемно-тематичні особливості формують органічну цілість. На нашу думку, існує необхідність залучення до шкільного аналізу літературних творів, особливо великих за обсягом (жанр роману,

роману у віршах), ширшого літературознавчого інструментарію, що забезпечив би цілісне осягнення художньої картини світу, яку автор моделює в художньому тексті. Студенти освітніх спеціальностей, готуючись до викладання у школі, мають усвідомлювати, що важливою характеристикою художньої картини світу, змодельованої в літературному творі, є її емоційна "зарядженість", здатність апелювати до почуттів реципієнта. Н. Астрахан зауважує: "Визначальною ознакою художньої моделі є подолання суперечності між об'єктами, які створюються штучно, та органічними об'єктами, що характеризуються самодостатнім існуванням" (Астрахан, 2014, с. 11). Майбутні вчителі в аналізі художнього твору мають змогу донести до учнів такі положення:

- картина світу, що є результатом онтологічного мислення людини, у літературному творі втілюється за допомогою системи образів, які узагальнюють дійсність;

- художній образ завжди звернений до емоційної сфери реципієнта, й учня необхідно навчити розуміти, за допомогою яких художніх засобів автор здійснює цей емоційний вплив. Важливо виховувати в учнів здатність аналізувати художні прийоми, за допомогою яких автор апелює до почуттів читача, його асоціативного мислення, індивідуального досвіду;

- літературний твір орієнтований на множинність прочитань, адже сам процес читання є співтворчістю, і кожна нова актуалізація художнього тексту неповторна.

Навчальна технологія аналізу художнього твору на таких засадах здатна суттєво змінити ставлення учнів до вивчення літератури в середній і старшій школі. У цій статті згадана навчальна технологія представлена на прикладі роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай", який вивчають в 11-му класі. Теоретичні та практичні засади аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки викладалися студентам-магістрантам спеціальності "Середня освіта. Українська мова і література" під час вивчення ними

дисципліни "Аналіз художнього твору: літературознавчий та методичний аспекти" (Київський національний університет імені Тараса Шевченка).

Огляд досліджень і публікацій. Дослідники, як літературознавці, так і методисти, наголошують на важливості усвідомлення єдності змісту і форми художнього твору. А. Ткаченко зауважує, що в художньому творі "зміст формальний, а форма змістовна" (Ткаченко, 2023, с. 146). Науковець акцентує увагу на тому, що визначення формальних і змістових компонентів літературного твору є аналітичною операцією, яка має завершуватися синтезом, демонстрацією оригінальності й самодостатності художнього цілого у всій складності взаємодії його образних, сюжетних, часопросторових, стилістичних компонентів (Ткаченко, 2003). Т. Дятленко, підходячи до проблеми цілісності твору з погляду методології його вивчення в середній школі, також зауважує, що "дослідження творів художньої літератури є єдністю аналізу й синтезу" (Дятленко, 2019, с. 120). Авторка виділяє кілька шляхів цілісного осягнення художнього тексту в умовах шкільного уроку: послідовний, пообразний, проблемно-тематичний, композиційний, мовностильовий (Дятленко, 2019). Вибір аналітичних операцій зумовлений рівнем підготовки учнів, їхніми віковими особливостями та неповторними художніми рисами самого твору. На думку вченої, успішне опрацювання художнього твору має завершуватися інтерпретацією, яка поєднує теоретичні здобутки, що стали результатом аналізу художнього цілого, із безпосереднім читацьким сприйняттям учня. Авторка пропонує таке визначення інтерпретації: "дослідницька діяльність, пов'язана із тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору на різних його структурних рівнях через співвіднесення із цілістю вищого порядку" (Дятленко, 2019). Як видно з наведеного визначення, ґрунтовна й самостійна інтерпретація

літературного твору неможлива без досягнення неповторних особливостей його художнього цілого, у якому органічно поєднуються хронотопна й сюжетна будова, позасюжетні елементи, система образів-персонажів тощо.

Однак у шкільній практиці саме цей етап осмислення літературного твору з різних причин часто залишається нереалізованим. На нашу думку, що збігається із головними положеннями концепція викладання української літератури у школі Ганни Токмань (Токмань, 2002, 2013), важливим для здійснення цієї навчальної мети – дати уявлення про твір як цілість, розглянути його з учнями, як художню модель дійсності.

Н. Астрахан відзначає особливості художньої моделі, що постає в літературному творі, у зіставленні з науковою моделлю. Порівняно з останньою, художня модель репрезентує не фрагмент дійсності, а цілісну її картину; до того ж, літературний твір не потребує додаткових інструкцій, що визначали б правила його прочитання – механізми актуалізації містяться в самій його структурі (Астрахан, 2014). З огляду на це, особливе значення має формування в учнів уміння "розкодовувати" твір, виявляти в ньому підтексти, інакомовлення, розуміти багатолінійні сюжети, часові інверсії тощо.

Стрижнем епічного твору є його сюжетна будова, і саме на ній зосереджують свою увагу такі методисти, як Ю. Бондаренко, Є. Пасічник та ін. Є. Пасічник називає сюжет основою епічного твору, визначаючи його як "попередній ланцюг подій, умотивований ідейним задумом письменника" (Пасічник, 2000, с. 291). З-поміж усіх різновидів аналізу художнього твору (цілісний, традиційний (пообразний), проблемний, проблемно-тематичний тощо) дослідник вважає найефективнішим аналіз за розвитком дії, адже він дає змогу розглянути композиційну будову, образність, художні особливості твору у зв'язку з розвитком сюжету (Пасічник, 2000). Ю. Бондаренко

відзначає важливість аналітичних операцій, що орієнтовані на вивчення сюжету: "Головна мета вчителя, яка постає в рамках цього напрямку роботи, – навчити учнів розщеплювати сюжетно-змістову цілісність твору, виділяючи в ньому структурні одиниці (епізоди, змістові частини, етапи розвитку сюжету, авторські схеми сюжетоутворення, одно- чи багатолінійність фабули), максимально яскраво відтворювати зображене в конкретних точках сюжетно-змістової тканини, виокремлювати в ньому складові художньої образності, давати йому оцінку, виявляти семантичне навантаження та художню роль" (Бондаренко, 2011, с. 29). Такі операції, зауважує дослідник, повинні мати повторюваний характер, тільки в цьому випадку учні сформулюють аналітичні вміння, які дадуть їм змогу глибоко вивчати структуру різних художніх творів, встановлювати зв'язки між їхніми компонентами. Основною одиницею в процесі осмислення художньої структури твору Ю. Бондаренко називає епізод як певну завершену частину сюжетної цілісності (Бондаренко, 2011). Епізод також піддається подальшому розщепленню. Меншими одиницями, що виділяються в межах окремого епізоду, є подія, персонажі, засоби мовної виразності, конфлікт (суперечність), порушені проблеми. Такий підхід дає змогу уникнути абстрактно-узагальненого обговорення твору, забезпечує безпосередній контакт з художнім текстом, а отже, аргументованість наведених міркувань. При цьому вчений зауважує, що теоретичний блок шкільного курсу літератури повинен обов'язково містити чітке розмежування таких категорій, як сюжет і фабула. Зазначаючи наявність різночитань стосовно цих понять у літературознавчій науці, Ю. Бондаренко надає такі робочі визначення: "...фабула – це попередній ланцюг зображених подій; сюжет – це також указаний ланцюг подій, до якого необхідно додати засоби їх зображення, авторський погляд на них та їх оцінку, концепцію

дійсності, з ними пов'язану" (Бондаренко, 2011, с. 33). Учений пропонує зображення сюжету у вигляді графіків (Бондаренко, 2011). До подібного підходу вдається й І. Качуровський, окреслюючи типи сюжетних зв'язків літературного твору (Качуровський, 2008). Урахування сюжетних зв'язків, про які йтиметься далі, дає змогу, на нашу думку, логічно доповнити аналітичні операції виділення окремих епізодів, їхніх меж і точок переходу між ними синтезом, а це забезпечить погляд на літературний твір як художню цілість, звернену не тільки до логічної, а й до емоційної сфери реципієнта, його творчої уяви. Важливим, з нашої точки зору, є те, що Ю. Бондаренко порушує питання додаткових шляхів аналізу сюжетних схем літературного твору, зокрема хронотопу (Бондаренко, 2011). Дослідник зауважує, що "сюжет включає в себе не тільки рух зовнішніх подій, а й перебіг хронотопних картин, зміну внутрішніх станів та характерів персонажів, розвиток порушених тем, проблем та ідей у творі, авторських оцінок" (Бондаренко, 2011, с. 33). Це зумовлює необхідність застосовувати й інші шляхи аналізу, наприклад, "поетапне осмислення основних хронотопних картин" (Бондаренко, 2011, с. 33), у межах яких будуть розглянуті згадані елементи художньої структури. У літературному творі сюжетні зв'язки існують у нерозривній єдності із часопросторовими особливостями художньої картини світу й системою образів-персонажів. Ю. Бондаренко неодноразово повертається до проблеми цілісності художнього твору (Бондаренко, 2012), хоч і не оперує поняттям "сюжетні зв'язки" в тому значенні, у якому його вживає І. Качуровський (Качуровський, 2008). Натомість дослідник використовує такі терміни, як "циклічний" і "лінійний" сюжет (Бондаренко, 2012, с. 55), проте пов'язує їх переважно з категорією хронотопу і, ширше, художнім мисленням. Науковець робить слушні зауваги стосовно тих зв'язків, які виникають між особливостями системи образів-

персонажів і сюжетною організацією твору: наприклад, у творах з лінійним сюжетом "усі персонажі максимально індивідуалізовані у своїх внутрішніх проявах, їхні типи і характери менше повторювані, ніж у творах з циклічною структурою" (Бондаренко, 2012, с. 133). Аналіз твору через сюжетні зв'язки є продуктивним й з огляду на те, що принцип розгляду твору "за розвитком дії", як зауважує Ю. Бондаренко, доцільний тільки у випадку невеликих епічних творів, які мають однолінійний сюжет (Бондаренко, 2012). Однак така методика не виправдовує себе під час аналізу романів, що характеризуються багатоплановістю й мають низку "точок перетину" різних сюжетних ліній. У цьому випадку вчений радить зосередити увагу на ключових епізодах (Бондаренко, 2012). Тут, на нашу думку, може виникати небезпека фрагментарного сприйняття учнями художнього твору. З огляду на це доцільним буде звернення до вже неодноразово згаданого поняття "сюжетні зв'язки" (Качуровський, 2008).

Важливим питанням у роботі зі студентами освітніх спеціальностей є визначення місця конкретної навчальної технології у шкільному освітньому процесі. Застосування аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки передбачає інноваційний підхід до реалізації співпраці учителя й учня, оскільки покликане активізувати суб'єктивне творче мислення старшокласника, його здатність вибудовувати діалог із художнім текстом. Самостійна діяльність учня, у якій здобуває вияв його неповторна індивідуальність, є основою модульно-розвивальної системи навчання, до якої звертається, зокрема й Г. Токмань (Токмань, 2002). Дослідниця розглядає реалізацію змістового модуля як розгортання сценарію модульних занять, "які являють собою шість змістових педагогічних технологій – міні-модулів: установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, контрольо-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольо-

рефлексивний" (Токмань, 2002, с. 60). Кожен зі згаданих мінімодулів передбачає певну дидактичну мету та психологічний зміст. Наприклад, установчо-мотиваційний, покликаний створити сприятливу атмосферу для засвоєння знань, формулювання цілісного уявлення про завдання змістового модуля, містить також актуалізацію засвоєних раніше знань, зокрема й термінології, введення нових понять. Змістово-пошуковий модуль орієнтований на актуалізацію творчих здібностей учнів, їхнього логічного мислення, уміння зіставляти факти, робити самостійні висновки. Дослідниця доповнює наведену вище схему модулем сприйняття учнями твору мистецтва (читання літературного твору), що є цілком логічним, адже знання тексту є передумовою його якісного аналізу. Послугуючись цією схемою, можна попередньо окреслити алгоритм застосування аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки. Г. Токмань зауважує, що оптимізувати процес шкільного навчання української літератури може запровадження окремих ланок модульно-розвивальної системи (Токмань, 2002). Наприклад, введення поняття сюжетних зв'язків співвідносне з установчо-мотиваційним етапом, на якому доцільно актуалізувати знання учнів про сюжет і фабулу з подальшою акцентуацією відмінностей нового поняття від цих літературознавчих категорій. Практичне застосування навчальної технології, а отже і здійснення цілісного аналізу твору, на нашу думку, можливе на етапі повторного прочитання, коли учні достатньою мірою ознайомлені із фабульним і сюжетним змістом. Можемо зробити висновок, що змістово-пошуковому етапу має передувати етап сприйняття твору як необхідна умова його ґрунтового аналізу за керівництва вчителя.

Мета і завдання статті. Отже, метою статті є окреслення теоретичних підходів і практичних прийомів аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки

на уроках української літератури. Дидактичну пропозицію аналізу здійснено на прикладі роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай".

Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- охарактеризувати дидактичні особливості навчання студентів освітніх спеціальностей аналізу літературного твору на основі сюжетних зв'язків;
- визначити сюжетні зв'язки, представлені в романі Ліни Костенко "Маруся Чурай";
- запропонувати прийоми аналізу твору через систему сюжетних зв'язків, що можуть бути застосовані під час вивчення роману у віршах на уроках української літератури.

Методологія дослідження. Навчання студентів освітніх спеціальностей аналізу літературного твору в школі пропонується здійснювати на основі типології сюжетних зв'язків за І. Качуровським.

Типи сюжетних зв'язків, охарактеризовані науковцем, зводяться до таких структур:

- лінійна (сюжет розгортається як рух одного центрального персонажа, що зустрічає на своєму шляху інших, проте зустрічі не повторюються);
- геометрична ("між дійовими особами, яких небагато, існують зв'язки, що їх легко визначити-накреслити кількома простими лініями, які створюють таким чином одну з геометричних фігур: трикутник, квадрат тощо" (Качуровський, 2008, с. 20);
- концентрична ("Дія твору зосереджується навколо однієї людини... Персонажі твору із концентричним сюжетом діють одночасно (чи то в межах того самого часового відрізка), вони – сталі, а не епізодичні. Проте між собою вони не мають безпосереднього зв'язку, усі їхні взаємини відбуваються лише через посередництво головного персонажа") (Качуровський, 2008, с. 23);
- лабіринтна (зв'язки між персонажами надзвичайно складні, утворюють вигадливу за будовою єдність);

▪ циклічна ("Розвиток подій у літературному творі робить ніби коло, і в кінці герой (чи група персонажів) повертається до вихідної точки" (Качуровський, 2008, с. 25).

Для осмислення особливостей системи сюжетних зв'язків і часопросторової організації твору роману в єдності із системою образів-персонажів і сюжетною динамікою, а також новаторства Ліни Костенко, що виявляється в особливостях моделювання художньої картини світу, було залучено цілісний *теоретико-літературний* аналіз і *порівняльно-історичний метод*; загальнонаукові методи *аналізу й синтезу* дали змогу виявити найпоказовіші особливості художньої організації тексту на різних його структурних рівнях й інтегрувати ці спостереження в цілісну концепцію розгортання художнього цілого у процесі сприйняття й осмислення учнями.

Загальнонаукові та літературознавчі методологічні підходи стали основою для застосування дидактичних методів, спрямованих на глибоке осмислення художніх особливостей та ідейно-змістового наповнення твору, адже майбутньому вчителю української мови і літератури важливо на високому рівні володіти теоретичними знаннями й аналітичними вміннями.

Оволодіння технологією аналізу твору через сюжетні зв'язки передбачало застосування таких методів, як *евристична бесіда, диспут*, що дало змогу запровадити теоретико-літературні дефініції не шляхом проведення традиційної лекції, а у процесі комунікації, колективного обговорення теоретичних проблем із залученням конкретного художнього матеріалу. В основу навчання студентів аналізу сюжетних зв'язків і подальшого його застосування під час шкільних уроків покладено *особистісно-орієнтований підхід*, адже актуалізація літературного твору, як уже було зазначено, завжди індивідуальна, відображує досвід, естетичні й інтелектуальні потреби, емоційне налаштування реципієнта. Отже, запропоновані студентами індивідуальні

прочитання роману стали основою для формулювання на їхній основі певних загальних закономірностей розгортання художнього цілого твору.

Результати дослідження та їхнє обговорення. Навчання студентів аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки та його застосування у класі передбачає погляд на нього як на цілість, сформовану кількома рівнями структурної організації: сюжетною будовою, часопросторовими параметрами і, передусім – особливостями системи персонажів. Саме із цим виміром існування художнього світу пов'язує І. Качуровський поняття сюжетних зв'язків: "У кожному сюжетному творі або вже існують як наперед дані, або виникають у перебігу подій, або, нарешті, розкриваються (зазвичай наприкінці твору) приховані перед тим від читача певні взаємозв'язки персонажів: любов і дружба, ненависть, сімейні узи, кровне споріднення, матеріальна чи юридична залежність" (Качуровський, 2008, с. 19).

Стосовно окреслених типів сюжетних зв'язків науковець зауважує, що їх не варто плутати з елементами сюжету, оскільки останні збігаються із сюжетними зв'язками тільки у випадку лінійної структури (коли події розгортаються хронологічно, і розвиток сюжету можна уподібнити до прямої лінії з вузлами-зустрічами на ній) (Качуровський, 2008, с. 19).

Учням варто дати уявлення про багатовимірність і складність сюжетних зв'язків, що постають у творі: у "чистому" вигляді такі сюжетні структури зустрічаються доволі рідко, і роман у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай" може слугувати яскравим прикладом співіснування у тканині художнього тексту кількох сюжетних моделей. Варто також зосередити увагу школярів на архітектоніці роману: кожен розділ відповідає завершеному епізоду, має власні наративні, хронотопні, ідейно-тематичні особливості.

На наш погляд, найважливішими аспектами художньої будови твору, на яких

учитель має зосередити увагу учнів, є характер викладу / нарративні стратегії, застосовані авторкою, і складний образ головної героїні. Отже, варто звернути увагу школярів на такі особливості роману:

- Хронологічний виклад у творі постійно порушується екскурсами в минуле: дитячими спогадами героїні, розповіддю про нещасливе кохання, що стало причиною особистої трагедії Марусі. Періодично мовні партії героїні-оповідачки перериваються викладом "всезнаючого" автора; власне, виклад від третьої особи і відкриває твір. Усе це навіть за першого прочитання вказує на складність, багатомірність художньої структури твору.

- Образу геніальної піснетворки Марусі Чурай притаманний глибокий психологізм, водночас ця постать є символічною. У ній складно поєдналися особисте і національне, жіночність і сильна воля.

Є. Пасічник зауважує механістичність підходу, за якого знайомство з образом-персонажем обмежується добором цитат, що підтверджують міркування учнів про характер особистості, змодельованої в художньому світі твору (Пасічник, 2000). Такий підхід зумовлює фрагментарність учнівських уявлень про образ-персонаж, що постає у контексті твору як цілісна особистість. Отже, окресливши основні риси героїні як центральної постаті твору, варто наголосити на першому типі сюжетних зв'язків, представленому в романі, – концентричному: постать Марусі Чурай є центральною, решта персонажів розташована в художній системі роману на різній "відстані" від неї; відповідно, вони розкриваються тією мірою, якою взаємодіють з головною героїнею. Чи не найповніше у творі представлений Гриць, зрадливий коханий Марусі Чурай. Ліна Костенко акцентує увагу на внутрішній роздвоєності персонажа (Костенко, 1990). Доцільним, на нашу думку, у цьому випадку є залучення інтертекстуальності як потужного аналітичного інструменту. Вивчення дисципліни "Аналіз художнього

твору: літературознавчий та методичний аспекти" містить тему, присвячену теорії інтертекстуальності, а отже, студентам було запропоновано виявити та проаналізувати явища "діалогу текстів" в українській та світовій літературі. Виконання подібних завдань, ми вважаємо, суттєво збагатить сприйняття літературного твору учнями старших класів і сприятиме формуванню позитивного ставлення до вивчення літератури як шкільного предмету. Варто запропонувати учням пригадати інші твори, не тільки української, а й світової літератури, що репрезентують протиставлення цільного, вольового і роздвоєного персонажів. Таке протиставлення майже завжди пов'язане з проблемою вірності і зради, ітиметься в бесіді про "Лісову пісню" Лесі Українки чи "Русалоньку" Андерсена.

Посутньою особливістю роману Ліни Костенко є система світоглядних опозицій, покладена в основу художнього світу (Костенко, 1990). Під час вивчення курсу "Аналіз художнього твору: літературознавчий та методичний аспекти" у роботі зі студентами було обґрунтовано закономірність застосування прийому контрасту для створення автором художнього світу як моделі дійсності. Майк Йогансен у своїй праці "Як будується оповідання" зауважує універсальність цього прийому для сюжетного твору: "Вибравши таким робом ефектну ситуацію і знайшовши фігури, що її виконуватимуть (а знаходимо ми їх, приміром, підбираючи контрастові фігури для яскравішої характеристики: до старого беремо молоде, до злочинців святе, до брюнетів – блондинів тощо <...>), знайшовши, кажу, виконавців, ми обмірковуємо ті посередні стани, що призводять урешті до кінцевої ситуації" (Йогансен, 2009, с. 579).

Аналіз літературного твору як художнього цілого передбачає, що реципієнт простежує органічний зв'язок різних структурних рівнів тексту – від окремих стилістичних прийомів до сюжетних і жанрових матриць. Застосування

принципів цілісного аналізу твору дає можливість ефективно розкрити в роботі як зі студентами, так і з учнями питання новаторства письменника, трансформації в його творчості літературної традиції. З огляду на це варто зосередити увагу студентів – майбутніх фахівців з української літератури – на тому, яким чином художні особливості, властиві світовій традиції історичної романістики, переосмислені у творі Ліни Костенко. Найдоцільніше продемонструвати новаторські риси художнього світу авторки через сюжетні зв'язки та принципи формування системи образів-персонажів. Прийом контрасту, про який ішлося раніше, набуває особливого значення в історичних романах, покликаних художньо відтворити динаміку глобальних суспільних та культурних змін. Р. Багрій зауважує стосовно романів Вальтера Скотта, які в багатьох відношеннях визначили розвиток світової, в тому числі й української, історичної романістики: "...конфлікт і культурний контраст повинні вважатися ключовими рисами історичного тла" (Багрій, 1993, с. 24). Сама природа історичного роману, який зазвичай звертається до переломних моментів у житті людства, зумовлює рельєфно виписане в ньому протиборство різних політичних, суспільних, ідеологічних сил. Повною мірою ця особливість характерна для твору Ліни Костенко, у якому "найбільш продуктивно використовується конфлікт як засіб вираження характеру та як конструктивний елемент" (Костенко, 1990). У такий спосіб у структурі художнього тексту встановлюється пряма залежність між двома естетичними конструкціями – художнім образом і системою конфліктів" (Саєнко, 2020, с. 242). У творі Марусі протиставляється не тільки Гриць, а й Галя – жіночі персонажі є антиподами за психологічними й зовнішніми характеристиками. Грицю, зі свого боку, протиставляється Іван Іскра. Варто запропонувати учням вибрати і проаналізувати епізоди, які найбільш яскраво

репрезентують особистісні характеристики персонажів (див. дод. 1).

Звертаючись до порівняльної характеристики персонажів як дієвого прийому вивчення художніх особливостей епічного твору, учитель має наголосити на тому, що протиставлятися можуть не тільки окремі постаті, а й групи персонажів (Пасічник, 2000, с. 273). Пропонуючи шляхи шкільного аналізу роману Ліни Костенко, Є. Пасічник зауважує, що для художньої структури "Марусі Чурай" характерне зіставлення колективної психології звитяжців-вірних синів України і "домариків" (Пасічник, 2000). Безумовно, ця ідейно-тематична особливість твору не може бути досягнута через просте порівняння рис характеру персонажів, навіть підкріплене цитатами. Варто звернути увагу учнів на те, як цей випадок прийому протиставлення реалізовано в художньому цілому твору. Передусім, це майстерно вибудовані Ліною Костенко полілоги, що надають ліро-епічному твору драматичної загостреності: епізоди суду та страти супроводжуються голосами багатьох персонажів, які часто не індивідуалізовані, проте виражають суспільну думку, протилежні погляди на історію нещасливого кохання Марусі та вину героїні. Цікавим завданням може бути створення типології персонажів – самостійна пошукова робота, проведена учнями, у цьому випадку передбачатиме глибше опрацювання тексту, підкріплення власних міркувань конкретними фрагментами твору. В. Саєнко пропонує таку типологію характерів персонажів, підкреслюючи її структуротворчу роль у формуванні ідейно-художньої цілісності твору: 1) "людина-miteць з тонким відчуттям дійсності, постійністю, вірністю собі й обраному шляху"; 2) козаки, шляхетні лицарі, кращі сини України (Мартин Пушкар, Гордій Чурай, Лесько Черкес, Іван Іскра); 3) "герої, наділені рисами людської гідності, вірності, щирості, незалежності духу", (мати Марусі, дід Галерник, Яким Шибиліст); 4) "образ хисткої

людини, двоїстої натури, слабкої, без морального стрижня, над якою беруть верх обставини" (Гриць Бобренко); 5) бездуховні персонажі, хапуги, байдужі до майбутнього Батьківщини (Федір Вишняк, Горбань, Бобренчиха) (Саєнко, 2000, с. 278). Автор зауважує: "Умовна типологія характерів не вичерпує всієї художньої системи твору, але дає уявлення про його структурні опори, на яких тримається текстова й понадтекстова цілісність" (Саєнко, 2000, с. 278–279). Варто звернути увагу учнів на те, що принципи групування персонажів зумовлені авторськими філософсько-світоглядними інтенціями, прагненням розкрити драму обдарованої особистості в контексті великої історичної доби.

Розкриваючи жанрову специфіку роману на уроках української літератури, неможливо оминати увагою історичні постаті, які в художній структурі твору є другорядними, однак відіграють важливу роль і в розвитку сюжету, і в розгортанні ідейно-тематичного змісту "Марусі Чурай". Богдан Хмельницький, який постає в романі не тільки досвідченим воїном, національним лідером, а й утіленням закону, рятує Марусю, надаючи статусу наказу тим міркуванням, що були висловлені в першому розділі захисниками дівчини: "Людей такого рідкісного дару / хоч трохи, люди, треба, берегти" (Костенко, 1990, с. 27). Мандрівний дяк, що постає в розділі "Проща", виводить історію Марусі на рівень загальнонаціональної історії. Завдяки паралельному показу освіченого мандрівника, у якому вгадуються риси Григорія Сковороди, і народної піснетворки Ліна Костенко репрезентує два варіанти історії – писаної, тієї, яка існує у вигляді книги ("А хто напише, або написав, / велику книгу нашого народу?!" (Костенко, 1990, с. 106)), і зафіксованої в живій народній пам'яті. Отже, історичні персонажі не тільки створюють відповідне тло епохи, а й увиразнюють образ героїні, слугуючи виразниками авторської позиції, підносячи постать Марусі на рівень

історіософських узагальнень. Аналіз образів реальних історичних осіб, які репрезентують певну добу і водночас наділені глибоко сучасним звучанням, що актуалізує вічну проблему митця і його ролі в історії рідного народу, дає старшокласникам уявлення про актуальність історичного роману як жанру.

Отже, концентрична модель у художній структурі роману реалізується як складна характеристика головної героїні через зіставлення та протиставлення її іншим персонажам. Маруся перебуває в центрі твору, решта постатей розкриваються тією мірою, якою вони взаємодіють з нею. Така організація художньої картини світу, представленої у творі, також уповні може бути досягнута тільки в контексті жанрової специфіки історичного роману. На думку Р. Багрій, вигаданий протагоніст як особливість цього жанру утверджується в українському національному варіанті історичного роману завдяки творчому діалогу романтиків, передусім Пантелеймона Куліша, із Вальтером Скоттом (Багрій, 1993). "У характеро-казуальній групі сюжет зосереджується навколо нього, його реакції на різні події, рішень, які він приймає, й наслідків цих рішень. Протагоніст є також у центрі епізодів романів; у них дія більше важить, аніж характер..." (Багрій, 1993, с. 30). У романах В. Скотта протагоніст зазнає впливу історичних катаклізмів тією мірою, якою вони стосуються обставин його життя, постає переважно пересічною людиною, виявляючи власне сприйняття епохальних подій та історичних постатей. Ця характеристика скоттівських романів, безумовно, зазнає ґрунтовного переосмислення у процесі розвитку великої історичної прози, і "Маруся Чурай" може слугувати промовистою ілюстрацією цих перетворень романної структури. Варто звернути увагу школярів на те, що центральна постать твору є особою легендарною, яка справді могла жити в Полтаві у період Хмельниччини. У ній складно поєдналися історична правда

і вимисел – обставини життя героїні постають цілком вірогідними з огляду на блискуче відтворені в романі особливості історичної епохи, точність художньої деталі, психологічну достовірність характерів. У цьому образі здобуває яскраве втілення центральна для творчості Ліни Костенко проблема "іксів історії" (саме таку назву має розлогий ліричний цикл з її поетичної збірки "Неповторність" 1980 р.): поетеса зосереджує увагу на здатності людства "забувати"; чудове знання історії і творча уява дають їй змогу створити низку поетичних реконструкцій визначних подій, що не були зафіксовані. Роман "Маруся Чурай" відкриває розділ із символічною назвою "Якби знайшла неопалима книга", де авторка розмірковує про причини браку історичних свідчень, що підтвердили б існування легендарної піснетворки:

*...І довго ще літав над руїнами
магістрату
легенький попіл
спалених паперів –
всіх отих книг міських Полтавських,
де були записи поточних судових справ.
Може, там була і справа Марусі Чурай –
Може, тому і не дійшло до нас
жодних свідчень про неї,
що книги міські Полтавські "през войну,
під час рабовання города, огнем спалені"?
(Костенко, 1990, с. 5)*

Непересічність постаті головної героїні зумовлює складність її внутрішнього світу. Центральний образ роману не тільки слугує репрезентантом великої епохи в історії українського народу, а й утілює світоглядні інтенції Ліни Костенко. Він наділений глибоким психологізмом. У зв'язку з постаттю Марусі Чурай варто звернути увагу учнів на існування в літературному творі різних типів конфліктів – як зовнішніх, оприявнених стосунками персонажів і їхніх груп, так і внутрішніх, таких, що розгортаються в душі героїв. В. Саєнко визначає новаторство Ліни Костенко у розробленні досить популярного сюжету саме через характер конфліктів,

змодельованих авторкою у художній структурі роману. До постаті Марусі Чурай зверталися Г. Бораковський ("Маруся Чурай – українська піснетворка"), С. Руданський ("Розмай"), В. Самійленко ("Чураївна"), М. Старицький ("Ой, не ходи, Грицю..."), О. Кобилянська ("В неділю рано зілля копала...") та ін. Однак, як зауважує В. Саєнко, у більшості цих творів "конфлікти розроблялися односторонньо й переважно в зовнішньо-подієвому плані" (Саєнко, 2020, с. 231). Новаторство Ліни Костенко полягає в тому, що вона зосереджує увагу "на внутрішньо-психологічному конфлікті, на конфлікті всередині характеру центральної героїні. Досягненням авторки віршованого роману є те, зокрема, що значення надано соціальному конфліктові, у якому розкриваються протилежні ідеології, що дало змогу вписати долю людини в історичний рух" (Саєнко, 2020, с. 231). Отже, центральний образ твору позначений психологічною глибиною і складністю, поєднує в собі індивідуальне і загальнонаціональне, приватне й уселюдське. Персонажі, які взаємодіють з героїнею за тими художніми принципами, що реалізуються в циклічній сюжетній моделі, постають психологічно достовірними, наділеними яскравими індивідуальними характеристиками.

Інший тип сюжетних зв'язків, що постає в романі Ліни Костенко, – геометричний. Студенти мають навчатися окреслювати сюжетну модель: персонажів, яких небагато, можна об'єднати умовними лініями, унаслідок чого буде сформовано певну геометричну фігуру (Качуровський, 2008, с. 20). Завдання, що стоїть перед майбутніми вчителями української літератури, – дати учням уявлення про характерологічні особливості персонажів, об'єднаних геометричними сюжетними зв'язками, і особливості художніх прийомів, які відповідають таким сюжетним моделям. Отже, вчителю необхідно:

- розуміти, що універсальність цього типу сюжетних зв'язків зумовлена не тільки тривалою літературною традицією, а й

можливостями характеротворення (так, "любовний трикутник" є традиційною літературною моделлю й водночас відкриває можливості для найрізноманітніших психологічних колізій);

- приділяти особливу увагу художнім засобам, що актуалізує геометричний сюжетний зв'язок (згаданий "любовний трикутник" дуже часто репрезентує різні сторони особистості персонажа).

Аналізуючи роман Ліни Костенко, учням варто пояснити, що у сюжетній лінії Гриця, зрадливого коханого Марусі, дві дівчини, з якими його пов'язує доля, протиставлені одна одній і за зовнішніми характеристиками, і за життєвою позицією, і за величиною або ж ницістю духу. Слід зауважити, що симетричну по відношенню до названої сюжетної конфігурації схему утворює трикутник *Маруся – Гриць – Іван Іскра*: тут проблема вибору лягає передусім на плечі героїні, яка глибоко переживає і почуття кохання до негідного обранця – Гриця, і сестринську ніжність і повагу до благородного та вірного Івана Іскри.

Отже, здійснюючи аналіз літературного твору за сюжетними лініями, учитель розкриває потужний психологізм роману Ліни Костенко. Цікавими можуть виявитися спостереження й міркування учнів з приводу особистісної драми персонажів. Для цього вчитель застосовує фронтальну бесіду або індивідуальні діалоги з учнями, під час яких варто поставити старшокласникам такі запитання:

Чим зумовлена фатальна роздвоєність Гриця?

Чому, на вашу думку, хлопець усе-таки ухвалює рішення покинути Галю й повернутися до Марусі?

Як ви розумієте слова героїні: "Моя любов чолом сягала неба, а Гриць ходив ногами по землі"?

Які риси зближують Марусю й Івана Іскру? Чому Маруся називає Іскру братом?

Чому, на вашу думку, Маруся відмовилася стати дружиною Івана Іскри? Чи тільки хвороба стала на заваді їхньому щастю?

Нарешті, досить дієвою у художній структурі твору є лінійна сюжетна модель. Її аналіз відкриває перед педагогом широкі можливості для актуалізації в учнів уявлень про художній час і простір, їхню нерозривну єдність, що зумовлює розгортання сюжету й еволюцію персонажів. І. Качуровський називає лінійний тип сюжетного зв'язку найпростішим і співвідносить його передусім з пікарескою літературою, адже сюжет крутійського роману зазвичай розгортався саме за такою схемою: центральний персонаж рухається вздовж прямої лінії, зустрічаючи на своєму шляху інших персонажів, з кожним із яких доля зводить його лише раз (Качуровський, 2008). Дослідник звертає увагу на спорідненість лінійної моделі з концентричною саме завдяки центральному персонажу – решта постатей твору розкривається тільки тією мірою, якою взаємодіє з головним героєм. Лінійна модель пов'язана у світовій літературі з прийомом "спільної мандрівки" (Качуровський, 2008, с. 19–20), який застосовано, зокрема, у розділі "Проща". Варто зауважити, що лінійна модель у художній структурі роману Ліни Костенко постає в тих епізодах, що пов'язані з виходом героїв за межі замкненого міського простору. Полтава постає у творі як мікросвіт, наділений певними просторовими вимірами (тут згадується магістрат, Ворскла як межа замкненого міського світу, Дідова балка, центр і периферія). Велика історія постає в цих епізодах як авторські коментарі (короткі історичні довідки про представників козацтва, що їх Ліна Костенко органічно "вмонтує" в поліфонічну сцену засідання), через посередництво народних співців-кобзарів. Дорога як особлива просторова модель, асоційована з людським життям і з поступовим розгортанням часу – як особистого, так і історичного, – знаменує вихід героїв у принципово іншу площину, відкриту для різних зустрічей, впливів, долі, з якими їм судилося зіткнутися. Саме в дорозі вони переживають велику історію безпосередньо, уповні стають її частиною. Такою є образна та ідейна

організація розділів "Гінець до гетьмана" і "Проща". Варто зауважити, що образи Богдана Хмельницького ("Гінець до гетьмана") і мандрівного дяка, наділеного рисами Григорія Сковороди, пов'язані з художньою моделлю дороги, вдруге не зустрічаються у творі, відповідно до законів розгортання лінійного сюжетного зв'язку. Про особливості лінійної моделі, реалізованої в розділі "Проща", розмірковує В. Саєнко, репрезентуючи шлях Марусі як низку зустрічей, прозрінь і відкриттів героїні: "У художньому змалюванні Ліною Костенко хронотопу дороги до Києва на прощу кожен новий епізод зустрічей і пригод, що трапляються, стає актом пізнання життя героїнею, його жорстокої правди" (Саєнко, 2020, с. 259). Дослідниця вважає образ мандрівного дяка контрапунктним у романі, адже в цій постаті "синтезовано найкращі риси українського інтелігента [...] У постаті дяка впізнаємо предтечу Григорія Сковороди, мандрівного поета й філософа XVIII ст." (Саєнко, 2020, с. 263–264). Для глибшого розуміння учнями філософсько-світоглядного навантаження цієї постаті в художній структурі роману варто залучити автоінтертекст – історіософську лірику Ліни Костенко. Показовою особливістю художнього мислення авторки є звернення до великих постатей історії та культури, долі яких поетка зіставляє із власною. Однією з таких постатей є Григорій Сковорода: цілий ряд індивідуально-авторських образів Ліни Костенко розбудовано як свідомий перегук із творчістю видатного мислителя. Ідеться передусім про поетичну збірку "Сад нетанучих скульптур" (1987), назва якої викликає прямі асоціації з "Садом божественних пісень" Григорія Сковороди. У вірші "Ой ні, ще рано думати про все..." Ліна Костенко вдається до прийому екфразису, передаючи глибоко суб'єктивні враження від скульптури українського філософа. Примітно, що в цьому творі виразно звучать два провідні мотиви – наскрізний для збірки мотив "ожилої статуї" і мотив дороги:

...Прикипіли ноги до постаменту, хліб у торбі закам'янів. – Біда, – каже Григорій Савич. – Він мене таки спіймав, цей світ, добре хоч, що на тому світі. Нічого, якось відштовхнуся від постаменту, та й підемо.

...От ми йдемо. Йдемо удвох із ним.
Шепоче ліс: – Жива із кам'яним!
– Диви, дива! – дивується трава. –
Він кам'яний, а з ним іде жива!

І тільки люди зморщили чоло:
– Не може бути, щоб таке було.
Та їх давно вже хтось би зупинив!
...Тим часом ми проходим серед нив.

Ніхто не сміє зупинити нас.
...Тим часом ми проходимо крізь час
(Костенко, 1989, с. 5–6).

Як і у випадку "Марусі Чурай", мандрівний філософ стає супутником ліричної героїні; з огляду на це дорога набуває символічного значення життєвого шляху. Звернення до ширшого контексту творчості авторки дасть учням змогу глибше осягнути не тільки текстуально виражені авторські інтенції, а й ті, що залишаються у підтексті, розраховані на асоціативне мислення, творчу співпрацю читача.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, внаслідок оволодіння аналізом літературного твору на основі сюжетних зв'язків студенти освітніх спеціальностей мають уміти виявляти в художній структурі твору сюжетні конфігурації, зумовлені особливостями системи образів-персонажів; установлювати співвідношення цих конфігурацій і присутніх рис художнього часу та простору; простежувати зумовленість сюжетних зв'язків жанровою специфікою твору.

Вивчення літературних творів через сюжетні зв'язки у шкільній практиці є доволі продуктивним з огляду на те, що дозволяє дати учням уявлення про твір як цілісну художню модель дійсності, де нерозривну єдність становлять різні параметри – наративні, часопросторові, подієві. У випадку великих за обсягом художніх текстів такий підхід вважаємо більш виправданим, ніж послідовний

аналіз, що відтворює авторську сюжетну будову, адже дає можливість зосередитися не на окремих епізодах, а на цілісній картині світу, створеній автором. Дослідження сюжетних зв'язків твору відкриває широкі можливості для характеристики системи образів-персонажів і тих прийомів, що покладені в її основу (контраст, різні принципи групування); моделей хронотопу; жанрових матриць.

Запропоноване дослідження може стати основою для розбудови аналітичних прийомів, що забезпечили б ґрунтовніше осягнення творів художньої літератури під час вивчення їх у школі.

Список використаних джерел

Астрахан, Н. (2014). *Буття літературного твору: Аналітичне та інтерпретаційне моделювання*. Академвидав.

Багрий, Р. (1993). *Шлях сера Вальтера Скотта на Україну ("Тарас Бульба" М. Гоголя і "Чорна рада" П. Куліша в світлі історичної романістики Вальтера Скотта)*. Переклад з англійської. Редакція журналу "Всесвіт".

Бондаренко, Ю. (2011). До проблеми шкільного аналізу сюжету літературного твору. *Наукові Записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*, 2, 29–36.

Бондаренко, Ю. (2012). *Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідейно-концептуального підходу: теорія і практикум*. НДУ імені М. Гоголя.

Дятленко, Т. (2019). Аналіз художнього твору та інтерпретаційна діяльність на уроках літератури як важливий складник літературної освіти учнів. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*, 3(25), 119–123.

Йогансен, М. (2009). Як будується оповідання. Аналіз прозових зразків. Мельників, Р. (упоряд.) (с. 550–668). *Вибрані твори* (вид. 2, допов.). Смолоскип.

Качуровський, І. (2008). *Генерика і архітектоніка. Книга II*. Вид. дім "Києво-Могилянська академія".

Костенко, Л. (1989). *Вибране*. Дніпро.

Костенко, Л. (1990). *Маруся Чурай. Історичний роман у віршах*. Веселка.

Пасічник, Є. (2000). *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах*. Ленвіт.

Саєнко, В. (2020). *Поезія Ліни Костенко: Традиція, контекст, художня своєрідність*. Смолоскип.

Ткаченко, А. (2003). *Мистецтво слова. Вступ до літературознавства*. ВПЦ "Київський університет".

Токмань, Г. (2013). *Методика навчання української літератури в середній школі*. Академія.

Токмань, Г. (2002). Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури. Інноваційні технології: Модульно-розвивальна система навчання. *Дивослово*, 11, 59–62.

References

Astrakhan, N. (2014). *Buttya literaturnoho tvoru: Analitychne ta interpretatsiynе modelyuvannya. Monohrafiya* [The Genesis of a literary work: Analytical and interpretive modeling. Akademvydav (in Ukrainian)].

Bahriy, R. (1993). *Shlyakh sera Val'tera Skotta na Ukrayinu ("Taras Bul'ba" M. Hoholya i "Chorna rada" P. Kulisha v svitli istorichnoyi romanistyky Val'tera Skotta)*. *Pereklad z anhliys'koyi* [Walter Scott's path to Ukraine ("Taras Bulba" by M. Gogol and "The Black Council" by P. Kulish in the light of Walter Scott's historical novels). Translation from English]. *Redaktsiya zhurnalu "Vsesvit"* (in Ukrainian).

Bondarenko, Yu. (2011). Do problemy shkilnoho analizu syuzhetu literaturnoho tvoru [To the problem of school analysis of the plot of a literary work]. *Naukovi Zapysky Nizhynskyy Derzhavnyy Universytet Imeni Mykoly Hoholya. Seriya Psykholoho-Pedahohichni Nauky*, 2, 29–36 (in Ukrainian).

Bondarenko, Yu. (2012). *Metodyka shkilnoho yvchennya ukrayinskoyi literatury na zasadakh ideatsiyno-kontseptualnoho pidkhodu: Teoriya i praktykum*. [Methodology of school study of Ukrainian literature based on the idea-conceptual approach: Theory and practice. Study guide for students of philological faculties]. *NDU imeni M. Hoholya* (in Ukrainian).

Dyatlenko, T. (2019). Analiz khudozhnoho tvoru ta interpretatsiyna diyalnist na urokakh literatury yak vazhlyvyi skladnyk literaturnoyi osvity uchniv [Analysis of a work of art and interpretation activity in literature lessons as an important component of students' literary education]. *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats*, 3(25), 119–123 (in Ukrainian).

Kachurovskiy, I. (2008). *Generyka i arkhitektonika. Knyga. II* [Generics and architectonics. Book II]. *Vyd. dim "Kyievo-Mohylyans'ka akademiya* (in Ukrainian).

Kostenko, L. (1990). *Marusya Churay: Istorychnyy roman u virshakh* [Marusya Churai: A historical novel in verse]. *Veselka* (in Ukrainian).

Kostenko, L. (1989). *Vybrane* [Selected]. *Dnipro* (in Ukrainian).

Pasichnyk, E. (2000). *Metodyka vykladannya ukrayinskoyi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh. Navchalnyy posibnyk dlya studentiv vyshchykh zakladiv osvity* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools. Study guide for students of higher education institutions]. *Lenvit* (in Ukrainian).

Sayenko, V. (2020). *Poeziya Liny Kostenko: Tradytsiya, kontekst, khudozhnya svoyeridnist*.

Monohrafiya [Lina Kostenko's poetry: Tradition, context, artistic originality. A monograph]. Smoloskyp (in Ukrainian).

Tkachenko, A. (2003). *Mystetstvo slova. Vstup do literaturoznavstva [The art of the word. Introduction to literary studies].* VPTS "Kyiv's'kyu universytet" (in Ukrainian).

Tokman, H. (2013) *Metodyka navchannya ukrayins'koyi literatury v seredniy shkoli Methods of teaching Ukrainian literature in secondary school.* Akademiya.

Tokman, H. (2002). *Suchasni navchalni tekhnolohiyi ta metody vykladannya literatury. Innovatsiyni tekhnolohiyi: Modulno-rozvyvalna systema navchannya. [Modern educational technologies and methods of teaching literature. Innovative technologies: Modular and developmental system of education].* *Dyvoslovo*, 11, 59–62 (in Ukrainian).

Yohansen, M. (2009). *Yak buduyetsya opovidannya. Analiz prozovykh zrazkiv [How a story is built. Analysis of prose samples.].* (pp. 550–668). In R. Melnykiv (Ed.). *Selected works* (2nd ed.) (in Ukrainian).

Додаток 1

Порівняльна характеристика персонажів роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай"

Маруся:	Гриць:
<p>1. Віддана: ...але ж Маруся так його чекала, такі літа одна перебувала! Нікому ні руки не шлюбувала, ані на кого й оком не вела. (Костенко, 1989, с. 20)</p> <p>2. Безкорислива: Чурай, той так: побачив свою долю, – ось ти, ось я, тепер нас буде двоє. А що у мене стіни голі, – повісим костю саджені пістолі та килим з дірком. І у курені з тобою буде солодко мені. (Костенко, 1989, с. 20)</p> <p>3. Обдарована й духовно сильна: – Що нам було потрібно на війні? Шаблі, знамена і її пісні. Звитяги наші, муки і руїни безсмертні будуть у її словах. Вона ж була як голос України, що клетотів у наших коругвах! (Костенко, 1989, с. 27)</p>	<p>1. Зрадливий: ...Він танцював із Галею, і в танці Мов щось топтав і нищив чобітьми. Воно було на танець і не схоже, ті корчі мук у синім кунтуші. Аж хтось тоді сказав: – А не дай Боже так танцювать навиворіт душі. (Костенко, 1989, с. 73)</p> <p>2. Прагне багатства: А Гриць не так. То розум десь не татків: – З'єднаєм що, нестатки до нестатків? Багатому і діти чорт колише, а бідному і янгол не рідня. А як землі нам мати не одпише? А ще ж стягтися треба й на коня. (Костенко, 1989, с. 44)</p> <p>3. Приземлений: – Що ти все: мушу, мушу, мушу, мушу?! Земля, земля... А небо твоє де? Як будеш так розношувати душу, вона, гляди, із совісті впаде. (Костенко, 1989, с. 44)</p>
<p>4. Духовно багата: Ця дівчина... Обличчя, як з ікон. І ви її збираєтесь карати? А що, як інший вибрати закон – не з боку вбивства, а із боку зради? (Костенко, 1989, с. 21)</p> <p>5. Прагне бути рівною коханому чоловікові, розумна й мужня: Пісні у неї – то велика туга, а серце в неї годе і трудне. Твоя любов до неї – то недуга. Видужуй, сину, пожалій себе.</p>	<p>Галя</p> <p>1. Приземлена, нещира: Глуха до пісні, завжди щось спотворить. Все вишиває прошви подушок. Ще як мовчить – нічого. Заговорить, – гостренькі зубки – чисто ховрашок. (Костенко, 1989, с. 48)</p> <p>2. Обмежена, нездатна на глибоке почуття, у всьому поступається чоловікові: Що в неї й хата не хата, а так – прикалабок раю. У неї – на двох глупіти, у нього – розум на двох.</p>

<p>...Тай те сказати – що вона співає? Сама собі видумує слова. Таких дівок на світі не буває, хіба для цього дівці голова? (Костенко, 1989, с. 65)</p>	<p>У цьому твердому світі він, може, ніякий скраю, зате як прийшов додому – для жінки він цар і бог. (Костенко, 1989, с. 48)</p>
---	--

Olha Bashkyrova (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-3452-3750

TEACHING LITERARY ANALYSIS THROUGH PLOT CONNECTIONS TO EDUCATION MAJORS (BASED ON THE NOVEL IN VERSE "MARUSIA CHURAI" BY LINA KOSTENKO)

Background. *A holistic analysis of literary works is a crucial skill for Ukrainian literature teachers. However, analysis methods (sequential, problem-thematic, compositional, etc.) may not provide a comprehensive understanding of a work's uniqueness. Therefore, there is a need for new ways of studying literary texts to consider all their components and represent them as a model of reality.*

Purpose. *The paper's goal is to outline theoretical approaches and practical methods of analyzing a literary work through plot connections (based on Ihor Kachurovsky's approach) in Ukrainian literature classes. The analysis was applied to the novel in verse "Marusya Churay" by Lina Kostenko while doing the course "Analysis of a literary work: literary and methodological aspects" with Secondary Education majors, Taras Shevchenko National University of Kyiv).*

Methodology. *Several methods including general scientific and literary methods, theoretical literary and comparative-historical methods were used to analyze the novel's plot connections, the space and temporal organization, the system of characters and plot dynamics, as well as Lina Kostenko's innovation in modelling the world image. Teaching how to analyze a literary work through plot connections has involved heuristic conversations and debates, introducing theoretical definitions through collective discussions. Teaching plot analysis with a person-oriented approach allows for individual actualization of a literary work based on the recipient's experience, needs, and emotions.*

Results and discussion. *The paper highlights the importance of teaching how to analyze plot connections in literature. It demonstrates how this analysis helps present a literary work as artistic integrity, based on the author's worldview and intentions. The article uses Lina Kostenko's novel as an example to showcase the methodology and practical application of this analysis. The article also outlines ways to involve historical and literary context in the analysis.*

Keywords: *analysis of a literary work, plot, Education majors, plot connections, conflict, system of characters.*

BIO

Olha Bashkyrova, DSc in Philology, associated professor of the Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interest include theory of literature, methodology of teaching Ukrainian literature, gender studies.

E-mail: bashkyrovaom273@gmail.com