

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

ISSN 2308-4855 (Print)
ISSN 2308-4863 (Online)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

ВИПУСК 37. ТОМ 2
ISSUE 37. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 7 від 20.05.2021 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 37. Том 2. – 314 с.

Видання розраховане на тих, хто цікавиться питаннями розвитку педагогіки вищої школи, а також філології, мистецтвознавства, психології.

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.І.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагула М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 6143 від 28.12.2019 р. (додаток 4) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 – Спеціальна освіта).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (додаток 1) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі філологічних наук (035 – Філологія) та у галузі культури і мистецтва (022 – Дизайн, 023 – Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 024 – Хореографія, 025 – Музичне мистецтво, 026 – Сценічне мистецтво, 027 – Музеєзнавство, пам'яткознавство, 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» Серія КВ № 19906-9706Р від 14.05.2013 р.

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання
www.aphn-journal.in.ua

Редакційна колегія не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних та посилань.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М.

Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2021
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомря І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 7 from 20.05.2021)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2021. – Issue 37. Volume 2. – 314 p.

The publication is intended for those who is interested in the High School Pedagogics and psychology, philology, art development.

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevskya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyslyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

The collection is included in such international databases as **Index Copernicus International**.

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 28.12.2019 No 6143 (annex 4), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 014 – Secondary education (subject specialization), 015 – Professional education (in the field of specializations), 016 – Special education).

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 17.03.2020 № 409 (annex 1), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on philological sciences (035 – Philology) and culture and arts (022 – Design, 023 – Fine arts, decorative arts, restoration, 024 – Choreography, 025 – Musical arts, 026 – Performing art, 027 – Museum and monument studies, 028 – Management of socio-cultural activities).

Print media registration certificate «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers» series KV № 19906-9706P dd. 14.05.2013.

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.afhn-journal.in.ua

Editorial board do not necessarily reflect the position expressed by the authors of articles,
and is not responsible for the accuracy of these data and references.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Founder and Publisher – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
co-founders V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya.

Editorial address: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region,
82100. tel.: (03244) 1-04-74, fax: (03244) 3-81-11, e-mail: info@afhn-journal.in.ua

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2021
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2021

ІСТОРІЯ

УДК 908 (477) (092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-1>**Тотраз МІСОСТОВ,***orcid.org/0000-0003-0595-7744*

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри всесвітньої історії

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *msttu@ukr.net*

НАУКОВО-ЕПІСТОЛЯРНА СПАДЩИНА П. Я. ЛИТВИНОВОЇ-БАРТОШ

Стаття присвячена аналізу науково-епістолярної спадщини видатної дослідниці етнографії Сіверщини П. Литвинової-Бартош. Автором обґрунтовано важливість значення краєзнавчих досліджень у контексті розвитку національного відродження та самовизнання українського народу. На матеріалах праць П. Литвинової-Бартош висвітлені та проаналізовані основні напрями її дослідницької роботи. Зокрема це етнографічний напрям, який був головним у науковій роботі дослідниці. Він складається із численних фольклористичних розвідок та ґрунтовних краєзнавчих праць, етнологічних досліджень, аналізу народного мистецтва Чернігівщини та Глухівщини, збирання та вивчення предметів місцевої старовини, популяризації народної культури Сіверщини тощо. Наукове життя та творчість П. Литвинової-Бартош були багатограними і включали різні напрями її дослідницьких інтересів. Це й освітянський напрям із педагогічними напрацюваннями, перекладацька діяльність у вигляді успішних перекладів зарубіжної художньої літератури, соціально-економічні дослідження та вивчення проблем сільського господарства, і, нарешті, художньо-літературна творчість, де П. Литвиною-Бартош було проявлено неабиякий письменницький талант. Автором виділено окремим напрямом діяльності її співпрацю з багатьма провідними науковими установами, серед яких Наукове товариство імені Т. Шевченка у Львові, Російське географічне товариство, Петербурзьке вільне економічне товариство, Паризьке антропологічне товариство, членом якого вона була. Проналізована епістолярна спадщина П. Литвинової-Бартош висвітлює її громадську й наукову активність, неабиякий інтерес до проблем сільського господарства та, загалом, до проблем тогочасного соціально-економічного розвитку регіону, а також щире почуття любові до історії та культури рідного краю. Як приклад наведено її листування з відомими особистостями того часу – М. Біляшівським, Ф. Вовком, Л. Драгомановою, родиною М. Лисенка, О. Малинкою, О. Русовим та іншими. Автором акцентовано увагу на вагомому значенні висвітлення й аналізу листів П. Литвинової-Бартош, які зберігаються в державних архівних установах і досі практично не введені в науковий обіг, є маловідомими для широкої наукової та громадської спільноти.

Ключові слова: П. Литвинова-Бартош, краєзнавчі дослідження, народне мистецтво, фольклористика, етнографічні розвідки, історичне краєзнавство, місцева давнина.

Totraz MISOSTOV,*orcid.org/0000-0003-0595-7744*

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of World History

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) *msttu@ukr.net*

SCIENTIFIC AND EPISTOLARY HERITAGE P. YA. LYTVYNOVA-BARTOSH

The article is devoted to the analysis of the scientific and epistolary heritage of the outstanding researcher of ethnography of the Sivershchyna P. Litvinova-Bartosh. The author substantiates the importance of the study of local lore in the context of the development of national revival and self-recognition of the Ukrainian people. The main directions of her research work are covered and analyzed on the materials of P. Lytvynova-Bartosh's works. In particular, this is the ethnographic direction, which was the main scientific work of the researcher. It consists of numerous folklore explorations and thorough local lore works, ethnological research, analysis of folk art of Chernihiv and Hlukhiv regions, collection and study of local antiquities, popularization of folk culture of Sivershchyna and more. Scientific life and work of P. Litvinova-Bartosh were multifaceted and included different areas of her research interests. These are educational directions with pedagogical developments, translation activity in the form of successful translations of foreign fiction, socio-economic research and study of agricultural problems, and, finally, fiction, where P. Litvinova-Bartosh showed remarkable literary talent. The author singles out a separate area of its cooperation with many leading scientific institutions, including the Scientific Society T. Shevchenko in Lviv, the Russian Geographical Society, the St. Petersburg Free Economic Society,

the Paris Anthropological Society, of which she was a member. The analyzed epistolary heritage of P. Lytvynova-Bartosh highlights her public and scientific activity, great interest in the problems of agriculture and, in general, the problems of the then socio-economic development of the region, as well as a sincere love for the history and culture of the native land. As an example, her correspondence with famous people of that time – M. Bilyashivsky, F. Vovk, L. Drahomanova, M. Lysenko's family, O. Malyuka, O. Rusov and others is given. The author emphasizes the importance of coverage and analysis of P. Lytvynova-Bartosh's letters, which are stored in state archival institutions and are still practically not put into scientific circulation and are little known to the general scientific and public community.

Key words: P. Lytvynova-Bartosh, local lore research, folk art, folklore, ethnographic explorations, historical local lore, local antiquity.

Постановка проблеми. Душа та серце українського народу – це його культура та мистецтво, його мова, пісні, звичаї та обряди, легенди й оповідання. Народна творчість у всіх її напрямках завжди є невичерпним джерелом для пізнання та вивчення. Це справжній величезний та безцінний скарб як для дослідників, так і для всіх, хто бажає наблизитись до історії свого краю, своєї малої та великої Батьківщини. Цей скарб, на превеликий жаль, не є ні вічним, ні незмінним. Його величність Час неблаганно поглинає все, що не зберігається суспільством, поглинає те, чому не приділяється досить уваги, те, що стає забутим і «застарілим». А без цього будь-яке національне відродження приречене до краху, національне самовизначення української спільноти просто стане нездійсненим і неможливим. Тому в даному ракурсі робота дослідників-краєзнавців є першочерговою складовою частиною в русі національного та духовного відродження будь-якої нації чи народу. Результати краєзнавчих досліджень, етнографічних розвідок та спостережень, народознавчих експедицій, узагалі, будь-який науковий доробок із вивчення історії рідного краю – усе це потребує детального вивчення і збереження як для загальнодуховних потреб сучасного українського суспільства, так і для національно-патріотичного виховання української молоді. Висвітлення краєзнавчої діяльності окремих дослідників, аналіз їхнього наукового доробку – нагальна потреба як сьогодні, так і майбутніх поколінь української спільноти. Особливе значення має популяризація діяльності маловідомих або несправедливо забутих краєзнавців. У даному контексті вивчення наукових праць та епістолярної спадщини видатної, але не досить відомої сучасникам дослідниці української старовини Пелагеї Яківни Литвинової-Бартош є актуальним і становить великий дослідницький інтерес.

Аналіз досліджень свідчить про те, що приділено мало уваги висвітленню життя та краєзнавчої діяльності П. Литвинової-Бартош. Перші праці, присвячені вивченню життя та діяльності дослідниці, були надруковані ще у 20-х рр. ХХ ст. у збірнику «Етнографічний вісник» (1928 р.). Це біогра-

фічні спогади О. Малинки та статті Є. Спаської, М. Василенка (Малинка, 1928: 204–206; Василенко, 1928: 200–203; Спаська, 1928: 168–199). Серед цих досліджень окремо треба виділити працю Є. Спаської «Пелагея Яковівна Литвинова (1833–1904): Нарис її життя та праці за її рукописами та родинними документами». Це біографічне дослідження дотепер є найбільш ґрунтовним у вивченні життєвого шляху та наукової діяльності видатної дослідниці. Протягом наступного практично півстоліття ім'я П. Литвинової-Бартош було несправедливо забутим і не привертало уваги дослідників. У 70–80-х рр. ХХ ст. опубліковано декілька праць, присвячених окремим дослідженням і епізодам життя Пелагеї Яківни. Насамперед це роботи В. Борисенка, В. Терлецького та П. Ткачука (Терлецький, 1978: 99–102; Ткачук, 1979: 21; Борисенко, 1989: 32–35). Дослідником В. Борисенком уперше було опубліковано рукопис П. Литвинової-Бартош «Малорусские святки» (Борисенко, 1989: 32–35). Серед сучасних праць, присвячених вивченню окремих епізодів дослідницької діяльності П. Литвинової-Бартош, треба виділити статті Н. Руденко та Є. Шудрі (Руденко, 2005: 10–14; Шудря, 1999: 106–116). Заслуговує на увагу також стаття Н. Якобчук, у якій авторкою було здійснено ґрунтовне біографічне дослідження та висвітлені цікаві матеріали щодо краєзнавчої діяльності П. Литвинової-Бартош (Якобчук, 2013). Деякі біографічні відомості є також в окремих довідниках і енциклопедіях (Борисенко, 2004: 58–62; Енциклопедія історії України, 2003: 177–178; Енциклопедія Сумщини, 1999: 150). Деяка інформація про життя видатної дослідниці міститься також у щорічних випусках газети Державного історико-культурного заповідника м. Глухова «Соборний майдан» (Зайцева, 2008: 7). Проте системного аналізу всього наукового доробку й епістолярної спадщини П. Литвинової-Бартош дотепер зроблено не було, що й зумовило дослідницький інтерес автора до даної проблеми.

Мета статті полягає в комплексному дослідженні та систематизації наукового доробку й епістолярної спадщини П. Литвинової-Бартош,

виокремленні основних напрямів краєзнавчої діяльності видатної дослідниці, визначенні сфер дослідницьких інтересів, акцентів її уваги в освітньому та громадському просторі.

Виклад основного матеріалу. Краєзнавча діяльність видатного українського етнографа, мистецтвознавця та фольклориста Пелагеї Яківни Литвинової-Бартош – це яскравий приклад безмежної відданості своїй справі, справжньої любові до мистецтва та культури свого народу, великого почуття поваги до історії рідного краю та всієї України. Практично все своє життя ця талановита жінка присвятила вивченню та збереженню самобутньої культурно-мистецької спадщини українського народу. Із 60-х рр. XIX ст. вона бере активну участь у громадському житті України, займається широким колом етнографічних досліджень, видає низку наукових робіт, присвячених народному побуту, легендам і оповіданням, народним обрядам та мистецтву українського Полісся, зокрема Чернігівщини та Сумщини. П. Литвинова-Бартош також залишила після себе значний обсяг неопублікованих праць і рукописів, цікавий за своїм краєзнавчим змістом особистий епістолярний спадок тощо (Якобчук, 2013).

Пелагея Яківна Литвинова-Бартош у дослідженні етнографічних матеріалів культури українського народу завжди прагнула максимально зберегти все старовинне та самобутнє, що її оточувало, розуміла, що воно може бути назавжди знищене безжальним часом. І в цьому ракурсі її наукова й епістолярна спадщина, безумовно, має велике значення для сучасних дослідників, насамперед як цінне джерело інформації про народну культуру земель Сіверщини, загалом Лівобережної України. Варто зазначити, що П. Литвинова-Бартош мала дуже широке коло наукових інтересів. Крім етнографічних та фольклористичних досліджень, вона працювала над економічними та педагогічними проблемами, неодноразово порушувала у своїх працях гендерні питання, колекціонувала старовинні зразки народного прикладного мистецтва, вишиванки, писанки тощо. Крім цього, Пелагея Яківна мала письменницький талант, успішно перекладала твори зарубіжної літератури.

Протягом життя у своїй науковій діяльності П. Литвинова-Бартош плідно співпрацювала з багатьма провідними науковими установами, серед яких Наукове товариство ім. Т. Шевченка у Львові, Російське географічне товариство, Петербурзьке вільне економічне товариство, Паризьке антропологічне товариство (вона була членом цього Товариства). Крім цього, вона підтриму-

вала тісні зв'язки з відомими науковцями, письменниками та громадськими діячами того часу – М. Біляшівським, Ф. Вовком, Л. Драгомановою, родиною М. Лисенка, О. Малинкою, О. Русовим, іншими відомими особистостями (Якобчук, 2013). Науково-епістолярна спадщина П. Литвинової-Бартош за своїм змістом та характером досить багатогранна і включає в себе збірники українського народного орнаменту та численні наукові статті, етнографічні розвідки та замітки, літературні твори, опубліковані у відомих періодичних виданнях того часу (кінець XIX – початок XX ст.) – у газетах «Санкт-Петербургские ведомости», «Труд», «Киевлянин» «Заря», «Хазяїн», «Голос земледельця», журналі «Киевская старина», збірнику «Матеріали україно-руської етнології» тощо. На жаль, ще більше їх залишилося незавершеними і неопублікованими. Численні матеріали краєзнавчих досліджень, колекції народних орнаментів, рукописи й епістолярна спадщина П. Литвинової-Бартош нині зберігаються у фондах Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського Національної академії наук (далі – НАН) України, Інституту археології НАН України, Національного музею історії України, Інституту рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського (Інститут археології НАН України. Ф. Ф. Вовка: 114; ІР НБУВ. Ф. III, XXXI).

Практично всі наукові дослідження П. Литвинової-Бартош ґрунтуються на багатому етнографічному матеріалі. Проте Пелагея Яківна приділяла увагу не тільки етнографічному напрямку. Свої перші «проби пера» вона взагалі присвятила педагогічній тематиці. І це не дивно, зважаючи на факт заснування нею в 1875 р. в Києві приватної початкової школи, де навчались також її діти, а вона викладала, мала на це офіційну ліцензію. У 1877 р. для учнів цієї школи П. Литвинова-Бартош упорядкувала два посібники: «Азбука для народних шкіл» та «Оповідання для дітей» (Руденко, 2005: 11; Спаська, 1928: 183). Зважаючи на вікові особливості та різний соціальний стан учнів, отже, і різні умови для навчання, П. Литвинова-Бартош усіяко намагалась уніфікувати процес навчання, систематизувати його за допомогою методичних прийомів відомого українського педагога та її земляка К. Ушинського. Вона вважала, що діти різних соціальних станів повинні навчатися за однаковими програмами та підручниками, між ними не має і не може бути будь-якої дискримінації. Свою «Азбуку» Пелагея Яківна намагалась зробити зрозумілою та легкою для сприйняття, а головне, цікавою для україн-

ських дітей. Тому писала її зрозумілою для дитячого розуму мовою, доступно пояснювала деякі російські слова. Її підручник містив алфавіт, прості складові речення, прописи цифри й ілюстрації, водночас тексти молитов були вилучені. Пелагея Яківна вважала, що просту лічбу та письмо доцільно вивчати разом із читанням. Її праця «Оповідання» також була написана простою та зрозумілою для дітей молодшого шкільного віку мовою. Захоплюючи оповідання про враження хлопчика, який відвідав село, розповіді про свійських тварин і птахів водночас містили численні відомості наукового характеру.

З 1870-х рр. П. Литвинова-Бартош почала писати автобіографічні літературні твори, поглиблено вивчати народний побут, звичаї та народне мистецтво Чернігівщини та Сумщини. Спочатку вона надсилає до печатних видань деякі документи з родинного архіву з метою їх опублікування (Спаська, 1928: 185). У 1875 р. дослідниця надіслала критичну замітку до газети «Санкт-Петербургские ведомости». У ній вона вказувала на помилки в опублікованій у 1873 р. в журналі «Русская старина» офіційній біографії її діда Ф. Туманського (Литвинова, 1875: 3). Цього ж року газета «Киевлянин» публікує автобіографічні оповідання П. Литвинової-Бартош: «Старосветские помещики, только не Гоголевские», «Тетушка Елена Ивановна», «Аксюша» (Спаська, 1928: 185). У 1878 р. дослідниця опублікувала перший випуск своєї праці «Южно-русский народный орнамент». До цього збірника увійшли 20 таблиць зі зразками орнаментів для вишивання, ткацтва та писанкарства, зібрані у Глухівському повіті Чернігівської губернії. У передмові до цього видання П. Литвиновою-Бартош було приділено увагу проблемі збереження оригінальних мистецьких надбань народу, які швидко осучаснюються або із часом узагалі зникають. Варто зазначити, що авторка вмістила в даній праці не тільки малюнки народних орнаментів і узорів, а також подала коротку характеристику техніки виконання кожного з них, інформацію про місця їх походження (Литвинова, 1902: 3; Спаська, 1928: 185). У 1879 р. дослідниця опублікувала цікаву етнографічну працю «Сборник народных русских узоров для женского рукоделия» з авторською передмовою й ілюстраціями. Навесні 1902 р. П. Литвинова-Бартош видала другий випуск «Южно-русского народного орнамента», який містив 20 таблиць зі зразками народних орнаментів для вишивання, ткацтва, килимарства і писанкарства, особисто зібраними нею в повітах Чернігівської губернії. Варто зазначити, що ця праця отримала високу оцінку сучасників

і визнана одним із найкращих її досліджень (ІР НБУВ. Ф. XXXI. Спр. 1337: 1–1 зв.).

П. Литвинова-Бартош під час вивчення народної культури та мистецтва Сіверщини також приділяла дослідницьку увагу соціально-економічній історії окремих районів та населених пунктів Чернігівської губернії. Треба відзначити її праці «Опыт статистическо-экономической монографии смешанного и общинно-подвального хуторного владения с. Землянка Глуховского уезда Черниговской губернии» та «Статистическо-экономическую монографию села Богданова» (остання не була дороблена). За цю працю П. Литвинова-Бартош отримала спеціальний диплом і була обрана членом-кореспондентом Вільного економічного товариства в Москві (Інститут археології НАН України. Ф. Ф. Вовка. Спр. В/2861–2899. 56: 53; Спаська, 1928: 189). Крім цього, Пелагея Яківна неодноразово публікувала праці художньо-публіцистичного напрямку. Протягом 1874–1881 рр. у газетах «Киевлянин» і «Труд» були надруковані її оповідання «Записки умершего», «Дешевый труд», «Скромная семья», «Аксюша», «Племянница», «Варварство и цивилизация», «Няня», «Труженица», «Галька», «Граф и его семья», «Тетушка Елена Ивановна». Практично кожне із цих оповідань автобіографічного характеру. Прототипами головних героїв були члени родини авторки, слуги з батьківського маєтку та звичайні односельці. У 1880-х рр. у журналі «Киевская старина» були опубліковані етнографічні розвідки П. Литвинової-Бартош: «Еще о старинных трактах и дорогах Южной России», «Два сообщения по части народных верований» (1884 р.), «Как землянцы потеряли свою «вольницу»» (1886 р.), «Как сажали в старину людей старых на лубок» (1885 р.), «Закрутки и заломы» (1899 р.) (Литвинова, 1883: 682–683; Литвинова, 1884: 695–697; Литвинова, 1885: 354–356; Литвинова, 1899: 139–141).

Вінцем етнографічної дослідницької роботи П. Литвинової-Бартош стало видання в 1900 р. у львівському журналі «Матеріали до україно-руської етнології» її ґрунтовної праці «Весільні обряди та звичаї в селі Землянці Глухівського повіту Чернігівської губернії». Це дослідження базується на власних записах і спостереженнях авторки, яка протягом багатьох років детально вивчала й аналізувала всі етапи народного весільного обряду в с. Землянка як приклад стародавніх народних традицій Глухівщині та Чернігівщині. Дана праця містить багато місцевого фольклорного матеріалу з авторськими малюнками обрядових страв, весільних прикрас тощо (Литвинова, 1898: 71–173).

Протягом 1890-х рр. П. Литвинова-Бартош досліджувала проблеми сільського господарства, упорядковувала численні документи зі свого родинного архіву, почала писати для журналу «Киевская старина» ґрунтовне історико-генеологічне дослідження про представників роду Туманських, Бартошів та Барзаковських. Збереглося 39 листів із листування Пелагеї Яківни з Ф. Вовком, під науковим керівництвом якого вона займалася дослідницькою діяльністю (Інститут археології НАН України. Ф. Ф. Вовка. Спр. В/2861–2899. 56: 1–56; Спаська, 1928: 193–194). Завдяки листуванню з О. Малинкою в 1902 р. у «Сборнике по малорусскому фольклору» були опубліковані фольклорні матеріали, зібрані нею в селах Богданів і Землянка (Малинка, 1928: 205). Крім цього, Пелагея Яківна успішно перекладала із французької мови комедії Мольєра: «Жорж Данден, або Обдурений чоловік» та «Лікар по неволі», які в її перекладі дістали нові авторські назви: «Грицько Дендрик, чи Одарчин чоловік» і «Знахар по неволі». На жаль, твори не були закінчені та збереглися лише в кількох рукописах (Енциклопедія історії України, 2009: 177). У ці ж роки у Франції було видано її книгу казок «Легенди українські» (Ткачук, 1979: 21). З листування до М. Біляшівського видно, що Пелагея Яківна мріяла розробити великомасштабну детальну етнографічну карту своєї волості із зазначенням стародавніх географічних назв населених пунктів і природних об'єктів (урочища, балки тощо), вивчити та проаналізувати легенди щодо місцевої топоніміки. Протягом останніх років життя Пелагея Яківна працювала над одним зі своїх найґрунтовніших рукописів «Народный календарь Глуховского уезда Черниговской губернии» (ІР НБУВ. Ф. XXXI. Спр. 1336: 1 зв.-2; ІР НБУВ. Ф. XXXI. Спр. 1334: 2–2 зв.).

На жаль, нелегка життєва доля П. Литвинової-Бартош (рання смерть батьків, нещасливий шлюб, хвороби дітей, постійні матеріальні труднощі тощо) не дала можливості цій видатній жінці-дослідниці закінчити й опублікувати свої праці, більшість із яких залишились у рукописному варіанті. Проте своєю кропіткою і самовідданою працею, своїм неосяжним потягом до пізнання ця талановита людина сприяла збагаченню творчої скарбниці матеріальної та духовної культури українського народу.

Висновки. Багатогранна краєзнавча діяльність П. Литвинової-Бартош є яскравим прикладом самовідданої натхненної праці у справі вивчення української етнографії, народного мистецтва, фольклору тощо. Усі її наукові видання та рукописи містять багатий етнографічний матеріал, який Пелагея Яківна особисто збирала і досліджувала протягом усього життя. Результатом такої плідної праці було її особисте визнання в тогочасному науковому середовищі, висока оцінка її дослідницьких здобутків. Але це лише частина її непересічного таланту. Активна громадська позиція цієї жінки, успішна діяльність на освітянській ниві, літературна та перекладацька творчість, співпраця із провідними науковими закладами світу та видатними діячами науки і культури – це далеко не повний спектр, який характеризує багатогранність її наукових інтересів і дослідницької уваги до різних сфер життя та галузей науки. П. Литвинова-Бартош залишила після себе значний науковий та епістолярний спадок із цілим пластом маловідомого етнографічного матеріалу, який залишається і нині цінним скарбом для сучасних дослідників-краєзнавців, потребує ґрунтовного вивчення й аналізу. А несправедливо забуте ім'я цієї видатної дослідниці потребує негайного відновлення та наукової популяризації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляшівський М. Про український орнамент. *Записки Українського наукового товариства в Києві*. 1908. Кн. 3. С. 40–53.
2. Борисенко В. Пелагея Литвинова-Бартош. Доля народознавця. *Українки в історії*. Київ : Наукова думка, 2004. С. 58–62.
3. Борисенко В. Різдвяні колядки. *Наука і суспільство*. 1989. № 12. С. 32–35.
4. Василенко М. П. Я. Литвинова: післямова до статті І. Спаської. *Етнографічний вісник*. 1928. Кн. 7. С. 200–203.
5. Енциклопедія історії України / за ред. кол. : В. Смолій та ін. Київ : Наукова думка, 2003. Т. 6 : Ла – Мі. 2009. 790 с.
6. Енциклопедія Сумщини / за ред. кол. : В. Терлецький та ін. Суми, 1999. Вип. 3. 1999. 150 с.
7. З криниці пам'яті черпаємо любов до краю : бібліографічна пам'ятка. Глухів : ГРБ. 2007. 3 с.
8. Зайцева Н. Етнограф, письменниця, громадський діяч (до 175-річчя від дня народження). *Соборний майдан*. 2008. № 5 (29). С. 7.
9. Інститут археології НАН України. Ф. Ф. Вовка. Спр. В/2861–2899. 56. Арк. 114.
10. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Ф. III. Спр. 38495–38497. 6 арк.
11. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Ф. III. Спр. 55664. 1 арк.
12. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Ф. XXXI. Спр. 1333. 2 арк.

13. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Ф. XXXI. Спр. 1334. 2 арк.
14. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Ф. XXXI. спр. 1335. 1 арк.
15. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Ф. XXXI. Спр. 1336. 2 арк.
16. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Ф. XXXI. Спр. 1337. 2 арк.
17. Литвинова П. Рецензія на статті у журналі «Русская старина», присвячені біографії Ф. Туманського. *Санкт-Петербурзькі вестники*. 1875. № 218. С. 3.
18. Литвинова П. Еще о старинных трактах и дорогахъ въ Южной Россіи. *Кіевская старина*. 1883. № 3. С. 682–683.
19. Литвинова П. Два сообщения по части народных верований : Криница – богиня плодородия у северян. *Кіевская старина*. 1884. № 4. С. 695–697.
20. Литвинова П. Как сажали в старину людей старых на лубок. *Кіевская старина*. 1885. № 6. С. 354–356.
21. Литвинова П. Закрутки и заломы. *Кіевская старина*. 1899. № 6. С. 139–141.
22. Литвинова П. Весільні обряди та звичаї у селі Земляниці Глухівського повіту у Чернігівщині. *Матеріали до україно-руської етнології*. Львів. 1898. Т. 3. 1900. С. 71–173.
23. Литвинова П. Южно-русский народный орнамент. Черниговская губерния: уезды Конотопский, Кролевецкий, Новгород-Сиверский и Стародубский. Харьков, 1902. Вып. 2. 19 с.
24. Малинка О. Мої спогади про П. Я. Литвинову. *Етнографічний вісник*. 1928. Кн. 7. С. 204–206.
25. Руденко Н. Особливості календарної обрядовості українців Полісся. *Історія в середніх і вищих навчальних закладах України*. 2005. № 5/6. С. 10–14.
26. Сборники малорусской орнаментики. *Кіевская старина*. 1882. № 11. С. 365–367.
27. Спаська Є. Пелагея Яківна Литвинова (1833–1904). *Етнографічний вісник*. 1928. Кн. 7. С. 168–199.
28. Спаська Є. Спогади про мого найсуворішого вчителя Данила Щербаківського. *Україна : наука і культура*. Київ, 1990. Вип. 24. С. 272–286.
29. Терлецький В. Фольклорно-етнографічні записи в селі Воронеж на Сумщині. *Народна творчість та етнографія*. 1978. № 2. С. 99–102.
30. Ткачук П. Одержимість. *Радянська жінка*. 1979. № 6. С. 21.
31. Шудря Є. З життєпису дослідниці українських старожитностей XIX ст. (Листування П. Литвинової з Ф. Вовком). *Народна творчість та етнографія*. 1999. № № 5–6. С. 106–116.
32. Шудря Є. Подвижниця українського мистецтва. Київ : Арт, 2003. 96 с.
33. Якобчук Н. Листи П. Я. Литвинової-Бартош у фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. *Драгоманівські історичні студії* : збірник наукових праць молодих істориків / відп. ред. і упоряд. О. Потільняк. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 1 (5). 2013. С. 493–499.
34. Хмільник – сайт мого міста. *Історія міста*. URL: <http://hm.ua/page/history>.
35. Туристичні об'єкти міста. *Місто-курорт Хмільник* : офіційний вебсайт. URL: <http://hmlnyk.osp.ua.info/?ch=108cfi=turizmo>.
36. Хмільницький район : історико-географічна довідка. 2012. 15 с. URL: http://irp.vn.ua/!_ata/data/65pdf.
37. Якобчук Н. П. Я. Литвинова (1833–1904): доля призабутого етнографа. Роль визначних особистостей – митців, діячів науки та культури у процесі формування національної самосвідомості наприкінці XIX – на початку XX ст. : матеріали IX наукового семінару. Музей видатних діячів української культури Лесі Українки, Миколи Лисенка, Панаса Саксаганського, Михайла Старицького. 14 грудня 2013 р.

REFERENCES

1. Bilyashivs'kyu M. Pro ukraïns'kyu ornament [About the Ukrainian ornament]. Notes of the Ukrainian Scientific Society in Kyiv. 1908. Book. 3. pp. 40–53 [in Ukrainian]
2. Borysenko V. Pehaheya Lytvynova-Bartosh. Dolya narodoznavtsya. [Pelageya Litvinova-Bartosh. The fate of the ethnographer]. Ukrainian women in history. K. : Scientific opinion. 2004. S. 58–62 [in Ukrainian].
3. Borysenko V. Rizdvyani kolyadky. [Christmas carols]. Science and society. 1989. № 12. pp. 32–35 [in Ukrainian].
4. Vasylenko M. P. Ya. Lytvynova: pislyamova do statyi I. Spas'koyi. [Ya. Litvinova: afterword to the article by I. Spaska]. Ethnographic Bulletin. 1928. Book. 7. P. 200–203 [in Ukrainian].
5. Entsyklopediya istoriyi Ukrayiny. [Encyclopedia of the History of Ukraine]. / for ed. count V. A. Smolii, G. V. Boryak, V. F. Verstyuk and others. K. : Scientific opinion. 2003. T. 6: La – Mi. 2009. 790 p. [in Ukrainian].
6. Entsyklopediya Sumshchyny. [Encyclopedia of Sumy region]. / for ed. count V. V. Terletsky and others. Sumy. 1999. Vip. 3. 1999. 150 p. [in Ukrainian].
7. Z krynytsi pam'yati cherpayemo lyubov do krayu: bibliohrafichna pam'yatka. [From the well of memory we draw love for the land: a bibliographic monument]. Hlukhiv : GRB. 2007. 3 p. [in Ukrainian].
8. Zaytseva N. Etnohraf, pys'mennytsya, hromads'kyu diyach (do 175-richchya vid dnya narodzhennya). [Ethnographer, writer, public figure (to the 175'th anniversary of his birth)]. Cathedral Square. 2008. № 5 (29). S. 7 [in Ukrainian].
9. Instytut arkeolohiyi NAN Ukrayiny. [Institute of Archeology of the National Academy of Sciences of Ukraine]. F. F. Vovka, file № B / 2861–2899, 56 sheets. 114 [in Ukrainian].
10. Instytut rukopysu Natsional'noyi biblioteky Ukrayiny im. V. I. Vernads'koho (dali – IR NBUV). [Manuscript Institute of the National Library of Ukraine named after VI Vernadsky (hereinafter IR NBUV)] f. III. file no. 38495–38497. 6 sheets [in Ukrainian].
11. IR NBUV. f. III. file № 55664. 1 sheet. [in Ukrainian].

12. IR NBUV. f. XXXI. file № 1333. 2 sheet. [in Ukrainian].
13. IR NBUV. f. XXXI. file № 1334. 2 sheet. [in Ukrainian].
14. IR NBUV. f. XXXI. file № 1335. 1 sheet. [in Ukrainian].
15. IR NBUV. f. XXXI. file № 1336. 2 sheet. [in Ukrainian].
16. IR NBUV. f. XXXI. file № 1337. 2 sheet. [in Ukrainian].
17. Lytvynova P. Retsenziya na statti u zhurnali “Russkaya staryna”, prysvyacheni biohrafii F. Tumans’koho. [Review of an article in the magazine “Russian Antiquity”, devoted to the biography of F. Tumansky]. St. Petersburg Gazette. 1875. № 218. S. 3 [in Russian].
18. Litvinova P. Ya. Yeshche o starinnykh traktakh’ i dorogakh’ v’ Yuzhnoy Rossii. [More about ancient tracts and roads in South Russia.] Kiev antiquity. 1883. № 3. S. 682–683 [in Russian].
19. Litvinova P. Ya. Dva soobshcheniya po chasti narodnikh verovaniy : Krinitsa – boginya plodorodiya u severyan. [Two reports on popular beliefs: Krinitsa – the goddess of fertility among the northerners]. Kiev antiquity. 1884. № 4. S. 695–697 [in Russian].
20. Litvinova P. Ya. Kak sazhali v starinu lyudey starykh na lubok. [How old people were put on a splint in the old days]. Kiev antiquity. 1885. № 6. S. 354–356 [in Russian].
21. Litvinova P. Ya. Zakrutki i zalomy. [Twists and creases]. Kiev antiquity. 1899. № 6. P. 139–141 [in Russian].
22. Lytvynova P. Ya. Vesil’ni obryady ta zvychai u seli Zemlyantsi Hlukhivs’koho povitu u Chernihivshchyni. Materialy do ukrayino-rus’koyi etnologii. [Wedding rites and customs in the village of Zemlyantsi, Hlukhiv district, Chernihiv region. Materials on Ukrainian-Russian ethnology.] Lviv. 1898. T. 3 1900. S. 71–173 [in Ukrainian].
23. Litvinova P. Ya. Yuzhno-russkiy narodnyy ornament. Chernigovskaya guberniya: uyezdy Konotopskiy, Krolevetskiy, Novgorod-Siverskiy i Starodubskiy. [South Russian folk ornament. Chernigov province: Konotopsky, Krolevetsky, Novgorod-Siversky and Starodubsky counties.] Kharkov. 1902. № 2. 19 p. il. [in Russian].
24. Malynka O. Moyi spohady pro P. Ya. Lytvynovu. [My memories of P. Ya. Litvinova] Ethnographic Bulletin. 1928. Book. 7. pp. 204–206 [in Ukrainian].
25. Rudenko N. Osoblyvosti kalendarnoyi obryadovosti ukrayintsiv Polissya. [Peculiarities of calendar rituals of Ukrainians of Polissya]. History in secondary and higher educational institutions of Ukraine. 2005. № 5/6. Pp. 10–14 [in Ukrainian].
26. Sborniki malorussoy ornamentiki [Collections of Little Russian ornamentation.] Kiev antiquity. 1882. № 11. S. 365–367 [in Russian].
27. Spas’ka Ye. Yu. Pelaheya Yakivna Lytvynova (1833–1904). [Pelageya Yakivna Litvinova (1833–1904).] Ethnographic Bulletin. 1928. Book. 7. pp. 168–199 [in Ukrainian].
28. Spas’ka Ye. Spohady pro moho naysuvorishoho vchytelya Danyla Shcherbakivs’koho [Memories of my strictest teacher Danylo Shcherbakivsky]. Ukraine: science and culture. K., 1990. Vip. 24. pp. 272–286 [in Ukrainian].
29. Terlets’ky V. V. Fol’klorno-etnografichni zapysy v seli Voronezh na Sumschchyni. [Folklore and ethnographic records in the village of Voronezh in Sumy region.] Folk art and ethnography. 1978. № 2. pp. 99–102. 115 [in Ukrainian].
30. Tkachuk P. Oderzhymist’ [Obsession.] Soviet woman. 1979. № 6. S. 21 [in Ukrainian].
31. Shudrya Ye. Z zhyttyepysu doslidnytsi ukrayins’kykh starozhytnostey KHIKH st. (Lystuvannya P. Lytvynovoyi z F. Vovkom). [From the biography of the researcher of Ukrainian antiquities of the XIX century. (Correspondence of P. Litvinova with F. Vovk).] Folk art and ethnography. 1999. № 5–6. Pp. 106–116 [in Ukrainian].
32. Shudrya Ye. S. Podvyzhytsi ukrayins’koho mystetstva. [Ascetics of Ukrainian art.] K. : Ant. 2003. 96 p. [in Ukrainian].
33. Yakobchuk N. O. Lysty P. Ya. Lytvynovoyi-Bartosh u fondakh Instytutu rukopysu Natsional’noyi biblioteky Ukrayiny im. V. I. Vernads’koho. [Letters of P. Ya. Litvinova-Bartosh in the funds of the Institute of Manuscripts of the National Library of Ukraine named after V. I. Vernadsky.] Drahomaniv Historical Studies: Coll. Science. works of young historians / resp. ed. and order. O. V. Potilchak. K. : NPU. M. P. Dragomanova. 2013. issue. 1 (5). 2013. pp. 493–499 [in Ukrainian].
34. Khmil’nyk – sayt moho mista. [Khmilnyk is the site of my city] History of the city. URL: <http://hm.ua/page/history> [in Ukrainian].
35. Ofitsiynyy veb-sayt “Misto-kurort Khmil’nyk”: Turystychni ob’yekty mista [Khmilnyk City Resort Official Website: City Tourist Sites] URL: <http://hmlnyk.osp.ua.info/?ch=108cfi=turizmo> [in Ukrainian].
36. Khmil’nyts’ky rayon / istoryko-geohrafichna dovidka. [Khmilnytskyi district / historical and geographical reference.] 2012. 15 p. URL: http://irp.vn.ua/!_ata/data/65pdf [in Ukrainian].
37. Yakobchuk N. P. Ya. Lytvynova (1833–1904): dolya pryzabutoho etnografa. [P. Ya. Litvinova (1833–1904): the fate of the forgotten ethnographer.] Proceedings of the IX scientific seminar “The role of prominent personalities – artists, scientists and cultural figures in the formation of national identity in the late nineteenth – early twentieth century”. Museum of outstanding figures of Ukrainian culture Lesya Ukrainka, Mykola Lysenko, Panas Saksagansky, Mykhailo Starytsky. December 14, 2013 [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 781.62.784.2.087.68(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-2>

Максим ЖДАНОВ,

orcid.org/0000-0003-0972-4518

*аспірант кафедри теорії та історії музики, викладач
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) Jhdanov-Maxim@ukr.net*

ЕВОЛЮЦІЯ КАНТАТНО-ОРАТОРІАЛЬНОГО ЖАНРУ У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Стаття розкриває історичні етапи еволюції композиторського мислення та специфіку інтерпретації кантатно-ораторіального жанру в українській музиці. Виявлено шляхи поступового розвитку кантати від її зародження до стрімкого поширення в українському музичному мистецтві. Охарактеризовано взаємодію композиторського мислення та інтерпретаційних процесів, що вплинула на розквіт кантатного жанру. Окреслено жанрово-стильовий діапазон української хорової музики.

У роботі висвітлені такі методи дослідження, як: історичний, інтерпретаційний, жанрово-стильовий, цілісний, образно-тематичний, жанрово-семантичний. З'ясовано шляхи поступової кристалізації видових особливостей кантати в ході еволюції музичного мислення та характер наукового осягнення кантатного жанру. Розглянуто відповідність музичної мови композиторів-новаторів мистецтву сьогодення. Поетапне розкриття основного матеріалу у статті відповідає закономірностям поступового історико-еволюційного розвитку кантатного жанру. Охарактеризовано вплив соціокультурних перетворень на характер композиторського мислення, жанрово-стильові пошуки та впровадження інноваційних засобів музичної виразності. Визначено індивідуально-стильові особливості творчості композиторів, що ґрунтуються на глибокому пізнанні та досконалому аналізі людського буття в музичному мистецтві України.

Окреслено особливості еволюційних процесів, що сприяли оновленню жанрово-стильових засобів задля створення художнього образу, драматургії та емоційного складника творчих здобутків композиторів, які звертались до кантатно-ораторіального жанру. Висвітлено факти оновлення культурно-ціннісних орієнтирів, суспільно-політичного життя та зазначено появу новітніх за стилем та образною сферою творів на основі розвитку західноєвропейської традиції такого багатогранного жанру, як кантата. Відображено наукові уявлення про характер інноваційних жанрово-стильових перетворень в українському хоровому мистецтві в контексті семантичної еволюції національної музичної традиції.

Ключові слова: еволюція, історичний розвиток, жанр кантати, українське музичне мистецтво.

Maksym ZHDANOV,

orcid.org/0000-0003-0972-4518

*Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Music, Teacher
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) Jhdanov-Maxim@ukr.net*

EVOLUTION OF CANTATA AND ORATORIO GENRES IN THE WORKS OF UKRAINIAN COMPOSER'S

The article studies the historical stages of evolutionary compositional thinking and interpretation of cantata and oratorio genres. This issue reveals the stages of gradual development of the cantata from its appearance to its rapid spread in the Ukrainian musical art. The interaction of composer's thinking and influence on the development of interpretive processes that influenced the flourishing of the cantata genre is characterized. The genre and style range of Ukrainian choral music is outlined.

The article uses such research methods as: historical, interpretive, genre-style, historical-holistic, figurative-thematic, genre-semantic. The gradual ways of creating genre features, the evolution of musical thinking and the influence of numerous scholars who turned to the cantata genre are clarified. The development of musical language from composers-innovators to contemporary artists is considered. Gradual disclosure of the main material in the articles corresponds to the laws of gradual historical and evolutionary development of the contact genre. The influence of society on genre – style methods of composer's thinking during the search for innovative means of expression to create a new musical direction is characterized. The article defines individual – stylistic features of composers, which are based on the deep meaning and perfect analysis of human existence in the musical art of Ukraine.

The article outlines the features of evolutionary processes that contributed to the renewal of genre and style techniques for creating an artistic image, dramaturgic and emotional components of the creative achievements of composers who worked in the cantata and oratorio genre. The author of the work highlights the facts of renewal of cultural and value landmarks, socio-political life, the manifestation of the latest in style and figurative sphere of works borrowed from Western European artists of such a multifaceted genre as cantata. The scientific ideas about the nature of innovative genre and style transformations in the Ukrainian choral art in the context of the semantic evolution of the national musical tradition are reflected.

Key words: evolution, historical development, cantata genre, Ukrainian musical art.

Постановка проблеми. В умовах сучасних тенденцій художнього розвитку та процесів національного культуротворення для вітчизняної науки постає особливо значущим досягнення феноменів української хорової музики, що виявляє глибинні зв'язки з архетипами національної культури та демонструє принципову відкритість до інноваційних перетворень, відповідних настановам сьогодення.

У цьому контексті проблематизується звернення до ментально значущих для українського хорового мистецтва жанрових явищ з насиченим змістовим та художньо-виражальним потенціалом. Серед них – жанр кантати, що постає репрезентацією національного начала та виразником оригінальних авторських концепцій в українській музиці останніх півтора століття. За цих умов актуалізується висвітлення специфіки конкретних утілень кантатного жанру у системі творчості українських митців, узагальнення напрямів його композиторської інтерпретації та здійснення панорамного огляду шляхів історичної детермінації та ствердження в українській культурі як художнього феномена та мистецького різновиду з національними ознаками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій доводить наявність на сучасному етапі розвитку музикології та хорознавства як науки низки досліджень, спрямованих на досягнення образно-тематичної, інтонаційно-стильової та жанрової специфіки українського хорового мистецтва. Увагу вітчизняної наукової думки привертають розширення духовно-смыслового діапазону української хорової музики (особливо порубіжжя ХХ–ХХІ ст.) та збагачення її тезаурусу.

Значний шар наукової літератури пов'язаний з проблематикою кантатного жанру та його функціонуванням в українській музиці. Вивченню цієї сфери присвячені окремі розвідки, дисертаційні та оглядові розділи посібників з історії української (Корній, 1996: 314), зокрема хорової музики. Значною роботою щодо висвітлення жанрового потенціалу кантати в українській музиці є дослідження (Терещенко, 1974: 174). Також у галузі сучасного музикознавства спостерігається активізація дослідницького інтересу до жанрової царини

кантати у зв'язку з розглядом іншої проблематики (питань неофольклоризму, хорової творчості українських митців, циклізації хорових творів).

Натомість, незважаючи на масштаб наявної літератури з хорової музики загалом та зростаючий інтерес до хорових явищ українських митців зокрема, сфера кантатної творчості в українській музичній науці є малодослідженою. Попри наявність в українському мистецтві яскравих взірців музики в кантатній творчості, їх мистецький потенціал значною мірою не розкритий. У сучасній музикології не досить опанованими також є питання визначення змістово-концептуальних засад кантатного жанру та аспектів його семантичної еволюції в національній мистецькій традиції. Саме еволюційний розвиток української хорової кантати на основі історичного підходу відіграє роль сталого напрямку в історичній системі вітчизняного музичного мистецтва.

Актуальність теми дослідження зумовлена відсутністю цілісної концепції національної моделі кантатного жанру та недостатньою вивченістю його численних модифікацій в українському музичному мистецтві постмодерної доби.

Метою статті є узагальнення етапів послідовного становлення, кристалізації та розвитку жанру кантати від витоків до сьогодення в естетичних вимірах українського мистецтва. Завдання статті полягає у системному огляді еволюційних процесів у царині української кантатно-ораторіальної творчості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В історичному просторі музичної культури жанру кантати належить особливе місце серед різноманітних художніх явищ. Народжена у XVII ст. (що засвідчують перші збірки А. Гранді й Д. Кривеллаті, 1628), кантата виникла в європейській музиці на основі мадригалу й поступово охопила значний простір вокально-інструментальної творчості.

Мистецький інтерес до кантатного жанру як до нескінченного джерела авторського самовираження й найважливішого різновиду музичного мистецтва з потужним художнім потенціалом пояснюється кількома чинниками. Серед них – гнучкість структури (що зближається з ораторіальною, хоровим концертом), різноманіт-

ність виконавського складу (для хору, солістів й оркестру, іноді лише хору, або одного соліста й оркестру та ін.), здатність розмаїто передавати людські думки та почуття, втілювати в інтонаційній тканині творів коло образності ліричного, урочисто-піднесеного, скорботного й епічного змісту тощо. Широта змістово-сислового наповнення і соціокультурного призначення кантати (світська та духовна), масштабність та переважно циклічна організація (заснована на ідейно-смісловій єдності частин) є підґрунтям креативності авторських пошуків і свідченням концепційності цього жанру, його спроможності до значних художніх узагальнень.

Кантатний жанр на шляху свого історичного становлення в європейській художній свідомості переживає декілька яскравих періодів та демонструє здібність до синтезування з такими найзначнішими жанрами, як опера, симфонія, ораторія. В епоху ствердження європейської оперної традиції XVII–XVIII ст. кантата успадкувала від музично-театрального жанру такі риси, як наявність оркестрової увертюри, дієвості та номерну структуру, чергування оркестрових фрагментів, сольних та хорових номерів.

Розквіт жанру припадає на межу XIX–XX ст. Якщо на початку зародження жанру кантата існувала в двох різновидах і відчувала вплив опери або протестантського хоралу, то XX ст. презентує різні жанрові моделі, різні сюжетні мотиви, вплив симфонії, опери, сучасних композиторських технік.

Окреслені якості притаманні й національним репрезентантам жанру кантати, зокрема українській, художнє життя якої розпочинається у XIX ст. і динамічно розгортається протягом XX–XXI ст.

Кантатна творчість українських композиторів спрямована на втілення сакральних смислів, які закладені у текстах біблійного спрямування, розмаїтті тематики й художньої образності світської поезії: проблеми пошуку сенсу життя, призначення людини у світі тощо. Найвищі художні досягнення в жанровій царині кантати в українському музичному мистецтві пов'язані з репрезентацією двох її найзначніших різновидів – духовного та світського, які надають безмежні можливості для розкриття творчого потенціалу українських композиторів, виявленні їх інтерпретаторської концепції.

Початком історичного розвитку жанру кантати в українській культурі є середина XIX ст. Першим зразком творчості українських композиторів у жанрі кантати вважають «Бенкет Петра Великого» (1859) Петра Петровича Сокальського – відомого творця музики, етномузиколога, літератора та

яскравої «монадної особистості», котра «своєю творчою діяльністю репрезентує свою націю, культуру, епоху і тим самим стверджує іпостась універсального досвіду» (Жарик, 2014: 257–265).

Засновником традицій кантатного жанру в українській музиці, ініціатором створення національної моделі цього різновиду творчості є М. Лисенко. Художній доробок у жанрі кантати корифея української музики, фундатора класичної композиторської школи й підвалин національної музичної мови суттєво вплинув на подальший розвиток кантатно-ораторіальної творчості в українському мистецтві загалом. Системно звертаючись до канону кантатного жанру й інтерпретуючи його відповідно до авторської скерованості, композитор створив різноманітні за структурою та образним наповненням взірці циклічної будови («Радуйся, ниво неполитая») та розгорнутої одночастинної композиції з ознаками поемності, властивої для української музичної творчості (кантата-поема «Б'ють пороги», «На вічну пам'ять Котляревському»).

Для жанру кантати в українському музичному мистецтві другої половини XIX – початку XX ст. характерним є жанровий синтез (кантата-поема, кантата-симфонія), звернення до кращих зразків української поезії (Т. Шевченка, Б. Чайченка), опора на народнопісенні джерела.

Прикладом втілення мікстових тенденцій у кантатному жанрі періоду кінця XIX – поч. XX ст. є кантати-поєми яскравого українського композитора – представника галицької музичної традиції, хорового диригента, педагога Д. Січинського, а саме: «Дніпро реве» (1892, на слова Б. Гринченка) та «Лічу в неволі» (1902, на слова Т. Шевченка).

До створення кантатного жанру долучився український композитор, музичний критик, хоровий диригент, педагог і священник К. Стеценко – автор кантати «Шевченкові», «Єднаймося» на вірші І. Франка, поеми «Рано вранці новобранці» на вірші Т. Шевченка. Зразки циклічної кантати є в творчості С. Людкевича (кантата-симфонія «Кавказ») і Г. Топольницького («Хустина»).

У період історичних подій 1920–1930-х рр. в українському мистецтві з'являються тематично актуальні тенденціям зазначеного часу (осягнення історичних подій нещодавнього минулого) та орієнтовані на класичну українську поетичну царину (твори Т. Шевченка) зразки кантати в творчості корифеїв національного мистецтва та яскравих інтерпретаторів хорового жанру, а саме: М. Веріківського («Жовтнева кантата»), С. Людкевича («Наймит»), Б. Лятошинського («Гнів слов'ян»,

«Урочиста кантата», «Заповіт»), Л. Ревуцького (кантата-поема «Хустина»). У векторі оновлення тематичних горизонтів у жанровій царині кантати з'являються твори, що висвітлюють монументальну лінію, зближення з ораторіальними принципами та виявляють прагнення до відтворення стихії масових дійств, втілення індустріальної тематики. Яскравим прикладом такого модусу творчості є твір «На варті Дніпрельстану» представника харківської композиторської школи В. Борисова.

Загалом кантатна творчість зазначеного періоду української історії мистецтва засвідчує креативність авторських пошуків, прагнення до інтонаційного оновлення хорової музики (через застосування народнопісенного мелосу у сполученні з лексикою масової хорової пісні), ствердження нової тематики й образності. Твори кантатного жанру розкривають, з одного боку, новаторські тенденції, з іншого – ілюструють опосередковані зв'язки з жанровими традиціями національного музичного мистецтва. Так, в аспекті кристалізації жанрового типу урочистої кантати, яскравим свідченням якої є твори М. Вериківського, спостерігається деяка опора на традиції кантової стилістики.

Іншим полюсом творчості в жанрі кантати (внаслідок образно-змістового збагачення її контексту) є насичення взірців драматургічними та психологічними елементами, залученням конфліктної драматургії та застосування методу симфонізму, що вимагало конфліктної драматургічної побудови. Це знайшло відбиття у хорових творах майстра симфонічної музики Б. Лятошинського та кантаті-поємі Г. Жуковського «Слався, Вітчизно моя».

Актуальна у просторі творчості української музики 1940–1950-х років історична й героїко-патріотична тематика, мистецька рефлексія співдружності народів, музично-філософського осмислення тем буття–небуття, ствердження ідеалів миру пронизує українську кантатну творчість А. Красотова (кантата-фреска «Вогонь»), Г. Жуковського і Д. Клебанова («Переможцям – слава!»), музичні опуси Л. Колодуба та А. Штогаренка (кантата-симфонія «Україно моя»).

Експериментально-пошукова лінія творчості, що знайшла відображення й у жанрі кантати, активізується в українській музиці періоду другої половини ХХ ст. у контексті творчості покоління митців-шістдесятників. Зазначена тенденція виявилася у стилістичному оновленні й змістовому збагаченні взірців, появі мікстових за видовими ознаками взірців з ускладненим фактурним та мовно-виражальним комплексом.

Чинником семантичного переосмислення та жанрового збагачення кантати в українському

мистецтві середини ХХ ст. є синтезування цього різновиду творчості з позамузичними явищами (літературними і мистецькими), що засвідчують відповідні жанрові назви (кантата-фреска «Вогонь» О. Красотова, кантата-поема «Конкістатори» С. Людкевича та ін.) [5].

Одним з провідних напрямів розвитку української хорової музики другої половини ХХ ст., що призвів до суттєвої модифікації кантатного жанру та сприяв оновленню його жанрового стилю, виявився неофольклоризм. Його основою є опора на найдавніші шари фольклору як пракультури, усвідомлення фольклорного мислення як самодостатньої системи (на відміну від уваги на окремі елементи народної музики: ладові, метроритмічні), оновлення принципів опрацювання фольклорних першоджерел (вербальних та музичних текстів) з їх підпорядкуванням авторській художній меті та моделюванням на народнопісенній основі нової цілісності.

Характерною ознакою стає долучення до інтонаційного фонду й використання як джерела творчості найрізноманітніших фольклорних лексем та діалектизмів у сполученні із сучасними композиторськими техніками (сонористикою й алеаторикою), реконструювання манери й атмосфери фольклорного музикування, обрядових дійств та їх системне втілення у художній композиції творів. Ці риси притаманні творчості Ю. Алжнева, А. Гайдєнка, Л. Дичко, М. Скорика, В. Зубицького та ін. митцям, котрі активно звертаються також і до кантатного жанру.

У 60–80-і роки ХХ ст. відзначається раніше не представлена тенденція симфонізації кантатного жанру, що здійснюється за рахунок конфліктного зіткнення образних сфер (Л. Дичко «Червона калина»). З іншого боку, виникає посилення філософського модусу творчості в кантатній сфері, репрезентацією якого є кантата-монолог «Людина» на сл. Є. Межелайтиса.

Паралельно вищезазначеній творчій скерованості у розвитку кантати в українській музиці цього періоду виявилася тенденція театралізації жанру, що проявилася завдяки проникненню у професійну авторську творчість елементів масових театралізованих дійств (насамперед обрядових), досягненню багатоплановості у відображенні подій, створенню яскравих образів-портретів, присвят тощо.

На розвиток української кантати у другій половині ХХ ст. вплинули тенденції стильового і жанрового синтезу (що відбивають мікстові назви: кантата-поема, кантата-новела, кантата-фреска); театралізація жанру; запровадження методу симфонізму; синтез фольклорного й професійного методів мислення; моделювання нових жанрових

різновидів на ґрунті фольклорних текстів; використання сучасних композиторських технік.

Докорінне оновлення суспільно-політичного життя на межі ХХ–ХХІ ст., зміна ціннісних орієнтирів «суттєво вплинули на хід історико-культурного й художнього процесу в Україні, а також спричинили появу неординарних за стильовими орієнтирами, жанровими особливостями й образністю творів новітнього українського мистецтва» (Корній, 1996: 314).

Віддзеркалюючи сучасні реалії та утворену художню ситуацію, українське хорове мистецтво такої доби демонструє різноманітність музично-авторських проявів та творче вирішення жанрової проблематики, зокрема в кантатній царині. Трагування масштабних вокально-інструментальних жанрів і хорових циклів українськими композиторами сьогодення набуває особливого значення у зв'язку з тенденцією до поглибленої індивідуалізації відображення картини світу, пошуку нових виразових засобів, що дозволяють розкрити у творі нові грані образно-емоційного змісту.

До кантатного жанру в сучасній українській музиці звертаються композитори різних генерацій, висвітлюючи нові грані цього постійного різновиду композиторської творчості з універсальними можливостями щодо втілення актуальних інтонаційних ідей та образно-тематичних орієнтацій. Серед них – Л. Дичко, І. Алейсійчук, Г. Гаврилець, В. Зубицький, В. Польовий, О. Щетинський, В. Птушкін та ін. митці.

Кантати цього періоду можна умовно розподілити на три групи:

– *духовні* кантати, створені на канонічні тексти (В. Птушкін “*Salve Regina*”, О. Щетинський «Різдво Іоанна Предтечі»);

– *світські* кантати («Весна» М. Скорика, «Карпатська кантата» Л. Дичко, «Весняні пасторалі» В. Птушкіна);

– *фольклорні* кантати («Червона калина» Л. Дичко, «Чотири дієства» А. Гайденка).

Висновки. Отже, панорамний огляд історичних реалій буття жанру кантати в українському мистецтві засвідчив наявність сталої традиції зазначеного виду хорової творчості, широту векторів його розвитку та художнього смислорозгортання.

Кантатна творчість в українській музиці останньої третини ХХ – поч. ХХІ ст. демонструє широту творчих можливостей та притаманне мистецтву доби варіативне застосування мікстових художніх тенденцій, котрі увиразнюються через складне сполучення різних за генезисом і типом начал: фольклорного та професійного мислення, принципів театралізації (з посиленням видовищності) та симфонізації. Внаслідок прояву інноваційних мистецьких тенденцій, модернізації хорової музики в кантатній сфері творчості знаходять відбиття ознаки жанрово-стильового і мовного синтезу, практика моделювання нових жанрових різновидів на ґрунті переважно фольклорних текстів (музичних і вербальних) та використання в усій різноманітності сучасних композиторських технік у сполученні з традиційними формами музичного вислову та хорової поезики.

Осмилені у цій розвідці шляхи еволюційного розвитку кантатного жанру в українській мистецькій традиції та сучасні тенденції не вичерпують усієї глибини зазначеної проблематики та відкривають художні горизонти подальшого наукового дослідження авторських пошуків у хоровій сфері на сучасному матеріалі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жарик. А. Митець епохи Українського Відродження. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка*. 2014. Вип. 32. С. 257–265.
2. Терещенко А. Українська радянська кантата і ораторія (1945–1974) : монографія. Київ : Наук. думка, 174 с.
3. Назайкинский Е. Стиль и жанр в музыке : учебное пособие. Москва : Владос, 2003. 248 с.
4. Корній Л. Історія української музики. В 3 ч. Ч. 3 (XIX ст.) : підручник для вищих музичних навчальних закладів. Київ–Нью-Йорк : М.П. Коць, 1996. 314 с.
5. Уманець О. В. Музична культура України другої половини ХХ століття. Харків : Регіон-інформ, 2003. 192 с.

REFERENCES

1. Zharik, A. Mitecz eposi Ukrayinskogo Vidrodzhennya [Artist of the Ukrainian Renaissance]. *Naukovi zbirki Lvivskoyi nacionalnoyi muzichnoyi akademiyi im. M. V. Lisenka*. 2014. Vip. 32. Pp. 257–265 [in Ukrainian].
2. Tereshenko, A. K. Ukrayinska radyanska kantata i oratoriya (1945–1974): monografiya [Ukrainian Soviet cantata and oratorio (1945–1974): monograph]. Kyiv : Naukova dumka, 1975. 174 p [in Ukrainian].
3. Nazajkinskij, E. Stil i zhanr v muzyke : uchebnoye posobie [Stil i zhanr v muzyke: textbook]. Moskva: Vlados, 2003. 248 p. [in Russian].
4. Kornij, L. Istoriya ukrajinskoyi muziki. V 3 ch. Ch. 3 (XIX st.) [History of Ukrainian music. At 3 parts. Part 3 (XIX century): pidruchnik dlya vish. muz. navch. zakl. Kyiv–New York : M. P. Koc, 1996. 314 p. [in Ukrainian].
5. Umanec, O. V. Muzichna kultura Ukrayini drugoyi polovini XX stolittya [Musical culture of Ukraine of the second half of the XX century]. Harkiv: Region-inform, 2003. 192 p. [in Ukrainian].

УДК 008:793.38

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-3>**Оксана ЗАХАРОВА,***orcid.org/0000-0002-2143-7020*

доктор історичних наук, професор,

Національна академія керівних кадрів культури та мистецтв

(Київ, Україна) *irinatak67@ukr.net*

ДЕРЖАВНИЙ АКАДЕМІЧНИЙ ВЕЛИКИЙ ТЕАТР У СИСТЕМІ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ

З перших років існування Радянської влади Великий театр є важливим елементом інституту радянської дипломатії загалом і культурної дипломатії зокрема.

У дослідженні розглядається балетний репертуар театру як один зі складників зовнішньополітичної діяльності держави.

Актуальність полягає у вивченні театрального мистецтва як комунікативного фактора дипломатичного протоколу. У зв'язку з відсутністю у вітчизняній історіографії спеціального дослідження, присвяченого цій проблемі, автор поставив мету довести, що ДАВТ був елементом інституту радянської дипломатії. У 20–30-і роки відвідування театру – важлива складова частина програм зарубіжних візитів у СРСР.

Наприкінці вересня 1939 року з нагоди візиту в Москву німецької делегації на чолі з міністром закордонних справ Німеччини І. Ріббентропом у Великому театрі давали балет П. І. Чайковського «Лебедине озеро».

Основна труппа Великого театру в роки війни була евакуйована в Куйбишев (Самару). Незважаючи на це, в ході свого візиту в Москву в грудні 1941 року міністр закордонних справ Англії Е. Іден був запрошений на балет, який виступав на сцені філії Великого театру. За відгуками очевидців, балет справив сильне враження на членів англійської делегації. Після побаченого на сцені Іден заявив про свою впевненість у тому, що радянські люди зможуть «витримати страшне випробування».

Мова мистецтва була важливим комунікативним фактором у взаєминах союзників у роки Другої світової війни.

У 1943 році у Великому театрі відбулася важлива подія в галузі розвитку класичного балету. У труппу театру була прийнята велика балерина Майя Плісецька. «Лебедине озеро» П. І. Чайковського за участю Плісецької дивилися президент Югославії І. Б. Тіто, прем'єр-міністр Індії Д. Неру і І. Ганді, президент ОАР Г. А. Насер, шах Ірану М. Р. Пехлеві та інші.

Балет Чайковського по праву можна вважати одним з елементів інституту радянської дипломатії. Будучи однією з головних складових частин культурних програм зарубіжних візитів, він був символом радянського дипломатичного церемоніалу.

Мова мистецтва була важливим комунікативним фактором у взаєминах союзників у роки війни.

Ключові слова: зовнішня політика, закордонні візити, дипломатія, державний церемоніал, театральне мистецтво.

Oksana ZAKHAROVA,*orcid.org/0000-0002-2143-7020*

Doctor of Historical Sciences, Professor,

National Academy of Culture and Arts Management

(Kyiv, Ukraine) *irinatak67@ukr.net*

STATE ACADEMIC BOLSHOI THEATER IN THE SYSTEM OF CULTURAL DIPLOMACY

From the first years of the existence of Soviet power, the Bolshoi Theatre has been an important element of the institution of Soviet diplomacy in general and cultural diplomacy in particular.

The study examines the ballet repertoire of the theatre as one of the components of the foreign policy of the state.

The relevance is to study of theatrical art as a communicative factor of the diplomatic protocol. Due to the absence in the Patriotic historiography of special study devoted to this problem, the author set the goal of proving that the State Academic Bolshoi Theatre was an element of the institution of Soviet diplomacy. In the 1920s and 1930s, visiting the theatre was an important component of the programs of foreign visits to the USSR.

At the end of September in 1939, on the occasion of the visit to Moscow of the German delegation headed by the Minister of Foreign Affairs of Germany I. Ribbentrop, the ballet by P. Tchaikovsky "Swan Lake" was performed at the Bolshoi Theatre.

During the war, the main troupe of the Bolshoi Theatre was evacuated to Kuibyshev (Samara). Despite this, during his visit to Moscow in December in 1941, British Foreign Minister E. Eden was invited to the ballet, which performed on the stage of the Bolshoi Theatre. According to eyewitnesses, the ballet made a strong impression on the members of the British delegation. After performance, which he saw on the stage, Eden stated that he was confident that the Soviet people would be able to “withstand a terrible test”.

The language of art was an important communicative factor in the relations between the allies during the Second World War.

In 1943, an important event in the development of classical ballet took place at the Bolshoi Theatre. The great ballerina Maya Plisetskaya was admitted to the troupe of the theatre. “Swan Lake” by P. I. Tchaikovsky with the participation of Plisetskaya watched the President of Yugoslavia I. B. Tito, Prime Minister of India D. Nehru and I. Gandhi, President of the UAR G. A. Nasser, Shah of Iran M. R. Pahlavi and others.

Tchaikovsky’s ballet can consider as one element of the institution of Soviet diplomacy. Being one of the main components of cultural programs of foreign visits, it was a symbol of the Soviet diplomatic ceremony.

The language of art was an important communicative factor in relations between the allies during the war.

Key words: foreign policy, foreign visits, diplomacy, state ceremony, theatrical art.

Постановка проблеми. Проблема дослідження полягає в розгляді балетного репертуару Державного академічного Великого театру (ДАВТ) СРСР як однієї зі складових частин зовнішньополітичної діяльності держави, а також у вивченні театрального мистецтва як комунікативного фактора дипломатичного протоколу. Відомості про відвідування ДАВТ СРСР лідерами зарубіжних держав містяться в монографії О. Ю. Захарової (Захарова, 2018: 32, 33, 99).

У зв’язку з відсутністю у вітчизняній і зарубіжній історіографії окремого дослідження, присвяченого цій проблемі, автор поставив мету – довести, що ДАВТ був елементом інституту радянської дипломатії.

Виклад основного матеріалу. З перших років існування Радянської влади Великий театр – важливий складник програм зарубіжних візитів у СРСР.

У 1925 році театр відвідали під час візитів до Москви надзвичайний посол Китайської Республіки генерал Сю і кантонський міністр Ху Хан Мін (Захарова, 2018: 32–33).

У наступному році А. Луначарський запросив у ложу Народного комісаріату освіти Великого театру на балет «Корсар» прем’єр-міністра Литви Слежевічуса (Захарова, 2018: 99).

У 1927 році економічна місія з Японії дивилася у Великому театрі «Червоний мак», а в Ленінграді в Маріїнському театрі «Есмеральду». Ленінградський балет сподобався гостям більше, він «більш тонкий», більш «одухотворений» (Захарова, 2018: 102).

Наприкінці вересня 1939 року з нагоди візиту в Москву німецької делегації на чолі з міністром закордонних справ Німеччини І. Ріббентропом у Великому театрі давали балет «Лебедине озеро».

Основна трупа Великого театру в роки війни була евакуйована в Куйбишев (Самару).

І. Козловський згадував, що добиралися до Куйбишева хто як міг, жили довго у залізничному

вагоні. Концерти почалися відразу, а налагодити роботу театру було складно. Нацисти розбомбили ешелон з декораціями і костюмами. Диригент театру С. Самосуд запропонував ставити спектаклі, в яких артисти можуть виступати у своїх концертних костюмах. Першими виставами були «Євгеній Онегін» і «Травіата» (Козловський).

У грудні 1941 року завдяки діяльності начальника Протокольного відділу Ф. Молочкова і його співробітників у ході візиту англійська делегація на чолі з міністром закордонних справ Іденом була запрошена на балет, який виступав на сцені філії Великого театру.

Незважаючи на те, що солісти перебували в евакуації, балет справив на англійців велике враження.

Сидячи поруч з Майським, міністр сказав: «– Такий балет у Москві зараз, коли фронт знаходиться від нас у якихось 60 милях, просто надихає. Він створює надію, – ні, більше! – впевненість, що ви зумієте витримати страшне випробування» (Майський).

Увечері 22 грудня англійська делегація виїхала з Москви. Незважаючи на розбіжності, кожна зі сторін краще дізналася позиції одна одної, що надалі має сприяти узгодженості в політичних рішеннях.

Коли театр повернувся з евакуації з Куйбишева (Самари), на сцені «царювали Марина Семенова і Ольга Лепешинська. Великими княгинями були Суламіф Мессерер, Софія Головікіна, Ірина Тихомірнова. Між ними і поділявся балетний репертуар. На схилі своїх кар’єр уже дотанцювали Вікторина Крігер, Любов Банк, Анастасія Абрамова, Любов Подгорецька. Їм прем’єри не діставалися.

Провідними танцівниками були Олексій Єрмолаєв, Асаф Мессерер, Михайло Габович, Олександр Руденко, Юрій Кондратов» (Плісецька).

Репертуар склали відомі всьому світу балети: «Лебедине озеро», «Лускунчик», «Спляча красуня», «Дон Кіхот», «Капель».

Творчість радянських композиторів уперше було представлено в 1924 році оперою А. Юрасовського «Трільбі». За нею було поставлено балет «Йосип Прекрасний» С. Василенко.

У 1927 році театр поставив оперу С. Прокоф'єва «Любов до трьох апельсинів», у тому ж році до 10-ї річниці Жовтня Великий показав балет «Червоний мак». У ці роки театр відрізнявся новаторством не тільки в музиці, а й у художньому оформленні вистав. У 1927 році Ф. Федоровський у постановці «Бориса Годунова» побудував фонтан зі штучною спіраллю, безшумний рух води в ньому передавав світло, це не заважало співати.

У 1947 році той же Федоровський пішов на поводу нових віянь, «натуралізму» – побудував фонтан з напором води.

У 30-ті роки трупа працювала над операми «Тихий Дон» і «Піднята цілина» І. Дзержинського, в 1935 році поставлена опера Д. Шостаковича «Леді Макбет Мценського повіту», балети Б. Асаф'єва «Полум'я Парижа» і «Бахчисарайський фонтан».

У роки війни театр поставив оперу Д. Кабалевського «У вогні» і балет В. Юровського «Червоні вітрила» (Великий театр, 1986: 12).

Але саме балет П. Чайковського «Лебедине озеро» по праву можна вважати одним з елементів інституту радянської дипломатії.

Як відомо, роль музики в балетному мистецтві зростає саме завдяки Чайковському, але балет провалився під час першої постановки у Великому театрі, багато в чому, як це не парадоксально звучить, через велич музики. До Чайковського музика «йшла» за хореографією, приклад – «картина Тіні» в «Баядерці». Але музика «Лебедино озеро» вимагала ще більшої хореографії. «Реформа Петіпа – Чайковського – Іванова, здійснена на російській сцені і ще не відома світу, вже призвела до формування самобутньої російської артистичної школи, по-своєму розпорядившись придбаним у французькій та італійській шкіль. Балетною столицею світу наприкінці століття став Петербург, який став першим і в хореографічній творчості, і в хореографічній освіті. З цього і почалося нинішнє балетне століття, хоча в 1895 році майже ніхто ще не підозрював, що воно вже почалося»¹, – зазначає у своєму дослідженні Поель Карп (Карп, 1997: 111).

Якщо говорити про «дипломатичний» складник великого балету П. Чайковського, то в ньому є картина, яка мовою музики та танцю говорить про

¹ У 1895 році відбулася нова трактовка «Лебедино озеро», що співпало за часом з новою трактовкою в 1898 році «Чайки» А. Чехова в МХАТі.

особливості національних культур і одночасно про їх єднання як уособлення реального життя.

У сцені балу принц, спостерігаючи за нареченими з різних країн, які виконують танці своєї Батьківщини, думає «про дівчину – лебедя з країни, якої немає на географічній карті, про дівчину, яка живе в його душі». Починаючи з епохи Середньовіччя образ Прекрасної дами хвилював уяву художників, але саме в балеті «Лебедине озеро» мовою хореографії цей образ зі світу чистоти протиставляється образу «Прекрасної Дами» зі світу зла.

Чорна душа в прекрасній оболонці – «Чорний лебідь». Досконалість внутрішня і зовнішня, духовна краса і зовнішня досконалість – «Білий лебідь».

Головне в балеті – не історія кохання чоловіка і жінки, а історія боротьби добра зі злом. У «Сплячій красуні» також сили добра протистоять силам зла, але саме в «Лебединому озері» це протистояння, актуальне в будь-який період людської історії, доведено до абсолюту.

Тому не випадково, що після перемоги над нацизмом запрошення високого іноземного гостя і дипкорпусу до Великого театру на балет П. Чайковського «Лебедине озеро» стало нормою радянської протокольної практики.

З плином часу балет став сприйматися дипломатами не як шедевр світової культури, а як елемент дипломатичного інституту.

«За роки роботи в протокольному відділі я був присутній на цій виставі (на балеті «Лебедине озеро» – *авт.*) не менше п'яти–десяти разів. <...> Як на кондитерській фабриці не їдять шоколаду, так і наші працівники з нудьгуючим виглядом відбували «театральну повинність», – згадував В. Карягин (Карягин, 1994: 167–168).

Якщо закордонна делегація відвідувала Москву влітку, то артистів знаходили на курортах Криму або Кавказу і прямо з пляжу доставляли в радянську столицю, а на другий день їх повертали назад. Не обходилося і без курйозів.

Під час одного з візитів президента Індонезії Сукарно трупу Великого театру викликали з відпустки, а гість за кілька годин до вистави відмовився від відвідин театру і попросив організувати похід до цирку (Карягин, 1994: 168).

М. Плісецька, прийнята в трупу в 1943 році, вважала, що балет «Лебедине озеро» – це «пробний камінь для будь-якої балерини. У цьому балеті ні за що не сховаєшся, нічого не сховаєш. Все на долоні: два образи – до речі, колись «чорний» і «білий» акти танцювали дві різні балерини, – вся палітра фарб і технічних випробувань, мистецтво перевтілення, драматизм фіналу. Балет

вимагає викладення всіх душевних і фізичних сил. На пів ноги «Лебедине» не станцюєш. Щоразу після цього балету я відчувала себе спустошеною, наче вивернутою навиворіт. Сили поверталися лише на другий, третій день» (Плісецька).

Майстерність Плісецької відзначив видатний режисер Сергій Ейзенштейн, який після однієї з вистав попросив передати балерині: «Скажіть Майї, що вона блискуча дівчина» (Плісецька).

«Лебедине озеро» за участю балерини дивилися Президент Югославії І. Б. Тіто, прем'єр-міністр Індії Д. Неру та І. Ганді, Президент ОАР Г. А. Насер, шах Ірану М. Р. Пехлеві, імператор Ефіопії Селассіє, Президент Сирії Ш. Куатлі та інші.

Мао Цзедуна під час його візиту в Москву було вирішено «порадувати» балетом «Червоний мак». Про дату відвідування гостем Великого театру адміністрації театру не повідомили. «Мак» ставили через день. Але врешті-решт, китайський лідер дивився «Лебедине озеро» з М. Плісецькою, який наприкінці вистави відправив на сцену гігантську корзину білих гвоздик.

Пізніше стало відомо, що «для благовірного китайця червоний мак – символ наркотику, пороку. Не все те революційне, що «червоніє» (Плісецька).

Слід зауважити, що під час підготовки візиту падишаха Афганістану в 1928 році народний комісар закордонних справ Г. Чичерін з приводу включення в програму балету «Червоний мак» у Великому театрі зауважив, що цей балет неприпустимий, позаяк червоний мак – символ боротьби на Сході проти Англії, тобто символ революції, і ми цим наче навмисне говоримо падишахові: «Борись з Англією скільки хочеш, результатом буде революція у тебе самого» (Захарова, 2018: 64).

Співробітники Протокольного відділу Народного комісаріату закордонних справ разом з Г. Чичеріном намагалися «примирити» традиції Сходу з нормами європейського протоколу.

Високі гості дивилися в Великому театрі не тільки «Лебедине озеро».

У 1945 році делегація з Румунії на чолі з прем'єр-міністром П. Гроза побажала побачити в Великому «Дон Кіхот» (їм пропонували послухати «Кармен»).

У 1951 році польська урядова делегація дивилася «Бахчисарайський фонтан», а корейська делегація в 1953 році – «Мідний вершник» і слухала «Іоланту».

У 1959 році прем'єр-міністру Великобританії Г. Макміллану, а в 1966 році Президенту Французької Республіки Ш. де Голлю був запропонований для перегляду у Великому театрі балет «Ромео і Джульєтта» С. Прокоф'єва.

Королева Бельгії Єлизавета побажала побачити «Жизель» у Великому театрі і «Лускунчик» у Кремлівському палаці з'їздів.

В «Основних положеннях протокольної практики в СРСР», складених у МЗС і затверджених 8 січня 1976 року в ЦК КПРС, говориться про виключення з програм візитів офіційне відвідування театру.

Офіційна версія – економія державних коштів. Але, на наш погляд, головна причина криється у впевненості керівників держави, що політичний курс, який проводила держава, не потребує підтримки мистецтва. Тим паче, що в 70-ті – на початку 80-х років представники творчої інтелігенції, в тому числі солісти академічних оперних і балетних театрів, або висилалися з країни (Г. Вишневецька і В. Растропович), або воліли службі у Великому театрі або в театрі ім. С. Кірова (Маріїнський театр) роботу в зарубіжних колективах – Наталя Макарова, Рудольф Нурієв, Михайло Баришніков, Олександр Годунов.

Але особливості «розуміння» кремлівськими вождями значення творів мистецтва в політичному житті суспільства ніякою мірою не зменшує їх цінності.

Висновки. Балет П. Чайковського «Лебедине озеро» на сцені Великого театру як один з головних складників культурних програм зарубіжних візитів був символом радянського дипломатичного церемоніалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большой театр СССР. История. Опера. Балет: фотоальбом. Москва : Планета, 1986. 248 с.
2. Захарова О. Ю. Как в СССР принимали высоких гостей : монография. Москва : Центрполиграф, 2018. 495 с.
3. Карп П. М. Младшая муза : монография. Москва : Современник, 1997. 240 с.
4. Карягин В. В. Дипломатическая жизнь за кулисами и на сцене: воспоминания. Москва : Международные отношения, 1994. 320 с.
5. Козловский И. Музыка – радость и боль моя. URL: Litmirnet-bid174607-original-11d37 (дата звернення : 18.11.2020).
6. Майский И. Воспоминания советского дипломата. URL: www.roaylib.com/book/mayskiy-ivan/vospominaniya-sovetskogo-diplomata-1925-1945-godi.html (дата звернення : 3.06.2020).
7. Плисецкая М. Я – Майя Плисецкая. URL: Knijky.ru/books/ya-mayu-pliseckaya (дата звернення : 18.11.2020).

REFERENCES

1. *Bol'shoj teatr SSSR. Istoriya. Opera. Balet: Fotoal'bom [Bolshoi Theater of the USSR. History. Opera. Ballet: Photo Album]*. 1986. Moscow. P. 12. [in Russian].
2. Zakharova, O. Yu. *Kak v SSSR prinimali vy'sokikh gostej [How distinguished guests were received in the USSR]*. 2018. Moscow. Pp. 23–33 [in Russian].
3. Karp, P. M. *Mladshaya muza [Younger muse]*. 1997. Moscow. P. 111 [in Russian].
4. Karyagin, V. V. *Diplomaticeskaya zhizn' za kulisami i na scene [Diplomatic life behind the scenes and on stage]*. 1994. Moscow. Pp. 167–169 [in Russian].
5. Kozlovsuii I. *Muzyka – radost i bol moya [Music is my joy and pain]*. Retrieved from: <https://www.litmir.me/bd/?b=174607>.
6. Majskij, I. *Vospominaniya sovetskogo diplomata [Memoirs of a Soviet diplomat]*. Retrieved from: https://royallib.com/book/mayskiy_ivan/vospominaniya_sovetskogo_diplomata_1925_1945_godi.html.
7. Pliseczskaya, M. *Ya – Majya Pliseczskaya [I am Maya Plisetskaya]*. Retrieved from: <https://knijky.ru/books/ya-mayya-pliseckaya>.

Світлана КИСЛА,

orcid.org/0000-0002-7088-4062

заслужена артистка України, доцент,

доцент кафедри академічного співу

Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра

(Київ, Україна) *kysla_natalja@ukr.net*

ОБРАЗ ЧІО-ЧІО-САН З ОПЕРИ «МАДАМ БАТТЕРФЛЯЙ» У КОНТЕКСТІ ОПЕРНИХ ПОШУКІВ ДЖОАКкіНО ПУЧЧІНІ

Історичне значення творчості Дж. Пуччіні зумовлене тим значним внеском у розвиток опери у складний перехідний період музичного мистецтва на межі XIX–XX століття. У стилі композитора сконцентровано комплекс характерних виразових засобів оперного жанру. Незважаючи на розвиток вітчизняного «пуччінієзнавства» у роботах Марини Черкашиної-Губаренко та Олени Корчової, можемо відзначити недостатню увагу до унікальних в оперній музиці жіночих образів і характерів, музично-драматургічна специфіка яких стала одним з новаторських досягнень італійського оперного генія. Метою дослідження є драматургічно-сценічна та вокальна інтерпретації головного жіночого образу опери Дж. Пуччіні «Мадам Баттерфляй». Увага композитора зосереджена на тендітному жіночому образі в мелодраматичній ситуації. Зазвичай стрижнем більшості опер композитора стає молода жінка, історія її надії на щастя, крах і трагічна загибель героїні.

Складною побудовою взаємин персонажів характеризується опера «Чіо-Чіо-Сан», де спостерігається навмисний виразний дисбаланс, оскільки композитор зосереджений на докладному розкритті світу Мадам Баттерфляй у самих різних ракурсах, таких як: сімейні відносини, релігійно-ритуальний аспект, дружні зв'язки (Сузукі і Шарплес), любов (Ямадорі). У разі розгляду творчості Дж. Пуччіні питання співвідношення музичної і драматичної складових частин стає одним з центральних. Образ Мадам Баттерфляй – драматургічний стрижень опери; сюжетний, ідейний і музичний центр трьох актів. Діапазон розвитку образу Баттерфляй і розкритих у ньому емоцій справді величезний. У I акті перед нами п'ятнадцятирічна дівчина-дитина, наприкінці II акта і в III акті – велична трагічна героїня. Дж. Пуччіні вдалося підняти мелодраму до трагедії, тому конфлікт в опері трактується як моральний, етичний.

Образ Баттерфляй відзначений рідкісною психологічною єдністю, яка підкріплюється єдністю музичною, що ясно відчувається у самих різних епізодах протягом опери.

В історії оперних постановок майже всі сценічні втілення «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччіні є прекрасним прикладом наслідування режисерами авторської концепції музичного твору.

Ключові слова: театр Пуччіні, музична драматургія, інтерпретація, мелодрама, трагедія, музичний образ.

Svitlana KYSLA,

orcid.org/0000-0002-7088-4062

Honored Artist of Ukraine, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Academic Singing

R. Glier Kyiv Municipal Academy of Music

(Kyiv, Ukraine) *kysla_natalja@ukr.net*

THE IMAGE OF CHIO-CHIO-SAN FROM THE OPERA “MADAM BUTTERFLY” IN THE CONTEXT OF JOACCHINO PUCCINI’S OPERA SEARCH

The historical significance of Puccini’s work is due to the significant contribution to the development of opera in the difficult transition period of musical art at the turn of the XIX–XX centuries. The complex of characteristic means of expression of the opera genre is concentrated in the style of the composer. Despite the development of domestic “Puccini studies”, in the works of Maryna Cherkashina-Gubarenko and Olena Korchova, we can note the lack of attention to unique in opera music female characters and characters, musical and dramatic specificity of which has become one of the innovative achievements of Italian opera. The aim of the research is a dramatic-scenic and vocal interpretation of the main female image of G. Puccini’s opera “Madame Butterfly”. The composer’s attention is focused on the fragile female image in a melodramatic situation. Usually, the core of most of the composer’s operas is a young woman, the story of her hope for happiness, collapse and the tragic death of the heroine.

The opera “Chio-Chio-San” is characterized by a complex structure of the characters’ relationships, where there is a deliberate expressive imbalance, as the composer focuses on a detailed disclosure of Madame Butterfly’s world in various perspectives: family relations, religious-ritual aspect, friendship (Suzuki and Sharples), love (Yamadori). When

considering the work of G. Puccini, the question of the relationship between musical and dramatic components becomes one of the central ones. The image of *Madame Butterfly* – the dramatic core of the opera; plot, ideological and musical centre of three acts. The range of development of the image of *Butterfly* and the emotions revealed in it is really huge. In Act I we have a fifteen-year-old girl-child, at the end of Act II and in Act III – a majestic tragic heroine. G. Puccini managed to raise the melodrama to tragedy, so the conflict in the opera is treated as moral, ethical.

The image of *Butterfly* is marked by a rare psychological unity, which is supported by a musical unity, which is clearly felt in various episodes during the opera.

In the history of opera productions, almost all the stage incarnations of G. Puccini's "*Madame Butterfly*" are an excellent example of the directors following the author's concept of a musical work.

Key words: Puccini Theatre, musical drama, interpretation, melodrama, tragedy, musical image.

Постановка проблеми. Історична роль оперного генія Дж. Пуччіні визначена тим, що його життя і творчість припали на складний перехідний період у музичному мистецтві і відкрили собою нову епоху в історії оперного жанру. Місце композитора – саме серед тих художників-новаторів, які радикально змінили музичну мову в ХХ столітті. У композиторському стилі Дж. Пуччіні сконцентровано комплекс характерних виразових засобів оперного жанру. Також у його творах зароджується і нова оперна естетика, яка наочно демонструє особливості розвитку театрального жанру зламного періоду. Актуальність роботи зумовлена наявністю значної кількості дослідницьких «прогалів» у сучасній науковій «пуччініані». Наприклад, певна невідповідність та дисбаланс виникають між інтенсивним сценічним життям опер композитора, їх популярністю та браком уваги до цих творів з боку науки, особливо проблематики музичної інтерпретації.

Аналіз останніх досліджень. Історично першою вважається італійська школа дослідників, біля витоків якої стояли безпосередньо: лібретист опер композитора, письменник-сучасник Дж. Адамі, біографи-співвітчизники А. Бонакорсі, Е. Гара, П. Гадда, Дж. Маротта, Л. Річчі, Ч. Сарторі, Дж. Тароцці, А. Фраккаролі й інші. Усі вони мали прямий доступ до матеріалів і документів, перебуваючи в «просторі творчості» великого майстра. Також у кожній національній музикознавчій школі існує *центральна монографія* про Дж. Пуччіні. Так, німецька школа представлена роботою В. Зейферта, польська – дослідженням В. Санделевського, російська – Л. Данілевич, Л. Кіріліна. У вітчизняному музикознавстві історія дослідження творчості Дж. Пуччіні пов'язана з роботами Марини Романівни Черкашиної-Губаренко (Черкашина-Губаренко, 1971; 2002) та Олени Олександрівни Корчової (Корчевая, 2004). Незважаючи на розвиток вітчизняного «пуччінієзнавства», можемо відзначити недостатню увагу до унікальних в оперній музиці жіночих образів і характерів, музично-драматургічна специфіка яких стала

одним з новаторських досягнень італійського оперного генія.

Метою дослідження є драматургічно-сценічна та вокальна інтерпретації головного жіночого образу опери Дж. Пуччіні «Мадам Баттерфляй».

Виклад основного матеріалу. Музичний театр італійського композитора відображає душевний світ його героїв, кожен сюжет – свого роду «лірична сага» з життя сучасної (в більшості опер) людини. Як відзначає О. О. Корчова: «Ми сприймаємо трагедію відданого кохання Чіо-Чіо-Сан як історію шекспірівської Офелії, приречена Мімі викликає аналогії зі страждаючими героїнями ранніх романів Достоевського, нещасна Анжеліка немов зійшла зі сторінок античної трагедії Ніобія. Просякнуті «м'яким» пуччінієвським трагізмом і інші героїні – Манон, Тоска ... Галерею «вічно жіночних» оперних дів можна порівняти і з рафаєлевськими Мадоннами – з пасивно прекрасними рисами в їхньому вигляді» (Корчевая, 2004: 70).

Італійська культурна традиція показує трагічне таким чином: сутність трагедії нерідко перебуває на межі з мелодраматизмом або іронічною подачею – досить навести тут приклад П'єро з комедії дель арте (dell'arte), або з комедії масок. Цей образ, по суті, є архетипом, що символізує трагічну самотність і глибоке страждання, але він знижений буфоним ракурсом жанру dell'arte. Відзначимо особливість авторської позиції Дж. Пуччіні щодо своїх персонажів: композитор завжди відкрито, по-людськи співчуває їм. Таке переважання емоційного погляду на власних героїв над аналітичним, здатність буквально вжитися у створений ним самим художній світ, ставить Дж. Пуччіні в один ряд з великими майстрами рівня О. С. Пушкіна і В. А. Моцарта. Таким чином, увагу композитора зосереджено на крихкому жіночому образі, вміщеному в мелодраматичну ситуацію. Стрижнем більшості пуччінієвських опер стає молода жінка, історія її надій на щастя, крах і трагічна загибель героїні.

Складною побудовою взаємин персонажів характеризується опера «Чіо-Чіо-Сан», де спостерігається навмисний виразний дисбаланс,

оскільки композитор зосереджений на докладному розкритті світу Мадам Баттерфляй у самих різних ракурсах: сімейні відносини, релігійно-ритуальний аспект, дружні зв'язки (Сузуки і Шарплес), любов (Ямадорі). При цьому простір Пінкертонна максимально звужений – він показаний через зв'язок з Кет. Таким чином, драматургічний рівень виявляється ближчим до жанру моноопери, моновистави, але водночас в опері парадоксальним чином зберігається принцип мультиперсонажності.

Головна героїня опери «Чіо-Чіо-Сан» і служниця Лю з опери «Турандот» – досить типові приклади оперних образів естетики веризму. Водночас Дж. Пуччіні надає своїм героїням більш глибоке етичне наповнення. Визначимо загальні риси цих героїнь, пам'ятаючи про жанрову відмінність різних його опер. Обидві героїні Дж. Пуччіні втілюють ідею жертви в ім'я блага близьких і коханих людей та вищої справедливості. Можна говорити про те, що вони – уособлення уявлень про моральну відповідальність за свої вчинки. Причому набагато більшої відповідальності, ніж зумовленої «цивілізованим» суспільством. На це влучно вказує дослідник Ф. Бінґ у своїй статті «Веристська ідея жіночих образів у сучасній китайській опері і операх Дж. Пуччіні». Автор дає таке визначення героям веристської драми: це персонажі «з дитячими рисами характеру, герой, який не розмірковує, який приймає поведінкові стереотипи як зразок єдиної можливої «правди життя», навіть якщо це смертельно небезпечно» (Бінґ, 2015: 165).

Напружена драматична дія і емоційність переживань головних героїв є характерною рисою як літературного, так і оперного веризму. Дж. Пуччіні беззаперечно зазнав прямого впливу веристських літературних творів. Ф. Бінґ стверджує: «Літературний веризм приніс у музичний театр цілком певні риси: явну перевагу місцевого колориту; велику кількість бурхливих, похмурих, жорстоких історій з життя найнижчих верств суспільства; неприховану пристрасність – з *палкими вокальними сплесками у верхньому регістрі голосу, томну чутливість, пом'якшену мелодійною плавністю традиційного речитативу, безпосередню участь виразної гармонії та інструментального тембру в окресленні і забарвленні вокальної мови*» (Бінґ, 2015: 165, курсив мій – С. К.).

Відомий режисер Б. О. Покровський зазначав, що виконавці партій в операх Дж. Пуччіні обов'язково повинні бути і акторами: «Взагалі в операх Пуччіні треба **грати**, співачки партій «Тоска», «Богема» або «Чіо-Чіо-Сан» повинні

бути справжніми великими акторами. Пуччіні дає у своїй музичній драматургії серйозні завдання акторському наповненню образів» (Покровський, 1999 : 79). К. С. Станіславський, великий шанувальник таланту маестро, писав: «Пуччіні є не тільки музикантом, але і винятковим режисером. Він відчуває сцену. У нього музика тісно з'єднана зі словами, і вони разом з музикою становлять у його творах ніби компактну масу. Пуччіні глибоко театральна людина, і це є найбільш видатним у його творах» (Станіславський, 1988: 133).

Добре відомо, що сам Дж. Пуччіні називав себе в листах «людиною театру» в широкому сенсі. Дослідниця О. О. Корчова поетично порівнює життя італійського маестро з театральною п'єсою, де Дж. Пуччіні постає перед нами, подібно створеним ним оперним персонажам, привабливим і заслуговуючим співчуття ліричним героєм. «П'єса» життя композитора рясніє драматичними моментами: історія забороненого кохання, трагічні втрати близьких, захоплюючі подорожі і дорожні катастрофи, запаморочливі тріумфи і провали! Події життя композитора знайшли своє місце і в його творах, у сюжетах яких можна побачити автобіографічні мотиви.

Таким чином, у разі розгляду творчості Дж. Пуччіні питання співвідношення музичної і драматичної складових частин стає одним з центральних. Ця проблема стосується і творчої реформи композитора, і також є частиною історичного процесу, який відбувався в театрі на межі століть. Отже, ця проблема набуває «двовірності» – вона реалізується у творчості окремого композитора і одночасно є культурно-стильовою особливістю розглянутого історичного періоду розвитку світової опери.

Музичний театр Дж. Пуччіні, як зазначалося раніше, окрім властивої йому первинної оперної музичної природи, володіє також і найсильнішим драматичним «зарядом», потенціалом. Як зазначає М. Р. Черкашина-Губаренко: «Опері належить <...> сфера, яка розташована в межах театального світу, але яка охоплює територію, де театр і музика тісно переплітаються» (Черкашина-Губаренко, 1971: 53).

«Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччіні прийнято вважати однією з вершин оперної естетики веризму. В опері композитор звернувся до типового сюжету: на сцені – історія молодої японської гейші Чіо-Чіо-Сан, яка полюбила американського офіцера Бенджаміна Пінкертонна, стала його дружиною, потім була покинута ним і покінчила життя самогубством. Однак в опері Дж. Пуччіні зміг не просто яскраво показати ліричну драму,

але і глибоко і всебічно змалювати персонаж головної героїні Чіо-Чіо-Сан.

Образ Мадам Баттерфляй стає драматургічним стрижнем опери; сюжетним, ідейним і музичним центром усіх трьох актів. Решта дійових осіб грають допоміжну роль, що надає опері риси монодрами. Діапазон розвитку образу Баттерфляй і розкритих у ньому емоцій справді величезний. У I акті перед нами п'ятнадцятирічна дівчинка, наприкінці II акта і в III акті – велична трагічна героїня. Дж. Пуччіні вдалося підняти мелодраму до трагедії, тому конфлікт тут трактується як моральний, етичний. Кредо Баттерфляй – провідного жіночого образу опери – непохитна віра в ідеал. Загибель цього ідеалу, катастрофа віри і сприймаються як трагічна катастрофа.

У безперервному розвитку Мадам Баттерфляй можна виділити шість великих епізодів, які є віхами, опорою, етапами її розкриття. У I акті – це вихід, сцена і дует з Пінкертоном, у II акті – сцена із Сузукі та арія, сцена з Шарплесом і друга арія-монолог, дует із Сузукі, а також заключна сцена III акту. Багато з цих епізодів стають важливими інтонаційними і тематичними центрами опери. Підкреслимо, що, незважаючи на всю свою трагічність, образ Мадам Баттерфляй позбавлений натуралізму і «емоційного надриву», характерних для веристських творів. Навпаки, її персонаж ушляхетнюється композитором, його психологічна виразність показується гранично акуратно, з красою і гідністю. Водночас Дж. Пуччіні вдалося дотриматись максимальної достовірності та реалістичності, адже Чіо-Чіо-Сан належить до східної культури, тому героїня стримана, емоційно закрита через сформовані норми і правила східного етикету.

Музична характеристика Мадам Баттерфляй представлена в різних іпостасях у всій палітрі її емоційного діапазону. Перш за все в опері вона показана як любляча дівчина. Експозиція важливої складової частини образу дана в I акті у весільному обряді. Обряд – своєрідний груповий портрет, де голос Чіо-Чіо-Сан, стриманої і лагідної японської дівчини, вторить присутнім. У музичному відношенні це втілюється через її речитативні репліки. Однак тут, у центральному розділі сцени виходу Чіо-Чіо-Сан, з'являється яскрава тема, повна натхнення, світла, що асоціюється з безхмарністю щастя, яке переполює героїню. Це вже не частина церемонії одруження, а шире почуття любові, яке відчуває Баттерфляй. Увесь кінець I акту займає величезний за довжиною дует Баттерфляй і Пінкертона, який відрізняє тонка лірика, проникливість і навіть деяка стриманість

у прояві любовного почуття, що, скоріше, переверчить канонам веристських творів з їх навмисними афектами шаленої пристрасті. Дует являє собою розгорнуту наскрізну симфонізовану сцену, що складається з трьох розділів, кожен з яких структурно оформлений. Кульмінацією дуету стає проведення теми кохання у вокальних партіях Баттерфляй і Пінкертона.

Порівняно з I актом у II дії значно зростає симфонізація оркестрового супроводу, яка пов'язана з інтенсивністю інтонаційного розвитку. Це, безумовно, не випадково. Практично зміст II акту малоє глядачеві діапазон втілених у ньому порухів душі, пов'язаних з думкою Чіо-Чіо-Сан про повернення Пінкертона. У своїх почуттях надії та в очікуванні повернення свого коханого Баттерфляй охарактеризована досить широко: тут і страждання жінки, її сумніви, тривога, пережита з посмішкою на обличчі, і водночас героїня, що сповнена радісних емоцій, простодушно-наївних сподівань і самозречення. Останнє почуття емоційно продовжує лінію любові і втілюється в аріозо Баттерфляй «В ясний день бажаний».

Іншою стороною образу Чіо-Чіо-Сан є окреслення композитором власної героїні виключно як люблячої матері. Ця частина її натури яскраво показана в II акті опери, який цілком присвячений розкриттю образу героїні. Розгорнутою характеристикою Чіо-Чіо-Сан в *іпостасі матері* є аріозо із сином. Проста пісенна мелодія на тлі хорального супроводу оркестру висловлює материнську любов і турботу. Специфічні особливості полягають у вкрай похмурому забарвленні емоцій та основного настрою героїні, який кресендує до кінця аріозо за рахунок посилення декламації. Драматичні «ноти» вторгаються у пануючий спокій і врівноваженість. Спокійна та тиха мелодія звучить до того в унісон з оркестром на словах «і Баттерфляй, подумати страшно, знову танцювати піде». Відзначимо, однак, що стриманість у переживанні сильних внутрішніх емоцій і почуттів, переданих у музиці, надають героїні – ніжно люблячої матері – благородство і гідність.

У заключному III акті Чіо-Чіо-Сан як любляча мати показана в прощальній сцені із сином. Аріозо, незважаючи на свої невеликі розміри, концентроване і сповнене винятковою драматичною експресією. У першій частині – бурхливий і стрімкий – вокальна партія базується на пентатонічному звукоряді, що надає музиці ясність, простоту. Тут відсутні будь-які зовнішні ефекти, все гранично просто – мелодія звучить на тлі прозорого вібруючого акомпанементу оркестру. Композитор намагається передати в музиці материнську любов,

сповнену чистоти і самозабуття. У другій частині цієї сцени героїня перед звершенням смертельного ритуалу у стані схвильованої екстази звертається до сина. Цей емоційно напружений драматичний епізод є кульмінацією всього акту, після якого дія стрімко приходить до трагічного фіналу.

Самогубство «маленької» Чіо-Чіо-Сан є виходом із ситуації, в якій вона усвідомлює свою безпорадність у долі сина, позаяк за законом її країни тільки батько може забезпечити його світле майбутнє. І хоча ця жертва Чіо-Чіо-Сан зовні позбавлена пафосу, їй надається величезне етичне значення: вчинок героїні стає актом повного самозречення в ім'я блага дорогих їй людей. Центальною тут стає ідея прийняття моральної відповідальності за свій вчинок і розуміння його наслідків. В образі Чіо-Чіо-Сан продемонстровано високий рівень естетичних і етичних ідеалів італійського композитора.

Висновки. Жіночі образи в операх Дж. Пуччіні – це багатогранні характери, які вимагають від виконавиць не лише видатної вокальної майстерності, але максимально повного проникнення в глибини людської психіки, занурення в її таїни, які часто переживають героїні опер великого італійського маестро.

Творчість і музичний театр Дж. Пуччіні не втрачає своєї актуальності і в наш час, про що свід-

чать усе нові і нові постановки в театрах усього світу, а також звернення співаків інших стильових напрямів (окрім класичного) до його музики. Для музикознавства та інтепретаторів-практиків, співаків та режисерів інтенсивне репертуарне життя пуччінієвських творів продовжує бути стимулом до вивчення оперного здобутку маестро, до поглиблення розуміння позачасової цінності й актуальності його мистецтва.

Отже, образ Мадам Баттерфляй став одним з найяскравіших образів світового музичного театру. Цю партію виконують провідні оперні співачки на світових театральних майданчиках. Образ Баттерфляй відзначений рідкісною психологічною єдністю, за якої кожний душевний порух, будь-який емоційний стан на всіх етапах розвитку сприймається як прояви внутрішньої логіки характеру. Психологічна єдність образу Баттерфляй підкріплюється єдністю музичною, що ясно відчувається у самих різних епізодах протягом опери.

В історії оперних постановок майже всі сценічні втілення «Мадам Баттерфляй» Дж. Пуччіні є прекрасним прикладом наслідування режисерами авторської концепції музичного твору. Незважаючи на постановочні новації, музика Джаоккіно Пуччіні спонукає співачок різних епох та стильових шарів музичної культури до вічного втілення та розгадки таїни її чарівності та геніальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бинь Ф. Веристская идея женских образов в современной китайской опере и операх Дж. Пуччини. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури та мистецтва*. Київ, 2015. С. 163–167.
2. Данилевич Л. Джакомо Пуччини. Москва : Музыка, 1969. 456 с.
3. Кириллина Л. Итальянская опера первой половины XX века. Москва : Государственный институт искусствознания, 1996. 231 с.
4. Корчевая Е. Музыкальный театр Дж. Пуччини в художественном контексте первой четверти XX века (на материале позднего творчества композитора) : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02. Киев, 2004. 198 с.
5. Покровский Б. Моя жизнь – опера. Москва : Аграф, 1999. 272 с.
6. Станиславский – реформатор оперного искусства: Материалы. Документы / сост. Кристи Т. В., Соболевская О. С. Москва : Музыка, 1988. 366 с.
7. Черкашина М. Музыкально-психологическая драма XX века. Киев : Музична Україна, 1971. С. 20–22.
8. Черкашина-Губаренко М. Размышления о феномене оперы. *Музыка и театр на перекрестке времён*. Т. 1. Сумы : Наука, 2002. С. 43–55.

REFERENCES

1. Byn', F. (2015). Verystskaya ydeya zhenskykh obrazov v sovremennoy kytayskoy opere y operakh Dzh. Puchchyny [Veristic idea of female images in modern Chinese opera and operas by G. Puccini]. *Bulletin of the National Academy of Management of Culture and Arts*. Kyiv: Millennium, pp. 163–167 [in Russian].
2. Danylevych, L. (1969). *Giacomo Puccini*. Moscow : Music [in Russian].
3. Kirillina, L. (1996). *Italian opera of the first half of the twentieth century*. Moscow : State Institute of Art Studies [in Russian].
4. Korchevaya, Ye. (2004). Musical Theater of G. Puccini in the artistic context of the first quarter of the XX century (based on the late work of the composer): Ph.D. thesis. art history: 17.00.02. Kyiv, Tchaikovsky National Music Academy. 198 p. [in Russian].
5. Pokrovskiy, B. (1999). *My life is an opera*. Moscow: Agraf. 272 p. [in Russian].

6. Christie, T. V., and Sobolevskaya, O. S (compiled). (1988). *Stanislavsky – opera art reformer: Materials. Documents*. Moscow: Music. 366 p. [in Russian].
7. Cherkashina, M. (1971). *Musical and psychological drama of the twentieth century*. Kyiv: Musical Ukraine. Pp. 20–22 [in Russian].
8. Cherkashina-Gubarenko, M. (2002). *Razmyshleniya o fenomenе opery*. [Reflections on the Opera Phenomenon]. *Music and theater at the crossroads of times*. V. 1. Sumy: Nauka. Pp. 43–55 [in Russian].

Катерина КИСЕЛЬОВА,

orcid.org/0000-0002-1580-287X

кандидат технічних наук, доцент,

доцент кафедри дизайну і технологій

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна) *katerinakiselova@gmail.com*

ЦИТУВАННЯ ТВОРІВ МИСТЕЦЬКОГО НАПРЯМКУ ПОП-АРТ В ДИЗАЙНІ ОДЯГУ 2010–2020 РР.

У статті представлений огляд цитування творів мистецького напрямку поп-арт в дизайні одягу 2010–2020 рр.. Візуальний матеріал, що охоплює моду початку ХХІ ст., взятий із друкованих видань та мережі Інтернет.

Використані методи джерелознавчого аналізу основних публікацій з теми (для з'ясування рівня наукової розробленості проблеми), мистецтвознавчого, естетичного та структурно-композиційного аналізів (для описання та обробки візуальної інформації з показів колекцій), теоретичного узагальнення (для формулювання висновків).

Наукова новизна роботи полягає в визначенні основних етапів та розвитку мистецького напрямку поп-арт в дизайні одягу 2010–2020 рр.. Розглянуто марки та дизайнери, які зверталися до мотивів даного мистецького напрямку з 2010 до 2020 рр.

Визначено, що основними мотивами поп-арту в дизайні одягу є портрети відомих людей та саміх представників напрямку; репродукції відомих картин та плакатів; газетні та журнальні обкладинки та сторінки, комікси; зображення фірмових знаків, слоганів та логотипів; слова та окремі букви; зображення доллару; різні види упаковок; продукти харчування; табачні вироби та алкогольні напої. У дизайні одягу використані такі прийоми, характерні для поп-арту, як поєднання ілюзорного й реального, гіперболізація предметів, тиражування зображень, одночасне використання яскравих контрастних кольорів та різноконтекстних зображень, введення цитат та використання колажів з фотографій, пародійний підхід до творчості. Зараз найхарактернішим запозиченим прийомом у дизайні одягу можна вважати поєднання непоєднуваного як в моделях, так і в окремих речах, та переміщення предметів одягу в невласливий їм стилістичний контекст.

У сфері готового одягу найбільшого розповсюдження набули поп-артівські ідеї прикрашення речей простого крою (суконь-футлярів, футболок та сумок-шоперів) різними слоганами, а також мотивами буденного й загальнодоступного. В основному літери та малюнки наносяться шляхом принтування, рідше виконуються у вигляді аплікацій чи вишивки. Широко використовується прийом імітації матеріалів: металу, дерева, пластику, поверхонь продуктів харчування.

Ключові слова: *дизайн одягу, історія моди, поп-арт, поп-арт в моді, сучасні тренди.*

Kateryna KYSELOVA,

orcid.org/0000-0002-1580-287X

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Design and Technology

Kyiv National University of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) *katerinakiselova@gmail.com*

QUOTATION OF WORKS OF THE POP ART ARTISTIC DIRECTION IN CLOTHING DESIGN 2010–2020

The article presents an overview of quoting works of art of pop art in clothing design in 2010–2020. Visual material covering the fashion of the early XXI century, taken from printed media and the Internet.

Were used methods of source analysis of the main publications on the topic (to determine the level of scientific development of the problem), art, aesthetic and structural-compositional analysis (to describe and process visual information from collections), theoretical generalization (to formulate conclusions).

The scientific novelty of the work is to determine the main stages and development of the artistic direction of pop art in clothing design in 2010–2020. Brands and designers who turned to the motives of this artistic direction from 2010 to 2020 were considered.

It is determined that the main motives of pop art in clothing design are portraits of famous people and the representatives of the trend; reproductions of famous paintings and posters; newspaper and magazine covers and pages, comics; images of trademarks, slogans and logos; words and individual letters; image of the dollar; different types of packaging; food; tobacco products and alcohol. Clothing design uses techniques typical of pop art such as a combination of illusory

and real, hyperbolization of objects, image duplication, simultaneous use of bright contrasting colors and multi-context images, using quotes and photo collages, parody approach to creativity. It is considered that now the most characteristic borrowed technique in clothing design is a combination of incompatible both in models and in individual things and mixing items of clothing in an adnormal stylistic context.

In the field of ready-made clothes, pop art ideas of decorating things with a simple cut (shift dress, T-shirts and shopper bags) with various slogans, as well as everyday and public motifs, became the most widespread. Letters and drawings are mostly printed, less often applied as applications or embroidery. It is widely used to imitate materials: metal, wood, plastic, food surfaces.

Key words: clothing design, history of fashion, pop art, pop art in fashion, modern trends.

Постановка проблеми. Різні аспекти розвитку суспільства: соціокультурні, політичні, екологічні, економічні визначають загальні настрої людства, які знаходять відбиток в світових трендах. Найбільш актуальними чинниками зараз є істотне прискорення ритму життя, розвиток мережі Інтернет та великий об'єм інформаційних потоків, які викликають фізичне, психічне, емоційне перенавантаження людини. Постійний стан емоційної напруги, підвищеної тривожності, неспокою, в яких живе сучасна людина, призвів до актуалізації трендів пов'язаних з дитинством, безтурботністю, наївністю, інфантильністю, грайливістю та фантазійністю зі спрощеними засобами візуалізації. На доданок повальне захопленням віртуальною реальністю, комп'ютерними іграми, соціальними мережами з їх культом демонстративного споживання, гарних фотографій, брендів і знаменитостей, актуалізував ідею «життя на показ», «життя як на екрані». На запит суспільства дизайнери відгукнулися широким цитуванням мотивів та прийомів мистецького напрямку поп-арт, який для одних став даниною поваги сучасній реальності, а для інших жорсткою іронією, та приводом для «модної насмішки».

Незважаючи на надмірну увагу до даної тематики в сучасному дизайні одягу, вона досліджена та описана надзвичайно мало.

Аналіз досліджень. Найвідомішими працями, що розкривають філософію «суспільства споживання» та причини виникнення поп-арту, є праці Ж. Бодрийяра (Бодрийяр, 2006). Теоретичне осмислення культурно-естетичних засад американського мистецтва надано в роботах Р. Леслі (Леслі, 1998) та С. Хантера (Hanter, Jacobus, Wheeler, 2004). Останнім часом тематика поп-культури широко представлена в науково-популярній та популярній літературі (Дугин, 2005; Каррьєро, 2010; Костина, 2008; Уорхол, Хэккет, 2016; Хоннеф, 2005). Разом із тим розгляду відображення мистецького напрямку поп-арт у дизайні одягу присвячені окремі статті (Сысоев, 2017), невелички розділи історії мистецтв (Фогг, 2010; Fiell, 1999), сторінки трендових обзорів в періодичних виданнях Vogue, Harpers bazaar, l'Officiel,

POPfashion та блогах (Мельник, 2014). В науковій літературі поп-арт в дизайні одягу майже не розглядався.

Мета статті – дослідити цитування творів мистецького напрямку поп-арт в дизайні одягу з 2010 по 2020 рр.. Виокремити та систематизувати художні прийоми поп-арту, за рахунок яких він проявляється в дизайні одягу.

Виклад основного матеріалу. У 60-ті роки ХХ ст. світ змінювався дуже швидко, молоде покоління намагалося відшукати властивий тільки для нього спосіб самовираження. Поп-арт виявився художнім напрямком, яке в той час вимагало суспільство. Британський художник Річард Гамільтон (художник, що створив першу картину поп-арт) ще в 1957 році написав листа, в якому нове мистецтво описав як «популярне, перехідне, дешеве, масове, молодіжне, дотепне, сексуальне, різноманітне». Інтелектуальна еліта того часу стала культивувати ідеї технічної революції і орієнтуватися на нову образність, створювану ЗМІ і рекламою (Хоннеф, 2005), а найяскравіший представник поп-арту Енді Уорхол заявив, що на зміну мистецтву приходять нове бізнес-мистецтво, яке ставить товар на перше місце (Уорхол, Хэккет, 2016). Через 60 років дослідники сучасного артринку дійшли до наступних висновків – зараз роботи художників повністю розглядаються як товар, який має продаватися, а естетичні особливості взагалі не враховуються (Білик, Ткаченко, 2020: 19).

Основним принципом поп-арту було проголошено «естетизацію всього зовнішнього світу», а грубий світ матеріальних речей нарешті отримав художньо-естетичний статус. Поп-арт розмив чітку межу між високим мистецтвом і комерційним, що забезпечило «вихід» мистецтва, в область «масової» культури, моди і комерційної реклами. «Мистецтво у масах та повсякденності, заможні споживають те ж саме, що й бідні» – це філософія та гасло поп-арту, і власне самого Енді Уорхола, адже ніхто не характеризує сутність поп-культури краще, ніж він (Уорхол, Хэккет, 2016). Поп-артисти прославляли звичайні предмети й людей з повсякденного життя, й це визивало відклик у більшості.

Реальність поп-арту була нова та навіть екстремістська, бо в той час в мистецтві панувала безпредметність та абстрактність. Поп-арт дав можливість художникам подивитися на світ новим іронічним поглядом та зробили його доступним масам споживачів. І хоча виник поп-арт у Британії, він вважається надбанням американської культури, бо саме там «суспільство споживання» досягло апогею.

С. Габлік так описав основні принципи естетики поп-арту: 1) відмова від станкової картини; 2) використання нових технічних засобів та репродукційних технік; 3) руйнування традиційної ієрархії тематичної структури мистецтва; 4) відмова від міфологій сюрреалізму і абстрактного експресіонізму на користь більш «екстремальних» форм взаємодії із зовнішнім світом; 5) гнучкість, мобільність мистецтва, його відкритість життєвому досвіду (Russell & Gablik, 1969:14).

Виникнення поп-арту вразила всіх: від мистецтвознавців та критиків, до звичайних споживачів, як удар блискавкою. Його твори не були штучними, вони відображали дух суспільства, дух молоді. Так, ідеолог нового американського мистецтва Джон Кейдж зазначав: «Мистецтво має бути твердженням життя, а не спробою внести в нього порядок ... воно повинно бути просто засобом пробудження того самого життя» (Бодриар, 2006:153).

Критики та мистецтвознавці оцінювали поп-арт як короткий фрагмент в історії, який не варто сприймати серйозно, але час показав зворотне. Саме в шістдесяті дизайн набрав значної сили, повністю затвердившись як рівна мистецтву галузь, й цьому значно сприяв поп-арт.

В умовах широкого виробу дизайн й особливо дизайн одягу, разом з ознаками «фірмовості», стали визначальними факторами вибору того чи іншого товару. Дизайн охопив всі аспекти життя, став однією із важливих складових політики фірм в будь-якій сфері виробництва, й в умовах конкуренції піднявся до рівня справжнього мистецтва. Відповідаючи настроям суспільства, дизайнери стали створювати сміливі і яскраві колекції для молоді. Цю сміливість та свіжість ніс із собою поп-арт в образах масової культури: національні символи, об'єкти телевізійної реклами, сучасне міське середовище, кадри з коміксів з'явилися на сукнях, майках та футболках (Fiell, 1999).

Першою колекцією з поп-артівською тематикою була колекція Ів Сен-Лорана 1966-1967 р.р., на сукнях були зображені жіночі профілі, абрисі тіл, губи та серця (Фогт, 2015). Далі, Енді Уорхол

разом з компанією Mars of Asheville створив паперову сукню The Souper Dress, за мотивами власних робіт обгорток супу Campbell's. Ідею розвинула фірма Mars of Asheville, яка деякий час випускала паперові сукні з «жовтими сторінками» газет. Цей одноразовий одяг став найяскравішою заявою «суспільства споживання»: «сьогодні купив - завтра викинув» (Fiell, 1999: 565).

Нова хвиля популяризації мотивів поп-арту почалася у 80-х роках, разом з новим економічним підйомом. Захопленість відомими марками та логотипами, коміксоманія, а також естетика дискотек 80-х стали новим плацдармом розвитку поп-арту в дизайні одягу. Драматичні кольорові поєднання та крупні форми, написи та логотипи, зображення коміксів широко використовувалися дизайнерами. Італійський бренд Moschino заснований в 1983 запозичив з поп-арту філософію іронічного ставлення до всього.

У дев'яностих роках інтерес до використання поп-арту в одязі змістився в бік доповнень та аксесуарів.

Двотисячні почалися триумфальною ходою цього напрямку, що докладно описано в попередніх статтях автора (Кисельова, 2017: 101; Тиховод, Кисельова, 2017: 63–67). Найзнаковішими роботами, що цитувалися, стали роботи Енді Уорхола та Роя Ліхтенштейна. Найбільш цитованими мотивами зображення їжі, гіпербалізованих частин тіла, фаст-фуду, промислових товарів, коміксів та принтів у вигляді заголовків журналів та газетних статей. Бренд The Rodnik Band Філіпа Кольберта широко використав прийоми апропріації створивши «сукні-банани», «сукні-банки супу», «сукні-пісюари», «сукні-телефони» та «сукні-пральні машини».

В останнє десятиріччя XXI ст. дизайнери масово почали звертатися до цитувань мотивів поп-арту. У 2011 році Jeremy Scott в колекції часів для Swatch звернувся до коміксних мотивів, використавши крила, блискавки та рамки. У колекції для власного бренда дизайнер «пошуткував» поєднавши логотип Кока-Коли з релігійними написами.

Бренд Comme des Garçons, у 2013 році представив колекцію унісекс з принтами Енді Уорхола на одязі, шарфах, взутті і сумках. У пропозиції осінь-зима 2013/14 для будинку Dior, Раф Сімонс прикрасив клатчі та шовкові сукні рідкісним малюнком туфельки, створеним Уорхолом в 1950-і роки. У колекції весна-літо 2014 року навіть у традиційних діорівських пишних сукнях з квітковим малюнком дизайнер використав контрастні написи (Vogue, Harpers bazaar).

На весну-літо 2013 а також 2014 року поп-арт зробила трендом Міуччіа Прада, спочатку надихнувшись роботою Уорхола «Flowers». У тому ж 2014 році Діана фон Фюрстенберг знову звернулась до творчості Уорхола, випустивши капсульну колекцію під назвою «Pop War» (рис. 1). Одночасно Пітер Дженсен (Peter Jensen) в колекції резорт переосмислив власну манеру одягу Уорхола та його подруги актриси Полет Годдард. Том Форд прикрасив сукні коміксними блискавками. Calvin Klein під керівництвом Рафа Сімонса уклав угоду з Фондом Енді Уорхола на використання робіт митця до 2020 року (The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts). Жан-Шарль де Кастельбажак представив у весняно-літній колекції сукні-туніки присвячені героям коміксів (Vogue, Harpers bazaar), а у колекції осінь-зима окремий блок з зірками та портретами (рис. 2).

Бренд Converse Chuck Taylor All Star у колекції 2015 року використав один з культових та впізнаваних принтів Уорхола – банки супу Campbell's Soup can, а також зображення мотоциклів і газетні принти при створенні виразних аксесуарів і кед для чоловіків і жінок. Бренд Retrosuperfuture випустив колекцію незвичайних сонцезахисних окулярів за мотивами малюнків Уорхола (The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts).

У 2016 році бренд Prada випустив молодіжну колекцію з принтами та жакардовими малюнками з зображеннями ракет та кроликів, перехрещених яскравими полосами та стрілками (рис. 3).

У 2017 році повернулась мода на логотипи. Відомі бренди: D&G, Christian Dior. Versus, Louise Vuitton, Stella McCartney прикрасили моделі написами (POPFashion).

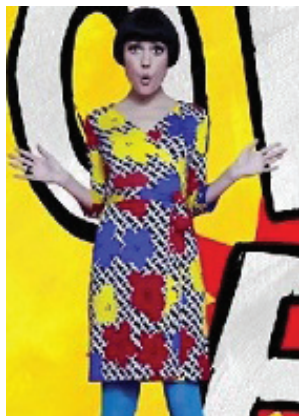


Рис. 1. Сукня з колекції Diane von Furstenberg 2014 р.

URL: <https://www.vogue.com/fashion-shows/pre-fall-2014/diane-von-furstenberg>

У травні 2017 журнал Harper's Bazaar US опублікував велику фотосесію присвячену виставці творчості Роя Ліхтенштейна «Поп для людей» в Лос-Анджелесі. Модний редактор Joanna Hillman поєднала речі Missoni, Giorgio Armani та Gucci, відтворивши справжню атмосферу поп-арту (POPFashion).

У колекції весна-літо 2017 та 2018 році Міучча Прада знову звернулась до мотивів поп-арту, розмістивши на куртках колаж з коміксів та рекламних плакатів «фільмів-бойовиків» та портрети великого формату на сукнях (рис. 4, 5). Versace в тому ж сезоні в моделях представили зміксовані в обкладинки журналу Vogue з логотипами власної марки, а також зробили ремікс власної сукні 1990 року (рис. 6). До поп-арту у 2018 році звернулися марки Balenciaga, Missoni, Christian Dior, Kenzo, Calvin Klein (POPFashion).

У 2019 році поп-арт мотиви використали Dolce and Gabbana, поєднуючи мультиплікаційних тварин із зображеннями статуй, предметів та квітів. Вплив поп-арту відчувався в колекціях Manish Arora, Jeremy Scott, Marny, Mary Katrantzou (Vogue, 2019).

Про популяризацію даного напрямку говорить те, що тільки в 2019 році Фонд Енді Уорхола склав ліцензійні договори з Hysterie Glamour, Levi's, Paul Frank, Burton и Uniqlo (The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts).

Інститут кольору PANTON у трендбуці на 2020 рік визначає, як одну з макротенденцій, «Вуличний стиль», ряд зображень якого відсилають нас до поп-арту. У представлених колекціях 2020 року ми можемо спостерігати, що поп-арт не втрачає позиції (рис. 7), здебільшого активізується в дизайні чоловічого одягу (рис. 7). Відомий



Рис. 2. Комплект з колекції Jean Charles de Castelbajac 2014 р.

URL: <https://vogue.ua/gallery/collections/jean-charles-de-castelbajac-osen-zima-2014-2015.html>



Рис. 3. Комплект з колекції Prada 2016 р.

URL: <https://www.vogue.com/fashion-shows/fall-2016-ready-to-wear/prada>



Рис. 4. Комплект з колекції Prada 2017 р.

URL: <https://vogue.ua/gallery/collections/prada-osen-zima-2017-2018.html>



Рис. 5. Сукня з колекції Prada 2018 р.

URL: <https://vogue.ua/gallery/collections/prada-vesna-let-2018.html>



Рис. 6. Сукня з колекції Versace 2018 р.

URL: <https://vogue.ua/gallery/collections/versace-vesna-let-2018.html>

блог прогнозування трендів POPFashion у 80% прогнозних тенденцій на 2020 пропонує написи різних форматів від газетних принтів до букв, що займають всю поверхню виробу (POPFashion, 2019). Дуже популярні зображення частин тіла: губ, рук, глаз. Дизайнери активно використовують яскраві «поєднання непоєданого», різноманітність форм вражає своєю еспажажністю, «новіший поп-арт перетворює продукт масової культури в елітарний об'єкт мистецтва» (Меньлик, 2014), тим самим постійно сприяючи відродженню поп-арт тренда.

Незважаючи на оцінки критиків та мистецтвознавців початку середини ХХ століття в 60-ті роки було закладено основу великої епохи поп-арту, яка знайшла своє відображення у світовій культурі, в графічному та предметному дизайні, дизайні інтер'єрів та одязі. Із того часу минуло близько шістдесят років, а яскрава присутність поп-арту помітна у всіх сферах життя. На сторінках глянцевого журналу та модних сайтів, поп-арт – це перше, що привертає увагу. Ми живимо у ХХІ столітті, але, озирнувшись довкола побачимо, що зображення Соса-

Сола так само є трендом серед молоді, а портрет Мерілін Монро є актуальним, як і за часів Енді Уорхола. Поп-культура оточує нас скрізь, на подіумах, вулицях та на екранах моніторів і у нашій свідомості. Це жага американської мрії, оптимістичної, щирої та наївної.

Тенденції у дизайні одягу завжди співзвучні настроям суспільства, модний одяг відображає настрої та проблеми людства. Проаналізувавши загальні тренди, можна побачити, що основною метою останнього десятиріччя є поліпшення настрою, дитяча інфантильність, іронічність та надія на краще. Свідома відстороненість від глобальних проблем та небажання занурюватися у складне (перенаселення, забруднення навколишнього середовища, поширення невідомих інфекцій) притаманна людині в критичних ситуаціях. Безперечно, наївність і яскраві кольори поп-арту й надалі будуть залишатися одним з провідних напрямків, якими буде керуватися мода, вселяючи споживачеві «уорхілівські думки», що життя – це безперервне свято, а придбання певного товару зможе вирішити всі питання.



Рис. 7. Комплект з колекції Moschino 2020 р.

URL : <https://vogue.ua/gallery/collections/moschino-resort-2020.html>

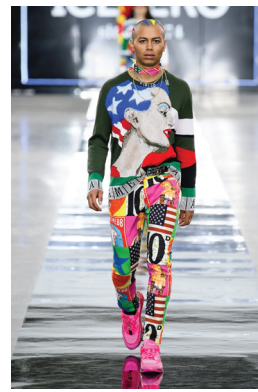


Рис. 8. Комплект з колекції ICEBERG 2020 р.

URL : <https://www.vogue.com/fashion-shows/spring-2020-menswear/iceberg>

Висновки. Отже, мистецький напрямок поп-арт висунув концепцію використання стандартних візуальних образів, які несуть задалегідь передбачену інформацію, викликаючи у споживача певні асоціації і емоції, найголовнішими з яких є задоволення від впізнання знайомого в незнайомому.

До цитування творів та використання прийомів поп-арту в дизайні одягу в 2010–2020 роках звертались такі дизайнери та бренди: Карл Лагерфельд, Джеремі Скотт, Діана фон Фюрстенберг, Філіп Кольберт, Міуччіа Прада, Раф Сімонс, Пітер Дженсен, Том Форд, Swatch, Comme des Garçons, Converse, Retrosuperfuture, D&G, Christian Dior, Giorgio Armani, Louise Vuitton, Stella McCartney, Missoni, Moschino, Gucci, Balenciaga, Kenzo, Calvin Klein, Manish Arora, Mary Katrantzou, Hysteric Glamour, Levi's, Paul Frank, Adidas, ICEBERG, Pepe Jeans, Blumarine, Burton и Uniqlo. Багато дизайнерів та брендів використовували тему поп-арту неодноразово, а такі, як Жан-Шарль де Кастельбакжак, Джеремі Скотт, Діана фон Фюрстенберг, Філіп Кольберт та бренд Moschino побудували на поп-арті власний успіх.

Ще наприкінці ХХ ст. до дизайну одягу були повністю адаптовані такі творчі прийоми представників напрямку поп-арт, як поєднання ілюзорного й реального, гіперболізація предметів чи їх окремих властивостей, тиражування зображень, міксування яскравих контрастних кольорів та різноконтекстних зображень, введення цитат та використання колажів з фотографій.

Із вісімдесятих років ХХ ст. в дизайні одягу поширюється поп-артівський пародійний підхід до творчості. Дизайнери пропонують глядачеві гру на пошук та впізнання в собі та оточуючих рутинного та повсякденного, того з чого можна поіронізувати. Моделі одягу, в цьому контексті,

виступають як постійні візуальні та смислові подразники, які породжують емоції.

Характерний для представників поп-арту прийом імітації форми побутових речей в дизайні одягу не набув широкого розповсюдження через конструктивні та технологічні складності. На імітування у формі одягу простих форм упаковки, побутової техніки, косметики, продуктів харчування наважилися лише окремі дизайнери й ці моделі носили подіумний (виставковий) характер.

У сфері готового одягу найбільшого розповсюдження набули поп-артівські ідеї прикрашення речей простого крою різними слоганами, а також мотивами буденного й загальнодоступного (бананів, доларів, бляшанок супу чи пляшок, етикеток товарів чи портретів та фото знаменитостей). В основному літери та малюнки наносяться шляхом принтування, рідше виконуються у вигляді аплікацій чи вишивки. Широко використовується прийом імітації матеріалів: металу, дерева, пластику, поверхонь продуктів харчування.

Останнє десятиріччя перемістило акценти в дизайні одягу з простого цитування окремих образів та зразків моди минулих періодів на «поєднання непоєданого»: кросівки з вечірньою сукнею, джинсовий комбінезон з туфлями на дванадцятисантиметрових шпильках або ошатна піжама та комбінація в поєднанні зі спортивним капелюхом. Основи подібних «комбінацій» були закладені поп-артом в його прагненні відриву предмету від його звичайного оточення та розміщення в несподіваному місці.

Занепад моди «haute couture», культури індивідуального виготовлення одягу та розквіт мас-маркету повністю є співзвучним проголошеній Уорхолом концепції про заміну мистецтва «бізнес-мистецтвом». Майже всі «поп-артівськи» речі прості, вони навіть віддалено не нагадують мисте-

цтво високого шиття, це сукні-футляри, футболки та сумки-шопери, на які легко нанести відповідний салоган, портрет чи малюнок, вони доступні для сприйняття широкими масами й гарно продаються. Водночас за уявною безтурботністю проглядається ідея про недовговічність і надмірність

споживання, соціальний протест, спрямований на стирання кордонів між реальним життям та екраном, мистецтвом і повсякденністю. Все це робить поп-арт одним провідних трендових напрямків, а дослідження його тематики актуальними й потребуючими подальших наукових розробок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білик А. Ткаченко Р. Сучасне мистецтво скрізь призму артринку. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск № 32 том 1, 2020. С. 19–23.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр., послесловие и примечания Е.А. Самарской. Москва : Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
3. Дугин А. Поп-культура и знаки времени. Санкт-Петербург : Амфора, 2005. 495 с.
4. Каррьеро К. Потребление и поп-арт / пер. с исп. Е. Балаховская, Г. Смирнов. Москва : Искусство-XXI век, 2010. 320 с.
5. Кисельова К.О. Формоутворення жіночого європейського костюма 60-х років XX століття. *Теорія та практика дизайну: зб. наук. праць / Мистецтвознавство*. Київ : Компрінт, 2017. Вип. 12. С. 97–110.
6. Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. Москва : ЛКИ, 2008. 352 с.
7. Лесли Р. Поп-арт. Новое поколение стиля / пер. с англ. О.Г. Белошеев. Минск : Белфакс, 1998. 128 с.
8. Мельник Я. Поп-арт в мистецтві і моді, 2014. URL : <https://modoslav.blogspot.com/2014/01/blog-post>.
9. Сысоев С.В. Иконография продуктов потребления в искусстве поп-арта: от Энди Уорхолла до Джереми Скотта. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017. Вип. 11(65). URL : <https://research-journal.org/art/ikonografiya-produktov-potrebleniya-v-iskusstve-pop-art-a-ot-endi-uorholla-do-dzheremi-skotta/>.
10. Уорхол Энди, Хэкетт Пэт. ПОПизм. Уорхоловские 60-е / пер. с англ. Речная Л. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2016. 352 с.
11. Тиховод Ю .О., Кисельова К. О. Енді Уорхол та його вплив на формоутворення сучасного одягу. «Дизайн в контексті сучасного суспільства» матеріали науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, 2017. С. 63–66.
12. Фогт Марни. История моды. 100 платьев, изменивших мир / пер. с англ. В. Степанова. Москва : Азбука, КоЛибри, 2015. 256 с.
13. Хоннеф Клаус. Поп-арт / ред. Ута Гросеник ; пер. с нем. Т.А. Граблевской. Москва : Арт-Родник; Koeln: TASCHEN, 2005. 96 с.
14. Fashion Weeks, runaway, catwalks, full-vertion video & HD picture. *POPFashion*. URL : <https://www.popfashioninfo.com/runways/>.
15. Collections. *Moschino*. URL : <https://www.moschino.com/>.
16. Fashion-shows, runaway. *Vogue*. 2010–2020. URL : <https://www.vogue.com/fashion-shows/>.
17. Fiell Ch., Fiell P. Design of the 20 th Century. Cologne: Taschen, 1999. 768 p.
18. Hanter S., Jacobus J., Wheeler D. Modern Art, Revised and Updated. London: Pearson, 2004. 480 p.
19. Licensing. *The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts*, 2010–2020. URL : <https://warholfoundation.org/index.php/licensing/index.html>.
20. Pijak J. 41 Pop-Art Fashion Features. *Trendhunter*, 2013. URL : <https://www.trendhunter.com/slideshow/popart-fashion-features>.
21. Pop of color. *Harpers bazaar*, 2013–2020. URL : <https://www.fashionmodeldirectory.com/magazines/harpers-bazaar-usa/editorials/may-2017/pop-of-colour-45506/>.
22. Russell J & Gablik S. Introduction, in *Pop Art Redefined*. London : Thames and Hudson, 1969. 240 p.
23. Trends. *POPFashion*, 2013-2020. URL : https://www.popfashioninfo.com/trends/material/cat_11148-gen_1/.

REFERENCES

1. Bilyc A., Tkachenko R. (2020). Suchasne mystetstvo skriz pryzmu artrynku [Contemporary art through the prism of the art market]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Vypusk № 32 tom 1. pp. 19-23 [in Ukrainian].
2. Baudrillard, J. (2006). Obshchestvo potrebleniya. Ego mify i struktury [Society of consumption: myths and structures]. Moscow: Respublika; Kulturnaya revolyutsiya. 269 p. [in Russian].
3. Dugin, A. (2005). Pop-kultura i znaki vremeni [Pop culture and signs of the time]. St. Petersburg : Amfora. 495 p. [in Russian].
4. Karriero, K. (2010). Potreblenie i pop-art [Consumption and Pop Art]. Moscow : Art of XXI century. 320 p. [in Russian].
5. Kyselova, K. (2017). Formoutvorennia zhinochoho yevropeiskoho kostiuma 60-h rokov XX stolittia [Formbuilding of european women's costume in the 1960s]. *Teoriia ta praktyka dyzainu: zb. nauk. prats / Mystetstvoznavstvo*, 12. pp. 97-110 [in Ukrainian].
6. Kostina, A. (2008). Masovaya kul'tura kak fenomen postindustrial'nogo obshchestva [Mass culture as a phenomenon of post-industrial society]. Moscow: LKI, 352 p. [in Russian].

7. Leslie, R. (1998). Pop-art. *Novoe pokolenie stilya* [Pop Art: A New Generation of Style]/ Minsk: Belfaks. 128 p. [in Russian].
8. Melnyk, Ya. (2014). Pop-art v mystetstvi i modi [Pop-art in art and fashion], blog. URL: <https://modoslav.blogspot.com/2014/01/blog-post/> [in Ukrainian].
9. Sysoev, S. V. (2017). Ikonografiya produktov potrebleniya v iskusstve pop-arta: ot Endi Uorkholla do Dzheremi Skotta [Iconography of consumer products in pop-art: from Andy Warhol to Jeremy Scott]. *International research journal*, 11(65). URL: <https://research-journal.org/art/ikonografiya-produktov-potrebleniya-v-iskusstve-pop-arta-ot-endi-uorxollado-dzheremi-skotta/> [in Russian].
10. Warhol, Andy & Hascet, Pat. (2016). POPizm. Warholovskie 60-e [POPism: The Warhol Sixties]. Moscow: Ad Marginem Press. 352 p. [in Russian].
11. Tykhovod Yu.O., Kyselova K.O. (2017). Endi Uorkhol ta yoho vlyv na formotvorennia suchasnoho odiahu. [Andy Warhol and his influence on the formbuilding of modern clothing]. «*Dyzain v konteksti suchasnoho suspilstva*» materialy naukovo-praktychnoi konferentsii. Ivano-Frankivsk. pp. 63-66 [in Ukrainian].
12. Fogg, Marni (2015). Istoriya mody. 100 plat'ev, izmenivshikh mir [The Dresses. 100 Ideas that changes fashion forever]. Moscow: Azbuka, KoLibri. 256 p. [in Russian].
13. Khonnef, Klaus (2005). Pop-art [Pop-art]. Moscow: Art-Rodnik; Koeln: TASCHEN. 96 p. [in Russian].
14. Fashion Weeks, runaway, catwalks, full-vertion video & HD picture. (2013-2020). *POPFashion*. URL: <https://www.popfashioninfo.com/runways/> [in English].
15. Collections. (2019-2020). *Moschino.com*. URL: <https://www.moschino.com/> [in English].
16. Fashion-shows, runaway. (2010-2020). *Vogue*. URL: <https://www.vogue.com/fashion-shows/> [in English].
17. Fiell Ch., Fiell P. (1999). Design of the 20 th Century. Cologne : Taschen. 768 p. [in English].
18. Licensing. Images, rights clearance, and merchandise. (2010-2020). *The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts*. URL: <https://warholfoundation.org/index.php/licensing/index.html> [in English].
19. Pijak, J. (2013, Jun 15). 41 Pop-Art Fashion Features. *Trendhunter.com*. URL: <https://www.trendhunter.com/slideshow/popart-fashion-features> [in English].
20. Pop of color. (2017, May). *Harpers bazaar*. URL: <https://www.fashionmodeldirectory.com/magazines/harpers-bazaar-usa/editorials/may-2017/pop-of-colour-45506/> [in English].
21. Russell, J. & Gablik, S. (1969). Introduction, in *Pop Art Redefined*. London : Thames and Hudson. 240 p. [in English].
22. Trends. (2013-2020). *POPFashion*. Retrieved from https://www.popfashioninfo.com/trends/material/cat_11148-gen_1/ [in English].

Ірина ЛЯЩЕНКО,

orcid.org/0000-0002-2070-8538

*викладач кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки
Криворізького державного педагогічного університету
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) isusova.mus@gmail.com*

Олександр КОВАЛЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1043-6679

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) olexkovalenko@ukr.net*

Павло МУЛЯР,

orcid.org/0000-0001-7214-2460

*кандидат мистецтвознавства, професор,
професор кафедри спеціального фортепіано
Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової
(Одеса, Україна) mulyar.pavell@gmail.com*

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МАСОВОЇ ТА ЕЛІТАРНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В епоху глобалізаційних процесів, інтернет-технологій, масових комунікацій основні тенденції розвитку масової та елітарної культури найяскравіше відображаються через музичне мистецтво. Мета наукового дослідження полягає у дослідженні сутності масової та елітарної музичної культури через аналіз основних тенденцій її розвитку. Масова музична культура – це значний пласт сучасної глобальної медіакультури. Вона маніпулятивна, відволікає людину від реальності, її образи ілюзорні, вона пригнічує творчу активність і не здатна сформувати у слухача креативну свідомість. У той же час, вона здатна спростити і транслявати зміст високої культури до масової свідомості. Таким чином, масова культура є складним феноменом, що виконує різні запити суспільства. Елітарна музична культура передбачає витонченість, складність і високу якість музичного продукту. Вона, зазвичай, незрозуміла широким масам, вимагає відповідної підготовки для правильного її сприйняття, а тому призначена для вузького кола високоосвіченої публіки. Сучасна епоха розвитку музичної культури характеризується агресивним домінуванням у сфері сучасної масової музичної продукції комерційної індустрії та споживацьких технологій. Експансія масової музики впливає на академічну музику, змушуючи її трансформуватись і пристосовуватись до диктаторських механізмів медіакультури. Елітарне і масове в музичній культурі – це дві сторони однієї медалі, які в суспільному житті існують в єдності і не повинні протиставлятися одна одній. Позитивні і негативні оцінки можливі в рівній мірі по відношенню до тієї й іншої культури. У третьому тисячолітті під впливом мережі Інтернет досить складно чітко і однозначно розділити музичну культуру на елітарну і масову. Музичні твори несподівано можуть стати світовою музичною класикою. Буває й навпаки, коли багато визначних класичних музичних творів спочатку не сприймаються широкою публікою, а з часом смаки суспільства еволюціонують і елітарне стає зрозумілим мільйонам слухачів. Сучасна масова культура привчає публіку сприймати класичну музику в парадигмі загальної розважальності або реклами, боротьби за високий громадський статус, високе місце у соціальній ієрархії. Класика стає елементом загального шоу.

***Ключові слова:** масова культура, елітарна культура, міфологізація, масифікація, тенденції.*

Iryna LIASHCHENKO,

orcid.org/0000-0002-2070-8538

*Lecturer at the Department of Musicology, Instrumental and Choreographic Training
Kryvyi Rih State Pedagogical University
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) isusova.mus@gmail.com*

Oleksandr KOVALENKO,*orcid.org/0000-0003-1043-6679*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Fine Arts, Musicology and Cultural Studies
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy, Ukraine) olexkovalenko@ukr.net*

Pavlo MULIAR,*orcid.org/0000-0001-7214-2460*

*Candidate of Art History, Professor,
Professor at the Department of Special Piano
Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music
(Odessa, Ukraine) mulyar.pavell@gmail.com*

MAIN TRENDS OF DEVELOPMENT OF MODERN MASS AND ELITE MUSIC CULTURE

In the era of globalization processes, Internet technologies, mass communications, the main trends in the development of mass and elite culture are most clearly reflected through the art of music. The purpose of scientific research is to study the essence of mass and elite musical culture through the analysis of the main trends of its development. Mass music culture is a significant layer of modern global media culture. It is manipulative, distracts a person from reality, its images are illusory, it suppresses creative activity and is not able to form a creative consciousness in the listener. At the same time, it is able to simplify and transmit the content of high culture to the mass consciousness. Thus, mass culture is a complex phenomenon that fulfills the various demands of society. Elite musical culture implies sophistication, complexity and high quality of the musical product. It is usually incomprehensible to the masses, requires appropriate training for its correct perception, and therefore is intended for a circle of highly educated audiences. The modern era of music culture is characterized by aggressive dominance in the field of modern mass music production of commercial industry and consumer technologies. The expansion of mass music affects academic music, forcing it to transform and adapt to the dictatorial mechanisms of media culture. Elite and mass in musical culture are two sides of the same coin, which in public life exist in unity and should not oppose each other. Positive and negative evaluations are possible equally in relation to both cultures. In the third millennium, under the influence of the Internet, it is quite difficult to clearly and unambiguously divide musical culture into elite and mass. Musical works can suddenly become world music classics. The opposite happens, when many outstanding classical musical works are not initially perceived by the general public, but over time the tastes of society evolve and the elite becomes clear to millions of listeners. Modern mass culture teaches the public to perceive classical music in the paradigm of general entertainment or advertising, the struggle for high social status, a high place in the social hierarchy. Classics become an element of the overall show.

Key words: *mass culture, elite culture, mythologizing, massification, tendencies.*

Постановка проблеми. В епоху глобалізаційних процесів, інтернет-технологій, масових комунікацій основні тенденції розвитку масової та елітарної культури найяскравіше відображаються через музичне мистецтво.

Досліджуючи розвиток суспільства, вчені на перший план традиційно висувалися проблеми політики та економіки, а проблеми культури вважалися другорядним. Ситуація змінилася в кінці ХХ століття, коли ігнорування процесами, які відбувалися у сфері культури стало неможливим через трансформацію культурного простору, що супроводжувалася зміщенням вектора лідерства від елітарної до масової культури.

Сучасній музичній культурі притаманні масовість, телевізійність, доступність, видовищність, кліпова свідомість, естетика постмодернізму, еkleктичність, масифікація свідомості, міфологізація дійсності тощо. Культурні тренди здебіль-

шого орієнтовані на задоволення духовних потреб широких мас населення, тоді як елітарна культура у її хрестоматійному розумінні відходить на другий план.

Разом із тим слід зазначити, що сучасна культура часто кваліфікується як «мідлкультура» без означень «масова» та «елітарна». Дискусії щодо категорії «мідл» здебільшого поширені в літературі. Зокрема, в кінці ХІХ на початку ХХ століття у творах А. Конан Дойля про Шерлока Холмса започатковані традиції літературного культурного продукту для задоволення запитів мідлкласу.

Аналіз досліджень. Позиції дослідників щодо оцінки характеру взаємодії масового та елітарного в сучасній музиці суттєво відрізняються: П. Гончаренко (Гончаренко, 2017), Ф. Шак (Шак, 2013), J. Otterbeck, G. Larsson, (Otterbeck, Larsson, 2017), стверджують, що межі елітарної й масової культури в епоху постмодернізму стираються, інші

науковці, зокрема, Т. Кузуб (Кузуб, 2010) наголошують на конфронтації цих явищ. У будь-якому випадку, між поняттями «елітарна» та «масова» музика відбувається активна взаємодія. У даній статті зроблено спробу з'ясувати характер цієї взаємодії.

Для коректного трактування понять «елітарне» та «масове» у культурі в цілому і в музиці зокрема, принциповою є позиція П. Гончаренка (Гончаренко, 2017: 21), який вважає, що недоцільно розглядати ці категорії крізь призму особистих смаків. Абстрактний аналіз даних понять дозволить зрозуміти їх сутнісну семантику і оцінити елітарне та масове у синхронічно-діахронічному вираженні, у контексті культурологічного та філософського, історико-соціального знання. На думку П. Гончаренка, елітарне та масове слід розглядати з позиції диференціації способу мислення та світовідчуття у музиці. Якщо оцінювати їх в ракурсі постмодернізму, то найбільшої небезпеки зазнають позиції елітаризму (Гончаренко, 2017: 22). У широкому розумінні кожен вид культури є варіантом своєрідної міфологізованої гри з потенційним споживачем культурного продукту.

Обґрунтовуючи доцільність абстрагованого аналізу, П. Гончаренко (Гончаренко, 2017: 24) наголошує, що часто явища масової та елітарної музики є взаємоперехідними. Як приклад автор розглядає творчість сучасного музиканта Жака Люсьєра, популярність якому принесло виконання класичних музичних творів А. Вівальді, М. Равеля, Й. Баха, Д. Скарлатті та ін. у джазовій інтерпретації. Це відповідає принципу постмодерністської культури, для якої характерна палімпсестність культурного спадку минулих поколінь. Ф. Шак робить висновок, що сучасне музичне мистецтво й музична культура є реакцією на власну історію (самоцитування та реміксування і, як наслідок, – замкнутість системи) (Шак, 2013: 106). Музичні практики минулого відтворюються у постмодернізмі, який вловлює форму, але не відображає суті оригіналу. Досліджуючи активну взаємодію масового та елітарного в культурних домінантах сучасного, П. Гончаренко зазначає, що тип сучасної еkleктики в мистецтві в цілому, і в мистецтві музики зокрема, є безумовним свідченням настання ери неobaroko (Гончаренко, 2017: 25).

В. Журба на прикладі музичного стилю bebop досліджує перехідність категорій «масове» / «елітарне» в музиці. З появою даного стилю джазова музика, яка історично вважається масовою, пере-кваліфікувалася на елітарну і вирвалася із площини культури мас (Журба, 2018: 217).

Натомість Т. Кузуб зазначає, що масова музична культура сьогодні є явищем космополітичного порядку і поступово заповнює інформаційний простір людини, зокрема, його музично-звукову та акустичну складову. На рубежі ХХ–ХХІ століть вона входить у непримиренну конфронтацію з елітарною музичною культурою, особливо з академічною культурою і класичною музикою (Кузуб, 2010: 257).

О. Тішкіна вважає, що елітарна та масова підсистеми адаптивно еволюціонують і регулюють пластичність культури з метою її ефективної еволюції у мінливому середовищі. Еволюція культури формує елітарність як оперативну підсистему, яка відповідає за перспективи розвитку культури, а масовість – як консервативну підсистему, що зберігає основні якості культури. Умовою самозбереження культури є здатність змінювати радіус активності масовості та елітарності (Тішкіна, 2014).

Також О. Тішкіна пропонує оцінювати якісні зміни культури з точки зору еволюційного чи інволюційного руху (Тішкіна, 2014). На думку автора, еволюція культури має бути спрямована не на монополізацію елітарної культури, а на подолання тотальної стійкості, що може спровокувати стагнацію, а потім і загибель системи культури. Науковець робить висновок, що процеси внутрішньої структурної асиметрії корисні і сприяють подальшому розвитку культури.

Ф. Шак стверджує, що музикознавство не позбавлене естетичного снобізму по відношенню до масового продукту: від відвертого нігілізму до мовчазного ігнорування усього, що перебуває за межами академічної музики. Якщо масове мистецтво не вважати мистецтвом, то виникає проблема його категоризації. І якщо предметом мистецтвознавства буде сфера, яка апіорі не є мистецтвом, то воно заперечуватиме власну сутність. У ХХІ столітті науковцями зроблено спробу переглянути і усунути суперечності між елітарними формами композиторської творчості та сферою масової музики. Творчості більшості сучасних авангардистів властива складність та «дегуманізація» музичної мови (Шак, 2013: 109).

Таким чином, огляд літератури за темою дослідження дозволяє констатувати суперечливість та неоднозначність трактування взаємозв'язку між сучасною масовою та елітарною культурою. Тому доволі складно передбачити тенденції розвитку дихотомії «масове» / «елітарне» в музиці як у сфері, що швидко реагує на зміни культурних трендів постмодерністської епохи.

Мета наукового дослідження полягає в дослідженні сутності масової та елітарної музичної культури через аналіз тенденцій її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «масова» та «елітарна» культура визначають два типи культури, пов'язані з особливостями способу існування культури в суспільстві.

Масова культура розрахована на споживання максимально широкою аудиторією (культура для всіх). Основні її характеристики: поширеність і загальнодоступність духовних цінностей, легкість їх засвоєння, що не вимагає розвиненого смаку і сприйняття.

Елітарна культура позиціонується як творчість вузького кола висококласних професіоналів, розуміння якої доступне такому ж вузькому колу високоосвічених поціновувачів. Типовим проявом елітарної культури є теорія і практика «чистого мистецтва» або «мистецтва для мистецтва». Часто розглядається як к антипод масової культури. Елітарна культура виникла раніше, ніж масова, але в сучасному суспільстві вони співіснують і перебувають у складній взаємодії.

Якщо говорити про масову музику, то основною її відмінністю від академічної класики є наявність доступного для сприйняття невідповідним слухачем рівня впливу (динаміки, мотиву, ритму, композиційної структури). Для масової музики характерне стилізоване розшарування – тільки джазових стилів існує близько тридцяти, а загальна кількість стилів масової музики наближається до ста. Таке різноманіття задовольняє будь-які запити, заповнює усі ніші культурного споживання (Бельтюков, 2015: 399).

У даний час намітилися такі тенденції розвитку масової й елітарної музики:

- переважання медіакультури як вирішального чинника поглиблення масифікації музичного продукту та його розуміння споживачем;
- вплив медіакультури на процес адаптації елітарної культури, яка трансформується під впливом світоглядних принципів постмодерної доби;
- міфологізація дійсності у музичних творах масової культури;
- використання фольклорних мотивів як в елітарній, так і в масовій культурі;
- подолання табу щодо масової музичної культури;
- толерантність у категоризації та оцінці явищ елітарного й масового у музичному мистецтві.

Певажання медіакультури як чинника поглиблення масифікації музичного продукту.

Медіакультура – це сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, що вироблені людством у процесі культурно-історичного розвитку і сприяють формуванню суспільної свідомості та соціалізації особистості (Hodkinson, 2016: 14). Медіакультура є культурою нового інформаційного типу, яка поступово стає глобальною. Вплив медіакультури на музику зумовив виникнення музичної індустрії, для якої характерна поточковість музики, її шаблонність, штампованість, неоригінальність. Глобальному розширенню впливу масової культури на суспільство сприяли процеси технізації і візуалізації. З настанням ери інформаційних технологій у засоби масової інформації потрапило багато комерційної продукції масового споживання, часто дуже низької якості (музичний «кітч», «вульгарна» музика і т.д.). Різка зміна культурних орієнтирів призвела до послаблення інтересу до академічного музичного мистецтва і серйозно підірвала престиж професійної музичної освіти. Численні популярні музичні шоу формують думку, що визнання в музичній сфері можна отримати, маючи лише музичний талант і зовсім не володіючи основами музичної грамоти. У дискурсі академічної музики це абсолютно недопустимо.

Популяризації масової культури сприяють реклама та експансивний вплив медіазасобів (телебачення, радіо, соціальних мереж тощо). Розважальна поп-музика, що транслюється каналами M1, M2, EU-Music, Music Box UA домінує в музичних смаках широких верств населення з великим відривом від серйозної музики. Основними чинниками її популярності є мода та «техніка контрольованого успіху», яку використовують продюсери, звукорежисери та іміджмейкери.

Вплив медіакультури на процес адаптації елітарної культури. Елементи масової культури проникають в елітарну культуру. Те, що раніше було елементом елітарної (аристократичної, салонної) культури, сьогодні є невід'ємною частиною масової культури і навпаки. Сучасну академічну музику часто називають авангардною, тобто такою, що руйнує усталені художні норми. Українська авангардна академічна музика започаткована у 2009 році диригентом Романом Кофманом концертною серією «Український авангард». В опусі «1 + 16 + ...» не-концерту для скрипки та струнних авангардного композитора Володимира Рунчака в окремих частинах твору скрипаль нібито грав, але звуку не було – слухачі мали самі дофантазувати музику.

У масовій музиці стираються межі між мистецтвом, творчістю і її комерційною складовою. Біз-

нес-інтереси превалюють в усіх сферах музичної культури, у тому числі в академічній музиці й театрі (академічні опера і балет). На цьому побудована уся система сучасного концертного, фестивального життя, незалежно від того, який продукт пропонується потенційному слухачу – масовий чи елітарний. Сучасна сфера музичної культури перетворилася на глобальний ринок, інтереси якого відтісняють академічне мистецтво. Єдиний вихід вбачається у трансформації музичної культури у напрямку її академізації.

Міфологізація дійсності в музичних творах масової культури. Формальний відхід від дійсності пов'язаний із створенням так званої сучасної міфології. Створюючи і тиражуючи символи (знаки) масова культура, в тому числі й музична, міфологізує свідомість і підсвідомість споживача, який отожднює реальність з її вербальним і/або візуальним образом. Виникає хибне уявлення, що мета масової культури – зняти напруженість і стрес, адже вона носить розважальний характер. Насправді ж ця культура не стільки заповнює дозвілля, скільки формує особистість, свідомістю якої легко маніпулювати та емоції якої легко направляти у потрібне русло.

Для характеристики імітаційного характеру масової культури Ж. Бодрійяр увів термін «симулякр». Науковець стверджував, що принцип симуляції сьогодні замінив принцип реальності. Інструментом симуляції є нескінченна видовищность, яка торжествує в масовій культурі суспільства споживання і насаджується засобами масової інформації (Бодрійяр, 2009).

Саме маніпулювання суспільною свідомістю, експансія технологій медіакультури, які суперечать законам мистецтва, породжують кризу сучасної академічної музики.

Медіакультура призвела до появи нової стратегії музичного мислення, заснованої на комерції. Використання спеціальних технологій дозволяє маніпулювати свідомістю людей, сприйняттям ними дійсності, втечі у віртуальну музичну реальність. Нові технології, що приходять на зміну музиці, написаній композиторами, дозволяють тиражувати твори, які позбавлені художньої цінності.

Широке використання цифрових технологій, комп'ютерної графіки, візуальних спецефектів, орієнтація шоу-бізнесу на екранну телевізійну культуру спрямовує масового слухача на видовищность, яскравість музичного шоу. Як наслідок, формується нова міфологія і, відповідно, новий тип віртуальної музичної реальності, сприйняття якої не вимагає інтелектуальної та емоцій-

ної напруги, душевних переживань. Ж. Бодрійяр зазначав: «Масам підносять зміст, а вони жадають видовища. Маси – це ті, хто засліплений грою символів і поневолені стереотипами, це ті, хто сприйме все, що завгодно, лише б це було видовищним».

Таким чином, загострення конфронтації між масовою та елітарною (академічною) музикою відбулось, в першу чергу, через домінування розважальної, технологічної та візуальної складових у музичній культурі. До основних характеристик сучасної розважальної культури можна віднести видовищность (карнавальність), еротизм, строкатість, використання танцювальних елементів, акробатичних трюків. Музика, не обтяжена глибоким змістом, ритмізована, прикрашена спецефектами. Це простежується майже в усіх музичних кліпах, що створює ілюзію приналежності людини самій собі. Розглянуті культурні універсалиї формують основу сучасної розважальної музики в умовах масових комунікацій.

Через поп-музичну культуру, яка широко використовує рекламні технології та засоби масової комунікації, формується ілюзорний та оманливий у своїй доступності міфологізований віртуальний музичний простір. Пересічний слухач, стикаючись з уявним світом зовнішнього багатства, благополуччя, легкості, відчуває ефемерну за суттю, але переконливу за ефектом причетність до культурної спільноти, яка перебуває на піку популярності.

Важливим елементом масової музичної культури є рейтинговість, яка досягається різноманітними топами, вимірюється мільйонними переглядами на YouTube, кількістю завантажень відео із музичних ресурсів тощо. У топах неодмінно репрезентовані популярні зіркові типи виконавців від романтика (Алексєєв, Макс Барських та ін.) до блазня-скомороха (Дмитро Коляденко, Дзідзьо); екзотичні типи (Мішель Андраде, НК, Гайтана), які також виконують свою міфологізаторську функцію, вносячи елемент власної субкультури до загального строкатого колориту сучасної поп-музики. Створюється штучний «Олімп», на якому «зірки» є богами, росте кількість фанатів. У цьому контексті масова музика успішно втілює міф про щасливе життя. При цьому вона не спонукає слухача будувати таке життя, її завдання – запропонувати людині притулок від реальності.

Використання фольклорних мотивів. Дослідження сучасної масової та елітарної культури дає можливість охарактеризувати її як народно-елітарно-масову. Народна музична культура живить як академічну (елітарну), так і масову

музику. Неофольклоризм характеризується інтенсивністю використання елементів народної пісенної творчості у сучасній музичній культурі. Його зміст полягає в переосмисленні національного духовного спадку, звернення до етнічних глибин. В академічній музиці фольклорні елементи чітко виражені в опері-ораторії І. Карабиця «Київські фрески», композиції Л. Колодуба для симфонічного оркестру «Фрески стародавнього Києва», а в популярній музиці – у творчості Христини Соловій, Андрія Хайата та ін.

Подолання табу щодо масової музичної культури. Красномовною демонстрацією подолання табу щодо артефактів масової музики є присвоєння звання заслуженого артиста України реперу Потапу. Незважаючи на суспільний резонанс та неоднозначні відгуки, це свідчить про зміни в оцінці масового та елітарного в площині музичної культури.

Толерантність у категоризації та оцінці явищ елітарного й масового в музичному мистецтві. У контексті «елітарності / масовості» музикознавці відмовилися від звичного протиставлення елітарної музики як «високої» і масової як «низької», мотивуючи це тим, що як шедеври, так і бездарні твори є як в елітарному, так і в масовому музичному мистецтві.

Сучасна масова музична культура швидко реагує на події, що відбуваються «сьогодні», виконує не лише розважальну функцію, але й виступає транслятором громадської думки, звертаючи увагу на актуальні проблеми і викриваючи пороки сучасного соціуму.

У третьому тисячолітті під впливом мережі Інтернет досить складно чітко і однозначно розділити музичну культуру на елітарну і масову. Музичні твори несподівано можуть стати світовою музичною класикою як, наприклад, сталося з рок-оперою «Ісус-Христос – суперзірка» Е.Л. Уебера, стилістичною основою якої є рок-музика. Це ж стосується й джазової музики, до якої у 20-ті роки минулого століття ставились з презирством, а сьогодні вона високо оцінюється меломанами. Буває й навпаки. Багато визначних музичних творів спочатку здавалися широкій публіці надто незвичними і вона їх відкидала. Але з часом смаки суспільства можуть еволюціонувати і тоді елітарне стає зрозумілим мільйонам слухачів. Численні оркестровки творів Баха у стилі легкої музики, джазу чи року зовсім не компрометують високу культуру.

Сучасна масова культура привчає публіку сприймати класичну музику в парадигмі загальної розважальності або реклами, боротьби за високий

громадський статус, високе місце у соціальній ієрархії. Класика стає елементом загального шоу. Органна меса Баха належить до високої культури, але якщо вона використовується як музичний супровід, наприклад, у змаганнях з художньої гімнастики, то переходить в розряд масової культури, не втрачаючи при цьому своєї приналежності до високої культури. Д. Журкова виділяє п'ять масових культурних і культових місць, де існує й класична музика: кіно, реклама, інтернет, кліп і повсякденність (тобто, місця, де музика звучить як фон) (Журкова, 2016: 263).

Висновки. За результатами дослідження сучасної масової та елітарної музичної культури можна зробити певні узагальнення. Масова музична культура – це значний пласт сучасної глобальної медіакультури. Масова музична культура маніпулятивна, вона відводить людину від реальності, її образи ілюзорні, вона пригнічує творчу активність і не здатна сформувати у слухача креативну свідомість. Водночас вона здатна спростити і транслювати зміст високої культури до масової свідомості. Таким чином, масова культура є складним феноменом, що виконує різні запити суспільства. У рамках масової культури формується новий тип популярної музики, що базується на медіатехнологіях, жанровій і стилістичній взаємодії, синтезі різних типів музичного мислення.

Сучасна епоха розвитку музичної культури характеризується агресивним домінуванням у сфері сучасної масової музичної продукції комерційної індустрії та споживацьких технологій. Експансія масової музики впливає на академічну музику, змушуючи її трансформуватись і пристосовуватись до диктаторських механізмів медіакультури.

Елітарна музична культура передбачає витонченість, складність і високу якість музичного продукту. Вона, зазвичай, незрозуміла широким масам, вимагає відповідної підготовки для правильного її сприйняття, а тому призначена для вузького кола високоосвіченої публіки. Як правило, елітарна музика є некомерційною, хоча іноді може виявитися фінансово успішною і перейти в розряд масової культури.

У сучасному суспільстві масова музична культура проникає в усі сфери елітарної, змішуючись з нею. Слід зазначити, що елітарне і масове в музичній культурі – це дві сторони однієї медалі, які в суспільному житті існують в єдності і не повинні протиставлятися одне одному, відриватися одне від іншого. Позитивні і негативні оцінки можливі рівною мірою по відношенню до тієї й іншої культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hodkinson, P. Media, culture and society: An introduction. New York : Sage, 2016.
2. Otterbeck, J., Larsson, G. Islam and Popular Music. In C. Partridge, M. Moberg (Eds.), The Bloomsbury Handbook of Religion and Popular Music (pp. 111-120). London: Bloomsbury Publishing, 2017.
3. Бельтюков А. О. Специфика и основания массовой музыкальной культуры XX в. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 12. С. 398–401. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-osnovaniya-massovoy-muzykalnoy-kultury-xx-v>.
4. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или конец социального. Москва : Директ-Медиа, 2009. 115 с.
5. Гончаренко П. В. Вияви масової та елітарної культури в соціальному бутті музики в добу постмодернізму. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2017. № 16. С. 22–25.
6. Журба В. Передумови виникнення музичного стилю bebop. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*. 2018. № 11. С. 218–222.
7. Журкова Д. Искусение прекрасным. Классическая музыка в современной массовой культуре. Москва : Новое литературное обозрение, 2016. 320 с.
8. Кузуб Т. И. Оппозиция и взаимодействие массовой и элитарной музыкальных культур в свете развития медиаккультуры. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2010. № 12. С. 256–260. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/oppozitsiya-i-vzaimodeystvie-massovoy-i-elitarnoy-muzykalnyh-kultur-v-svete-razvitiya-mediakultury>.
9. Тишкина Е. И. Элитарность и массовость: к проблеме бинарных сопряженных дифференциаций в культуре: монография. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. 92 с. URL : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VF9dgGaFPNoJ:if.kgsu.ru/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D403%26%26Itemid%3D13+&cd=10&hl=uk&ct=clnk&gl=ua.
10. Шак Ф. М. Массовая и элитарная музыка в эпоху постмодернизма. *Aspectus*. 2013. № 1. С. 104–110.

REFERENCES

1. Hodkinson P. Media, culture and society: An introduction. New York: Sage, 2016.
2. Otterbeck J., Larsson G. Islam and Popular Music. In C. Partridge, M. Moberg (Eds.), The Bloomsbury Handbook of Religion and Popular Music (pp. 111-120). London: Bloomsbury Publishing, 2017.
3. Bel'tjukov A. O. Specifika i osnovaniya massovoj muzykal'noj kultury XX v. [The specifics and foundations of the mass musical culture of the twentieth century]. Theory and practice of social development. 2015. Nr 12. pp. 398-401. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-osnovaniya-massovoy-muzykalnoy-kultury-xx-v> [in Russian].
4. Bodrijjar Zh. V teni molchalivogo bol'shinstva, ili konec social'nogo. [In the shadow of the silent majority, or the end of the social]. M.: Direct-Media, 2009. 115 p. [in Russian].
5. Honcharenko P. V. Vyiavy masovoi ta elitarnoi kultury v sotsialnomu butti muzyky v dobu postmodernizmu [Manifestations of mass and elite culture in the social life of music in the era of postmodernism]. Current issues of philosophy and sociology. 2017. Nr 16. pp. 22-25 [in Ukrainian].
6. Zhurba V. Peredumovy vynykennia muzychnoho styliu bebop [Prerequisites for the emergence of the musical style bebop]. International Bulletin: Culturology. Philology. Musicology. 2018. Nr 11. pp. 218-222 [in Ukrainian].
7. Zhurkova D. Iskushenie prekrasnym. Klassicheskaja muzyka v sovremennoj massovoj kul'ture [The temptation by beautiful. Classical music in modern mass culture]. M.: A new literary review, 2016. 320 p. [in Russian].
8. Kuzub T. I. Opozitsija i vzaimodejstvie massovoj i jelitarnoj muzykal'nyh kul'tur v svete razvitiya mediakul'tury [Opposition and interaction of mass and elite musical cultures in the light of the development of media culture]. Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2010. Nr 12. pp. 256-260. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oppozitsiya-i-vzaimodeystvie-massovoy-i-elitarnoy-muzykalnyh-kultur-v-svete-razvitiya-mediakultury> [in Russian].
9. Tishkina E. I. Jelitarnost' i massovost': k probleme binarnyh soprjazhennyh differenciacij v kul'ture [Elitism and mass character: on the problem of binary conjugate differentiations in culture]: monografija. Kurgan: Publishing house of the Kurgan state. un-ty, 2014. 92 p. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VF9dgGaFPNoJ:if.kgsu.ru/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D403%26%26Itemid%3D13+&cd=10&hl=uk&ct=clnk&gl=ua [in Russian].
10. Shak F. M. Massovaja i jelitarnaja muzyka v jepohu postmodernizma [Mass and elite music in the postmodern era]. Aspectus. 2013. Nr 1. pp. 104-110 [in Russian].

УДК 721.012.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-7>**Тетяна МАРТИНЮК,**

orcid.org/0000-0001-8104-4993

аспірант III курсу кафедри дизайну середовища
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) 17tane4k@gmail.com

ШРИФТОВА КОМПОЗИЦІЯ, ЇЇ ОСНОВНІ ВИДИ В ДИЗАЙНІ СЕРЕДОВИЩА

У статті досліджуються шрифтові композиції, їх основні види в дизайні середовища. Шрифтові композиції широко використовуються в дизайні навколишнього середовища. Це – пам'ятні дошки, вивіски, написи на упаковках та етикетках промислових товарів тощо. Написи мають не тільки інформаційне значення, але і створюють естетичну якість середовища проживання людини.

Роль шрифтових композицій в оздобленні сучасних інтер'єрів безперервно зростає, що є об'єктивним результатом розвитку матеріального середовища. Великого значення набувають шрифтові композиції, де напис не тільки носить функціональний чи інформаційний характер, але й бере активну участь у композиції усього середовища і несе психологічне та емоційне навантаження.

Автором виділено три основні види шрифтових композицій, такі як: фронтальна шрифтова композиція, об'ємна шрифтова композиція та глибино-просторова шрифтова композиція. Дана стисла характеристика кожного з видів та наведені приклади їх використання в дизайні інтер'єрів.

Фронтальна шрифтова композиція відрізняється невеликою глибиною і переважно фронтальним розташуванням літер, наприклад: інформаційні стенди, шпалери, декоративна штукатурка з рельєфними фрагментами композиції. Сприймається спереду. Таким чином, вона наближається за своїм пластичним характером до площинної композиції. Але на відміну від неї, складається не просто з фактурних або рельєфних площин, а з глибинних або розділених в плані елементів.

Об'ємна шрифтова композиція – форма, що має відносно замкнену поверхню і сприймається з усіх боків. Об'ємна композиція завжди взаємодіє із навколишнім середовищем. Середовище може збільшувати або зменшувати виразність однієї і тієї ж шрифтової композиції з огляду з різних боків.

Глибино-просторова шрифтова композиція складається з матеріальних елементів, обсягів, поверхонь і простору, а також інтервалів між ними. Даний вид шрифтової композиції сьогодні набуває популярності у вирішенні інтер'єрів.

Автор робить висновок, що тема шрифтових композицій в дизайні середовища сьогодні набуває все більшої популярності, а ось її дослідженість не висока, що робить дану тему актуальною сьогодні.

Ключові слова: композиція, шрифт, дизайн інтер'єру, фронтальна шрифтова композиція, об'ємна шрифтова композиція, глибино-просторова шрифтова композиція.

Tetiana MARTYNIUK,

orcid.org/0000-0001-8104-4993

Postgraduate Student of the 3rd course at the Department of Environment Design
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) 17tane4k@gmail.com

FONT COMPOSITION ITS MAIN TYPES IN DESIGN ENVIRONMENT

The article investigates font compositions, their main types in the design of the environment. Font compositions are widely used in environmental design. These are commemorative plaques, signs, inscriptions on packages and labels of industrial goods, etc. Inscriptions are not only informative, but also create an aesthetic quality of human habitat.

The role of font compositions in the decoration of modern interiors is constantly growing, which is an objective result of the development of the material environment. Font compositions are of great importance, where the inscription is not only functional or informative, but also takes an active part in the composition of the whole environment and carries a psychological and emotional load.

The author singles out three main types of font compositions, such as: frontal font composition, three-dimensional font composition and depth-space font composition. A brief description of each of the species and examples of their use in interior design.

The front font composition differs in small depth and mainly frontal arrangement of letters, for example: information stands, wall-paper, decorative plaster with relief fragments of a composition. Perceived from the front. Thus, it is close in its plastic nature to the planar composition. But in contrast, it consists not just of textured or embossed planes, but of deep or divided in terms of elements.

A three-dimensional font composition is a form that has a relatively closed surface and is perceived from all sides. The three-dimensional composition always interacts with the environment. The environment can increase or decrease the expressiveness of the same font composition from different angles.

Deep-spatial font composition consists of material elements, volumes, surfaces and space, as well as the intervals between them. This type of font composition is gaining popularity today in interior design.

The author concludes that the theme of font compositions in the design of the environment today is becoming increasingly popular, but its research is not high, which makes this topic relevant today.

Key words: *composition, font, interior design, front font composition, three-dimensional font composition, depth-spatial font composition.*

Постановка проблеми. Сьогодні роль шрифтових композицій та шрифта в цілому набуває все більшої популярності у проектуванні дизайну інтер'єрів. Французька індустріальна компанія TABISSO пропонує колекції меблів у формі літер алфавіту, цифр та знаків пунктуації для персоналізації інтер'єрів. Дизайнер-декоратор Елізабет Руре використовує у своїх проектах шрифтові композиції, спираючись на всесвітньо відомі вислови та цитати, надаючи інтер'єрам змістовності та влучного відображення характеру господарів. Роль шрифтів простежується і у масивних архітектурних будівлях, яскравим прикладом є школа у Калькутті, в якій фасад повністю оздоблений величезними об'ємними літерами з волоконармованого пластика, що допомогло візуально ідентифікувати будівлю й додати їй виразності та упізнаності.

Аналіз досліджень. У навчальній праці Л. Н. Безухова, Л. А. Юмагулова «Шрифт в роботі архітектора» (Л. Н. Безухова, Л. А. Юмагулова., 2007: 96) висвітлюються значення шрифту у сучасному світі, їх використання. У сучасному світі надписи оточують нас усюди, назви різних громадських будівель, вивіски магазинів, меморіальні дошки, різноманітні знаки та ін. Зовнішня реклама активно включилася в архітектуру міста.

Г. О. Парахаєв у своїй дисертаційній роботі «Принципи і методи художнього проектування текстильних композицій» (Г. О. Парахаєв, 2009: 17) приділяє увагу вивченню питання виникнення і розвитку основних історичних етапів писемності з виділенням її естетичних аспектів. При аналізі графічних орнаментальних композицій, побудованих на основі шрифтів та знаків (символів, пиктограм, знаків алфавіту і тд.), стає зрозуміло, що це один із найбільш швидко розвиваючий напрям в графічному дизайні.

О. Генісаретського, Е. Бізунова «Теорія дизайну. Теоретичні та методологічні дослідження в дизайні» (Генісаретский О. И., Бізунова Е., 2004: 29) – цей випуск праць ВНДІТЕ складається з двох збірок, об'єднаних в одній книзі. У них опубліковані архівні матеріали теоретичних і методологічних досліджень в області дизайну, що

проводилися в лабораторії загальнотеоретичних проблем відділу теорії і методів художнього конструювання ВНДІТЕ в період 1965–1968 років. Матеріали представляють собою практично закінчені, цілісні дослідження, пов'язані перш за все з системно-діяльнісним підходом до формування дизайну і його теорії як наукового засобу управління проектуванням. Опубліковані в хронологічному порядку, вони систематично і досить повно розкривають картину діяльності лабораторії. У передмові виявлені ідейно-концептуальні передумови проведених досліджень, охарактеризовано основні етапи діяльності лабораторії, представлені провідні авторські позиції.

А. В. Кучерова «Шрифт як компонент професійного становлення студентів на заняттях по основам дизайну» (А. В. Кучерова, 2004: 44) – у статті розглядаються теоретичні основи шрифту як важливої частини в професійному становленні студентів педагогічного коледжу на заняттях з основ дизайну. У даній статті визначені основні знання, вміння і навички, здібності, які необхідні студентам для роботи над шрифтом і шрифтовими композиціями, для навчання учнів шрифту.

Стаття М. Н. Долгіх «Технологія проектування декоративних шрифтів: від ідеї до результату» (М. Н. Долгіх, 2018: 67) присвячена розкриттю технології проектування декоративних шрифтів. Показана технологія проектування декоративних шрифтів із застосуванням аналогових і цифрових інструментів. Виявлено та обгрунтовано, що творчий інтерес у шрифтового дизайнера можуть викликати як фігуративні, так і абстрактні мотиви. Позначаються можливі сфери застосування освоєної технології проектування декоративних шрифтів.

У статті С. А. Белова і Л. В. Чуйко «Декоративний шрифт» (С. А. Белова і Л. В. Чуйко, 2013: 29) розглядаються різновиди декоративних шрифтів XIX ст., прийоми їх оформлення, стилістичні ознаки. Декоративність шрифту надає необхідні художні якості оформлення книги і є важливим засобом роботи фахівця в області графічного дизайну. Придбання навичок роботи з декоративними шрифтами.

О. Л. Голубева у книзі «Основи композиції. Навчальний посібник» (О.Л. Голубева, 2001: 12) підіймає проблеми композиції, її закономірності, прийоми, способи вираження і гармонізації. У даній книзі зроблена спроба в доступній формі розглянути основи композиції, дотримуючись авторською методикою викладання дисципліни. Автор переконаний, що навчання основам композиції базується на глибокому знанні і осмисленні творчого досвіду, накопиченого людством в галузі культури. У книзі описані закони та засоби гармонізації композиції, її види і специфіка кожного виду.

У статті К. О. Вітчинкіна «Обґрунтування засобів проектування як одного з видів засобів дизайну» (К. О. Вітчинкіна, 2013: 8) розглядаються різноманітні підходи до визначення засобів дизайну як основи дизайнерського проекту та процесу проектування, подається аналіз засобів проектування як одного з видів засобів дизайну. Аналізуються особливості, види засобів проектування. Також розглядається, що саме повинні знати та уміти студенти, майбутні дизайнери, для оволодіння засобами проектування та застосування їх у проектній діяльності.

У дисертаційній роботі В. Я. Даниленко «Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури ХХ ст» (Даниленко В. Я., 2002:13) розглянуто термінологію та основні параметри, що становлять понятійний підмурівок даної праці. Висвітлено двоїсту сутність дизайну з огляду на глобалізаційну та національну його складові частини й окреслено основні особливості дизайну в різних регіонах світу. За цими матеріалами здійснено дослідницьку проекцію дизайну України на загальносвітове тло художньо-проектної культури.

Мета статті полягає у визначенні та класифікації основних видів об'ємних шрифтової композиції в дизайні інтер'єру.

Виклад основного матеріалу. Мода на тривимірні літери, слова і символи прийшла до нас із західних інтер'єрів порівняно недавно. Але вже встигла завоювати шанувальників. Спочатку букви використовувалися виключно для святкового декору. Але поступово гірлянди «3 днем народження» і «Ласкаво просимо додому» стали затримуватися в інтер'єрах на тижні, а то і місяці. Це не дивно – людям хотілося зберегти відчуття свята, особливо до цього прагнули діти. Так з'явилися дерев'яні літери, з яких збиралися імена батьків, домашньої тварини й цілі фрази. Виявилось, дітей за допомогою декору можна мотивувати до читання, а дорослим іноді

потрібно нагадування, що спальня – саме місце для «мрії», «любові» і «сну». Подібні текстові таблички – відносно нове віяння, а ось мода на великі літери виникла ще років 30 назад завдяки мешканцям перших лофтів. У колишніх фабричних приміщеннях селилися виключно креативні люди, здатні розгледіти арт-об'єкт практично в будь-якому предметі. Так, наприклад, вони віддирали величезну букву зі старої вивіски. Букву очищали і підключали до електрики – готовий оригінальний світильник. Зараз модні декораторські магазини рясніють подібними речами. Для дитячої, на мій погляд, найкраще підійдуть м'які текстильні літери. Дитина напевно захоче їх помацати. У спальні будуть доречні романтичні неонові написи (К. О. Вітчинкіна, 2013: 36).

У застосуванні шрифту в архітектурі існує ряд специфічних проблем і особливостей. Для забезпечення синтезу шрифту та архітектури необхідно враховувати характер будівлі, роль та характер напису на цьому будинку, її емоційну та функціональну роль, а також масштаб тексту та будівлі, умови утримання тексту з окремих точок, умови освітлення та ін.

Інтер'єр – це організація внутрішнього простору будівлі, що являє собою оглядово обмежене, штучно створене середовище, яке забезпечує нормальні умови життєдіяльності людини. Специфіка інтер'єрів полягає в розмаїтті функцій тих чи інших об'єктів. Це житлові і громадські будівлі, й для кожного з них визначаються особливості формування їхнього інтер'єру.

Проектування інтер'єрів здійснюється за допомогою архітектурних і будівельних креслень, найважливіші з яких такі: план, горизонтальний розріз будівель із вказівкою стін і перегородок, обладнання і меблів, проекція стін зі світильниками тощо; розгортка фасаду кожної стіни та умовне зображення загального виду інтер'єру.

Спираючись на досягнення будівельної науки для внутрішньої обробки приміщень, широко використовуються як традиційні матеріали (камінь, дерево, скло, кераміку), так і сучасні матеріали. Вибираючи той чи інший матеріал, необхідно прагнути створити композицію.

Композиція (від лат. Compositio – складування, зв'язок), побудова художнього твору, надаючи єдності і цілісності, обумовлена його змістом, характером і призначенням. Розрізняють три основні види композиції: фронтальну, об'ємну, глибинно-просторову. Такий розподіл умовний, оскільки на практиці ми маємо справу з поєднанням різних видів композиції.

На основі розглянутих загальних правил композиції інтегруємо їх у розгляд шрифтових композицій у середовищному дизайні та розглянемо приклади.

Фронтально-площина шрифтова композиція в дизайні середовища

Найпростішим різновидом шрифтової фронтальної композиції є площинна композиція. Характерною ознакою площинної композиції є розподіл в одній площині елементів форми в двох напрямках по відношенню до глядача: вертикальному і горизонтальному, наприклад, інформаційні стенди, тканини, килими, шпалери, картини, розписи на стінах, фасади будівель і т.д. Фронтальна шрифтова композиція відрізняється невеликою глибиною і переважно фронтальним розташуванням літер (Генисаретский О. И., Бизунова Е., 2004: 117). Сприймається спереду. Таким чином, вона наближається по своєму пластичному характеру до площинної композиції. Але на відміну від неї, складається не просто з фактурних або рельєфних площин, а з глибинних або розділених в плані елементів. Ці елементи відокремлюються від задньої фронтальної площини, висуюються вперед, розташовуючись на відстані один від одного. Вони розглядаються вже не як рельєфні, а як просторові форми. В архітектурній композиції цим формам надається значення обсягів, звернення своєю головною фронтальною площиною до глядача. При побудові фронтально-просторової шрифтової композиції в середовищному дизайні слід враховувати ряд важливих умов.

Перше – конфігурація форм. Вона виражається в зіставленні різних за формою і розміром шрифтів і їх розташуванню. Чим чіткіші це зіставлення, тим характер фронтально-просторової композиції виразніше.

Друга важлива умова – ритмічна побудова шрифтової композиції. Специфічним тут є використання в якості композиційного засобу порядку зміщення просторово-площинних шрифтів відносно один одного і утворення декількох ритмічних груп. Із них і складається проста або складна фронтально просторова композиція.

Третє – графічно-пластичне моделювання елементів. Ґрунтується ця умова на виразній грі силуетів, фактур, рельєфів і різної графіки – написів, знаків, кольорових площин тощо. Близьке розташування елементів один до одного зумовлює цілісність фронтально-просторової композиції. Однак воно ж часом є причиною проявів в ній монотонності. У цілях усунення останньої потрібно досягнути у шрифтовій композиції пластичної різноманітності форм. При надмірній ж їх

різноманітності фронтально-просторова композиція руйнується. Таким чином, головним завданням в її побудові стає встановлення відмінності між елементами при досягненні їх єдності.

Об'ємна шрифтова композиція в дизайні середовища

Об'ємна шрифтова композиція – форма, що має відносно замкнуту поверхню і сприймається з усіх боків. Об'ємна композиція завжди взаємодіє з навколишнім середовищем. Середовище може збільшувати або зменшувати виразність однієї і тієї ж шрифтової композиції з огляду з різних боків. Характеризується розвитком просторових елементів у трьох координатних напрямках при дотриманні їх компактності. В архітектурних шрифтових композиціях розвиток в глибину часто превалює. Характер дизайнерських об'ємно-просторових шрифтових композицій підкреслюється глибинним розташуванням різних за своїми пластичними властивостями шрифтів – лінійних, площинних і об'ємних. Об'ємно-просторова шрифтова композиція сприймається, як правило, з різних боків, хоча часті випадки її переважно сприйняття з однієї або двох сторін, наприклад в умовах односпрямованого руху. Глядач знаходиться, як правило, зовні об'ємно-просторової форми – це можуть бути меблі у формі шрифту, конструкції декоративні й функціональні, підвісні світильники та ін. В об'ємно-просторовій шрифтовій композиції має місце більш складне, ніж в об'ємній композиції, планувальне рішення. Воно ґрунтується на різному просторовому розташуванні шрифтових елементів, наприклад, поставили крісло у формі букви на фоні стіни зі шпалерами з принтом шрифтів. Вибір виду часто обумовлюється конкретною архітектурно-планувальною ситуацією, в яку включається об'ємно-просторова шрифтова композиція. Характер шрифтової композиції розглянутого виду також розкривається в пластичному моделюванні включених в неї шрифтових елементів. Прийоми такого моделювання багато в чому схожі з тими, які мають місце при розробці об'ємної форми. Але є і своя специфіка. Зокрема, в ній чітко розкриваються домінуючі властивості різних просторових елементів – їхня конфігурація, розташування, силует і членування. При цьому вирішуються такі композиційні завдання:

1) виявляється загальний вигляд геометричних просторових шрифтових форм (кубичних, циліндричних, пірамідальних і ін.);

2) розташуванням підкреслюється статичний або динамічний характер шрифтової композиції;

3) гостро поєднуються в просторі різні пластичні форми (об'ємні, площинні і лінійні).

При успішному вирішенні цих та подібних їм завдань досягається гранична виразність побудови об'ємно-просторової шрифтової композиції. Велике значення в цій побудові має широке використання різних графічно-пластичних засобів, зокрема кольору, фактури і рельєфу (Генисаретский О. И., Бизунова Е., 2004: 287). У зв'язку з таким використанням виникають труднощі в упорядкуванні в об'ємно-просторовій композиції значної кількості різних за властивостями шрифтових елементів. Їх подоланню сприяє чітка планувальна організація простору, а також єдиний характер включених у нього пластичних шрифтових елементів одного або декількох влучно скомбінованих шрифтів.

Глибинно-просторова шрифтова композиція в дизайні середовища

Складається з матеріальних елементів, обсягів, поверхонь і простору, а також інтервалів між ними. Даний вид шрифтової композиції сьогодні набуває популярності у вирішенні інтер'єрів. Характеризується переважним розвитком в глибину і сприйняттям зсередини. Остання ознака зумовлює її важливе художнє значення в дизайнерській творчості. Виражається воно в широкому включенні різних пластичних шрифтових форм у глибинному просторі. Його протяжність визначається відношенням глибини простору до ширини. При відношенні менш ніж 1:1 простір характеризується як відносно неглибокий (поперечний), при відношенні більш ніж 1:1 – як глибокий (поздовжній). При відношенні, рівному 1:1, – середньої глибини. Важлива композиційна ознака, або художня властивість глибинного простору – відкритість. Ступінь відкритості виражається ставленням глибини простору до висоти обмежуючих його площин (М. Н. Долгіх, 2018: 18). Якщо відношення більше ніж 2:1, то простір вважається відкритим, якщо менше – замкнутим. Цілком виправдано уточнення цих даних у зв'язку зі зверненням до масштабної характеристики простору і його підрозділом на необмежену (відкрите) і обмежену (Замкнутий). Велика протяжність і повна відкритість властива зовнішньому простору. Обмежене по протяжності і відкритості, в тому числі і по вертикалі, простір виступає як внутрішній. При домінуванні висоти над шириною і глибиною просторова композиція носить вертикальний характер. При відносно невеликій висоті вона набуває рис горизонтального простору. При рівних значеннях основних координатних параметрів обмежуючих площин – кубічного.

Часткове підвищення або зниження висоти веде до збагачення просторової композиції. У побудові глибинно-просторової, як і об'ємно просторової шрифтової композиції, велику роль відіграє планування. Це побудова ґрунтується на різному розташуванні елементів в горизонтальній площині. Глибинно-просторова композиція відрізняється розгорненням. Можна виділити три основних її види: осьова, променева і центрична. Види планувань можуть бути суміщені, утворюючи складну планувальну систему розташування шрифтових просторових елементів. Важливою стороною планувальної організації глибинного простору є формування його композиційного центру. Цей центр виявляється своїм чільним становищем щодо другорядних елементів просторової шрифтової композиції. Таке становище може виражатися у трьох основних видах:

- 1) центр виділяється як вертикальна вісь, навколо якої розташовуються другорядні шрифти,
- 2) центр замикає горизонтальну вісь, по боках якої розташовуються другорядні шрифтові елементи,
- 3) формування центру відбувається на основі асиметричного розташування навколо нього підлеглих шрифтових елементів.

Планувальний характер глибинного простору виявляється також за рахунок його різного членування по горизонтальній площині. Виділяються три основні види такого членування: по глибині, ширині і вільне членування – в різних координатних напрямках. Кожен такий вид визначає свій характер побудови глибинно-просторової шрифтової композиції. Перший – розкриття в ній перспективних планів (лаштунків), їх різне розташування по глибині (наближення або видалення). Другий – освіту поздовжніх осей – «нефів». Третій – формування так званого перетікає простору, в якому окремі зони розташовуються вільно, проникаючи один в одного. Часто планування ґрунтується на поєднанні різних видів. Якщо врахувати можливість зміни геометрії планувальних форм, то можна говорити про розмаїття і множинність варіантів планувальних побудов глибинно-просторових шрифтових композицій. Головна композиційна задача тут полягає в тому, щоб ці побудови придбали свій чіткий, яскраво виражений пластичний характер. Для виявлення глибини простору часто недостатньо підкреслення початкового і кінцевого його кордонів. Потрібні проміжні членування просторово-обмежувальних площин у вигляді вертикальних виступів – «пілястр» або «лаштунків» з інтервалами між ними, причому в такій кількості і роз-

мірі, за яких забезпечується їх чіткий відлік у просторі. Перебільшення або применшення кількості і розмірів цих членувань веде до порушення композиції, цілісності глибинного простору або, навпаки, до прояву її монотонності. Найбільш успішно проблема вирішується при виявленні передніх, середніх і задніх планів шрифтової композиції. Глибина, виражена перспективою, може бути візуально змінена за рахунок штучного зниження і підвищення, а також нахилу і повороту площин у бік лінії горизонту або перспективної точки сходу. Так само вона візуально збільшується або зменшується за допомогою штучного скорочення або розширення інтервалів. З урахуванням рішення тих чи інших художніх завдань внутрішній простір, подібно зовнішньому, може бути піддано необхідному графічно-пластичному моделюванню. Проводиться це моделювання за рахунок використання різних композиційних засобів: членування і фактурно-рельєфної обробки площини, використання на них написів і знаків. Зміни можуть стосуватися різних координатних параметрів простору – його «верху» і «низу», бічних площин. Використання коштів побудови композиції підпорядковане рішенням часто протилежних за значенням завдань, наприклад, зниження і підвищення простору, його розширення і звуження та ін. Складні завдання, природно, вимагають поєднання засобів, побудови більш складної просторової шрифтової композиції (С. А. Белова і Л. В. Чуйко, 2013: 33). Не існує жодних готових рецептів і обов'язкових правил у використанні закономірностей і засобів шрифтової композиції. Вивчення законів композиції саме по собі, безперечно, не може замінити живої творчості, творчої інтуїції. Разом із тим знання цих законів дає ту професійну підготовку, без якої неможлива професійна робота. Уміння малювати навіть найскладніші шрифти ні в жодному разі не рівнозначне знанню художньої конструктивної грамоти. Необхідно знати закономірності, згідно з якими будується шрифтова композиція для використання у будь-якому просторі.

Висновки. У дизайні сучасного середовища зростає роль окремих шрифтових елементів, що є об'єктивним результатом розвитку матеріальної культури. Великого значення набувають шрифтові композиції, де напис не тільки носить функціональний чи інформаційний характер, а й бере активну участь у композиції усього середовища й несе психологічне та емоційне навантаження. Сьогодні роль шрифтових композицій та шрифта в цілому набуває все більшої популярності в проектуванні дизайну інтер'єрів.

У ході роботи над статтею було виділено три основні види шрифтових композицій в дизайні середовища, такі як: фронтально-площина, об'ємна та глибино-просторова шрифтова композиція.

Найпростішим різновидом шрифтової фронтальної композиції є площинна композиція. Характерною ознакою площинної композиції є розподіл в одній площині елементів форми у двох напрямках по відношенню до глядача: вертикальному і горизонтальному, наприклад, інформаційні стенди, тканини, килими, шпалери, картини, розписи на стінах, фасади будівель і т.д. Фронтальна шрифтова композиція відрізняється невеликою глибиною і переважно фронтальним розташуванням літер, наприклад: інформаційні стенди, шпалери, декоративна штукатурка з рельєфними фрагментами композиції. Сприймається спереду. Таким чином, вона наближається за своїм пластичним характером до площинної композиції. Але на відміну від неї, складається не просто з фактурних або рельєфних площин, а з глибинних або розділених у плані елементів. Ці елементи відокремлюються від задньої фронтальної площини, висуваються вперед, розташовуючись на відстані один від одного.

Об'ємна шрифтова композиція – форма, що має відносно замкнену поверхню і сприймається з усіх боків. Об'ємна композиція завжди взаємодіє з навколишнім середовищем. Середовище може збільшувати або зменшувати виразність однієї і тієї ж шрифтової композиції з огляду з різних боків. Глядач знаходиться, як правило, зовні об'ємно-просторової форми, це можуть бути меблі у формі шрифту, конструкції декоративні й функціональні, підвісні світильники та ін. В об'ємно-просторовій шрифтовій композиції має місце більш складне, ніж в об'ємній композиції, планувальне рішення. Воно ґрунтується на різному просторовому розташуванні шрифтових елементів, наприклад, поставили крісло у формі букви на фоні стіни із шпалерами із принтом шрифтів.

Глибинно-просторова шрифтова композиція складається з матеріальних елементів, обсягів, поверхонь і простору, а також інтервалів між ними. Даний вид шрифтової композиції сьогодні набуває популярності у вирішенні інтер'єрів. Характеризується переважним розвитком у глибину і сприйняттям зсередини. Остання ознака зумовлює її важливе художнє значення в дизайнерській творчості. Виражається воно в широкому включенні різних пластичних шрифтових форм у глибинному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шрифт в роботі архітектора / Л. Н. Безухова, Л. А. Юмагулова. Москва : «Архитектура-С», 2007. 160 с., Іл. ISBN 5-9647-0111-6.
2. Принципи і методи художнього проектування шрифтових текстильних композицій / Г. О. Парахаєв ; Всеросійський научно-дослідницький інститут технічної естетики. Москва, 2009.
3. Генисаретский О., Бизунова Е. Теория дизайна. Теоритические и методологические исследования в дизайне. Москва : Издательство Школы Культурной политики, 2004. 373 с.
4. Кучерова А. В. «Шрифт як компонент професійного становлення студентів на заняттях по основам дизайну». *Омський науковий ВІСНИК*. № 3 (98). 2011. С. 192–195.
5. Долгіх М. Н. «Технологія проектування декоративних шрифтів: від ідеї до результату». *ВІСНИК Томського державного університету, Культурологія і мистецтвознавство*. 2018. № 30. С. 43–47.
6. Белова С. А. і Чуйко Л. В. «Декоративний шрифт» Омський державний технічний університет. Культурологія і мистецтвознавство. Омск. 2013. С. 203–206.
7. Голубева О. Л. у книзі «Основи композиції. Навчальний посібник». Москва : «Образотворче мистецтво», 2001.
8. Вітчінкіна К. О. «Обґрунтування засобів проектування як одного з видів засобів дизайну». *Вісник ХДАДМ*. Харків, 2013. С. 12–14.
9. Даниленко В. Я. Академія класичної дизайнерсько-мистецької освіти. Технічна естетика і дизайн. Харків, 2002. 186 с.

REFERENCES

1. Shryft v roboti arkhitekora / L. N. Bezukhova, L. A. Yumagulova. [Font in the work of an architect] - Moscow: "Architecture-C", 2007. - 160 p., Il. - ISBN 5-9647-0111-6 [in Ukrainian]
2. Pryntsyuy i metody khudozhn'oho proektuvannya shryftovykh tekstyl'nykh kompozytsiy / H.O. Parakhayev. [Principles and methods of artistic design of font textile compositions / G.O. Parakhaev] All-Russian Research Institute of Technical Aesthetics - Moscow 2009. [in Ukrainian]
3. Genisaretskiy O. I., Bizunova Ye. - Teoriya dizayna. Teoritecheskiye i metodologicheskiye isledovaniya v dizayne. [Theory of design. Theoretical and methodological research in design.] - M.: Publishing House of the School of Cultural Policy, 2004. - 373 p. [in Russian]
4. A.V. Kucherova «Shryft yak komponent profesiynoho stanovlennya studentiv na zanyattiyakh po osnovam dyzaynu» [Font as a component of professional development of students in the basics of design"] Omsk Scientific Bulletin №3 (98) 2011. P.192-195. [in Ukrainian]
5. M.N. Dolhikh «Tekhnolohiya proektuvannya dekoratyvnykh shryftiv: vid ideyi do rezul'tatu» [Technology of designing decorative fonts: from idea to result] BULLETIN of Tomsk State University, Culturology and Art History. 2018. № 30. P.43-47. [in Ukrainian]
6. S.A. Byelova i L.V. Chuyko «Dekoratyvnyy shryft» [Decorative font" Omsk State Technical University] Culturology and Art History - Omsk. 2013. pp. 203–206. [in Ukrainian]
7. O.L. Holubyeva v knyzi «Osnovy kompozytsiyi. Navchal'nyy posibnyk» [O.L. Golubev in the book "Fundamentals of composition. Textbook"] Moscow 2001" Fine Arts ".[in Ukrainian]
8. K.O. Vitchynkina «Obgruntuvannya zasobiv proektuvannya yak odnoho z vydiv zasobiv dyzaynu» [Substantiation of design tools as one of the types of design tools] Visnyk, KhDADM, Kharkiv 2013. P. 12-14. [in Ukrainian]
9. Danylenko V.YA. Akademiya klasychnoyi dyzayners'ko-mystets'koyi osvity. Tekhnichna estetyka i dyzayn. [Academy of Classical Design and Art Education. Technical aesthetics and design] - Kharkiv, 2002. - 186p. [in Ukrainian]

УДК 78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-8>

Ольга МИРОНЕНКО-МІХЕЙШИНА,

orcid.org/0000-0002-7271-848X

аспірантка кафедри теорії музики

Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського

(Київ, Україна) mimollka@ukr.net

ЦИТАТА У ПРЕЛЮДІЇ № 11 ВАЛЕНТИНА БІБІКА (ІЗ ЦИКЛУ «34 ПРЕЛЮДІЇ ТА ФУГИ») ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ «МОДУСІВ» РИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ

*У статті розглядається співвіднесення текстів цитати та її періоджерела в аспекті часової організації на матеріалі Прелюдії № 11 В. Бібіка (із циклу «34 Прелюдії і фуги») та фрагмента з Віолончельного концерту В. Лютославського (із ц. 64 до ц. 73). Вивчення музичної цитати у Прелюдії наводить на питання – який сенс закладає композитор у запозичення, з якою метою цитує неточно, привносить нові акценти в текст «донорського» матеріалу. Особливо незрозумілими є суперечності в ритмічному оформленні цитованого матеріалу, адже періоджерело являє собою нетактовані алеаторичні побудови *Ad lib.*, організовані в часі складним способом у межах ритмічної системи, спеціально розробленої В. Лютославським. Означене питання не висвітлено в літературі, присвяченій творчості В. Бібіка та В. Лютославського, що зумовлює актуальність теми розвідки. Музикознавчі дослідження, у яких розглядається феномен цитування, не охоплюють музичний матеріал, обраний для аналізу. Мета полягає у виявленні через зіставлення текстів цитати та її інваріанта специфіки ритмічного мислення В. Бібіка та В. Лютославського. Через порівняння засобів графічної фіксації ритмічних процесів, зіставлення особливостей фактурного оформлення окреслюються відмінності у принципах ритмічної організації (темпові позначення, одиниці відліку часу, агогічне нюансування, акцентність, художні поліхронні ефекти), розбіжності у виконавському інтонуванні музичного матеріалу творів, отже, окреслюються суперечності в можливій виконавській художній інтерпретації. З'ясовується виразово-емоційне наповнення тексту цитати, як гіпотеза пропонується пояснення причин окремих розбіжностей у нотному записі творів. Висловлюється думка, що процес живого виконавського інтонування в часі є одним із першорядних інструментів вияву відмінностей у ритмічному мисленні композиторів. Здійснюється спроба узагальнення підходів В. Бібіка та В. Лютославського до організації ритмічних процесів у композиціях.*

***Ключові слова:** цитата, часова організація, одиниця відліку часу, акцентність, поліхронність, Прелюдія № 11 В. Бібіка, Віолончельний концерт В. Лютославського.*

Olha MYRONENKO-MIKHEISHYNA,

orcid.org/0000-0002-7271-848X

Postgraduate Student at the Theory of Music Chair

Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music

(Kyiv, Ukraine) mimollka@ukr.net

THE QUOTATION IN PRELUDE № 11 BY V. BIBIK (FROM “34 PRELUDES AND FUGUES”) AS THE REFLECTION OF AN INTERACTION OF THE DIFFERENT MODES OF THE RHYTHMIC THINKINGS

*The article describes the correlation of the quotation's text and its original source's text in the aspect of the time organization on the material of Prelude № 11 by V. Bibik (from the cycle “34 Preludes and Fugues”) and the fragment from the Cello Concerto by W. Lutosławski (from numeral 64 to numeral 73 by score). The study of a musical quotation in the Prelude raises the question – what is the meaning of the borrowing, for what purpose a composer brings the new accents to the text of the “donor” material. Particularly the contradictions in the rhythmic organization of the cited material are incomprehensible, because the original source has unbarred aleatory constructions *Ad lib.*, organized in time in a complex way within a specially developed by W. Lutoslawski rhythmic system. This issue is not covered in the literature on the works of V. Bibik and W. Lutoslawski. Musicological studies, which consider the phenomenon of citation, don't cover the musical material selected for analysis. The aim is to identify through the comparison of the quotation and its invariant texts the specifics of V. Bibik and W. Lutoslawski rhythmic thinking. In the main part of article there are outlined the differences between the principles of the rhythmic organization (tempo, counting units of time, agogic nuances, accent, polychronous effects) by comparing the means of the graphic fixation of the rhythmic processes and the texture's forms of the compositions. As a result, it is revealed the expressive and emotional content of the quote's text and assumed the causes of some differences in the musical notation of the compositions. It is suggested that the intonation*

process in the time is one of the primary tools for understanding the specifics of V. Bibik's and W. Lutoslawski's rhythmic thinking. As a result, it is generalized the author's approaches to the organization of rhythmic processes in compositions.

Key words: quotation, Prelude № 11 by V. Bibik, Cello Concerto by W. Lutoslawski, counting unit of time, accent, polychronicity.

Постановка проблеми. У вивченні феномену музичного цитування одним із найбільш проблемних є питання співвідношення запозиченого матеріалу з його першоджерелом. Ступінь точності цитування, характер змін дозволяють навіть поза контекстом, у якому перебуває запозичення, наблизитися до усвідомлення смислового наповнення цитати, а також напрямів її переосмислення. Зокрема, аналітичне співвіднесення текстів дозволяє виявити відмінності в ритмічному мисленні композиторів. Під таким кутом зору ми розглядаємо *об'єкт* дослідження – цитату із фрагмента Віолончельного концерту В. Лютославського (із ц. 64 до ц. 73) у Прелюдії № 11 В. Бібіка (із циклу «34 Прелюдії і фуги»).

Особливість матеріалу полягає в тому, що відмінності ритміки цитати та її інваріанта виявляються більшою мірою не через «умоглядний» теоретичний аналіз, а через процес виконавського інтонування, інтонування *в часі*. **Предмет** дослідження – особливості співвідношення зазначених текстів в аспекті часової організації.

Аналіз досліджень. Феномен музичної цитати розглянуто в дослідницькій літературі досить широко й об'ємно. У центрі уваги музикознавців – обсяг і зміст поняття (Арановський, 1979; Крилова, 1975; Денисов, 2013; Романець, 2014), функції цитування (Крилова, 1975; А. Денисов, 2009; Романець, 2014), питання співвідношення, а також взаємодії цитованого матеріалу та контексту (Денисов, 2016), семантичне наповнення запозиченого тексту (Гаврилова, 2009; Денисов, 2011), проблеми типології явища (Лаврова, 2005; Арановський, 1979; Денисов, 2009; Гаврилова, 2009); почасти розглянуто феномен і на матеріалі кіномузики (Шак, 2014); здійснено унікальну спробу накопичення та систематизації власне цитатного матеріалу – у нещодавно опублікованому А. Денисовим «Довіднику» (Денисов, 2013). У роботах, присвячених означеній проблематиці, досі не розкрито аспект співвідношення «тексту-донора» та «тексту-реципієнта» (Денисов, 2009) в аспекті проблем ритмічної організації. Також не фігурує ця тема у працях, присвячених матеріалу дослідження – Віолончельному концерту В. Лютославського та Прелюдії № 11 із поліфонічного циклу В. Бібіка «34 Прелюдії та фуги». Це зумовлює актуальність теми розвідки.

Мета статті полягає у виявленні через зіставлення текстів цитати та її інваріанта специфіки ритмічного мислення В. Бібіка та В. Лютославського¹.

Виклад основного матеріалу. У Прелюдії запозичено фрагмент Концерту із ц. 64 до ц. 73: цитується матеріал партії віолончелі соло, вилучений із багатоголосного контексту. В. Бібік обирає центральний у драматургії твору епізод, який є початком ліричного центру («Кантилені», за висловом В. Лютославського), вираженням глибоко особистісного начала. Монолог віолончелі на тлі оркестру підготовлює момент «недовершеної кульмінації» (В. Лютославський) (Качинський, 2002: 70), драматургічного зламу в композиції. Межі цитати позначені в нотному тексті цифрами: початком запозичення є Інціпіт Прелюдії (відмічений «1»). Заключний епізод п'єси (відокремлений від попередньої побудови пунктирною лінією та цифрою «2») виходить за межі цитати.

Щоб розглянути специфіку співвідношення текстів першоджерела та його цитатної версії в зазначеному аспекті, окреслимо передусім характер змін у цитаті щодо вихідного матеріалу. По-перше, В. Бібік вдається до жанрової трансформації «тексту-донора»: із фрагмента концертного твору він створює прелюдію, частину мікроциклу «прелюдія-фуга»². Отже, нове жанрове рішення активізує сферу тих контекстів, які пов'язані із жанром прелюдії *фортепіанної* як такої. Іншими також стають виразово-технічні можливості, які передбачаються самою природою, технічними можливостями інструмента – фортепіано. По-третє, у «тексті-реципієнті» з'являються нечисленні звуковисотні відмінності, **абсолютно іншим стає принцип організації часу**. У зв'язку з тим, що виконавський процес реалізується в часі, власне цей аспект стає першорядним для усвідомлення логіки авторського переосмислення першоджерела.

Організація часу є одним із головних інструментів композиторської техніки «контрольованої

¹ Вносимо за рамки цього дослідження питання про значення творчості В. Лютославського для В. Бібіка. Це – проблема подальшої, окремої праці. Відомо, що під час викладання в Тель-Авівському університеті композиції В. Бібік читав лекції про сучасну музику, зокрема про творчість В. Лютославського.

² Крім цього, одна з тематичних чарунок розвивального епізоду прелюдії стає початковим сегментом теми подальшої фуги.

та обмеженої алеаторики» (авторське визначення), яка розроблялася В. Лютославським із початку 1960-х рр. та була застосована у Віолончельному концерті (1970 р.). За визначенням З. Сковрона, «сутністю цієї концепції (контрольованої алеаторики – О. М.) є використання тонких ритмічних ефектів, що їх неможливо зафіксувати в нотному записі, залучення виконавців як партнерів у процес створення твору та водночас утримання контролю над звуковисотними параметром, зокрема гармонічним» (Lutosławski, 2008: 77) (переклад і курсив наш – О. М.). У своїх теоретичних працях В. Лютославський зазначає, що причиною пошуків нової техніки для нього послугував негативний, на його думку, досвід колег-композиторів у способах фіксації ритмічних явищ (композитор посилається, зокрема, на твори П. Булеза, К. Штокхаузена, Л. Ноно (Lutosławski, 2011: 18, 69, 70, 76). Як наслідок, зникає за надскладних технічних умов розкута та природна гра, виконавець перетворюється на «лічильну машину», автомат і втрачає задоволення від колективної гри (Lutosławski, 2011: 90). Результатом цих пошуків стала техніка контрольованої та водночас вільної колективної гри, і ця техніка безперервно вдосконалювалася В. Лютославським протягом зрілого періоду творчого шляху³. Через те, що проблема механічності поставала у процесі виконавської реалізації ритмічних завдань, композитор прагнув відшліфування насамперед засобів фіксації часових процесів (Lutosławski, 2011: 110, 115). Таким способом налаштування на участь **виконавця** зумовило передусім особливі форми запису елементів організації часу, багато в чому і специфіку індивідуальної системи нотації В. Лютославського.

Якщо порівнювати нотний запис фрагмента з Віолончельного концерту, що цитується, та Прелюдії, можна помітити безліч дрібних, незначних невідповідностей у способах фіксації.

Зокрема, в епізоді з Концерту, що цитується В. Бібіком, відсутній тактовий поділ, партію віолончелі соло перетинають умовні вертикальні лінії. Останні є символом диригентського жесту, який координує в часі моменти вступу оркестрових голосів (приклад 1).

Ритмічні тривалості в Концерті, які мають традиційну форму запису, втрачають свою функцію носія інформації про точний час звучання.

³ Перший твір, у якому системно відтворилися принципи нової техніки, – «Венеціанські ігри» (1961 р.), які мають дві авторські редакції. Дослідник творчості В. Лютославського А. Томас зазначає: «Виконавська доля цієї композиції <...> була такою нетиповою, що вона (партитура – О. М.) була виправлена після прем'єри» (Lutosławski, 2008: 72).

Вони стають умовною координатою, зміст якої визначається метрономічними та хронометричними вказівками. Крім цього, у щ. 64–64d тривалість нот зумовлюється силою видобування звука штрихом *pizz.* (згідно із зазначеним динамічним нюансом) і часом, необхідним для його загасання (приклад 2).

Обмеження часових співвідношень точними числовими показниками у фрагменті, який цитується, не перешкоджає, а навпаки, сприяє формуванню вільного, гнучкого, не скутого чіткими часовими «лещатами» виконавського висловлювання. Це досягається завдяки особливим способам позначення **темпу**. У цитованому фрагменті В. Лютославський або фіксує граничні числові межі швидкості руху ($\text{♩} = 88\text{--}100$ уд. м./хв.), надає виконавцю можливість вибору одного з її рівнів (приклад 3), або вказує приблизне цифрове значення темпу ($\text{♩} = ca\ 106$).

Під час порівняння обраних творів увагу привернула дрібниця, яка спочатку здалася малозначущою. У цитованому матеріалі **часовою тривалістю, щодо якої виконавець прораховує всі темпові градації**, коливання, є вісімка. Власне ця **ритмічна** одиниця, щодо якої фіксується темп у Концерті, обрана В. Лютославським не випадково. Вона домінує в ритмічному оформленні фрагмента. Через це її середній часовий обсяг легко утримувати в пам'яті та щодо вісімки інтонувати музичний текст у часі. «Стиснення» та «розтягнення» цієї тривалості в межах встановлених темпових градацій стає природним результатом виконавського інтонування в часі.

Проте таку функцію вісімка виконує не тільки в партії віолончелі, яка цитується у Прелюдії. У творі В. Лютославського її значення в ритмічній організації є надзвичайно великим, адже власне через оперування найбільш зручною, єдиною протягом процесу розгортання в часі та водночас «гнучкою», відповідно до умов інтонування, одиницею полегшується технічно-виконавська організація понадбагатоголосся, уможлиблюється утримання швидкості руху кожним виконавцем в умовах політемпового контрапунктування оркестрових партій, отже, створюється надзвичайно рафіноване та вишукане, багаторівневе ритмічне плетиво.

Щоби прояснити значення такого підходу В. Лютославського у вирішенні ритмічних завдань, звернімося до роздумів композитора стосовно цього. Проблема ритмічної організації є чи не центральною темою зрілого періоду творчості митця, розглядається як теоретичне питання в чернетках та статтях, віддзеркалюється в комен-

Приклад 1

Приклад 2

Приклад 3

тарях до партитур, що призначені для виконавців. У пошуках власної техніки часової організації, для пояснення та донесення до широкого загалу власних ідей В. Лютославський аналізує свої твори і композиції інших авторів. Так, проблема віднайдення адекватної функціональної одиниці відліку порушується у статті «Кілька проблем з області ритміки» (Lutosławski, 2011). В. Лютославський обґрунтовує на матеріалі музики різних стилів та епох диференціацію ритміки за типами на «модулярну» та «немодулярну». «Модулем» (Lutosławski, 2011: 63) композитор називає **найменшу спільну долю відліку**, яка є кратною всім ритмічним одиницям композиції. Ритмічну

структуру, у якій всі одиниці зводяться до їхньої найменшої складової частини – «модуля» (як-от вісімка), композитор називає «модулярною» (Lutosławski, 2011: 72). У результаті проведення аналізу композиції XX ст. (зокрема, Л. Ноно) В. Лютославський доходить висновку, що гранично складна нотація, яка містить модулі, наприклад, обсягом з 1/420 тривалість замість звичної 1/64, не може точно реалізуватися під час виконання і є формальною. Дотримуватися таких технічних вимог виконавцю надзвичайно складно. Спроби відповідати точним розрахункам призводять, на думку композитора, до абсурдних результатів. Таку ритмічну структуру, у якій спільна

одинаця відліку є фіктивною, композитор пропонує називати «немодулярною».

Головним досягненням розробленої В. Лютославським техніки є новий спосіб організації немодулярної ритміки. Композитор створює ритмічну структуру – химерну, вишукану, складну – застосуванням як спільної для всіх голосів одиниці відліку простої тривалості (переважно шістнадцятки, вісімки, чвертки). Проте в межах кожного голосу вони набувають різної часової «якості», відповідно до позначень швидкості. Так формується надскладна ритмічна структура за найпростіших технічних умов. У партії соло віолончелі, яка цитується у Прелюдії, ритміка складається із простих тривалостей, переважно вісімок, проте їхня реальна тривалість дуже різна. Ця тривалість не є «модулем», тому що не має фіксованої часової величини, проте, превалюючи в ритмічному оформленні, виконує функцію центральної одиниці відліку.

Отже, у нотному запису проаналізованого матеріалу концентровано відображені та виражені всі основоположні принципи технічної організації часу, розроблені В. Лютославським. Загалом вони виявляють **ідею точного композиторського розрахунку, який забезпечує свободу виконавського процесу**. Головна ідея техніки – «розкріпачення часових зв'язків між звуками, що дозволяє цілому колективу **вільну, рапсодичну гру**, досягнення якої є неможливим у традиційний спосіб» (В. Лютославський) (Lutosławski, 2011: 93) (виділення наше – О. М.).

Фрагмент Кантилени з Віолончельного концерту є цікавим в аспекті часової організації не тільки з технічного боку, а й художньо-виразового. Епізод є чи не найяскравішим зразком художнього явища поліхронності.

Проте В. Бібік вилучає багатоголосся, в умовах якого поліхронні явища утворюються, з тексту В. Лютославського, занурює матеріал партії соло в абсолютно інші фактурні умови. Підкреслимо, що в нотному записі Прелюдії відсутня навіть педалізація (наявна в інших творах із циклу), властивістю якої є пом'якшення звучання та створення його особливої об'ємності.

Крім цього, засоби та прийоми фіксації ритму, до яких вдається В. Бібік, деякою мірою суперечать центральній ідеї В. Лютославського – розкріпаченню часових зв'язків через точний композиторський розрахунок. Візуально монолог фортепіано являє вільне, не скуте чіткими тактовими межами висловлювання. (Дві вертикальні лінії – суцільна і пунктирна, які перетинають нотоносець, лише позначають тричастинну структуру композиції).

Проте засоби «внутрішньої» часової організації, якими оперує В. Бібік, мають докорінно інше значення та є відмінними від першоджерела. Якщо у Віолончельному концерті швидкість руху фіксується локально (окремо для кожного етапу розвитку), то у Прелюдії темпова вказівка позначається над першим нотоносець та поширюється на всю композицію: $\text{♩} = 58$. У фрагменті, що цитується, спостерігаються п'ять змін метрономічних вказівок, амплітуда яких коливається від $\text{♩} = 88$ до $\text{♩} = 106$ уд. м. / хв. У Прелюдії, на відміну від першоджерела, позначаються не темпові «модуляції», а «відхилення» від центральної швидкості, «структура» яких є «тричастинною» (поверненням до «Темпо I» фіксується початок третього розділу форми). Кількісне значення метрономічних одиниць є чітко визначеним: виконавець має точно дотримуватися встановлених координат. Тому і якісне значення нотних тривалостей є не відносним, як у В. Лютославського, а абсолютним.

Під кутом зору ж виконавського інтонування найцікавішою є зміна в цитаті якісного та кількісного значення одиниці відліку, встановленої в темповій вказівці (а саме: мірою відліку часу стає не вісімка, а чверть). Як зазначалося, технічно виконавцю легше інтонувати за вісімкою (як у Концерті В. Лютославського). Вибудовування часового розгортання щодо чвертки (у Прелюдії В. Бібіка) ускладнює артикуляцію ритмічно нерегулярних мотивів і фраз, які переважно складаються із дрібніших за встановлену одиницю тривалостей. У такому разі обрана В. Бібіком одиниця є не такою, що домінує у фрагменті, ритмічною тривалістю, а формально-орієнтувальним часовим об'ємом. Це привносить у виконавський процес невловиму напругу, а інтонування втрачає природні «дихання» та гнучкість. Так, свідомо чи несвідомо, композитор, за збереження практично всіх співвідношень ритмічних одиниць нотного тексту першоджерела, порушує закладену В. Лютославським безпосередньо у природу вихідного матеріалу логіку інтонування.

Крім цього, В. Бібік змінює, відповідно до обраної міри, деякі часові значення. Наприклад, у В. Лютославського тривалість кінцевої ноти (цілої) у завершеннях фраз неоднакова, тому що розміщені над і під нотними знаками фермати та динамічні вилки передбачають градації в часі (приклад 4).

З огляду на можливості фортепіано, В. Бібік не тільки відмовляється від динамічного нюансування останнього звука, але також і від «відтягувань», підкреслює таким способом інакшу, м'якшу природу звуковидобування (приклад 5).

Також В. Бібік інакше структурує музичний матеріал у часі завдяки інтонаційним і фразувальним позначенням (приклад 6).

Щодо відмінностей, які є значущими не так для технічного аспекту виконавського процесу, як для його виражальної сторони, то варто зазначити, що темп, який встановлює В. Бібік, на вісім одиниць вищий крайньої межі в тексті-джерелі, а динамічні й агогічні вказівки є гострішими за смисловим значенням (*rochis. incalz., accel., Animato*). У зв'язку із цим можна припустити, що зміна одиниці відліку є не випадковою. У комплексі з темпово-агогічною драматургією цей засіб надає музичному образу дещо інакший, ніж у Концерті, відтінок експресії: гранично натягнутий. Проте відчуті й досягнуті це допомагає передусім **лише безпосередньо процес виконавського інтонування**⁴.

Попри відмінності в технічно-виконавській організації часових процесів у Прелюдії та Концерті, обидва тексти мають найголовнішу споріднену рису. В. Лютославський неодноразово проводить паралель між ритмікою власних творів і організацією ритму прози. Ця думка є однією з найважливіших в усвідомленні тонкощів його ритмічної концепції: «Ритміка, деякою мірою, є моделлю людського мовлення з його характерними нюансами, що виникають із висловленого змісту та з експресії, яка надається реченням, словами та навіть складам. Не варто через це думати, що музика має <...> насправді переказувати певний однозначний зміст. З мовлення запозичені <...> його внутрішній *habitus*, його **суто звукові властивості і спосіб, у який воно протікає в часі**» (виділення наше – *О. М.*) (Lutosławski, 2011: 43–44). Цей коментар стосується партії соло – монологу першої скрипки з першої частини Струнного квартету, проте є правомірним і стосовно матеріалу віолончелі соло з Концерту. А в «Записках» містяться аналогії між організацією прози та ритмікою багатоголосних секцій *Ad lib.*: «Вражаюча подібність між віршом і прозою, а також «пульсом» і “*ad lib.*”. Це наша епоха – половина ХХ ст. відкриває вдруге прозу» (Lutosławski, 2008: 27). Власне зв'язок із живим мовленням, не імпровізованим, а структурованим та чітко організованим, тобто із прозою, дуже тонко виявляється у Прелюдії В. Бібіка. Поза багатоголосним контекстом у цитованому фрагменті ще більше оголюються мовленнєві якості матеріалу: Прелю-

дія нагадує абсолютно самотній людський голос, здавлений та тривожний. Композитор створює своєрідну прозу – монолог для фортепіано.

Висновки. Отже, завдяки переосмисленню часових співвідношень художній образ у Прелюдії набуває характеру загостреної експресії. Проте без вивчення рукописів композитора ми не можемо переконливо стверджувати, що зміна одиниці відліку, агогічних та динамічних засобів нюансування справді є наслідком свідомого переосмислення цитованого джерела. Неясними є також причини трьох розбіжностей, наявних у звуковисотній лінії (третя лінійка, кінець першої фрази, шоста лінійка, кінець передостанньої фрази, десята лінійка, завершення першої фрази), а також у ритмічному нюансуванні мотивів (п'ята лінійка, фраза, що припадає на *Animato*, сьома лінійка, остання ритмічна фраза). Ці відмінності можуть бути спричинені помилками, яких припустився редактор (як-от проминання деяких знаків скасування альтерації). Відмінності у фразуванні й агогіці дозволяють припустити, що В. Бібік міг взяти за основу не нотний текст, а його аудіоверсію. Зокрема, наприклад, темп, динамічна і, що найголовніше, деталізована агогічна організація в першому розділі тексту Прелюдії досить близькі до відтворення відповідного фрагмента в інтерпретації віолончеліста Р. Яблонського (1978 р., диригент – В. Лютославський)⁵. У такому разі міра відліку могла бути обрана В. Бібіком за внутрішнім відчуттям перебігу часу в Концерті. Можливо, композитор переосмислює у своїй Прелюдії досвід і слухового, і візуального «прочитання» тексту твору В. Лютославського, свідомо перебудовує ритмічну концепцію В. Лютославського у прагненні надати музичному образу потенційної, латентної загостреності. Підтвердити або спростувати наші припущення можна лише в результаті вивчення рукописів Прелюдії В. Бібіка, що є перспективою подальшого дослідження. На жаль, ми не можемо ознайомитися із чернетками твору, тому що композитор, зі слів його доньки Вікторії Бібік, знищив їх після написання композиції.

Побіжно зазначимо: вірогідним є і той факт, що виконавці власне Прелюдії беруть за основу не тільки нотний текст твору, але й аудіоверсії Віолончельного концерту. Зокрема, в інтерпретації Тімоті Гофта, який уперше у 2018 р. виконав поліфонічний цикл повністю, усі відтягування останнього звука у фразах першої побудови є природними, гнучкими та не відповідають зафіксованій

⁴ У тексті ми спеціально уникаємо опису відмінностей у фразуванні, а також в артикуляції, тому що найімовірнішою причиною цих невідповідностей є «приспосовування» музичного матеріалу до нових, «фортепіанних» якостей.

⁵ Перший зошит видано в 1981 р. (точний час написання невідомий), а Концерт – у 1970 р. (тоді ж відбулося і перше його виконання).

Приклад 4

Приклад 5

Концерт

Прелюдія
Приклад 6

у тексті цілій тривалості (див. Приклад 5). Крім того, піаніст активно педалізує, створює м'який звуковий шлейф, який злегка нагадує сонорне плетиво голосів супроводу, поліхронні ефекти у фрагменті оригіналу (хоча це не прописано в нотному тексті В. Бібіка). Цікавою є фразувальна тактика Т. Гофта в центральній побудові. Попри відсутність будь-яких позначень у цьому фрагменті в тексті В. Бібіка, агогічне нюансування, фразування піаніста дуже близькі до виконавської версії Концерту 1974 р. (Паризький оркестр під орудою В. Лютославського, соліст – М. Ростропович, якому і присвятив свій твір композитор).

Головним же результатом нашого дослідження є те, що процес живого інтонування в часі стає додатковим інформатором для аналітика, дозволяє досягнути ступінь відмінностей між текстами, їхню значущість, а звідси – і повноту авторського задуму у творах. Саме такий підхід стає інструментом виявлення різних типів ритмічного мислення композиторів, різних підходів до організації часу в композиціях. Подальший аналіз джерельних матеріалів, а також поліфонічного циклу загалом, порівняння дослідження Прелюдії з іншим зразком цитування у фузі № 33 із Третього зошита дозволить уточнити можливі причини відмінностей у засобах письмового оформлення музичного матеріалу запозичення, отже, наблизитися до смислового наповнення цитати, до розуміння В. Бібіком значення та сенсу цієї цитати у своєму тексті.

Загалом, співвіднесення текстів творів дозволяє виявити різні властивості авторського мислення, позиції та підходи до ритмічного оформлення музичного матеріалу. В. Лютославський створює цілісну тривимірну часову концепцію,

яка відображається та виявляється в художньо-часових ефектах, композиційно-технічній організації та виконавсько-технічних засобах. Головний вектор його пошуків – віднайдення найзручніших способів ритмічної організації, узгоджених із внутрішнім сприйняттям часу слухачем, виконавцем і безпосередньо композитором. Узагальнено схарактеризувати винятково на матеріалі Прелюдії «модус» мислення В. Бібіка неможливо. Проте в результаті вивчення тексту цитати зазначимо, що композитор зосереджується у Прелюдії на художньо-виразових якостях музичного матеріалу, який переосмислює, і шукає відповідне ритмічне оформлення власних звукових уявлень, не скеровує системно певних завдань на виконавсько-технічні питання (залишаємо за лаштунками інші композиції циклу). Головний напрям роботи композитора із чужим текстом – узгодження та поєднання своїх творчих ідей з новаціями, представленими в ритмічному оформленні цитованого матеріалу.

На нашу думку, якими б не були причини привнесення у виконавський процес додаткового напруження, аспект часової організації є дуже важливим у розумінні художньої концепції В. Бібіка. Узагалі ж представлений матеріал може послугувати джерелом для подальшого дослідницького осмислення семантичного навантаження цитати в цьому творі, а також стати у пригоді виконавцям. Незалежно від того, якими технічними засобами оперуватиме піаніст у процесі виконавського інтонування, усвідомлення особливостей ритмічної структури Прелюдії може утворити підґрунтя для більш глибокого прочитання тексту автора, отже, для створення глибокої та стильної інтерпретації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арановский М. Симфонические искания: проблемы жанра симфонии в советской музыке 1960–1975 гг. : исследовательские очерки. Ленинград : Советский композитор, 1979. 287 с.
2. Бібік В. 34 Прелюдії та фуги для фортепіано, ор. 16 а : у 3-х зошитах. Київ : Муз. Україна, 1981. Зошит 1. 80 с.
3. Гаврилова Л. Семантические грани цитаты в творчестве Ацио Корги. *Семиотика художественной культуры: Образ России в межкультурной коммуникации* : материалы Международной научно-практической конференции. Кемерово ; Санкт-Петербург : Кемеровский полиграфический комбинат, 2009. С. 160–172. URL: <http://2010.gnesinstudy.ru/index.html%3Fp=265.html> (дата звернення: 28.05.2018).
4. Денисов А. О соотношении «цитата-контекст» в музыкальном произведении. *Южно-Российский музыкальный альманах*. 2016. № 2. С. 13–22. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-tsitata-kontekst-v-muzykalnom-proizvedenii> (дата звернення: 20.04.2017).
5. Денисов А. Музыкальные цитаты : справочник. Санкт-Петербург : Композитор–Санкт-Петербург, 2013. 222 с.
6. Денисов А. О семантической трансформации музыкальной цитаты. *Musicus: Вестник Санкт-Петербургской консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова*. 2011. №№ 3–4. URL: http://www.conservatory.ru/files/Musicus27_Denisov.pdf (дата звернення: 20.04.2017).
7. Денисов А. Феномен музыкальной цитаты – проблемы исследования. *Musicus : вестник Санкт-Петербургской консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова*. 2009. № 5 (18). URL: http://www.conservatory.ru/files/28-33_musiscus_018.pdf (дата звернення: 20.04.2017).
8. Крылова Л. Функции цитаты в музыкальном тексте. *Советская музыка*. 1975. № 8. С. 92–97

9. Лаврова С. Цитирование как проявление принципа комплементарности в творчестве композиторов последней трети XX в. : автореф. дис. ... канд. искусствовед.: 17.00.02. Санкт-Петербург, 2005. 189 с.
10. Качинський Т. Розмови з Вітольдом Лютославським : наукове видання. Львів : Сполом, 2002. 148 с.
11. Мироненко-Міхейшина О. Віолончельний концерт та «Три поеми Анрі Мішо» Вітольда Лютославського: специфіка часової організації : дипломна робота ... магістра музичн. мист.: 025. Київ, 2018. 166 с.
12. Никольская И. От Шимановского до Лютославского и Пендерещкого: очерки развития симфонической музыки в Польше XX в. Москва : Сов. композитор, 1990. 332 с.
13. Романец М. Формы функционирования автоцитаты (на примере произведений Мориса Равеля). *Київське музикознавство*. 2014. Вип. 50. URL: <http://www.glierinstitute.org/ukr/digests/050/27.pdf> (дата звернення: 29.01.2019).
14. Семченкова А., Шак Т. Музыкальная цитата в структуре медиатекста: направления анализа. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2 «Филология и искусствоведение». 2010. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-tsitata-v-strukture-mediateksta-napravleniya-analiza> (дата звернення: 28.05.2018).
15. Холопова В. Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX в. Москва : Музыка, 1971. 304 с.
16. Холопова В. Теория музыки мелодика, ритмика, фактура, тематизм. Санкт-Петербург : Лань, 2002. 368 с.
17. Lutosławski W. Zapiski / opracow., koment. Z. Skowrona. Warszawa : WUW, 2008. 125 s.
18. Lutosławski W. Kilka problemów z dziedziny rytmiki. *Witold Lutosławski. O muzyce : pisma i wypowiedzi* / opracow. Z. Skowron. Gdańsk : Wydawnictwo słowo – obraz terytoria, 2011. S. 63–78.
19. Lutosławski W. O aleatoryzmie. Uwagi na marginesie Gier weneckich. *Witold Lutosławski O muzyce : pisma i wypowiedzi* / opracow. Z. Skowron. Gdańsk : Wydawnictwo słowo – obraz terytoria, 2011. S. 87–94.
20. Lutosławski W. O rytmice i organizacji wysokości dźwięków w technice komponowania z zastosowaniem ograniczonego działania przypadku. *Witold Lutosławski. O muzyce : pisma i wypowiedzi* / opracow. Z. Skowron. Gdańsk : Wydawnictwo słowo – obraz terytoria, 2011. S. 95–119.
21. Lutosławski W. Z zagadnień związanych z konstrukcją wielkich form zamkniętych. *Witold Lutosławski. O muzyce : pisma i wypowiedzi* / opracow. Z. Skowron. Gdańsk : Wydawnictwo słowo – obraz terytoria, 2011. S. 34–45

REFERENCES

1. Aranovskiy M. G. Simfonicheskie iskaniya: problemy zhanra simfonii v sovetskoy muzyke 1960–1975 gg. [Symphonic searches: problems of the Symphony Genre in Soviet Music 1960–1975]. Issled. ocherki. Leningrad : Soviet composer, 1979. 287 p. [in Russian].
2. Bibik V. S. 34 Preliduii ta fuhy dlia fortepiano [34 Preludes and Fugues for Piano], op. 16 a. U 3 zoshytakh. Zoshyt 1. Kyiv : Musical Ukraine, 1981, 80 p. [in Ukrainian].
3. GavriloVA L. V. Semanticheskie grani tsitaty v tvorchestve Atsio Korgi [Semantic verge of the quote in the Atsio Corgi works] *Semiotika hudozhestvennoy kultury: Obraz Rossii v mezhkulturnoy kommunikatsii : materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Kemerovo; Saint-Petersburg : Kemerovo printing plant, 2009, pp. 160–172. [in Russian].
4. Denisov A. V. O sootnoshenii “tsitata-kontekst” v muzykalnom proizvedenii [About the relationship “quotation-context” in a music work] *South-Russian musical anthology*, 2016, №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-tsitata-kontekst-v-muzykalnom-proizvedenii> (Accessed 20 April 2017). [in Russian].
5. Denisov A. V. Muzykalnyie tsitaty [Musical quotes] : spravochnik. Saint-Petersburg : Composer-Saint-Petersburg, 2013, 222 s. [in Russian].
6. Denisov A. V. O semanticheskoy transformatsii muzykalnoy tsitaty [About the semantic transformation of musical quotation] // *Musicus: Bulletin of the St. Petersburg Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov*, Saint-Petersburg, 2011, № 3–4. URL: http://www.conservatory.ru/files/Musicus27_Denisov.pdf (Accessed 20 April 2017). [in Russian].
7. Denisov A. V. Fenomen muzykalnoy tsitaty – problemy issledovaniya [The phenomenon of musical quotation – research problems]. *Musicus: vestnik Sankt-Peterburgskoy konservatorii imeni N. A. Rimskogo-Korsakova*. Saint-Petersburg, 2009, № 5 (18). URL: http://www.conservatory.ru/files/28-33_musicus_018.pdf (Accessed 20 April 2017). [in Russian].
8. Kryilova L. L. Funktsii tsitaty v muzykalnom tekste [Functions of quotation in musical text] *Soviet music*. Moscow, 1975, № 8, pp. 92–97. [in Russian].
9. Lavrova S. V. Tsitirovanie kak proyavlenie printsipa komplementarnosti v tvorchestve kompozitorov posledney treti XX veka [Citation as a manifestation of the principle of complementarity in the work of composers of the last third of the 20th century]. PhD thesis. Sankt Peterburgskaya gos. kons. im. N. A. Rimskogo Korsakova, Saint-Petersburg, 2005. [in Russian].
10. Kachynskiy T. Rozmovy z Vitoldom Liutoslavskym [Conversations with Witold Lutoslawski] : naukowe vydannia, Lviv, Spolom, 2002, 148 p. [in Ukrainian].
11. Myronenko-Mikheishyna O. Violonchelnii kontsert ta “Try poemy Anri Misho” Vitolda Liutoslavskoho: spetsyfyka chasovoi orhanizatsii [Cello Concerto and “Three Poems d’Henri Michaux” by Witold Lutoslawski: specificity of temporal organization]. Master’s thesis. Natsionalna muzychna akademiia Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho, Kyiv, 2018, 166 p. [in Ukrainian].
12. Nikolskaya I. I. Ot Shimanovskogo do Lyutoslavskogo i Penderetskogo: ocherki razvitiya simfonicheskoy muzyki v Polshe XX v. [From Szymanowski to Lutoslawski and Pendercki: essays on the development of symphonic music in Poland in the 20th century], Moscow, Soviet composer, 1990, 332 s. [in Russian].
13. Romanets M. S. Formy funktsionirovaniya avtotsitaty (na primere proizvedeniy Morisa Ravelya) [Forms of functioning of auto quotes (on the example of the works of Maurice Ravel)] *Kyiv musicology*, 2014, Vyp. 50. URL: <http://www.glierinstitute.org/ukr/digests/050/27.pdf>. [in Ukrainian]. (Accessed 22 March 2021).

14. Semchenkova A. V., Shak T. F. Muzyikalnaya tsitata v strukture mediateksta: napravleniya analiza [Musical quote in the structure of the media text: directions of analysis] Bulletin of the Adyge State University. Series 2: philology and art history, 2010, №2. [in Russian].
15. Holopova V. N. Voprosy ritma v tvorchestve kompozitorov pervoy poloviny XX veka [Issues of rhythm in the works of composers of the first half of the 20th century]. Moscow, Musica, 1971, 304 p. [in Russian].
16. Holopova V. N. Teoriya muzyki melodika, ritmika, faktura, tematizm [Music theory melody, rhythm, texture, thematism], Saint-Petersburg, Lan, 2002. 368 p. [in Russian].
17. Lutosławski W. Zapiski [Zapiski]/ opracow., koment. Z. Skowrona, Warsaw, WUW, 2008. 125 p. [In Polish].
18. Lutosławski W. Kilka problemów z dziedziny rytmiki. Witold Lutosławski. O muzyce : pisma i wypowiedzi [Several problems in the field of rhythmic. Witold Lutosławski. About music: letters and statements] / opracow. Z. Skowron, Gdańsk, Wydawnictwo słowo – obraz terytoria, 2011, pp. 63–78. [In Polish].
19. Lutosławski W. O aleatoryzmie. Uwagi na marginesie *Gier weneckich* Witold Lutosławski O muzyce : pisma i wypowiedzi [On aleatorism. Notes on the margins of Venetian Games Witold Lutosławski On music: writings and statements] / opracow. Z. Skowron, Gdańsk, Wydawnictwo słowo – obraz terytoria, 2011, pp. 87–94. [In Polish].
20. Lutosławski W. O rytmice i organizacji wysokości dźwięków w technice komponowania z zastosowaniem ograniczonego działania przypadku // Witold Lutosławski O muzyce : pisma i wypowiedzi [On the rhythm and organization of pitch in the composing technique with the limited action of chance // Witold Lutosławski On music: writings and statements] / opracow. Z. Skowron, Gdańsk, Wydawnictwo słowo – obraz terytoria, 2011, pp. 95–119. [In Polish].
21. Lutosławski W. Z zagadnień związanych z konstrukcją wielkich form zamkniętych [On issues related to the construction of large closed forms] Witold Lutosławski O muzyce : pisma i wypowiedzi / opracow. Z. Skowron, Gdańsk, Wydawnictwo słowo – obraz terytoria, 2011, pp. 34–45. [In Polish].

УДК 766

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-9>

Віктор МИХАЛЕВИЧ,
orcid.org/0000-0003-4847-5833
кандидат культурології, доцент,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) v.mykhalevych@kubg.edu.ua

ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ КАРИКАТУРИ ВИКРИВАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ НА ШПАЛЬТАХ САТИРИЧНОГО ЧАСОПISУ «ЧЕРВОНИЙ ПЕРЕЦЬ» МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ

У статті досліджена сатирична графіка часопису «Червоний перець» як відображення недоліків радянського ладу в Україні 20–30-х років ХХ століття. У даних карикатурах порушені такі злободенні економічні та соціальні теми, як: розкрадання державного майна, антиалкогольна кампанія, ліквідація неписьменності (лікнеп), проблеми міського побуту, боротьба з бюрократією, хабарництвом, «куркулями», «непманами», «контрреволюціонерами», проституцією, «кооператорами» тощо. Завдяки дотепному гумору та якій гострій карикатурі журнал став популярним серед масового читача України, але водночас часто підпадав під тиск цензури.

У дослідженні наведено зразки сатиричної графіки провідних художників «Червоного перцю»: Л. Гольмана, С. Зальцера, Л. Каплана, С. Самума, А. Петрицького, Б. Фрідкіна. Твори перелічених митців вирізняються оригінальними сюжетами та майстерним графічним виконанням.

Проаналізовано, що сатирична графіка журналу «Червоний перець» відображає мистецькі течії початку ХХ століття: конструктивізм, неопримітивізм, кубофутуризм, експресіонізм тощо. Це, у свою чергу, дало поштовх для розвитку української карикатури 20–30-х років. Підкреслено, що однією з головних особливостей графічного контенту «Червоного перцю» є плакатний вигляд ілюстрацій. Художники часопису в сатиричній графіці для більшого ефекту використовують різні прийоми, як-от: гротескність, гіперболізація, контраст форм, порівняння та зіставлення образів тощо. Популярними засобами побудови гумористичної ілюстрації, яким користуються митці видання, є диптих та комікс.

У статті простежено художнє оформлення журналу «Червоний перець». Зазначено, що на титулі часопису зазвичай розміщували яскраву плакатну карикатуру. Обкладинка мала впізнаваний логотип-назву, що гармонійно komponувався з титульною ілюстрацією. Загалом журнал вирізняється гармонійним поєднанням текстового та графічного матеріалу.

Ключові слова: «Червоний перець», сатиричне видання, графіка, карикатура, ілюстрація, художнє оформлення.

Viktor MYKHALEVYCH,
orcid.org/0000-0003-4847-5833
Candidate of Cultural Studies, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fine Arts
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) v.mykhalevych@kubg.edu.ua

ARTISTIC FEATURES OF A CARICATURE OF AN EXPOSING CHARACTER ON THE PAGES OF THE SATIRICAL MAGAZINE “CHERVONYI PERETS” IN THE INTERWAR PERIOD

The article examines the satirical graphics of the magazine “Chervonyi perets” as a reflection of the shortcomings of the Soviet system in Ukraine in the 1920–1930’s. These caricatures raise such topical economic and social themes: theft of state property, anti-alcohol campaign, elimination of illiteracy (liknep), problems of urban life, fight against bureaucracy, bribery, “kulaks”, “nepmans”, “counter-revolutionaries”, prostitution, “cooperators”, etc. Thanks to witty humor and high-quality sharp caricature, the magazine became popular among the mass readers of Ukraine, but often was censored.

The study presents samples of satirical graphics of leading artists of the “Chervonyi perets”: L. Holman, S. Zaltser, L. Kaplan, S. Samum, A. Petrytskyi, B. Fridkin. The works of these artists are distinguished by original plots and masterful graphic execution.

It is analyzed that the satirical graphics of the aforementioned magazine reflect the artistic trends of the early XX century: constructivism, neo-primitivism, cubofuturism, expressionism and others. This, in turn, gave impetus to the development of Ukrainian caricature in the 1920’s and 1930’s. It was emphasized that one of the main features of the

graphic content of the “Chervonyi perets” is the poster look of the illustrations. The artists of the magazine use various techniques in satirical graphics for greater effect: grotesqueness, hyperbolization, contrast of forms, comparison and juxtaposition of images, etc. Diptychs and comics are popular means of constructing humorous illustrations used by the artists of edition.

The artistic design of the “Chervonyi perets” is traced the article. It is noted that a bright poster caricature was usually placed on the title of the magazine. The cover had a recognizable logo-name, which was harmoniously arranged with the title illustration. In general, the magazine has a harmonious combination of text and graphics.

Key words: “Chervonyi perets”, artist satirical edition, graphics, caricature, illustration, decoration.

Постановка проблеми. 20–30-ті рр. ХХ ст. стали періодом виникнення, розквіту, а згодом жорсткого цензурування радянської сатиричної періодики. Гумористичні видання стали важливим елементом пропаганди нової більшовицької влади в Україні.

На теренах колишньої Української Радянської Соціалістичної Республіки міжвоєнного періоду найбільш відомим і популярним сатиричним журналом був харківський «Червоний перець». Чимало відомих українських карикатуристів ті культурних діячів починали свою діяльність саме в цьому часописі.

Водночас із відвертою пропагандою авторам «Червоного перцю» вдавалося критикувати системні недоліки радянського ладу (бюрократія, алкоголізм, розкрадання державного майна тощо), що було ризиковано, зважаючи на жорстку цензуру сталінського режиму.

Нас цікавить графічний складник «Червоного перцю» як найважливіша частина ілюстрованого сатиричного видання.

Загалом радянська карикатура вирізняється наочними образами та розрахована на масового читача. Унікальність сатиричної графіки журналу полягала в тому, що авторам вдавалося балансувати між дотриманням провідної партійної лінії та присвячуванням ілюстрацій злободенним політичним, економічним і соціальним темам. Водночас у журнальній графіці «Червоного перцю» відбилися прогресивні шукання митців тієї доби. Це проявляється в застосованому художниками арсеналі різноманітних авангардних течій та поєднанні різних мистецьких стилів, що вплинуло на розвиток української карикатури 20–30-х рр.

За якістю ілюстративного контенту харківський часопис «Червоний перець» можна поставити на один рівень із провідними європейськими сатиричними журналами того ж часу: нім. «Сімплісісимумом», фр. «Шаріварі» й англ. «Панчем».

Однак у мистецтвознавчій літературі сатирична ілюстрація журналу «Червоний перець», що мала критичний зміст стосовно радянського режиму 20–30-х рр. ХХ ст. та високий художній рівень, особливо не бралася до уваги, окрім поодиноких студій. Також поза увагою залишилося художнє

оформлення видання, яке є яскравим прикладом журнального дизайну першої половини ХХ ст.

Отже, ми вважаємо, що для розуміння традицій та впливів на розвиток журнальної ілюстрації та дизайну України графічний контент «Червоного перцю» нині важливо дослідити більш детально.

Аналіз досліджень. Для нашої статті виявилися важливими дослідження сатиричної графіки радянської гумористичної періодики Д. Горбачова, А. Капелюшного та М. Фіголя, однак дані автори писали свої наукові доробки в часи жорсткої цензури СРСР, що позначилось на результатах їхньої роботи. Аналіз творчості ключових карикатуристів «Червоного перцю» знаходимо в мистецтвознавчих статтях Д. Метницької й О. Роготченко. Цінними є історичні та журналістські праці стосовно пропагандистської ілюстрації «Червоного перцю» Л. Гриневич, І. Зикун, К. Кузіної, А. Покляцької й І. Собокар.

Мета статті – проаналізувати графічні та змістові особливості графічного матеріалу сатиричного часопису «Червоний перець», які стосуються висвітлення проблем радянського режиму 20–30-х рр. ХХ ст. Дослідити художнє оформлення даного журналу.

Виклад основного матеріалу. Сатиричний україномовний часопис «Червоний перець» видавався в Харкові (тодішня столиця України). У 1922 р. під керівництвом та редагуванням В. Еллана-Блакитного й Остапа Вишні вийшло через економічну скруту лише два номери, а в 1927–1934 рр. журнал відновили як двотижневик до робочої газети «Пролетарий».

Цільовою аудиторією часопису передбачався робочий клас. За допомогою традицій української народної творчості та гумору журнал намагалися зробити близьким до українського масового читача. Сатира журналу була направлена проти дореволюційного «старого ладу», міщанства та буржуазії, релігії та забобонів, національних проявів тощо. На сторінках часопису викривали «куркулів», «непманів», «контрреволюціонерів», «кооператорів», інші «антирадянські елементи». У 1930-х рр. у «Червоному перці» з'являються теми закликів до колективізації, чистки державного апарату та боротьби із «лженаукою». Пара-

тельно автори, що друкувалися в часописі, висвітлювали в досить гострій формі «окремі недоліки» радянської дійсності: розкрадання державного майна, алкоголізм, бюрократизм, хабарництво, спекуляцію, prostitucію, неписьменність, погану міську інфраструктуру тощо. Особливо яскраво ці теми проявлялися в сатиричній графіці часопису.

А. Капелюшний під час проведення аналізу структури гумористичної ілюстрації «Червоного перцю» зазначає: «У 1927 р. тут, як правило, вміщували малюнки на «внутрішні» теми, малюнки, що розвінчували пережитки у свідомості окремих людей, недоліки в галузі культури, освіти, торгівлі, житлового будівництва, а також карикатури, присвячені окремим явищам, котрі мають сезонний характер» (Капелюшний, 1986: 19).

Треба підкреслити, що, незважаючи на виявлення відповідних недоліків радянської системи, сатирична преса зберігає абсолютне табу на критику внутрішньої та зовнішньої державної політики, тогочасних лідерів партії та комуністичного курсу.

Стосовно цього Н. Зикун зазначає: «Попри те, що завданнями робітничих газет декларувалося викриття «з більшовицькою рішучістю та послідовністю» «хиб радянського апарату» («Робітник». 1 листопада 1925 р. № 1. С. 1), свобода критики редакцій і авторів поширювалася лише на ворогів революції та на дрібні вади пересічних будівників нового суспільного ладу» (Зикун, 2016: 28).

Перед тим як перейти до аналізу саме ілюстрацій часопису «Червоний перець», простежимо особливості художнього оформлення видання

Для обкладинки журналу призначалася текстова та візуальна інформація про ключові події суспільно-політичного життя з метою справити на читача максимальне враження. На титулі розміщували сторінкову карикатуру маніфестально-плакатного рішення з актуальною темою, яка могла набувати подальшого розвитку на наступних сторінках номеру. Такий підхід застосовували для тематичних номерів. У цих випусках зазвичай додається назва теми (напр.: «Перевиборний», «Спеціальний транспортний», «Спеціальний технічний» тощо), яка розміщується вертикально ліворуч від титульної ілюстрації. Карикатуру на всю шпальту друкували і на четвертій сторінці. Так звана «шапка» обкладинки «Червоного перцю» – назва журналу, вона ж логотип. У перших двох номерах поряд із назвою був кумедний персонаж із перцем. Згодом графіку назви-логотипа переробили, вона практично не змінювалася: крупний чорний брусковий шрифт для слова

«перець», у середині якого на білій діагональній плашці було розміщено червоним кольором та прописом слово «червоний». Іноді логотип міг зменшуватися залежно від композиції головної ілюстрації. Тільки в останній рік видання логотип почав видозмінюватися з номера в номер, а саме: міняли колір, шрифт, інтерліньяж тощо. Часопис був кольоровий, формату 35 x 25 см.; у середньому на 12 сторінок; текст набирався гарнітурою класу антиква. У журналі була художня верстка з великою кількістю рисунків, які мали різноманітний формат (сторінкові, розворотні, заставочні тощо). Видання практично не мало додаткових декоративних елементів.

Перейдемо безпосередньо до розгляду ілюстрацій.

Один із головних художніх впливів на радянську карикатуру 20–30-х рр. справив конструктивізм. У міжвоєнний період радянська сатирична графіка набуває плакатного вигляду агітації, що підкріплюється текстом-лозунгом, або гаслом. Цей лозунг сам собою може мати художнє оформлення. А. Капелюшний стосовно ілюстративного контенту журналу зазначив: «Карикатури вже не відіграють ролі ілюстрації до текстового задуму, як це було раніше» (Капелюшний, 1986: 15). Щодо цього Д. Метельницька зазначає: «Вочевидь, ця особливість сягає революційних часів, коли особливого розвитку набув плакат, де ілюстративна частина мислилася художниками виключно у поєднанні з текстом чи певним лозунгом» (Метельницька, 2016: 1444).

Сатирична ілюстрація «Червоного перцю» супроводжувалась дотепним підписом, що розкривав зміст малюнка. Підписи могли бути у формі діалогу між героями карикатури. У серіях карикатур завдяки художнім засобам (гіперболізація, контраст форм) застосовували прийом зіставлення: добро – зло, свій – чужий. Дослідник А. Покляцька зауважує: «Основним прийомом зображення героїв карикатур було їх протиставлення: робітники та селяни зображувалися сильними, мужніми, стрункими й привабливими, натомість «буржуазія», «західні агенти», «непмани» і «священнослужителі» показані спотвореними, непривабливими, з пихатим виразом обличчя та великим черевом. Таким чином, уже на рівні візуалізації створювався негативний збірний образ «ворога радянської держави та соціалістичного будівництва»» (Покляцька, 2015: 156).

У карикатуристів видання популярним є розміщення персонажів ілюстрацій у кабінетах, цехах, за прилавками. Іноді художники часопису для досягнення комічного ефекту використовували

вали фото в поєднанні з малюнком (колаж). Також митці нерідко будували серії кадрів на зразок коміксу для поступового сприйняття певної ілюстрованої дії реципієнтом.

Щодо візуального контенту «Червоного перцю» науковець І. Собокар підкреслює: «Сатиричний малюнок, плакат, фотомонтаж включені як найважливіша складова в загальний комплекс засобів, що їх спрямовує журнал на посилення активності читацької аудиторії у сприйнятті інформації, її подальшому аналізу та кореляції тих чи інших дій» (Собокар, 2016: 130).

У карикатурах художників до видання можна знайти традиції реалізму та модерну, однак загалом простежуються впливи новітніх течій у мистецтві початку ХХ ст., а саме: конструктивізм, неопримітивізм, кубофутуризм, експресіонізм тощо.

Наведемо найхарактерніші, на нашу думку, приклади карикатур художників «Червоного перцю», у яких простежується критика деяких аспектів радянського ладу та наявне цікаве графічне рішення.

У «Червоному перці» не уникали такої теми, як проституція, що було вкрай незручним явищем для нового більшовицького режиму. Наприклад, ілюстрація Л. Гольмана «Можливо» (№ 16, 1928 р.) демонструє нічну сцену, коли дівчата, які чекають на клієнтів, пізнають у перехожому члена комісії з боротьби із проституцією. У даному рисунку художник вміло передає настрої силуетами персонажів. Відразу та ворожість до куркулів графік відтворює в карикатурі «Добра няня» (№ № 18–19, 1930 р.): шкідник-куркуль у повний зріст зі зв'язаним оскалом намагається перегодувати бідне дитя. Чорний контур фігури чоловіка намальований різкими експресивними мазками та прямими лініями.

Завдяки контрастним геометричним плямам, найчастіше чорним, композиції Л. Гольмана виглядають контрастними та декоративними. Загалом манера художника експресивна, нагадує твори Е. Кірхнера.

С. Зальцер неодноразово висвітлює тему алкоголізму. Кубофутуристичне трактування художника надає даній тематиці особливого вигляду. Наприклад, карикатура «Весняні подихи» (№ 8, 1928 р.), у якій продемонстровано пияк і усі атрибути типового застілля. Таке враження, що все в ілюстрації ніби складається з окремих частин конструктора.

Тема проблем радянського спорту висвітлена в карикатурі С. Зальцера «Перше місце» (№ 16, 1928 р.), де тренер нарікає підлеглому, що той діс-

тав лише друге місце. Проте карикатура пояснює, що за тих жахливих умов, у яких перебувала українська команда в Москві, було нереально вийти в лідери. Ілюстрація у звичній для С. Зальцера манері складається з геометризованих тіл персонажів, що розміщені як орнамент по всій площині зображення.

Твори С. Зальцера позначені традиціями конструктивізму, кубофутуризму й експресіонізму, де образи утворюються з геометризованих ліній та форм, зображені крупним планом, нерідко кадровані та мають вивернуту перспективу. Треба зазначити, що майже вся графіка С. Зальцера в «Червоному перці» – чорно-біла. Така монохромія ще більше підкреслює геометризм форм у творах митця.

Хоча назва ілюстрації Л. Каплана «Київські бюрократи» (№ 2, 1934 р.) говорить сама за себе, але автор спромігся в неї додати долю еротизму, що нагадує твори Ф. Буше. У кабінеті молода співробітниця, вигибаючись, каже: «Весна прийшла», – на що начальник відповідає: «Зареєструйте, передрукуйте <...>». Світла акварельна техніка художника утворює в даній ілюстрації відчуття простору та легкості. Спосіб багатокadroвості митець застосовує в аркуші «Слово й діло» (№ 16, 1928 р.). Композиція складається з п'яти кадрів: у центральному рисунку експресивно зображено групу архітекторів, що сперечаються стосовно майбутньої будівлі, а з боків розміщені рисунки проєктів різноманітних будинків, найгірший із яких є реальним результатом роботи поганих працівників. Засилля начальства художник дотепно проявив у карикатурі «Учот» (№ 6, 1928 р.): у центрі композиції трудиться єдиний працівник, а навколо безліч начальників із кабінетними табличками. У цьому рисунку карикатурист вдало акцентує головного персонажа червоною фарбою, тоді як усіх інших заливає сіро-блакитним кольором.

Сатиричні твори Л. Каплана виконані в різноманітній стилістиці. Це можуть бути традиції бойчукізму, що несуть у собі риси монументальності. Також у творах митця спостерігаються імпресіоністична палітра й експресивна динаміка лінії.

У своїх карикатурах художник С. Самум найчастіше застосовував реалістичну подачу образів, обмежувався невеликою зміною прикмет обличчя та постатей персонажів.

Мінімалістично створена карикатуристом композиція «Дві черги» (№ 3, 1931 р.), поділена вертикально навпіл: в одній частині тягнеться черга на ремонт пошкоджених тракторів, а в іншій – черга до слідчого чиновників-шкідників.

У наступній карикатурі графіка «Хитрий покупець» (№ № 17–18, 1931 р.) перед нами постає продавець за прилавком та покупець, що бажає придбати сьогоднішню ковбасу за вчорашньою ціною. У даному зразку, що відрізняється плакатністю, художник досить реалістично пророблює деталі композиції: героїв, одяг, товари на прилавку тощо. Відразливого кооператора митець малює в ілюстрації «Сила звички» (№ 13, 1930 р.): негативний характер персонажа С. Самум яскраво передає завдяки нахабній позі героя із цигаркою в руці та хитруватій посмішці.

У наступного художника «Червоного перцю» А. Петрицького домінують багатофігурні та панорамні композиції, манера виконання умовна, фігури гіпертрофовані. Завдяки м'якому графітному олівцю та комбінуванню акварелі з тушшю твори художника виглядають живописними.

Казковістю та декоративністю наповнена сатирична ілюстрація А. Петрицького «Дельфінізація водного транспорту» (№ № 7–8, 1931 р.). У даній карикатурі художник представляє дотепну фантазію, коли рибалки, які не мають моторних човнів, змушені впрягати дельфінів. Цей аркуш відрізняється динамізмом та гармонійною кольоровою гамою. У титульній карикатурі «За онучу – збили бучу» (№ 7, 1928 р.) графік фокусує увагу на проблемі постійних базікань замість справ: на нараді обговорюють виробництво взуття, хоча справжніх експертів серед присутніх немає. Завдяки експресивній манері художник підкреслює нервові рухи персонажів, що вносять комізм та підсилюють абсурд ситуації.

Стосовно графічної манери А. Петрицького науковець Д. Метельницька зауважує: «<...> У журнально-книжковій спадщині творця спостерігається рух від модерну до панівних течій постреволуційного мистецтва, зокрема до конструктивізму, експресіонізму» (Метельницька, 2017: 111).

Карикатури останнього художника, творчість якого ми наведемо, – Б. Фрідкіна в міру експресивні, часто насичені багатофігурними динамічними композиціями, наповненими різними комічними сценами. Художник точними невимушеними лініями створює своїх гротескних героїв та вдало застосовує обмежену кольорову палітру.

Тему алкоголізму художник гротескно проілюстрував у карикатурі «Вихід комісії після обслідування 276-ї пивної» (№ 3, 1928 р.): рисунок заповнений п'яними членами горе-комісії, які хаотично пересуваються в усі боки та нагадують мурах. Динамізмом наповнена карикатура митця «Думки здійснюються» (№ 17, 1928 р.), що демонструє

проблеми міського побуту, а саме дорожнього руху Харкова 20-х рр.: крупним планом показано аварію автівки з візком, де все змішалось – люди, конячка, уламки тощо. Цинічний бюрократизм у поєднанні із психологічним контрастом персонажів художник зображає у трагікомічній титульній ілюстрації «По суті» (№ 3, 1939 р.): у центрі композиції змалювана крупна фігура хлопчика-сироти, оточена з усіх боків бюрократами. Графік нерідко вдається до коміксу, як, наприклад, у карикатурі, що показує виробничий брак, «Рейс перший, він же останній» (№ 18, 1928 р.): на чотирьох кадрах ми поступово спостерігаємо, як під велосипедистом руйнується велосипед.

Жорстка цензура більшовицького режиму не могла не помітити критику «окремих недоліків» радянської дійсності авторами «Червоного перцю». Унаслідок репресій журнал припинив своє існування. «Червоний перець» став попередником сучасного українського часопису «Перець», що успадкував найкращі традиції його сатиричної графіки, починаючи із 20–30-х рр. ХХ ст.

Висновки. Незважаючи на гостру сатиру карикатур журналу «Червоний перець», автори здебільшого висміюють суспільні явища, спираючись на чинну політику комуністичної партії. Паралельно карикатуристам вдавалося талановито відобразити недоліки самої радянської системи.

Карикатури часопису «Червоний перець», попри особливості індивідуальних манер художників, мають спільні ознаки:

- образно-тематичний репертуар – висвітлення соціальних та побутових проблем, що мають локальні межі;
- композиційна єдність текстового та графічного елементів;
- плакатна подача сатиричної графіки, де тексти мають агітаційний, лозунговий і нерідко панівний характер;
- митці застосовують засоби, характерні для різних течій модернізму;
- рисунки позначені конструктивістською естетикою й абстрактною умовністю, з поодиноким зверненням до реалістичної, деталізованої манери виконання;
- карикатури наповнені гротескністю та гіперболізацією образів, ґрунтуються на гострій іронії та їдкому сарказмові, водночас гармонійно поєднуються одна з одною;
- ключовим елементом в оформленні обкладинки часопису виступає титульна карикатура, що мала маніфестально-плакатне рішення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Горбачов Д. Романтика і артистизм. *Мистецтво*. Київ, 1966. № 4. С. 9–13.
2. Гриневич Л. Голод 1928–1929 рр. у радянській Україні : монографія. Київ : Інститут історії України НАН України, 2013. 435 с.
3. Зикун Н. Українська газетна сатирична публіцистика радянської доби як ідеологічно-пропагандистський інструмент. *Образ*. Суми, 2016. № 1. С. 27–36.
4. Капелюшний А. Сатиричний журнал «Червоний перець». Львів : Вища школа, 1986. 144 с.
5. Кузіна К. ОДПУ/НКВС у радянському плакаті та карикатурі (1930-ті – початок 1940-х рр.). З архівів ВУЧК – ГПУ – НКВД – КГБ. Київ – Харків, 2019. № 1 (51). С. 220–264.
6. Метельницька Д. Журнальна графіка та книжкова ілюстрація Анатолія Петрицького (1920–1930-ті рр.). *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2017. № 5. С. 101–112.
7. Метельницька Д. Сатирична графіка Анатолія Петрицького до журналу «Червоний перець» (1927–1928). *Народознавчі зошити*. Львів, 2016. № 6. С. 1442–1455.
8. Покляцька А. Карикатура в радянських сатиричних журналах 1920–1930-х рр. як елемент формування «нового побуту» у СРСР. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2015. № 23. С. 154–158.
9. Роготченко О. Соціалістичний реалізм і тоталітаризм. Київ : Фенікс, 2007. 608 с.
10. Собокар І. Роль карикатури в контексті діяльності сатиричного журналу «Червоний перець» початкового періоду. *Держава та регіони*. Запоріжжя, 2016. № 3. С. 127–131.
11. Фіголь М. Політична сатира в українському мистецтві XIX – початку XX ст. : короткий нарис. Київ : Мистецтво, 1974. 56 с.

REFERENCES

1. Horbachov D. Romantyka i artystyzm. [Romance and artistry]. *Mystetstvo*. Kyiv, 1966. № 4. P. 9–13. [in Ukrainian].
2. Hrynevych L. Holod 1928–1929 rr. u radianskii Ukraini. [Famine of 1928–1929 in soviet Ukraine]. Kyiv: Institute of history of Ukraine, 2013. 435 p. [in Ukrainian].
3. Zykun N. Ukrainiska hazetna satyrychna publitsystyka radianskoi doby yak ideolohichno-propahandystskyi instrument. [Ukrainian Newspaper Satiric Publicism of the Soviet Era as Ideological Propagandist Instrument]. *Obraz*. Sumy, 2016. № 1. P. 27–36. [in Ukrainian].
4. Kapeliushnyi A. O. Satyrychnyi zhurnal “Chervonyi perets”. [Satirical magazine “Chervonyi Perets”]. – Lviv: Vyshcha shkola, 1986. 144 p. [in Ukrainian].
5. Kuzina K. ODPUNKVS u radianskomu plakati ta karykaturi (1930-ti – pochatok 1940-kh rr.). [ODPU/NKVD in the Soviet poster and caricature (1930s and early 1940s)]. *Z arkhiviv VUCHK – HPU – NKVD – KHB*. Kyiv – Kharkiv, 2019. № 1 (51) 2019 r. P. 220–264. [in Ukrainian].
6. Metelnytska D. H. Zhurnalna hrafika ta knyzhkova iliustratsiia Anatoliia Petrytskoho (1920–1930-ti roky). [Magazine graphics and book illustration of Anatoly Petrytskyi (1920–1930’ss)]. *HDADM Bulletin*. Kharkiv, 2017. № 5. P. 101–112. [in Ukrainian].
7. Metelnytska D. Satyrychna hrafika Anatoliia Petrytskoho do zhurnalu “Chervonyi perets” (1927–1928). [The satirical graphics of Anatoly Petrytskyi to the magazine “Chervonyi Perets” (1927–1928)]. *Narodoznavchi zoshyty*. Lviv, 2016. № 6. P. 1442–1455. [in Ukrainian].
8. Pokliatska A. I. Karykatura v radianskykh satyrychnykh zhurnalakh 1920–1930-kh rr. yak element formuvannia “novoho pobutu” v SRSR. [Caricature in the soviet satirical magazine in 1920–1930’s as the element of creating “new everyday life” in the USSR]. *Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*. Vinnytsia, 2015. № 23. P. 154–158. [in Ukrainian].
9. Rohotchenko O. O. Sotsialistychnyi realizm i totalitaryzm. [Socialist realism and totalitarianism]. Kyiv : FENIKS, 2007. 608 p. [in Ukrainian].
10. Sobokar I. I. Rol karykatury v konteksti diialnosti satyrychnoho zhurnalu “Chervonyi perets” pochatkovoho periodu. [Role of Caricature in the Context of Activity of Satiric Magazine of “Red Pepper” Initial Period]. *Derzhava ta rehiony. Zaporizhzhia*, 2016. № 3. P. 127–131. [in Ukrainian].
11. Fihol M. P. Politychna satyra v ukrainskomu mystetstvi XIX – pochatku XX stolittia: Korotkyi narys. [Political satire in Ukrainian art of the XIX – early XX century: A short essay.]. Kyiv: *Mystetstvo*, 1974. 56 p. [in Ukrainian].

УДК 94:[351.852:7](477.43)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-10>

Ганна ОЗИМОВСЬКА,

orcid.org/0000-0003-2744-8203

магістр, викладач кафедри інструментально-виконавських дисциплін

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

(Хмельницький, Україна) gerbariy1234@gmail.com

КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКЕ ЖИТТЯ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті відображено початкові етапи формування професійної музичної освіти та концертно-виконавської діяльності на Поділлі, що охоплює межі 1903–1914 років ХХ століття. Розкрито питання культурно-мистецького життя Кам'янець-Подільського загалом та високого культурного рівня його існування зокрема. Щодо музичного мистецтва, то воно потребувало значних змін перебудови. Оскільки існувала проблема відсутності музичної педагогіки на Поділлі, то ХХ століття слугувало початком професійної музичної освіти і проходженням етапів становлення професійного музичного мистецтва. Досліджено процеси еволюції музичної педагогіки та розвитку концертно-виконавської діяльності, що сприяло вихованню цілої плеяди митців в результаті модифікації культурно-мистецького рівня краю. На початку ХХ століття відбувається складний процес виникнення професійної музичної освіти та вплив досвіду західноєвропейських шкіл, якому сприяла діяльність музиканта-педагога Тадеуша Ганицького. Проаналізовано етап формування та початковий етап існування музичної школи у Кам'янці-Подільському, його педагогічний склад з іноземних викладачів-музикантів, а також зображено концертно-виконавську діяльність школи, яка за короткий час свого існування відзначилась високим професійним рівнем підготовки мистецько-виконавського складу. Мета полягає в дослідженні музичної освіти та концертної діяльності міста. Концертне життя міста розширило свої межі, що привело до суспільно-культурного розвитку, яке стало загальносуспільним явищем. Розкрито значення педагогічної діяльності Тадеуша Ганицького і вплив на подальший розвиток мистецької культури Західної України.

Таким чином, діяльність Тадеуша Ганицького в освітньому та виконавському процесі сприяла модифікації музичного мистецтва на Поділлі, зокрема на Заході України.

Ключові слова: музична педагогіка, концертно-виконавська діяльність Поділля.

Anna OZIMOVSKA,

orcid.org/0000-0003-2744-8203

Master, Teacher at the Department of Instrumental and Performing Disciplines

Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

(Khmelnysky, Ukraine) gerbariy1234@gmail.com

CULTURAL AND ARTISTIC LIFE OF KAMYANECHCHINA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

This article reflects the initial stages of formation of professional music education and concert performance in Podillya, which covers the borders of 1903–1914 of the twentieth century. The issues of cultural and artistic life of Kamianets-Podilskiyi in general and the high cultural level of its existence are revealed, and as for the musical art, it required significant changes in restructuring. Just as there was a problem of lack of music pedagogy in Podillya, the twentieth century served as the beginning of professional music education and the stages of formation of professional music art. The processes of evolution of music pedagogy and development of concert-performing activity, which contributed to the education of a whole galaxy of artists as a result of modification of the cultural and artistic level of the region, are studied. At the beginning of the twentieth century there was a complex process of professional music education and the influence of the experience of Western European schools, which was facilitated by the activities of musician-teacher Tadeusz Hanytsky. The stage of formation and initial stage of existence of music school in Kamianets-Podilskiyi, its pedagogical structure from foreign teachers-musicians is analyzed and the concert-performing activity of school which for short time of the existence was noted by high professional level of preparation of art-performing structure is represented. The purpose is to study the music education and concert activities of the city. The concert life of the city expanded its boundaries, which led to socio-cultural development, which became a general social phenomenon. The significance of Tadeusz Hanytsky's pedagogical activity and the influence on the further development of the artistic culture of Western Ukraine are revealed.

Thus, the activity of Tadeusz Hanytsky in the educational and performing process contributed to the modification of musical art in Podillya, and in particular in Western Ukraine.

Key words: music pedagogy, concert-performing activity of Podillya.

Постановка проблеми. Під впливом передвіжників на початку ХХ століття у Кам'янці-Подільському створюється той культурний осередок, навколо якого концентрувалась ініціативна частина суспільства. Цей період характеризувався значними соціально-економічними та суспільно-політичними змінами, що визначали шлях розвитку культури та мистецтва. Активізацію культурного життя регіону зумовили визначні творчі та педагогічні досягнення Кам'янець-Подільської художньо-промислової школи та інших навчальних закладів. Серед перших було Подільське церковне історико-археологічне товариство, засноване у 1903 році на базі Подільського єпархіального історико-статистичного комітету. Таке перетворення комітету на товариство сприяло об'єднанню краєзнавців Поділля. Так, у 1912 році у ньому налічувалось 136 членів. Окремо слід згадати діяльність Товариства мистецтв, статут якого був затверджений у січні 1908 року. Його організатором став відомий на Поділлі художник В. Розвадовський, який одночасно завідував художніми класами. Товариство мистецтв розгорнуло на Поділлі широку просвітницьку діяльність, влаштовуючи пересувні виставки художніх творів у містах та багатьох містечках губернії. Крім того, у Кам'янці-Подільському діяла постійна виставка творів мистецтв. Невід'ємним від діяльності згаданих товариств є заснування у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття у містах Подільської губернії музейних закладів. Перший музей на Поділлі з'явився у 1890 році у Кам'янці-Подільському. Ініціатором його створення виступив Подільський єпархіальний історико-статистичний комітет (Урсу, 2015: 383). Стан музичної освіти та музичного мистецтва на Поділлі у ХІХ столітті перебував у важких умовах. Музичне мистецтво існувало на рівні домашнього музикування, запрошували знаних музикантів-педагогів з Європи в дома місцевої знаті, тому була необхідність започаткувати спеціалізований культурний навчальний заклад, в якому можна було отримувати необхідні знання з музичного мистецтва.

Аналіз досліджень. Вивченням професійної подільської музичної культури в контексті загальнонаціонального процесу займалися в різні історичні періоди М. Печенюк, О. Гармель, Ф. Ернст, Д. Щербаківський, В. Іванов Л. Кияновська. Ця тема привертала також увагу подільських краєзнавців і музикознавців, серед яких слід назвати А. Свидницького, Р. Римар, В. Святелика, В. Циганюка, Я. Кушку, О. Пажимських, М. Ярову, П. Слободянюка, В. Іванова.

Мета статті – розкрити основні етапи розвитку музичної педагогіки у Кам'янці-Подільському на початку ХХ століття та проаналізувати проблеми, що виникли в процесі формування виконавсько-інструментального мистецтва.

Виклад основного матеріалу. З розвитком Кам'янця-Подільського як важливого промислового міста наприкінці ХІХ століття цілком природно виникла потреба в культурно-мистецькій освіті, що було характерною ознакою часу. Так, основним напрямом місцевої художньої освіти став художньо-промисловий, певний розквіт якого припадає на початок ХХ століття. Підготовка художника для промисловості та поширення елементарної художньої освіти серед населення міста стало головною метою і загальною рисою роботи названих освітніх установ. Стан культурно-мистецького життя Кам'янця набуває широкого розквіту у всіх сферах мистецького спрямування. Таким чином, музичне життя міста зазнає великих змін. 1903 рік стає переломним у мистецьких колах міста у зв'язку з появою славетно відомого й талановитого музиканта, педагога, скрипаля Тадеуша Ганицького, з появою якого музична культура міста переходить на інший щабель свого існування. Вона проходить довгий етап трансформації від аматорського до професійного рівня.

Т. Ганицький відразу ж почав практично підходити до питання відкриття у Кам'янці спеціалізованої музичної школи. Він сподівався на підтримку місцевих музикантів і тих фахівців, які вже працювали в місті. Вони з великою зацікавленістю відгукнулися на таку ідею. Крім того, знайшлося багато охочих навчитися музики. Шлях від ідеї до її реалізації виявився складним. Вимагався перш за все офіційний дозвіл на заснування закладу. Підставою для цього був Статут про організацію власних навчальних закладів, затверджений Міністерством внутрішніх справ 21 жовтня 1901 року. Маючи вже досвід організації школи в Лодзі, Т. Ганицький розпочав роботу зі здійснення своєї ідеї. На вибраному ним шляху зустрілось чимало труднощів. Насамперед потрібно було розвивати питання матеріальної бази, виникли труднощі в підборі професійних кадрів. Так, Т. Ганицькому вдалося загітувати спочатку лише одного викладача А. Лозинського по класу фортепіано та теорії музики. З вересня 1903 року почала своє існування музична школа Т. Ганицького, і ця дата знаменується початком зародження професійної музичної освіти на Поділлі (Подолія, 1914: 5). Хоча факт заснування і реальність функціонування закладу не викликали ні в кого сумніву, все ж таки продовжували звучати недо-

вірливі голоси. Так, в перший рік існування освітнього закладу в ньому навчалось лише 60 учнів.

На власні кошти Т. Ганицький розпочинає розбудову мистецької освіти на Поділлі. Це був фактично єдиний вихід зі складного становища. Перш за все укомплектування професійними кадрами потребувало багато зусиль. Так, запрошення висококваліфікованих педагогів з-за кордону вимагало чималих коштів, до того ж ці спеціалісти не знали ні російської, ні української мов. Останнє, як свідчать тогочасні документи, було однією з важливих перешкод у розвитку школи. Хоча доводилось якось виходити з місцевих умов і заохочувати до викладання кам'янецьких вчителів, директор закладу не залишав думки мати у себе справжніх професорів. У цей час він уже відкрив класи фортепіано, скрипки, теорії музики. Дітей відбирали до школи за конкурсом, звертали особливу увагу на тих, хто вже вмів грати на якомусь музичному інструменті (по нотах або на слух). У школі на них чекала досконала методика викладання з усіх предметів. Так, у 1904 році було відкрито Т. Ганицьким додатковий (підготовчий) клас, де майбутні учні, які не мали ніяких попередніх знань, готувалися до основного курсу навчання.

У своїй праці В. Іванов надає детальний опис організації музичної освіти, у кінці першого навчального року Т. Ганицький відкрив ще один клас - вокальний, який очолила випускниця Московської консерваторії С. Булгакова. Отже, штат поповнювався професійними фахівцями, від яких директор вимагав відповідної роботи з учнями, а саме виховувати їх на високому методичному та фаховому рівнях, чого вимагав статут школи. Так, 14 грудня 1903 року та 25 квітня 1904 року відбулися перші концерти викладацького та учнівського складу. З кожним роком школа зміцнювалась, у закладі відкрилося ще два класи, а саме класи гармонії та драматичного мистецтва. У 1905 році почав діяти клас віолончелі, до якого було запрошено з Києва викладача М. Сухомлинського, його у 1906 році замінив М. Хорошанський. З роками кількість учнів зростала швидкими темпами, у 1905 році їх було вже 131, а в наступному – 141. Вони вчилися у шести спеціалізованих класах, де зосередилися досить міцні виконавські сили, зокрема з фортепіано та струнних інструментів. Дирекція закладу часто влаштовувала учнівські звітні концерти. Лише у 1905–1906 навчальному році їх було понад десять. Концерти мали не лише естетичне та морально-виховне, але й благодійне значення. Прибутки з них здебільшого переводились на потреби бідних учителів та учнів. Так, усі кошти з двох симфонічних концертів

Т. Ганицького було передано кам'янецькому товариству бідноти. Показовим був концерт школи у Могилеві-Подільському, кошти з якого пішли на користь благодійного товариства. Відомо, що лише за три роки існування школи допомога від її концертів складала шість тисяч карбованців (Іванов, 2007: 15).

Поява професійного музичної навчального закладу на Поділлі сприяла розвитку професійного музичного мистецтва загалом. Відбуваються численні концерти викладачів і учнів в місті, а саме в театрі, клубах, інших навчальних закладах. Концерти школи притягували до себе багато прихильників музики, і тих, хто бажав вчитися, ставало все більше. Вони були не лише з Кам'янця, але й з різних повітів Волині та Поділля. Те, що концерти дійсно мали справжній успіх, підтверджують кореспондентські звіти тих часів, що публікувались на сторінках вітчизняної преси. Так, «Русская музыкальная газета» (орган Російського музичного товариства в Петербурзі) підкреслювала, що музична школа Т. Ганицького влаштовувала в Кам'янці-Подільському «найбільш серйозні» виступи (Финдейзен, 1907: 2). Наскільки вони були серйозними, дізнаємося з місцевих газет, де описувалися враження від почутого місцевої публіки, що бачила перед собою не учнів, а справжніх артистів, у яких їх за короткий час зумів перетворити талановитий педагог і музикант Т. Ганицький. Його ж симфонічний оркестр був дисциплінованим і талановитим колективом. Газета «Подолія» писала: «Концерт у міському клубі відбувся у переповненому залі досить вдало і викликав бурю оплесків на адресу усіх артистів-музикантів. Вокалістка Розвадовська, володіючи значним меццо-сопрано і маючи майже двооктавний діапазон, співала з глибоким почуттям. Артист Храмой показав публіці блискучу техніку. Поява ж на естраді хлопця Шварценштейна викликала фурор. Задушевність гри, м'якість тону, прекрасна техніка робить його талановитим музикантом. Публіка все це оцінила й тепло прийняла його, як і інших учасників концерту. Чимало сприяв успіхові вечора своїм впевненим акомпанементом В. Машкевич» (Подолія, 1906: 2).

В. Іванов пише: «Визнання школи Ганицького зростало. Зростання школи та впровадження нових навчальних дисциплін вимагало від Т. Ганицького підбору і педагогічного складу. До цього питання він ставився досить серйозно і багато зробив для піднесення високого педагогічного рейтингу школи. Про це свідчать високопрофесійні кадри, викладачі, які навчалися у відомих

професорів світового рівня Московської, Варшавської, Паризької, Міланської, Празької консерваторій, такі як М. Петліна, В. Дальський-Рибальченко, А. Лозинський, Пік де Реплонж, З. Комінек, Аллегранд, Іванов-Давинський, Булгакова, Сальська-Педаковська, Абрамович» (Іванов, 2007: 18).

Незважаючи на матеріальні труднощі, дуже скромні асигнування з боку Подільської губернської управи, школа все ж продовжувала працювати, а з кожним роком зростав її авторитет. У 1907 році вона вже нараховувала вісім класів, серед яких слід назвати підготовчий, фортепіанний, скрипковий, віолончельний, вокальний, теоретичний, історичний, драматичний. У кожному з них працювали досвідчені педагоги та виконавці. Все частіше до керівництва закладу зверталися музиканти з питаннями щодо не лише розвитку освіти, але й організації більш живого музичного життя в Кам'янці і навіть у губернії. Поступово визріла ідея об'єднання місцевих музичних сил у мистецьку спілку. Т. Ганицький бере ініціативу у свої руки і разом з однодумцями у 1907 році створює «Подільське музичне товариство», в статуті якого важливими є пропагування серед населення класичної музики, відкриття гуртків з навчання нотної грамоти, організація виконавських колективів (хорових, оркестрових), вивчення музичного фольклору.

Так, у 1913 році музична школа Т. Ганицького відсвяткувала 10-річний ювілей, який відзначився великою кількістю концертів, у яких виступили педагоги та учні школи. Місцева публіка, губернські чиновники, гості вітали ювілярів, висловлювали сподівання на подальше зростання навчального закладу, підвищення його авторитету. Звертаючись до праці В. Іванова, бачимо, що концерти на 10 річницю школи мали справжній успіх, що знову повернуло Т. Ганицького до ідеї створення міського симфонічного оркестру. Однак кам'янецька управа ніяк не могла дати згоду на існування такого колективу у своєму штатному розписі і не вважала за необхідне мати в місті подібний оркестр. Хоча оркестр завдяки неабияким зусиллям Т. Ганицького все ж таки був створений, діяв він недовго. Отже, звертаючись до очевидних фактів, говоримо про те, що він неабияких зусиль докладав до того, щоби підняти і розвинути культурно-мистецьке життя Поділля, що свідчить про справжню любов і патріотизм до рідного краю (Іванов, 2007: 19).

Як уже зазначалось, поява музичного навчального закладу істотно сприяла поживленню мистецького життя на Поділлі, з появою професійних колективів відбувся перехід музичного мистецтва

на інший рівень існування. Перед Першою світовою війною Т. Ганицький встиг подарувати кам'ячанам декілька камерних та симфонічних концертів, які залишилися в їх пам'яті на багато років. Це був сміливий крок організатора заходів. Він добре розумів, що такі музичні виступи є незвичними для місцевої публіки. Тадеуша Дионисовича хвилювало, чи зрозуміє та оцінить вона його задум, тому в місті була проведена попередня підготовча роз'яснювальна робота (публікація афіш, програмних листівок тощо), і ця робота виправдала себе. Газета «Подолія» потім писала: «28 січня 1914 року відбувся в Пушкінському домі перший камерний вечір, влаштований Т. Ганицьким. Концерт відбувся із заслуженим успіхом і зібрав численну публіку, яка оцінила заслуги Тадеуша Дионисовича, котрий на свої власні кошти створив у Кам'янці чудову музичну школу, що за 10 років свого існування завоювала симпатії громадськості і об'єднала навколо себе місцеві музичні сили» (Подолія, 1914: 3).

Розглядаючи репертуар концерту, відзначаємо, що успіх концерту завдячився професійним виконанням програми, що складалася з творів авторитетних композиторів, таких як «Серенада» Гіллера, «Квартет ре мажор» Бородіна у складі скрипалів Комінека, Загряжської, альтиста Фідлона та віолончеліста Зіберштейна, «Тріо соль мінор» Годора. Перше відділення звітного вечора закінчилося під бурхливі оплески публіки та піднесення артистам великої ліри з квітів. Щиро вітали також виконавців-піаністів Петліні, Максимович, Ліхтмана, які виконували твори Ліста, Городовського, Равеля. Після концерту привітали також організатора заходу Т. Ганицького (Іванов, 2007: 20).

Перший камерний концерт викликав жвавий інтерес до виступів, які планував Т. Ганицький. Він отримував численні заявки, пропозиції. Нарешті наступна така вистава планувалась на 4 лютого. Вечір відбувся у присутності великої кількості слухачів. Лунали твори Бетховена, Фібіха, Шютця та інших композиторів. З публікацій «Подільщина» дізнаємося, що в залі було настільки тихо, ніби там не було жодної душі, а лише лунали прекрасні мелодії. Виконавці з великим натхненням передавали характер творів, змушували слухачів віддаватися почуттям радості або суму, створювали романтичний настрій. Серед виконавців особливо виділилися скрипаль Комінек, піаністка Педаховська, альтист Зіберштейн, віолончеліст Гольдман, вокаліст Дальський (Подільщина, 1914: 3).

Отже, обидва камерні концерти були прелюдією до майбутніх симфонічних виступів, які ретельно

готував Т. Ганицький. Перший симфонічний концерт був справжньою мистецькою подією в місті і навіть на Поділлі. «Подолія» писала, що навіть звістка про це вже наполовину «сприяла блискучому успіху виступу. Зал Пушкінського дому 1 березня був переповнений. Піднялася завіса, і Т. Ганицького зустріли бурхливими оплесками. Тут глядачі вперше побачили Т. Ганицького в ролі диригента. У рецензіях зазначалося, що п'ята симфонія Бетховена була продиригована ним із впевненістю і розумінням композиторського та виконавського стилю. Велике враження справило звучання увертюри Вагнера з опери «Рієнці», «Урочистого полонеза» Лядова, «Мрійливих танців» Рубінштейна, «Другої рапсодії» Ліста. У залі вирували овації» (Подолія, 1914: 7).

Прикрасою концерту був виступ відомої московської піаністки Доленго-Грабовської, запрошеної до Кам'янця Т. Ганицьким. Вона виконала декілька творів Ліста, Шопена, показала блискучу техніку, глибоку художню виразність. У газетах про її гру писали, що вона відчуває стиль авторів, розуміє багатство відтінків, володіє професійною інтерпретацією творів, що викликало у публіки бажання слухати ще раз виконані твори. Невипадково 7 березня був влаштований її сольний концерт. Вона виконувала твори Бетховена, Моцарта, Шопена, Рубінштейна. Загальна думка місцевої преси зводилась до того, що за останні роки в Кам'янці ще не чули такої чудової і професійної фортепіанної гри.

Про Т. Ганицького «Подольнин» писав: «Ганицький талановитий диригент, який вміє не лише підкорити оркестр своїй волі, але й успішно домогтися від своїх музикантів справжнього художнього виконання. Присутність на чолі оркестру диригента, який спроможний впливати на музикантів, піднімає дух виконавців. Вражає самий талант Ганицького, котрий зумів досягти такої зіграності й високого художнього виконання у короткий термін» (Подольнин, 1914: 4). «Подолія» назвала усі заплановані Т. Ганицьким симфонічні концерти «подією великої важливості для нашого міста», які «повинні бути занесені в художній літопис Кам'янця» (Подолія, 1914: 8).

Усі заплановані симфонічні концерти відбулися у березні на «одному диханні». Успіх другого був на рівні попереднього. На ньому висту-

пив ще й соліст-віолончеліст С. Крячко - викладач Кишинівського музичного училища. У третьому концерті (22 березня) солістом був С. Шварценштейн, який знову полонив публіку своєю грою. Знов відзначалися м'якість його інтонаційного висловлювання, багатство нюансів. Не залишився поза увагою вдалий акомпанемент піаніста С. Ліпського.

Цикл симфонічних концертів завершився 25 березня і, за словами кореспондента газети «Подолія», пройшов блискуче. Як і в попередніх концертах, публіка гаряче вітала Т. Ганицького, дякуючи йому за «музичний березень», тепле ставлення до тих, хто прагнув присвятити себе музичному мистецтву. Гідно оцінила його й місцева преса: «Симфонічні концерти Ганицького є світлим явищем на сірому фоні нашого провінційного міста і залишать надовго відрядну згадку» (Подолія, 1914: 5).

Останніми передвоєнними концертами, які влаштував Т. Ганицький у Кам'янці, були камерні концерти у квітні 1914 року. Вони теж пройшли блискуче. На них виступили піаніст і композитор Толкач, піаністка Максимова, співак В. Дальський, віолончелісти Розцвіт та Л. Зіберштейн, скрипалі П. Рейтер, М. Загрянський, З. Комінек, альтист М. Фідлон. У місцевій пресі зазначалась їх висока майстерність, висловлювалась глибока подяка Тадеушу Дионисовичу: «Художні вечори Т. Ганицького назавжди залишаться у пам'яті вдячних кам'янчан» (Подолія, 1914: 6).

Висновки. Отже, культурно-мистецьке життя Кам'янця-Подільського на початку ХХ століття набуло широкого розквіту у всіх сферах мистецтва. Так, музичне життя міста в цей час зазнало значних змін. Поява професійного музичного навчального закладу докорінно вплинула і на мистецьке життя подільського краю. На першому етапі існування музичної школи Т. Ганицького, який охопив період 1903–1914 років, було багато перешкод, але вона проіснувала довгий час і виховала цілу плеяду талановитих музикантів. Саме з трансформацією музичної педагогіки на Поділлі музичне мистецтво вийшло на професійний рівень, що змінило і піднесло культурно-мистецьке життя суспільства. Однак Перша світова війна на деякий час призупинила діяльність школи і в подальшому вона зазнала багато змін і перешкод, але не припинила свого існування досі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванов В. Тадеуш Ганицький (1844–1937) : монографія. 2007. С. 10–21.
2. Подолія. Газета церковно-общественная, политическая и литературная. 1914. № 14. С. 3–6.
3. Подолія. Газета церковно-общественная, политическая и литературная. 1914. № 28. С. 7–8.
4. Подолія. Газета церковно-общественная, политическая и литературная. 1914. № 38. С. 5.

5. Подолия. Газета церковно-общественная, политическая и литературная. 1906. № 169. С. 2.
6. Подолянин. Ежедневная, политическая, общественная, и сельскохозяйственная газета. 1914. № 974. С. 3.
7. Урсу Н., Гуцул І. Культурне життя Кам'янецьчини наприкінці ХІХ – всередині ХХ століття. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 378–384.
8. Финдейзен Н. Русская музыкальная газета. 1907. № 20. С. 2.

REFERENCES

1. Ivanov, V. Tadeush Hanytskyi (1844–1937). [Tadeusz Hanycki (1844–1937)]. Monograph, 2007, pp. 10–21 [in Ukrainian].
2. Podolyia. Hazeta tserkovno-obshchestvennaia, polytycheskaia i lyteraturnaia. [Podolia. The newspaper is ecclesiastical, political and literary]. 1914, № 14, pp. 3–6 [in Russian].
3. Podolyia. Hazeta tserkovno-obshchestvennaia, polytycheskaia i lyteraturnaia. [Podolia. The newspaper is ecclesiastical, political and literary]. 1914, № 28, pp. 7–8 [in Russian].
4. Podolyia. Hazeta tserkovno-obshchestvennaia, polytycheskaia i lyteraturnaia. [Podolia. The newspaper is ecclesiastical, political and literary]. 1914, № 38, p. 5 [in Russian].
5. Podolyia. Hazeta tserkovno-obshchestvennaia, polytycheskaia i lyteraturnaia. [Podolia. The newspaper is ecclesiastical, political and literary]. 1906, № 169, p. 2 [in Russian].
6. Podolianyn. Ezhednevnaia, polytycheskaia, obshchestvennaia, y selskokhoziaistvennaia hazeta. [Podolyanin. Daily, political, public, and agricultural newspaper]. 1914, № 974, p. 3 [in Russian].
7. Ursu N., Gutsul I. Kulturne zhyttia Kamianechny naprykintsi ХІХ – vseredyni ХХ stolittia. [Cultural life of Kam'yanechchini from the 19th to the middle of the 20th century]. *Pedagogical education: theory and practice*, 2015. Vol. 18, pp. 378–384 [in Ukrainian].
8. Findeisen N. Russkaia muzikalnaia hazeta [Russian Musical Newspaper]. 1907, Nr. 20, p. 2 [in Russian].

Вікторія ОЛІЙНИК,
orcid.org/0000-0002-3455-6942
кандидат мистецтвознавства,
старший викладач кафедри графічного дизайну
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) viktoriya0308@ukr.net

КНИГИ ВИДАВНИЦТВА «ДНІПРО» В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКИХ ГРАФІЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Метою статті є презентація художнього образу книжкової продукції Державного спеціалізованого видавництва художньої літератури «Дніпро» у контексті українських графічних тенденцій. Отже, напрям дослідження передбачає аналізування відповідного візуального матеріалу (книг) із точки зору його художньої цінності за допомогою низки методів у межах теоретико-практичного підходу, тобто методологія дослідження ґрунтується на загальнонауковому принципі достовірності та реалізується застосуванням методів мистецтвознавчого аналізу, зіставлення та порівняння, а також теоретичного, історичного й хронологічного методів. Наукова новизна полягає у художньому осмисленні результатів діяльності видавництва «Дніпро», історія якого охоплює більше ста років та досі ще не була предметом наукового дослідження, а також у визначенні творчого внеску цього підприємства до розвитку вітчизняного мистецтва книги. Крім того, важливими є формулювання та висвітлення основних ознак друкарського стилю цього видавництва на тлі культурно-мистецьких змін в Україні. Результати аналізу джерельної бази дослідження, якою стали книжкові фонди бібліотеки-архіву ДП «Державне спеціалізоване видавництво художньої літератури «Дніпро»» та Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, а також окремі зразки приватних книжкових колекцій, представлені у контексті загальних тенденцій української графіки відповідних хронологічних періодів і з урахуванням коментарів, наданих самими видавцями. Так, було встановлено, що етапом розквіту видавництва «Дніпро» можна вважати часовий відрізок 1960–1980-х років, коли зафіксовані найбільші потужності підприємства та найвища якість його видань, зокрема художня. Крім того, трансформації книжкового оформлення продукції видавництва впродовж усієї його активності яскраво демонструють розвиток українських графічних трендів: від синтезу різноманітних мистецьких течій і напрямів першої третини ХХ століття крізь призму соцреалізму до сучасного художнього полістилізму. У результаті цього сформувався особливий друкарський стиль видавництва «Дніпро», що характеризується впевненою орієнтованістю на високі стандарти книжкового дизайну та якісне поліграфічне виконання, з одного боку, і ретельним жанровим доббором творів до видання, з іншого боку. Варто відзначити, що навіть у кризові часи підприємство не втратило свого концептуального курсу і продовжувало видавати книги у меншій кількості, з більш економним дизайном, але зі збереженням загальних вимог формату та належним зовнішнім оформленням.

Ключові слова: видавництво «Дніпро», книга, книжкова графіка, ілюстрація, книжкове оформлення, друкарський стиль.

Viktoriia OLIINYK,
orcid.org/0000-0002-3455-6942
Candidate of Art History,
Senior Lecturer at the Department of Graphic Design
Kyiv National University of Culture and Art
(Kyiv, Ukraine) viktoriya0308@ukr.net

“DNIPRO” PUBLISHING HOUSE’S BOOKS IN THE CONTEXT OF THE UKRAINIAN GRAPHIC TRENDS

The purpose of the article is to present the artistic image of the book production of the “Dnipro” State Specialized Publishing House of Fiction Literature in the context of the Ukrainian graphic trends. Using a number of methods within the theoretical and practical approach, the research involves the relevant visual material (books) analysis in terms of its artistic value. Therefore, the research methodology is based on the general scientific principle of reliability and is implemented through addressing the methods of art analysis, juxtaposition and comparison, as well as theoretical, historical and chronological methods. The scientific novelty lies in the artistic understanding of the “Dnipro” publishing house’s activity results, with its history encompassing more than a hundred years. It neither has been the subject of scientific research, nor has the creative contribution of this enterprise to the development of domestic book art been determined. In addition, it is important to formulate and highlight the main features of the publishing house’s printing

style against the background of cultural and artistic changes in Ukraine. The analysis results of the study's source base, such as the book funds of the "Dnipro" State Specialized Publishing House of Fiction Literature's library-archive and the Vernadsky National Library of Ukraine, as well as some samples from private book collections, are given in the context of the general trends in Ukrainian graphics of the relevant chronological periods and taking into account the comments submitted by the publishers themselves. Thus, it was established that 1960–80's can be considered the heyday period of the "Dnipro" publishing house. This period was marked with the company's largest capacity and the highest quality of its publications, including fiction. Moreover, the transformations of the publishing house's book design throughout its activity clearly demonstrate the Ukrainian graphic trends' development: from the synthesis of various artistic trends and directions of the First Third of the XX century through the prism of socialist realism up to modern artistic polystylism. As a result, there was formed a special printing style of the "Dnipro" Publishing House. This style is characterized by a confident focus on high standards of the book design and a high-quality printing, on the one hand, and a careful genre selection of works for publication, on the other. It is worth noting that even in times of crisis, the company has not lost its conceptual course and continued to publish books in smaller quantities, with a more economical design, while maintaining the general requirements of the format and proper book design.

Key words: "Dnipro" Publishing House, book, book graphics, illustration, book design, printing style.

Постановка проблеми. Видавництву художньої літератури «Дніпро» по праву належить провідна роль у розвитку книжкової культури України ХХ століття. Нині це авторитетне підприємство з видатною історією, котра охоплює більше ста років, також не здає своїх позицій і займає важливий сегмент у вітчизняному книговидавничому процесі, тому приводів для наукового аналізування результатів діяльності зазначеного видавництва сьогодні чимало, зокрема солідний доробок у галузі книгодрукування, багаторічний професійний досвід, протистояння зовнішнім негативним факторам, при цьому відсутність відповідних досліджень, де би було докладно представлено зазначені позиції у сучасному прочитанні. Ми у прагненні розкрити концептуальні особливості книготворення та професійну політику цього видавничого осередку у контексті українських графічних тенденцій зосередимось на такому показовому аспекті, як книжкове оформлення та його всебічні прояви у зразках продукції видавництва «Дніпро».

Аналіз досліджень. Нині у науковому доробку вітчизняних учених складно знайти праці, присвячені діяльності видавництва художньої літератури «Дніпро». Можна навести лише друковані та електронні публікації довідкового характеру, презентовані відповідними енциклопедіями та іншими інформаційними джерелами (Видавництво «Дніпро»: книги в інтернет-каталозі книгарні «Наш формат»; Державному спеціалізованому видавництву художньої літератури «Дніпро» – 100 років), а також дослідження, пов'язані з вітчизняною книжковою справою, в яких побіжно згадується зазначене видавниче підприємство або його продукція (Жалко, 2009; Ренн, 2014). Натомість із публіцистичної точки зору видавництво «Дніпро» представлено більш активно, адже неодноразово потрапляло до фокусу журналістів завдяки власній славетній історії, тому статтю можна вважати

поки що єдиним дослідженням, де відбулася спроба узагальнити цінний професійний досвід визнаних майстрів книги, об'єднаних цілісною видавничою концепцією і злагодженою командною працею (Бакуменко, 2019).

Історіографічний шар, що презентує вивчення різних аспектів вітчизняної графіки, котра є підґрунтям розвитку мистецтва книги, складають праці О. Лагутенко, Г. Скляренко, О. Авраменко, П. Нестеренка, О. Роготченка. Для статті важливими є коментарі цих авторів про історію української книжкової графіки (зокрема, екслібрис), висновки стосовно соціокультурного контексту розвитку мистецтва книги та теоретичне обґрунтування культурно-мистецьких явищ відповідних часових відрізків. Зазначені дослідники, аналізуючи періодизацію розвитку графічного мистецтва України, одноставні у переконанні щодо великого національного потенціалу у цій галузі і мотивують до подальших наукових розвідок.

Мета статті полягає у презентації художнього образу книжкової продукції Державного спеціалізованого видавництва художньої літератури «Дніпро» у контексті українських графічних тенденцій.

Виклад основного матеріалу. Одне з найдавніших видавництв України – ДП «Державне спеціалізоване видавництво художньої літератури «Дніпро» – розпочало свою діяльність у 1919 році у Харкові під назвою «Всеукраїда», а з 1964 року, після зміни низки найменувань, набуло сучасної назви. За цей час тут побачили світ тисячі книжкових видань, загальний тираж яких дорівнює кільком мільйонам екземплярів. Книги цього видавництва неодноразово ставали переможцями професійних конкурсів та очолювали читацькі рейтинги. Наприклад, 2018 року репринтне видання «Євангеліє Бучацьке» було відзначено престижною премією Президента України «Українська книжка року» (Державному

спеціалізованому видавництву художньої літератури «Дніпро» – 100 років).

У 1989 році видавництво «Дніпро» першим в Україні завдяки новоствореному відділу автоматизованої підготовки видань розпочало передавати до друку оригінал-макети книг на плівці, а згодом, із появою в Україні Інтернету, також в електронному форматі. У цей же час видавництво входило до п'ятірки найпотужніших видавничих підприємств світу (Державному спеціалізованому видавництву художньої літератури «Дніпро» – 100 років; Інтерв'ю з керівником творчого відділу ДП «Державне спеціалізоване видавництво художньої літератури «Дніпро»» Лідією Вакуленко).

На час створення видавництва «Дніпро» стан українського графічного мистецтва, на думку багатьох дослідників, був неоднорідним (Авраменко, 2006; Лагутенко, 2007; Роготченко, 2006). Зокрема, О. Лагутенко характеризує цей період так: «У процесі розвитку української графіки першої третини ХХ сторіччя загалом та в конкретних художніх явищах, мистецьких творах простежується постійна взаємодія інтернаціонального і національного, загального й особливого, новітнього і традиційного» (Лагутенко, 2007: 149). Передумовою активного розвитку книговидання в Україні та формування конкретних друкарських стилів стали такі культурно-мистецькі явища, як пошук національного образу (так звана нарбутівська течія), взаємовплив різних художніх напрямів (конструктивізм, футуризм, експресіонізм,

неопримітивізм, кубізм), а також створення Українського науково-дослідного інституту книгознавства (1922 рік) і популяризація у суспільстві освіти й книги (Роготченко, 2006).

Вищезгадана «нарбутівська» течія, зафіксована мистецтвознавцями в українській графіці 1920-х років, здійснювала тривалий вплив і на книжкову графіку, що демонструють зразки продукції видавництва «Дніпро». Ознаками цього напрямку у контексті художнього оформлення книги стали яскраві декоративні орнаменти для оздоблення обкладинок та внутрішнього книжкового блоку, що поєднували цілісною композицією рослинні мотиви, геометричні форми й національну образність (рис. 1). В результаті з'явився новий тип української книги, що презентувала прагнення митців до розвитку національної образотворчої культури, ідентифікації народного стилю.

З початку 30-х років минулого століття, коли у радянській Україні посилилась ідеологізація та політизація мистецтва, оформившись згодом у цілком конкретний і самостійний творчий метод – соцреалізм, книжкова графіка поступово набула пріоритетності серед інших образотворчих мистецтв. Це явище обґрунтували у своїх дослідженнях багато науковців. Зокрема, на думку відомої мистецтвознавиці Г. Складенко, книжкова графіка в радянському мистецтві стала цариною для більш активного творчого самовияву та індивідуального авторського образного бачення художників завдяки постійному тісному зв'язку з високою літературою (Складенко, 2006).

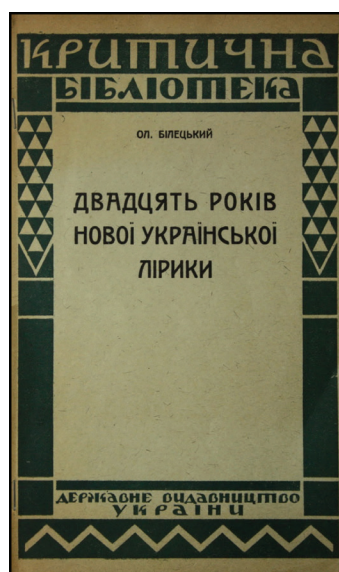


Рис. 1. Обкладинка до книги О. Білецького «Двадцять років нової української лірики» (Державне видавництво України, 1924 рік)

Паралельно потужно розвивалось вітчизняне мистецтво екслібриса, на той час уже виокремившись у самодостатній графічний жанр і привернувши увагу мистецтвознавців, в тому числі закордонних. Цьому сприяла активна творча діяльність та участь в іноземних виставках українських художників (Брюссель, Берлін, Варшава, Венеція, Петроград) (Лагутенко, 2007). Дослідник П. Нестеренко у своїх ґрунтовних наукових розвідках акцентував художньо-виразний потенціал книжкового знаку, зауваживши, що «екслібрис, як і декоративна графіка, книжково-журнальна обкладинка, сповідує динамічні ритми і кольорову звучність» (Нестеренко, 2016: 135). Зазначена популярна тенденція відображена книгами видавництва «Дніпро» 1920–1960-х років, титули яких досить часто оздоблені книжковим знаком. Зокрема, заслуговують на увагу видавничі знаки самого видавництва, створені відомими майстрами-графіками, а саме А. Страховим (для Державного видавництва України 1920-х років) та М. Пікаловим (вже для видавництва «Дніпро» у 1950-х роках) (Нестеренко, 2003).

Період 1940–1950-х років у діяльності видавництва «Дніпро» позначений поступовим удосконаленням книговидавничої майстерності, налагодженням творчо-виробничого процесу. Це проявилось перш за все підвищенням поліграфічної якості книжкової продукції (наприклад, уже менше зустрічається зразків із великим переліком допущених друкарських помилок у кінці книги) та більш уніфікованими стандартами макету (майже у всіх виданнях з'являється технічна сторінка із зазначенням друкарських параметрів, наводиться інформація про розробників проєкту тощо). Щодо художнього оформлення, то книги цього періоду презентують усе більше декоративного оздоблення, зосередженого головним чином на титульній групі видання або на його навігаційних елементах.

До кінця вісімдесятих років ХХ століття книжкова справа в Україні досягла такого рівня розвитку, коли видатні майстри книги на власному досвіді зуміли досягнути та опанувати майже весь процес книготворення: тоді художники, окрім створення ілюстрацій, вручну виконували цілі макети книг з усіма елементами дизайн-оформлення. Отже, відомі вітчизняні макетники минулого століття (В. Юрчишин, В. Мітченко та інші, хто працювали у видавництві «Дніпро») відзначалися не лише якісною художньою підготовкою, але й практичними навичками і фаховими знаннями з видавничої справи, володіли мистецтвом шрифту і прийомами верстки. Зокрема, харак-

теризуючи архітектонічні особливості книжкової продукції зазначеного періоду, маємо надати високу оцінку внутрішній структурній організації книг, спрямованій перш за все на досягнення комфортності для читача в отриманні інформації і, безумовно, цілісної гармонії видання.

Перші двадцять років незалежності України стали для видавництва «Дніпро», як і для інших подібних підприємств, важкими та нестабільними. Так, на фоні економічного занепаду держави у складних політичних умовах перебудови фіксуємо повсюдне гальмування випуску літератури різних жанрів (у тому числі, дитячої та навчальної). Видавництво «Дніпро» не виявилось винятком: скоротилася загальна тиражність книжкової продукції, задля фінансової економії спротився дизайн книг та здешевілися поліграфічні матеріали, що вибиралися, вимушеним заходом стала оптимізація штату співробітників до необхідного мінімуму фахівців. Однак, на відміну від інших видавничих підприємств, які припинили власну діяльність через кризові умови або знизили власний фаховий рівень до видання книжкової продукції низького гатунку, видавництво «Дніпро» залишилося вірним принципам своєї відомої марки, що вигідно вирізнило його книги на тлі регресивних тенденцій тогочасного українського книговидавничого процесу (Інтерв'ю з керівником творчого відділу ДП «Державне спеціалізоване видавництво художньої літератури «Дніпро»» Лідією Вакуленко).

Лише наприкінці дев'яностих років минулого століття, коли помічається загальне відродження книгарства в Україні, можна говорити про урізноманітнення архітектури книги та покращення її графічного оформлення. З цього часу й досі культура книги у розумінні видавця знову поступово набуває домінуючої позиції і передбачає, окрім естетичності виконання, дотримання ергономічних вимог і високих споживчих властивостей продукту. Найпершими ці позитивні трансформації презентують дорогі ексклюзивні видання, проєкти яких виконані дизайнерами нової формати із застосуванням інноваційних комп'ютерних технологій.

На основі розглянутих у ході дослідження зразків книжкової продукції видавництва «Дніпро», що налічують 185 одиниць, можна простежити розвиток мистецтва книги в Україні відповідного періоду. З вищезазначеного випливає, що вітчизняне книговидання залежало від низки факторів впливу, серед яких, окрім панівних тенденцій художньої культури, слід назвати різноманітні зміни на державному рівні, а саме політики та ідеології, еконо-

мічних можливостей країни, культурно-мистецького курсу, а згодом підпорядкування видавництва, їхніх джерел фінансування попиту на книжкову продукцію, а також впровадження інноваційних технологій до видавничо-поліграфічної галузі. Відбитком означених змін у суспільстві стала книжка, художній образ якої впродовж десятиліть зазнавав відповідних трансформацій (рис. 2).

Як було з'ясовано у процесі дослідження, жанровий асортимент книжкової продукції видавництва художньої літератури «Дніпро» представлений не лише белетристикою, адже від початку його утворення тут друкувалася періодика (наукова, революційна, історична тощо), а також культурно-мистецькі, навчально-методичні та довідкові видання (переважно українською мовою). Видавництво утворило своєрідний творчий осередок державного значення, куди прагнули долучитися всі провідні митці того часу, адже видаватися (чи працювати над виданнями) під цією видавничою маркою було престижно й показово. Крім того, діяльність цього підприємства завжди забезпечувала стратегічно важливий напрям для країни, окрім свого прямого призначення, успішно реалізуючи агітаційно-пропагандистську роль, тому увага (тобто контроль) з боку державної влади до функціонування видавництва була постійною.

У вищезазначених обставинах заслуговує позитивної оцінки явна популяризація видавництвом скарбів української народної культури, презентування продуктів національного мистецтва у всі часи (наприклад, «Наш літературний Парнас» Г. Дубинського (1930 рік) (рис. 3), «Підручник гри на бандурі» Г. Хоткевича (1930 рік), «Образне слово. Постійні народні порівняння» І. Гуріна (1974 рік), «Роксоланія» С. Кльоновича (1987 рік) (рис. 4), значна колекція «шевченкіани» та численні різноматичні літературні серії), що зараз є унікальним джерелом вивчення відповідних наукових тем.

Аналізуючи книжкове оформлення продукції видавництва «Дніпро» від його заснування, можемо виокремити певні періоди, позначені використанням різних комплексів художньо-виразних засобів. Так, у 1920-1930-х роках ними були авангардні прояви у книжковій графіці, представлені зразками народно-декоративного мистецтва, силуетним та конструктивним вирішенням, динамічністю композиції, яскравими шрифтовими експериментами, мальованими обкладинками тощо. Окрім цього, з 1930-х років у книжковій графіці спостерігається активне «охудожнення» образів політичних вождів шляхом введення до композиції твору їхніх портретів, цитат тощо (рис. 5).

Часовий відрізок 1940-1950-х років, характерний чіткими стандартами методу соцреалізму в українському радянському мистецтві, у колекції книг видавництва «Дніпро» відтворений відповідною графічною символікою, прямими образними асоціаціями, позбавленими зайвої метафоричності задля спрощення їхнього сприйняття. При цьому в ілюстраціях домінує ручна (переважно чорно-біла) графіка.

Художній образ книжкових видань 1960-1980-х років відрізняється високим мистецтвом ілюстрації (часто кольорової), прагненням нового осмислення знайомих сюжетів за допомогою графічних можливостей естампних технік, які тоді набули великої популярності. На відміну від попередніх років, у цей період архітектурно-архітектонічна організація книги помітно ускладнюється, а саме розгорнутим титулом та шмуцитулами, наявністю суперобкладинок, додаванням майстерно виконаного декоративного оздоблення, що, окрім естетичної функції, реалізовувало структурно-розділові завдання у просторі видання. Особливістю книжкового оформлення в Україні наприкінці радянської доби було використання як ілюстрацій станкових графічних серій за мотивами літературних творів. Наприклад, пейзажна графіка Г. Гавриленка, виконана аквареллю у 1972 році, була використана у 1986 році як ілюстрація до поетичної збірки О. Пушкіна видавництвом «Дніпро», в результаті чого отримала нове художнє прочитання.

Кінець ХХ століття доцільно виділити окремо в контексті вивчення книжкового дизайну, оскільки цей період, як уже зазначалося у статті, поставив перед видавцями складні завдання збереження високих професійних стандартів (у тому числі, художніх) на тлі загальної державної кризи. Отже, книги 1990-х років відрізняються помітним скороченням ілюстративного матеріалу та декору, класичним дизайном, відсутністю у більшості зразків розширеної структури, що є вимушеними заходами, продиктованими часовими обставинами. Однак в архівах видавництва «Дніпро» можна віднайти цікаві з точки зору дизайну книги 1990-х років. Наприклад, збірка вибраних поезій Лесі Українки «Сім струн», видана 1991 року спільно з грузинським видавництвом «Сакартвело»; ілюстрації романтично-чуттєві, де основним засобом графічної виразності є напівпрозора пляма гризайля як легкий ліричний натяк, що абсолютно по-новому презентує творчість поетеси в художньому прочитанні. Дизайнерське вирішення книги позбавлене ошатності, декору, притаманних класичним поетичним збіркам, але



Рис. 2. Палітурка до альбому портретів О. Кореневича «Письменники радянської України» (Державне видавництво України, 1928 рік). Художник – В. Касіян



Рис. 3. Ілюстрація з альбому шаржів на українських письменників художника Г. Дубинського «Наш літературний Парнас» (Державне видавництво України, 1930 рік)

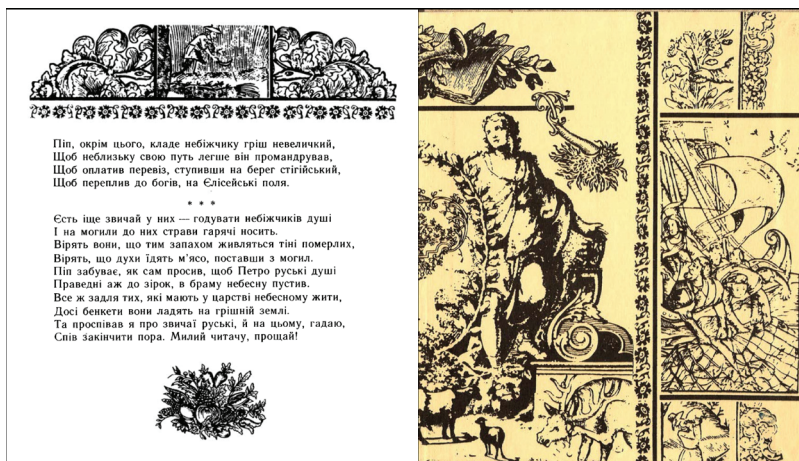


Рис. 4. Художнє оформлення книги С. Кльоновича «Роксоланія» («Дніпро», 1987 рік): внутрішній блок, форзац. Художник – Б. Пікулецький

є цікавим за рахунок супер-обкладинки, якісної композиційної та шрифтової розробок.

З початку 2000-х років у видавництві «Дніпро» триває процес відродження, коли паралельно з опануванням інноваційних дизайнерських технологій докорінно змінюється образ книги на більш різноманітний з точки зору художнього оформлення, більш яскравий (завдяки покращенню друкарських можливостей), більш досконалий (у зв'язку з використанням сучасних спеціалізованих програм верстки та обробки цифрових макетів) (рис. 6).

Також варто зауважити, що у цей період серед провідних українських видавництв активується цікава й показова традиція перевидання цінних зразків книжкового мистецтва задля збереження їхньої художньої унікальності, започаткована ще у 1980-х роках (наприклад, «Гайдамаки» Т. Шевченка (1984 рік), відтворені з репродукцій видання 1886 року з ілюстраціями О. Сластіона або «Про українських козаків, татар і турків» М. Драгоманова – книга 1917 року, перевидана у 1991 році).

Зокрема, у видавництві «Дніпро» досі триває процес відновлення таких видань.

До категорії книг, які дійсно демонструють високий рівень художнього оформлення й макетного виконання, можна віднести більшість зразків продукції означеного видавничого підприємства різних років видання, що забезпечувалося командною роботою фахівців, об'єднаною загальною видавничою концепцією і керованою рішеннями художньої ради (до розпаду СРСР) та адміністрацією. У радянські часи це був численний штат, де кожен із працівників відповідав за певний процес додрукарської підготовки книги, зокрема художні та технічні редактори, коректори, художники, верстальники, перекладачі. У різні періоди роботи видавництва «Дніпро» тут працювали на посаді художника (або позаштатно) такі відомі митці, як Г. Дубинський, Б. Бродський, І. Їжакевич, В. Кричевський, Л. Каплан, В. Касіян, Георгій та Сергій Якутовичі, А. Базилевич, В. Лопата, В. Юрчишин, В. Перевальський; художню редактуру виконували М. Вук, І. Гаврилук, О. Гер, А. Тетьора,

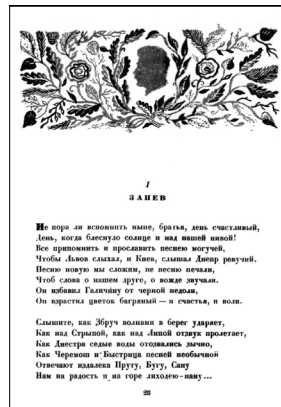


Рис. 5. Художнє оформлення поетичної збірки «Слово про великого рідного Сталіна» (Державне літературне видавництво, 1939 рік). Художник – Л. Каплан

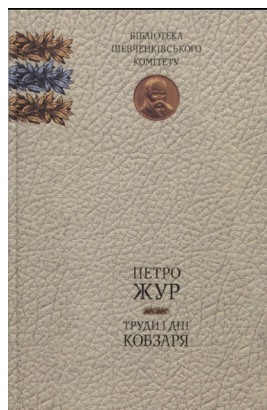


Рис. 6. Палітурка до книги П. Жура «Труди і дні Кобзаря» («Дніпро», 2003 рік). Художній редактор – О. Здор

Г. Конєв, К. Калугін, О. Назаренко, В. Мітченко, К. Лавро.

Отже, дизайн-проектування книги як творча діяльність був комплексним процесом оформлення друкованих видань разом із графікою та типографією. Досвідчений редактор-видавець мав знати правила і прийоми оформлення текстових і зображувальних елементів, обкладинок і палітурок, титулів, довідково-допоміжного апарату видань з урахуванням змісту, категорії читачів, призначення, можливостей поліграфічних підприємств, якості паперу, формату, способу скріплення, сучасних технологічних особливостей. За час свого існування видавництво «Дніпро» змінило шістьох керманичів (О. Борецького, О. Бандуру, М. Терещенка, В. Біленка, Т. Сергійчука, В. Войтовича), і зараз із 2011 року посаду директора займає Олександр Кудрявцев (Державному спеціалізованому видавництву художньої літератури «Дніпро» – 100 років).

Підсумовуючи викладений матеріал, маємо відзначити, що приклад Державного спеціалізованого видавництва художньої літератури «Дніпро» яскраво демонструє власною книжковою продукцією основні графічні тенденції в Україні відповідних часових періодів. Однак у зв'язку з незмінністю орієнтирів на високі книговидавничі стандарти «кризові контрасти» мистецтва книги, зафіксовані у нашій державі 1990-х років, нечітко окреслені цим візуальним матеріалом, оскільки серед доробку цього видавництва складно знайти зразки відверто низького гатунку.

Отже, наукова новизна статті полягає у художньому осмисленні результатів діяльності видавництва «Дніпро», історія якого охоплює більше ста років й досі ще не була предметом наукового дослідження, а також у визначенні творчого внеску цього підприємства до розвитку вітчизняного

мистецтва книги. Крім того, важливими є формулювання та висвітлення основних ознак друкарського стилю цього видавництва на тлі культурно-мистецьких змін в Україні.

Висновки. Результати аналізу джерельної бази дослідження, якою стали книжкові фонди бібліотеки-архіву ДП «Державне спеціалізоване видавництво художньої літератури «Дніпро» та Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, а також окремі зразки приватних книжкових колекцій, представлені в контексті загальних тенденцій української графіки відповідних хронологічних періодів і з урахуванням коментарів, наданих самими видавцями, дали змогу встановити, що етапом розквіту видавництва «Дніпро» можна вважати часовий відрізок 1960–1980-х років, коли зафіксовані найбільші потужності підприємства та найвища якість його видань, зокрема художня. Крім того, трансформації книжкового оформлення продукції видавництва впродовж усієї його активності яскраво демонструють розвиток українських графічних трендів: від синтезу різноманітних мистецьких течій і напрямів першої третини ХХ століття крізь призму соцреалізму до сучасного художнього полістилізму. У результаті цього сформувався особливий друкарський стиль видавництва «Дніпро», що характеризується впевненою орієнтованістю на високі стандарти книжкового дизайну та якісне поліграфічне виконання, з одного боку, і ретельним жанровим добором творів до видання, з іншого боку. Варто відзначити, що навіть у кризові часи існування підприємство не втратило свого концептуального курсу і продовжувало видавати книги у меншій кількості, з більш економним дизайном, але зі збереженням загальних вимог формату та належним зовнішнім оформленням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. Зміни парадигми функціонування образотворчого мистецтва в Україні 1950-х – початку 1990-х років. *Нариси з історії образотворчого мистецтва України ХХ ст.* : у 2 кн. Київ : Інтертехнологія, 2006. Кн. 2. С. 193-239.
2. Бакуменко О. У сузір'ї «Дніпра»: літературні портрети. Київ : Дніпро, 2019. 608 с.
3. Видавництво «Дніпро»: книги в інтернет-каталозі книгарні «Наш формат». URL: <https://nashformat.ua/publishers/dnipro-books> (дата звернення: 01.03.2021).
4. Державному спеціалізованому видавництву художньої літератури «Дніпро» – 100 років. URL: <https://sites.google.com/view/dnipro-100-rokiv/home?authuser=0> (дата звернення: 12.02.2021).
5. Жалко Т. Культура української книги: сучасна книговидавнича концепція. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2009. Вип. 17. С. 242-252.
6. Інтерв'ю з керівником творчого відділу ДП «Державне спеціалізоване видавництво художньої літератури «Дніпро»» Лідією Вакулєнко. *Приватний архів автора*. Київ, березень, 2017 рік.
7. Історія видавництв України. Державні видавництва України. 1917–2007 роки. URL: http://www.ukrbook.net/elektr_publ/istor_vudav (дата звернення: 12.02.2021).
8. Лагутенко О. Graphie графіки: нариси з історії української графіки ХХ століття. Київ : Грані-Т, 2007. 167 с.
9. Нестеренко П. Видавничий і друкарський знак. *Наукові записки: Гуманітарні науки*. 2003. Т. 22. Ч. 1. С. 133-138.

10. Нестеренко П. Історія українського екслібриса. Київ : Темпора, 2016. С. 116-219.
11. Ренн О. Класичні твори на українському книжковому ринку: традиції та тенденції видавничих інтерпретацій. *Журналістика. Філологія. Медіаосвіта* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Полтава, 2-3 жовтня 2014 року. Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка, 2014. С. 181-184.
12. Роготченко О. Мистецтво радянської України 1930-х років. *Нариси з історії образотворчого мистецтва України ХХ століття* : у 2 кн. Київ : Інтертехнологія, 2006. Кн. 1. С. 401-461.
13. Склярченко Г. Українське мистецтво другої половини 1980–2000-х років: події, явища, спрямування. *Нариси з історії образотворчого мистецтва України ХХ століття* : у 2 кн. Київ : Інтертехнологія, 2006. Кн. 2. С. 353-391.

REFERENCES

1. Avramenko O. Zminy paradyhmy funkcionuvannia obrazotvorchoho mystetstva v Ukraini 1950-kh – pochatku 1990-kh rokiv [Changes in the paradigm of the functioning of fine arts in Ukraine in the 1950s – early 1990s]. *Narysy z istorii obrazotvorchoho mystetstva Ukrainy XX st.*: u 2 kn. [Essays on the history of fine arts of Ukraine in the twentieth century]. Kyiv : Intertekhnolohiia, 2006. Kn. 2. Pp. 193-239. [In Ukrainian].
2. Bakumenko O. U suziri “Dnipra”: Literaturni portrety [In the constellation “Dnieper”: Literary portraits]. Kyiv : Dnipro, 2019. 608 p. [In Ukrainian].
3. Vydavnytstvo “Dnipro”: knyhy v internet-katalozi knyhami “Nash format” [Dnipro Publishing House: books in the online catalog of Nash Format bookstore]. Retrieved from: <https://nashformat.ua/publishers/dnipro-books> (accessed 01.03.2021). [In Ukrainian].
4. Derzhavnomu spetsializovanomu vydavnytstvu khudozhnoi literatury “Dnipro” – 100 rokiv [Dnipro State Specialized Publishing House of Fiction is 100 years old]. Retrieved from: <https://sites.google.com/view/dnipro-100-rokiv/home?authuser=0> (accessed 12.02.2021). [In Ukrainian].
5. Zhalko T. Kultura ukraïnskoi knyhy: suchasna knyhovydavnycha kontseptsiiia [Ukrainian book culture: modern book publishing concept]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Humanities education in technical higher educational institutions]. Kyiv, 2009. Vyp. 17. Pp. 242-252. [In Ukrainian].
6. Interviu z kerivnykom tvorchoho viddilu Derzhavnoho pydpriemstva “Derzhavne spetsializovane vydavnytstvo khudozhnoi literatury “Dnipro”” Lidiieiu Vakulenko [Interview with Lydia Vakulenko, Head of the Creative Department of Dnipro State Specialized Publishing House of Fiction] / Pryvatnyi arkhiv avtora. Kyiv, berezen, 2017 rik. [In Ukrainian].
7. Istoriiia vydavnytstv Ukrainy. Derzhavni vydavnytstva Ukrainy. 1917–2007 rr. [History of Ukrainian publishing houses. State publishing houses of Ukraine. 1917–2007]. Retrieved from: http://www.ukrbook.net/elekt_rpubl_istor_vydav (accessed 12.02.2021). [In Ukrainian].
8. Lahutenko O. Graphein hrafiiky: narysy z istorii ukraïnskoi hrafiiky XX st. [Graphein graphics: essays on the history of Ukrainian graphics of the twentieth century]. Kyiv : Hrani-T, 2007. 167 p. [In Ukrainian].
9. Nesterenko P. Vydavnychi i drukarskyi znak [Publishing and printing mark]. *Naukovi zapysky : Humanitarni nauky* [Scientific notes: Humanities]. Kyiv, 2003. T. 22, ch. 1. Pp. 133-138. [In Ukrainian].
10. Nesterenko P. Istoriiia ukraïnskoho ekslibrysa [History of the Ukrainian bookplate]. Kyiv : Tempora, 2016. Pp. 116-219. [In Ukrainian].
11. Renn O. Klasychni tvory na ukraïnskomu knyzhkovomu rynku: tradytsii ta tendentsii vydavnychykh interpretatsii [Classical works on the Ukrainian book market: traditions and tendencies of publishing interpretations]. *Zhurnalistyka. Filolohiia. Mediaosvita* : materialy Vseukraïnskoi nauko-vo-praktychnoi konferentsii, Poltava, 2-3 zhovtnia 2014 roku : zbirnik naukovykh prats [Journalism. Philology. Media education: mater. All-Ukrainian scientific-practical Conf., Poltava, October 2–3, 2014: Coll. Science. Works]. Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V.H. Korolenka. Poltava, 2014. Pp. 181-184. [In Ukrainian].
12. Rohotchenko O. Mystetstvo radianskoi Ukrainy 1930-kh rokiv [Art of Soviet Ukraine in the 1930s] / *Narysy z istorii obrazotvorchoho mystetstva Ukrainy XX st.*: u 2 kn. [Essays on the history of fine arts of Ukraine in the twentieth century]. Kyiv : Intertekhnolohiia, 2006. Kn. 1. Pp. 401-461. [In Ukrainian].
13. Skliarenko H. Ukraïnske mystetstvo druhoi polovyny 1980-2000-kh rokiv: podii, yavyscha, spriamuvannia [Ukrainian art of the second half of the 1980-2000s: events, phenomena, directions]. *Narysy z istorii obrazotvorchoho mystetstva Ukrainy XX st.*: u 2 kn. [Essays on the history of fine arts of Ukraine in the twentieth century]. Kyiv : Intertekhnolohiia, 2006. Kn. 2. Pp. 353-391. [In Ukrainian].

УДК 941:77«18/19»(477.53 – 21Кременчук)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-12>

Віктор ОСАДЧИЙ,

orcid.org/0000-0003-1197-7506

старший викладач кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського
(Кременчук, Полтавська область, Україна) *osadchiykrnu3@ukr.net*

РОЗВИТОК ФОТОГРАФІЧНОЇ СПРАВИ В КРЕМЕНЧУЦІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Фотографія є невід'ємною складовою частиною життя сучасної людини, проте слід зазначити, що вона впродовж усієї своєї історії була об'єктом уваги різних наук. Фотомистецтво завжди засвідчувало свою важливу роль в соціокультурному розвитку суспільства, що зумовлює переосмислення його історичного функціоналу загалом і його ваги в окремі історичні періоди різних регіонів зокрема.

З другої половини ХІХ століття фотографія стала об'єктом історичного дослідження, пізніше – видом мистецтва та в аспекті аналізу творчого здобутку окремих митців-фотографів.

Історія ж фотомистецтва Кременчуччини представлена окремими краєзнавчими розвідками Л. Євселевського, О. Осташка, В. Юшка, В. Крота, П. Стегнія.

Дослідження розвитку фотографічної справи, зокрема у регіонах, дасть змогу заповнити лакуни у становленні фотографії як багатоаспектного культурного явища.

Розвиток фотомистецтва набув поширення на українських землях у І половині ХІХ століття. На Полтавщині фотомистецтво починає розвиватися у ІІ половині ХІХ століття.

Поштовхом до заснування перших фотозакладів у Кременчуці, які розпочали свою діяльність у 60-х рр. ХІХ століття, послужувало економічне, промислове, торговельне та фінансове зростання Кременчука. Власниками перших відомих фотозакладів у місті були етнічний німець І. Рунг і перший у місті професійний фотограф польського походження Б. Галуцинський. За суспільним станом власниками фотографій у місті були міщани. Найбільша кількість працюючих фотозакладів була в місті на початку ХХ століття. Констатуємо майстерність місцевих фотографів Я. Вітліна, Ю. Гамалія, Р. Осієвського, М. Тагріна, яка підтверджується нагородами та відзнаками на місцевих, губернських, всеросійських та міжнародних фотовиставках. У розглянутий період у Кременчуці власники фотографій М. Богатський, І. Матвєєв, О. Орловська, М. Тагрін були дійсними членами РФТ. Дійсним членом РТТ був Я. Вітлін.

Ключові слова: фотографічна справа, фотозаклади, Кременчук, історія, І. Рунг, Б. Галуцинський, Я. Вітлін, Ю. Гамаль, Р. Осієвський, М. Тагрін, М. Богатський, І. Матвєєв, О. Орловська.

Viktor OSADCHYI,

orcid.org/0000-0003-1197-7506

Senior Lecturer at the Department of Humanities, Culture and Art
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) *osadchiykrnu3@ukr.net*

THE DEVELOPMENT OF PHOTOGRAPHIC AFFAIRS IN KREMENCHUK (LATE XIX – EARLY XX CENTURY)

Photography is an integral part of modern life. It should be noted that it has been the focus of various sciences throughout its history. Photographic art has always played an important role in the socio-cultural development of society, which leads to a rethinking of its historical functionality in general and its weight in different regions in certain historical periods in particular.

Since the second half of the XIX century photography became the object of historical research. Later it was studied as an art form and in terms of analysis of the creative achievements of particular photographers as well.

As for the history of photographic art of Kremenchuk region, it is represented by the local lore investigations of L. Yevselevskiy, O. Ostashko, V. Yushko, V. Krot, P. Stehni.

The study of photographic art development, including it in the regions, will fill the gaps in the formation of photography as a multifaceted cultural phenomenon.

The development of photographic art became widespread in the Ukrainian lands in the first half of the nineteenth century. In Poltava region photographic art started developing in the second half of the nineteenth century.

The first photographer's studios in Kremenchuk began their activities in the 60s of the XIX century. The impetus for their foundation was the economic, industrial, trade and financial development of Kremenchuk. The ethnic German I. Rung and the local professional photographer of Polish origin B. Halushchynskiy were the owners of the first famous

studios in the town. According to the social status, the owners of the town's studios were burghers. In the early twentieth century there was the largest number of photographer's studios in the town. The article emphasizes that the skill of local photographers such as Ya. Vitlin, Yu. Hamal, R. Osiievskiy and M. Tahrin were confirmed by awards and distinctions at local, provincial, national and international photo exhibitions. During the reviewed period the local owners of the studios M. Tahrin, M. Bogatskiy, I. Matveiev, O. Orlovska were full members of the Russian Photographic Association. Ya. Vitlin was a full member of the Russian Technical Association.

Key words: *photographic art, photographer's studio, Kremenchuk, history, I. Rungh, B. Halushchynskiy, Ya. Vitlin, Yu. Hamal, R. Osiievskiy, M. Tahrin, M. Bogatskiy, I. Matveiev, O. Orlovska.*

Постановка проблеми. Фотографія є невід'ємною складовою частиною життя сучасної людини, проте слід зазначити, що вона впродовж усієї своєї історії була об'єктом уваги різних наук. Фотомистецтво завжди засвідчувало свою важливу роль у соціокультурному розвитку суспільства, що зумовлює переосмислення його історичного функціоналу загалом і його ваги в окремі історичні періоди різних регіонів зокрема.

Поява інституційної системи вивчення фотографії, а також зміна парадигми культурологічних досліджень не тільки привертає увагу великого кола дослідників до проблем фотографії, але й виробляє зміни в сприйнятті фотографії, підходах до її вивчення. Це відкриває нові перспективи в дослідженні історії фотографії й у самих методах викладу цієї історії (Гурьєва, 2009: 341).

Аналіз досліджень. З другої половини XIX століття фотографія стала об'єктом історичного дослідження (Warner, 2002: 76), осмислення фотографії як виду мистецтва традиційно пов'язують з її комерціалізацією наприкінці XIX століття (Гурьєва, 2009: 340).

У I половині XX століття історія фотографії починає досліджуватися в аспекті аналізу творчого здобутку окремих митців-фотографів.

Вагомість фотографії та її ролі як об'єкта мистецтва засвідчує той факт, що в II половині XX століття історію фотографії вводять до програми навчання в університетах США (Фризо, 2008: 336).

Щодо історії фотомистецтва Кременчуцького краю, то вона представлена окремими краєзнавчими розвідками Л. Євселевського, О. Осташка, В. Юшка, В. Крота, П. Стегнія.

Мета статті полягає в дослідженні розвитку фотографічної справи в Кременчуці в кінці XIX — на початку XX століття, що дасть змогу заповнити лакуни в регіональній історії фотографії як багатаспектного культурного явища.

Виклад основного матеріалу. Серпень 1839 р. ознаменувався подією, яка стала початком розвитку нового виду мистецтва — фотографії. Паризькою академією наук 19 серпня була опублікована інформація про спосіб фіксації зображення на срібній полірованій пластині фотографічним

методом Ж. М. Дагера та Ж. Н. Нієпса, який отримав назву дагеротипії.

Тоді ж була опублікована інформація про винахід негативно-позитивного процесу у фотографії, зроблений англійським ученим Ф. Талботом, який відрізнявся від дагеротипії тим, що зображення виходило не на металевій пластині, а на папері, просоченому світлочутливим розчином. Метод отримав назву калотипії та був запатентований у 1841 р.

У 1939 р., перебуваючи у відрядженні в Англії, член-кореспондент Російської академії наук І. Гамель на прохання вчених К. Бера та Ф. Брандта знайомиться з Ф. Талботом і його винаходом та пересилає у Росію опис методу, декілька знімків і технічне забезпечення, необхідне для процесу геліографії.

Того ж року І. Гамель після знайомства з І. Нієпсом та Ж. М. Дагером відправляє записку у Росію з докладним описом методу Дагера (Князев, 1949: 6–13). У цій же записці І. Гамель уперше вводить до російського наукового обігу термін «фотографія» (Князев, 1949: 7).

Поступ фотографічної справи теренами Російської імперії розпочався з Москви. У 1840 р. О. Греков відкриває перший у Росії та один із перших у Європі «Художній кабінет» для портретної зйомки. У Санкт-Петербурзі першу дагеротипну майстерню відкриває пруський підданий К. А. Даутендей у 1844 р. Перше професійне фотоательє під назвою «Світлопис» після чотирьох років, проведених у Парижі, прослуханих лекцій з фізики та хімії та зустрічей із Ж. М. Дагером у 1849 р. відкриває професійний фотограф С. Левицький.

Винахід дагеротипії привернув до себе увагу професійних художників. Так, на думку французького художника П. Делароша, нове відкриття зможе надати великі послуги мистецтву та послугує художникам у справі складання колекцій етюдів (Морозов, 1970: 6). У 1850 р., через рік після закінчення Академії мистецтв, художник і портретист А. Ден'єр відкриває у Санкт-Петербурзі «Дагеротипний заклад художника Ден'єра», у якому свого часу працював ретушером майбутній живописець-портретист І. Крамської.

Слід зазначити, що під час свого навчання у Санкт-Петербурзькій Академії мистецтв у закладі А. Денъера також ретушером підробляв товариш Крамського, уродженець Кременчука О. Литовченко (Попов, 2013а: 742). У квітні 1859 р. А. Денъер у своєму закладі зробив найвідоміший знімок Т. Шевченка у смушквій шапці й кожусі. Саме з цього знімка А. Муйєроном був виконаний літографський портрет, з цього ж фото І. Крамської на замовлення П. Третьякова у 1871 р. виконав один із найкращих портретів Т. Шевченка (Фотографії Шевченка).

Розвиток фотомистецтва на теренах сучасної України розпочався в рік винаходів Ж. М. Дагера й Ф. Талбота. Новина про метод фіксації зображення стрімко поширювалась у періодичній пресі Європи і привертала до себе увагу небайдужих експериментаторів. Так, у додатку до «Газети Львівської» у 1839 р. вийшла серія публікацій з описом методу дагеротипії та технічним описом креслень.

Скориставшись опублікованою інформацією, влітку того року професор Львівського університету Й. Глойзнер сконструював камеру та виконав перші дагеротипи зі світлинами Львова (Котлублатова 2014: 90).

Надалі розвиток фотомистецтва набував поширення теренами України. Дослідники розходяться у висновках щодо першого закладу фотографічного мистецтва в м. Києві та роках його заснування. Зазначаються такі майстри, як француз Жак у 1840 р., Ш. П. Хербст у 1840 р., К-Ф. Гербст у 1844 р., К. Шодровицький у 1844 р., на початку 1845 р. (Трачун, 2014: 6). Загалом можна зазначити, що фотографічні ательє відкрилися в Києві в першій половині 1840-х рр.

З 1843 р. в Одесі вже працює майстерня з дагеротипії випускника Мюнхенської академії живопису Ф. Гааза (Дроздовский, 2013: 6).

Відкриваються фотозаклади у Харкові купця другої гільдії В. Досєкіна у 1851 р. (Горлова, Іванова, 2005: 98), у Миколаєві – купця І. Монте у 1859 р. (Трачун, 2014: 63).

На початку 1861 р. в Полтаві було відкрито перше фотоательє Л. Тираспольського. Згодом розпочинають працювати фотографи Є. Котельников, автор книги «Досвід фотографії на колодіумі», В. Волков, художник, автор фотопортрета М. Гоголя, К. Лехницький, якому належить фотопортрет Г. Старицького, Д. Меєрович, М. Фріденталь, що знімав відкриття пам'ятника І. Котляревському та інтер'єр хати письменника, святкування 200-річчя Полтавської битви, палац Кочубеїв у Диканьці, створив портрет Г. Коваленка. У кінці

XIX століття працювали ательє Б. Варнавського, Б. Варшавського, Д. Волинського, Й. Хмелевського (Білоусько, 2015: 580).

Слід зазначити, що найвагоміший внесок у фотографічну справу не лише на теренах Полтавської губернії, але й України загалом зробив фотомитець Йосип Цилестинович Хмелевський (1849–1924 рр.), твори якого неодноразово експонувались на виставках у Європі, Америці, Москві, Петербурзі. Переїхавши з Вінниці до Полтави у 1875 р., він відкрив «обширное ательє и получает к этому времени широкую известность своею работою на юге России» (Фотограф-любитель, 1904: 133).

Уперше свої фотороботи Й. Хмелевський експонував на художній виставці 1882 р. у Москві, де отримав схвальні відгуки експертів та преси. Після цього він бере участь у 15 великих виставках по всьому світі. Роботи фотомитця були відзначені золотими медалями на Всеросійській промислово-художній виставці у 1896 р. в Нижньому Новгороді, на Київській виставці 1897 р., на міжнародній виставці в Стокгольмі 1897 р. На всесвітній виставці 1900 р. у Парижі Хмелевський був нагороджений Золотою медаллю та орденом Академічних пальм і почесним званням «Офіцер Академії» від Французького уряду (Фотограф-любитель, 1904: 134).

Видавець І. Дохман у 1900 р. надрукував у Полтаві серію листівок «Типи Малоросії» та «Види Малоросії» за фотознімками Й. Хмелевського. Пізніше фірма «Гранберг» у Стокгольмі на замовлення Дохмана продовжує друк листівок цієї серії у 1910–1917 рр. (Білоусько, 2015: 580). Зазначимо, що на самому початку XX ст. фотолистівки стають вельми поширеним та популярним явищем на теренах України та Росії. Наприклад, серія листівок Книповича, київського майстра фотографії, під назвою «Малоросійські типи» вийшла друком у м. Гадяч Полтавської губернії у 1901 р. (Білоусько, 2015: 581). Фотороботи Книповича були використані як ілюстрації до опису Полтавської губернії у виданні «Россия: полное географическое описание», т. 7 (Семенов, 1903: 8, 118, 139, 147, 171, 197).

До нашого часу дійшли цікаві листівки, які були надруковані за творами полтавських фотомитців О. Завадського та В. Світличного. Сюжети листівок розкривають красу місцевих краєвидів, життя населення губернії кінця XIX – початку XX століть. Перша серія листівок О. Завадського «Малоросійські типи» була надрукована на початку XX століття в типографії м. Лубни. Наступна серія під цією ж назвою друкувалась у 1902 р. в москов-

ській фотостудії «Шерер, Набгольц и К.». Надалі Завадський продовжив працювати з образами, побутом та краєвидами Полтавської губернії та сформував серію «Типи та види Малоросії». До неї входило близько 50 фоторобіт, що були видані у 1907 р. Загалом над серіями «Малоросійські типи» на Полтавщині В. Світличний працював з 1906 по 1917 рр. (Білоусько, 2015: 581).

Фотографічні заклади в Кременчуці розпочали свою діяльність у 60-х рр. XIX століття. Саме цього часу в місті розпочалося стрімке зростання розвитку промисловості, торгівлі, фінансової справи.

Основним фактором, який визначив промисловий, транспортний, фінансовий, культурно-мистецький розвиток та водночас розвиток фотографічної справи у Кременчуці середини XIX – початку XX століть було виняткове географічне положення міста на перетині кордонів Центральної, Південної та Лівобережної України.

Включення Кременчука в пароплавний рух на Дніпрі у 1850 р. та проведення залізниці у 1871 р. забезпечили транспортний зв'язок із Києвом, Харковом, Миколаєвим, Москвою, Санкт-Петербургом, Варшавою, балтійськими та чорноморськими портами, що значною мірою сприяло розвитку промисловості та зростанню економіки (Осташко та ін., 1995: 43).

На зламі століть Кременчук був найбільшим містом у Полтавській губернії як за кількістю жителів, так і за торгово-промисловим станом і другим після Харкова на Лівобережній Україні. На кінець XIX століття у місті налічувалось 175 промислових підприємств, на яких працювало 2 254 робітників. Населення Кременчука за тридцять вісім років, з 1859 р. по 1896 р., збільшилось майже на 44 000, становлячи 63 007 (Євселевський, 1996: 36).

У місті запрацював телефонний зв'язок, з 1899 р. бельгійське акціонерне товариство відкрило трамвайне сполучення. Протяжність трамвайних ліній складала у 1917 р. 12 км, трамвайний парк налічував 16 одиниць вагонів з двигунами з відкритими платформами (Осташко 2003: 77–78).

Промисловий та інфраструктурний розвиток міста сприяв розвитку фотомистецтва. Одними з перших власників фотографічних закладів у місті були етнічний німець І. Рунг, ательє якого розташовувалося по вул. Херсонській (Попов, 2013а: 280), і професійний фотограф польського походження, колишній офіцер, захисник Севастополя Б. Галущинський, який свого часу, мешкаючи в Санкт-Петербурзі, захопив фотографічним мистецтвом молодого І. Хмелевського (Попов, 2013а: 305).

Про майстерність і якісне ставлення до своєї справи свідчать нагороди та відзнаки, які здобули кременчуцькі фотографи в різні роки. Так, у 1871 р. розпочинає свою діяльність фотограф-ательє «Русская фотография» міщанина Юфуда (Федіра) Йосиповича Гамалія в будинку Ворожейкіна по Олександрійській вулиці. Беручи участь у Харківській фотографічній виставці у 1888 р., за фото «Українка» він отримав велику золоту медаль (найвищу відзнаку) та схвальний відгук від організаторів виставки (Попов, 2013а: 307). Слід зазначити, що у 1915 р. на підставі відношення Полтавської Казенної палати від 25 червня за № 53 800 про нього зроблений запис у списку потомствених та особистих почесних громадян міста Кременчука (ДАПО, Ф. 591. Оп. 1.: 77).

У 1888 р. міщанин, дійсний член Російського технічного товариства (РТТ), Яків Вульфівич Вітлін відкриває фотографічне ательє в будинку Ставицького по вулиці Катерининській (Попов, 2013а: 270). Фотографія була родинною справою у сім'ї Вітліних, про що свідчать наукові розвідки М. Зільбербрanda. Батько Якова, катеринославський міщанин Вульф Вітлін до відкриття фотографічної справи, якої він навчався у свого родича А. Вітліна, займався ремонтом годинників і торгівлею ними. Фотозаклади В. Вітліна працювали в Павлограді та Олександрівську з 1878 р. та у Катеринославі з 1889 р. (Зильбербранд, 2015: 56–57).

Можна припустити, що Я. Вітлін майстерності фотографії навчався саме у свого батька, В. Вітліна. Розпочавши свою справу, він захопився винахідницькою та експериментальною діяльністю. Проводячи неодноразові експерименти під час зйомки за допомогою спалаху магнію, які на той час були доволі небезпечними, Я. Вітлін отримав «Поощрительный отзыв за съёмки при вспышке магния на II фотовыставке V (фотографического) отдела Императорского русского технического общества».

Виставка, відкриття якої відбулося 17 березня 1891 р. у Санкт-Петербурзі, тривала 2 місяці та мала великий матеріальний успіх. Експонувалися найкращі фотороботи російських фотографів-професіоналів і фотографів-любителів. Потрібно відзначити доволі цікавий, новітній формат виставки. У виставкових залах лекторами Адріановим, Бурянським, Ержемським проводилися читання з технічних, естетичних та художніх питань світлопису. Окрім цього, влаштовувались «проекторные вечера», під час яких на екрані за допомогою «волшебного фонаря» демонструвалися діапозитиви (Виставка в Санкт-Петербурге, 1892: 289–291).

Продовжуючи експериментувати, Вітлін у 1894 р. відправляє свої роботи на фотовиставку в Ліон, де отримує відзнаку (Попов, 2013а: 270). У тому ж році за вечірні знімки під час спалаху магнію він був нагороджений Великою срібною медаллю на Другій фотовиставці Одеського фотографічного товариства, яка тривала з 25 вересня по 1 листопада і збрала роботи 60 фотомайстрів (Одесская выставка, 1895: 264–265). Крім цього, Вітлін займався технічними розробками до фотокамери. У журналі «Фотографический вестник» у 1889 та 1890 рр. були опубліковані статті Я. Вітліна з описом роботи падаючого затвору конструкції (Попов, 2013а: 270).

Вагомого результату у справі світлопису досяг власник фотографії «Прогрес» на Біржовій вулиці, дійсний член Російського фотографічного товариства (РФТ) з 1914 р. М. Тагрін. Беручи участь у Паризькій фотовиставці у 1905 р., він був нагороджений Великою золотою медаллю “Grand Prix” та Почесним хрестом за серію фотографій (Коваль, 1991: 5). У жовтні того ж року експертна комісія 1 фотовиставки в Полтаві під головуванням І. Хмелевського відзначила фотороботи М. Тагріна схвальним відгуком (Фотограф-любитель, 1906: 63).

Спираючись на інформацію, яку надає видання «Правительственный вестник», можемо засвідчити, що станом на 1 січня 1894 р. у Кременчуці, крім вищезгаданих фотозакладів Я. Вітліна і Ю. Гамалія, працювали фотостудії Гомаль – дружини міщанина, міщанина І. Зільберберга та міщанина Ю. Осовецького. У цей же час у Полтаві були зареєстровані заклади міщанина І. Варшавського, Г. Варшавського, дворянина Лехницького і купця Хмелевського (Сведения о типографиях, 1895: 61).

До 1901 р. у Кременчуці відкриваються заклади О. Колодного та М. Теплицького (Адрес – календарь, 1901: 60).

У період з 1860-х рр. по 1917 р. у Кременчуці офіційно працювали 22 фотографічні заклади, крім вищезгаданих, а саме заклади І. Білецького (Попов, 2013а: 142), дійсного члена РФТ з 1899 р. М. Богатського, Б. Брацлавського (Попов, 2013а: 187), Ф. Мартіна (Попов, 2013а: 795), І. Матвеева, дійсного члена РФТ з 1901 р. (Попов, 2013а: 800), ательє братів-співвласників Меркулових «Меркулов і Меркулов» (Попов, 2013д: 13), В. Молчанова (Попов, 2013д: 43), Г. Ольшанського (Попов, 2013д: 117), О. Орловської, дійсного члена РФТ з 1897 р. (Попов, 2013д: 123), Р. Осієвського (Попов, 2013д: 124), який отримав диплом другого ступеня на другій фотовиставці

ДАГ у 1905 р. та срібний жетон на першій фотовиставці у Полтаві у 1905 р. (Попов, 2013д: 350), А. Роговської, власниці «Художньої фотографії» (Попов, 2013д: 263).

Цілком природною за такої кількості фотомайстрів була спроба члена Одеського фотографічного товариства (ОФТ) Русанова організувати разом з ініціативною групою у жовтні 1900 р. спілку фотографів-любителів за прикладом ОФТ. Скоріш за все, спроба виявилась невдалою. Відомостей про діяльність товариства у Кременчуці сьогодні не виявлено (Попов, 2013д: 726).

Слід також зазначити, що 5 березня 1869 р. у Кременчуці народився польській дослідник і фотограф Костянтин Миколайович Де Лазарі (А. де Лазарі, 2014: 100). Захопившись фотомистецтвом та перебуваючи в Казахстані, Костянтин Миколайович відзняв три великі високохудожні колекції фотоматеріалу з культури та побуту казахського народу, які у 1897–1898 рр. надіслав до Музею антропології та етнографії імені Петра Великого Російської академії наук у Санкт-Петербурзі (Попов, 2013а: 693). Фотоспадщина дослідника нині експонувалась на виставках у Варшаві, Кракові, Лодзі, на теренах Казахстану. Фотографічні прилади та декілька тисяч знімків Костянтина Де Лазарі зберігаються в Музеї кінематографії в місті Лодзь (Виставка, 2011).

Висновки. Отже, захоплення фотографічною справою в Україні розпочалося з великих міст і поступово ширилось теренами України, долучаючи до нового виду мистецтва представників повітових міст.

Поштовхом до заснування перших фотозакладів у Кременчуці, які розпочали свою діяльність у 60-х рр. XIX століття, послугувало економічне, промислове, торговельне та фінансове зростання Кременчука. Власниками перших відомих фотозакладів у місті були етнічний німець І. Рунг і перший у місті професійний фотограф польського походження Б. Галушинський. За суспільним станом власниками фотографій у місті були міщани. Найбільша кількість працюючих фотозакладів була в місті на початку XX століття. Констатуємо майстерність місцевих фотографів Я. Вітліна, Ю. Гамалія, Р. Осієвського, М. Тагріна, яка підтверджується нагородами та відзнаками на місцевих, губернських, всеросійських та міжнародних фотовиставках. У розглянутий період у Кременчуці власники фотографій М. Богатський, І. Матвеев, О. Орловська, М. Тагрін були дійсними членами РФТ. Дійсним членом РТТ був Я. Вітлін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. II Одесская фотографическая выставка. Фотографический ежегодник П. Дементьева. Санкт-Петербург : Издание О. Веснера, 1895. 311 с.
2. Адрес – календарь и справочная книжка Полтавской губернии на 1901 год. Полтава : Типография Д. Подземского, 1901. 600 с.
3. Выставка 2011 года. URL: https://archive.is/20121229014759/www.muzeivko.narod.ru/etno7_files/vustavki3.html (дата звернення: 06.04.2021).
4. Горлова Т., Иванова Н. Роботи фотографів-художників Харкова 19 – поч. 20 ст. у колекції ХІМ. *Одинадцяті Сумцовські читання «Подвигу народному жити у віках»* : матеріали наукової конференції (м. Харків 15 квітня 2005 р.). Харків, 2005. С. 98.
5. Гурьева М. Проблемы истории фотографии. *Известия Российского государственного педагогического института им. А. Герцена*. 2009. С. 339–343.
6. Документы по истории изобретения фотографии: Переписка Ж. Н. Ньепса, Ж. М. Дагера и других лиц / ред. и введ. ст. Т. Кравца ; отв. ред. Г. Князев. Москва ; Ленинград : издательство АН СССР, 1949. 509 с.
7. Зильбербранд М. Развитие фотографического дела в уездном городе Павлограде Екатеринославской губернии. *Харьковский историко-археологический сборник*. 2015. Вып. 17. С. 56–57.
8. Євселевський Л. Кременчуччина у XIX – на початку XX ст. Кременчук : Кременчучька міська друкарня, 1996. 144 с.
9. Иосиф Целестинович Хмилевский. *Фотограф-любитель*. 1904. № 4. 160 с.
10. Коваль Я. Посол від Чорного царя (Візитова картка). Світло й тінь. *Український фотомистецький журнал*. 1991. № 4. С. 5.
11. Котлобулатова І. Львів в об'єктиві фотографа. *Edukacja Plastyczna. Fotografia* : Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Czestochowie. 2014. P. 90.
12. Лазари де А. Наброски на бумагу. Лодзь, 2014. 175 с.
13. Морозов С. Фотография как искусство. Москва : Знание, 1970. 64 с.
14. Осташко О., Юшко В., Крот В., Стегній П. Нарис історії Кременчука. Кременчук : Берізка, 1995. 189 с.
15. Осташко О. Кременчучький край в контексті історії України. Кременчук, 2003. 416 с.
16. Полтавіка. Полтавська Енциклопедія : у 12 т. / гол. ред. О. Білоусько. Полтава : АСМІ, 2015. Т. 9. 864 с.
17. Россия. Полное географическое описание нашего Отечества : настольная и дорожная книга для русских людей / под ред. В. Семенова. Харьков, 1903. 517 с.
18. Сведения о существующих в России типографиях, литографиях, металлографиях, заведениях, производящих и продающих принадлежности тиснения, фотографиях, а равно о местах книжной торговли, публичных библиотеках и общественных читальнях, составленные по 1-е января 1894 года. Из «Правительственного вестника» № № 271–284 1894 г. и № № 26–67 1895 г. Санкт-Петербург : типографии Министерства Внутренних Дел, 1895. 78 с.
19. Словарь-справочник. Российские фотографы (1839–1930) : в 3 т. Т. 1 : А–М (мей) / ред. А. Попов. Коломна : МРФ, 2013. 816 с.
20. Словарь-справочник. Российские фотографы (1839–1930) : в 3 т. Т. 2 : М (мейен) – Я / ред. А. Попов. Коломна : МРФ, 2013. 816 с.
21. Списки потомственных и личных почетных граждан, причисленных к городу Кременчугу с 1850 года. *ДАПО* (Державний архів Полтавської області). Ф. 591. Оп. 1.
22. Старая Одесса: Фотографы и фотографии : из коллекции А. Дроздовского [книга-альбом] / авт.-сост. А. Дроздовский. Одесса : ТЕС, 2013, 448 с.
23. Трачун О. История Украинской фотографии XIX – XXI века. Киев : НВП Балтия-Друк. 2014, 256 с.
24. Фотограф-любитель. 1906. № 2. С. 64.
25. Фотографії Т. Шевченка. URL: <http://litopys.org.ua/shevchenko/photos.htm> (дата звернення: 06.04.2021).
26. Фотографическая выставка в Санкт-Петербурге. Фотографический ежегодник П. Дементьева. Санкт-Петербург : Издание О. Веснера, 1892. 406 с.
27. Фризо М. Новая история фотографии. Санкт-Петербург, 2008. 336 с.
28. Warner M. M. Photography: A Cultural History. London : Laurence King Publishing, 2002. 528 p.

REFERENCES

1. II Odesskaya fotograficheskaya vystavka. Fotograficheskiy ezhegodnik P. M. Dementeva [II-nd Odessa photographic exhibition. P. M. Dementyev's photographic yearbook]. Sankt-Peterburg: Izdanie O. L. Vesnera, 1895. 311 p. [in Russian]
2. Adres – kalendar i spravochnaya knizhka Poltavskoy gubernii na 1901 god [Address – calendar and reference book of Poltava province for 1901]. Poltava. Tipografiya D. Podzemskogo. 1901. 600 p. [in Russian]
3. Vystavka 2011 goda [Exhibition in 2011]. URL: https://archive.is/20121229014759/www.muzeivko.narod.ru/etno7_files/vustavki3.html [in Russian].
4. Ghorlova T., Ivanova N. Roboty fotografov-khudozhnykiv Kharkova 19 – poch. 20 st. u kolekciji KhIM [Works of photographers-artists of Kharkiv 19th – in the early 20th century in the collection of the Kharkiv Historical Museum]. *Elevnenth Sumtsovsky readings “People's feat to live in the ages”*: materialy nauk. konf., m. Kharkiv 15 kvit. 2005 r. Kharkiv, 2005. P. 98. [in Ukrainian]
5. Gureva M. Problemy istorii fotografii [Problems in the history of photography]. *Proceedings of the Russian State Pedagogical Institute. A. Herzen*, 2009. P. 339–343. [in Russian]

6. Dokumenty po istorii izobreteniya fotografii: Perepiska Zh. N. Niepsa, Zh. M. Dagera i drugikh lits [Documents on the history of the invention of photography: Correspondence between J. N. Niepce, J. M. Daguerre and others] / Red. i vvod. st. T. Kravtsa; Otv. red. G. Knyazev M. – L.: Izdatelstvo AN SSSR, 1949. 509 p. [in Ukrainian]
7. Zilberbrand M. Mazvitie fotograficheskogo dela v uездnom gorode Pavlograde Yekaterinoslavskoy gubernii [Development of the photographic business in the district town of Pavlograd, Yekaterinoslav province]. *Kharkov Historical and Archaeological Collection*. 2015. Vol. 17. P. 56–57 [in Russian]
8. Jevselevskiy L. Kremenchuchchyna u XIX – na pochatku XX st. [Kremenchug in the XIX – in the early XX centuries]. Kremenchuk: Kremenchucjka misjka drukarnja, 1996. 144 p. [in Ukrainian]
9. Iosif Tselestinovich Khmylevskiy [Joseph Tselestinovich Khmylevsky]. *Amateur photographer*. 1904. Nr. 4. 160 p. [in Russian]
10. Kovalj Ja. Posol vid Chornogho carja (Vizytova kartka). Svitlo j tinj. [Ambassador from the Black King (Business card). Light and shadow]. *Ukrainian Photo Art magazine*. 1991. Nr. 4. P. 5. [in Ukrainian]
11. Kotlobulatova I. Ljviv v ob'jektyvi fotografa [Lviv in the lens of a photographer]. *Edukacija Plastyczna. Fotografia. Prace naukowe Akademii im. Jana Dlugosza w Czestochowie*. 2014. P. 90.
12. Lazari de A. Nabroski na bumagu [Outline on paper]. Lodz, 2014. 175 p. [in Russian]
13. Morozov S. AFotografiya kak iskusstvo [Photography as Art]. M. : Znanie, 1970. 64 p. [in Russian]
14. Ostashko O., Jushko V., Krot V., Stehnyj P. Narys istoriji Kremenchuka [Essay on the history of Kremenchuk]. Kremenchuk : Berizka, 1995. 189 p. [in Ukrainian]
15. Ostashko O. Kremenchucjkyj kraj v konteksti istoriji Ukrajiny [Kremenchug region in the context of the history of Ukraine]. Kremenchuk, 2003. 416 p. [in Ukrainian]
16. Poltavika. Poltavjsjka Encyklopedija [Poltavika. Poltava region Encyclopedia] / Ghol. red. O. Bilousjko. Poltava : ASMI, 2015. T. 9. 864 p. [in Ukrainian]
17. Rossiya. Polnoe geograficheskoe opisanie nashego Otechestva : nastolnaya i dorozhnaya kniga dlya russkikh lyudey [Russia. Full geographical description of our Fatherland: handbook and road book for Russian people] / pod red. V. Semenova. Kh, 1903. 517 p. [in Russian]
18. Svedeniya o sushchestvuyushchikh v Rossii tipografyakh, litografyakh, metallografyakh, zavedeniyakh proizvodnyashchikh i prodavushchikh prinadlezhnosti tisneniya, fotografyakh, a ravno o mestakh knizhnoy trgovli, publichnykh bibliotekakh i obshchestvennykh chitalnyakh, sostavlennye po 1-e yanvarya 1894 goda. Iz “Pravitelstvennogo vestnika”. Nr. 271–284 1894 g. i Nr. 26–67 1895 g. [Information about existing in Russia printing houses, lithographs, metallographs, establishments that produce and sell stamping accessories, photographs, as well as places of book trade, public libraries and public reading rooms, compiled up to January 1, 1894. From the “Government Gazette” Nr. 271–284 in 1894 and Nr. 26–67 in 1895] / Sankt-Peterburg: tipografii Ministerstva Vnutrennikh Del., 1895. 78 p. [in Russian]
19. Slovar-spravochnik. Rossiyskie fotografy (1839–1930) [Dictionary-reference book. Russian photographers (1839–1930)]. V 3 t. T. 1 A–M (mey) / Red. A. Popov. Kolomna : MRF, 2013. 816 p. [in Russian]
20. Slovar-spravochnik. Rossiyskie fotografy (1839–1930) [Dictionary-reference book. Russian photographers (1839–1930)]. V 3 t. T. 2 M (meien)–I / Red. A. Popov. Kolomna : MRF, 2013. 816 p. [in Russian]
21. Spiski potomstvennykh i lichnykh pochetnykh grazhdan prichislennykh k gorodu Kremenchugu s 1850 goda. [Lists of hereditary and personal honorary citizens numbered to the city of Kremenchug since 1850]. *DAPO (Derzhavnyj arkhiv Poltavjskoi oblasti)*. F. 591. Op. 1. [in Russian]
22. Staraya Odessa: Fotografy i fotografii : iz kolleksii A. A. Drozdovskogo [kniga-albom] [Old Odessa: Photographers and photographs: from the collection of A. A. Drozdovsky [book-album]] / Avt.-sost. A. A. Drozdovskiy. Odessa : TYeS, 2013, 448 p. [in Russian]
23. Trachun O. Istoriya Ukrainiskoy fotografii XIX – XXI veka [History of Ukrainian photography of the XIXth – XXIst centuries]. K. : NVP Baltiya-Druk. 2014, 256 p. [in Russian]
24. *Amateur photographer*, 1906. Nr 2. P. 64. [in Russian]
25. Fotografi T. Shevchenka [Photos by Taras Shevchenko]. URL: <http://litopys.org.ua/shevchenko/photos.htm> [in Ukrainian]
26. Fotograficheskaya vystavka v S-Peterburge. Fotograficheskij ezhegodnik P. Dementeva [Photographic exhibition in St. Petersburg. P. Demytyev's photographic yearbook]. Sankt-Peterburg: Izdanie O. Vesnera, 1892. 406 p. [in Russian]
27. Frizo M. Novaya istoriya fotografii [A new history of photography]. SPb., 2008. 336 p. [in Russian]
28. Warner M. M. *Photography: A Cultural History*. London: Laurence King Publishing, 2002. 528 p. [in English].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 801.5+802.0

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-13>

Вікторія ЗАХАРЧУК,

orcid.org/0000-0002-3677-5217

*викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики
Державного університету «Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна) vikazakharchuk94@gmail.com*

Ірина МЕЛЬНИЧЕНКО,

orcid.org/0000-0001-6732-5342

*старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики
Державного університету «Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна) arabica240@gmail.com*

СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ ТА ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ЕВФЕМІЗМІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Світ стрімко розвивається, разом з ним розвивається людство, виникають нові речі, поняття, з'являються відкриття та повалюються режими. Мова є свідком всіх подій, вона запам'ятовує всі події і закарбовує їх слова-ми у людській пам'яті. Кожна культура має свої поняття, ідеї, які підпадають під заборону через їх розвиток, а деякі, навпаки, вважаються прийнятними. На основі цього виникає поняття політичної коректності, яке спрямоване на регулювання відносин між різними культурами, соціальними, віковими, тендерними групами. Це поняття встановлює рамки, вихід за які може спричинити неприємні наслідки. Це явище тісно пов'язане з навмисним пом'якшенням та уникненням табуваної лексики, що, своєю чергою, є вимогою сучасного суспільства.

Неможливо уявити мову окремо від суспільства, в якому вона функціонує, як і не можна заперечувати наявність активного двостороннього зв'язку мови та соціуму. Одним із проявів такої цільної взаємодії є віддзеркалення суспільних заборонних одиниць у мові. Табу у культурі, релігії, повсякденному житті віддзеркалюються у словниковому складі, граматичній структурі мови, стилістичних засобах, якими користуються члени мовної спільноти. Словесні табу та евфемізми виникають у мовленні в результаті заборони на використання слів сакрального або ж негативного змісту і формують комунікативну поведінку будь-якої культури.

Отже, поки існуватимуть непристойні теми, про які люди не бажають говорити прямо? або ті, які не можуть бути озвучені з погляду на їх грубість чи недоречність у сучасному суспільстві, будуть використовуватися і існувати евфемізми. Фактично спілкування людей неможливе без використання евфемізмів, що покликані усунути почуття незручності у комунікативній взаємодії. Але існує певна можливість зникнення у майбутньому евфемізмів і вираження думок у їх первісному стані не буде більше вважатися недоречним чи непристойним.

Ключові слова: *лінгвістичні табу, евфемізми, мовна картина світу, концептуальна картина світу, міжкультурна комунікація.*

Viktoriia ZAKHARCHUK,

orcid.org/0000-0002-3677-5217

*Lecturer at the Theoretical and Applied Linguistics Department
Zhytomyr Polytechnic State University
(Zhytomyr, Ukraine) vikazakharchuk94@gmail.com*

Iryna MELNYCHENKO,

orcid.org/0000-0001-6732-5342

*Senior Teacher at the Theoretical and Applied Linguistics Department
Zhytomyr Polytechnic State University
(Zhytomyr, Ukraine) arabica240@gmail.com*

FIELDS OF APPLICATION AND MAIN FUNCTIONS OF EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH

The world is rapidly evolving, as a result humanity is evolving too, new ideas, concepts are emerging, discoveries are made and political regimes change. Language is a witness to all events; it remembers everything and engraves it in words,

which remain in human memory. Each culture has its own concepts, ideas, which became prohibited due to their cultural development, and some, on the contrary, now considered as acceptable. Based on this, the concept of political correctness appeared, which aims to regulate relations between different cultures, social, age, gender groups. This concept sets the framework, breaking it can cause unpleasant consequences. This phenomenon is closely linked to the deliberate mitigation and avoidance of taboo vocabulary, which in turn is a requirement of modern society.

It is impossible to imagine a language apart the society in which it operates, just as there is no denying the existence of an active two-way connection between language and society. One manifestation of this dense social interaction is a reflection of forbidden words in languages. Taboos in culture, religion, everyday life are reflected in the vocabulary, grammatical structures of language, stylistic means used by members of the language community. Verbal taboos and euphemisms arise in speech as a result of prohibition on use of sacred words or words with negative meaning and form the communicative behaviour of any culture.

So, as long as there are obscene topics that people do not want to talk about directly or that cannot be voiced in terms of their rudeness or inappropriateness in today's society, euphemisms will exist. In fact, people simply cannot speak today without the use of euphemisms, they will not feel comfortable. But in the future, euphemisms may disappear and the expression of thoughts in their original state will no longer be considered inappropriate or obscene.

Key words: linguistic taboos, euphemisms, linguistic world-image, conceptual world-image, intercultural communication.

Постановка проблеми. У сучасному світі все більше прогресує явище міжкультурної комунікації. Через розбіжності у нормах моралі, традиції та культуру спілкування у сучасному суспільстві змінюються вимоги до етичної та культурної комунікації. Лінгвістичні табу або ж евфемізми є невід'ємною частиною міжкультурної комунікації. Для успішної комунікації необхідно розуміти походження забороненої лексики, сфери, де вона найбільше уживана, і які є шляхи уникнення такої специфічної лексики.

Аналіз досліджень. Евфемізми як мовне явище протягом останніх років стали центром особливої уваги і досліджень. Вони поширюються у різних мовленнєвих сферах, а як результат проникають у повсякденне життя людей. Дослідження лінгвістично табуйованої лексики дозволяє глибше зрозуміти співвідношення мовної та концептуальної картини світу.

Дослідженням цієї проблеми займалися такі відомі лінгвісти, як Ж. Вандрієс, Е. Бенвеніст, І. Р. Гальперін, Л. Блумфілд, С. Г. Тер-Мінасова та багато інших.

Евфемізми покликані пом'якшувати звучання гострих та морально неприйнятних одиниць мови. Вони призводять до більш нейтрального сприйняття жорстокості, непристойності у мові.

У ході дослідження було виявлено певні функції, які вони представляють. Евфемізми дають можливість приховувати ті аспекти, про які людина не бажає говорити відверто. Страх людини перед невідомим, надприродним, почуття огиди чи неприязні – це основні причини появи спеціальної лексики.

Мета статті полягає у тому, щоб розглянути та проаналізувати наявні класифікації евфемізмів, окреслити їх функції та визначити способи уникнення лінгвістичних табу.

Виклад основного матеріалу. Кожна країна формує своє розуміння того, що слід відносити до табу, а яка лексика є цілком прийнятною у спілкуванні. Так, наприклад, в Англії недоцільним вважається запитання про зарплатню та вік людини. У разі неможливості уникнення такого запитання перевага надається евфемістичним висловленням. У Китаї, навпаки, відкрито говорять про вік та гроші, однак сфери екскреції та сексуальної тематики суворо заборонені. Тому ознайомлення і знання основних тем, що є табуйованими у тому чи іншому суспільстві і способи їх уникнення за допомогою застосування евфемізмів, є необхідними у сучасній комунікації (Денисенко). Саме тому існують чітко визначені сфери застосування евфемізмів:

1) Людська екскреція

У сучасній англійській мові застосування слів з такою конотацією суворо заборонене, вони вважаються табу. Раніше для висловлення таких потреб використовувалися відповідники *move the bowels*, *pass water*. Нині вони вважаються грубими та неетичними. В медичній сфері широко застосовуються *defecate*, *urinate*, а оскільки вони належать саме до медичної термінології, то вважаються в міру прийнятними. У суспільстві люди зазвичай використовують інші відповідники, які є свого роду «обхідним шляхом» у мові. Сюди належать найпопулярніші *“answer the call of nature”*, *“do one's needs”*. *“Rest room”*, *“powder room”*, *“loo”*, *“john”* теж використовуються для того, щоб замінити слово туалет. *“Where do you wash your hands”*, *“where do you pee and poo”* є відповідниками у розмові з дітьми, адже вони можуть не зрозуміти «обхідні» еквіваленти (Великорода, 2008).

2) Смерть та хвороби

Використання лексичних одиниць, пов'язаних зі смертю й хворобою, викликає почуття страху.

Багато хто вірить, що називати слова, які мають відношення до цих явищ, небезпечно, тому використовують “*if something happens to me*” замість “*when I die*”. Замість “*die*” використовують фрази пом’якшувального характеру “*pass away*”, “*go to his reward*”, “*answer the call of God*”, “*go home*”, “*to have a better place*”, “*depart*”, “*go west*” (Chunming, 2013).

Назви серйозних хвороб, які є проблемою суспільства, нині також намагаються замінити на евфемістичні відповідники. Щоб уникати назви *Cancer*, використовують “*Big C*” або “*terminally ill*”. Так само з психічними захворюваннями, щоб звучати лагідніше, говорять “*he is not all there*”, “*she is a little eccentric/a little confused*”.

3) Слова на позначення частин тіла жінки та чоловіка

На думку дослідника Денга, слова, які стосуються анатомії та сексу, цікаво досліджувати саме в контексті англійської мови на прикладі Америки. Жінки XIX століття ніколи б не сказали *breast* чи *leg* навіть у відношенні до курки, так само з *white meat* та *dark meat*. Невихованим у той час вважалося вживання “*going to bed*”, відповідником був “*to retire*”.

Сексуальна революція 1960х років у Сполучених Штатах призвела до того, що молоді люди стали почуватися вільніше, ніж 15–20 років тому, і така тема стала прийнятним явищем в американській культурі (Crawford, 2008).

4) Так звані four-letter words

Люди нині є більш толерантними у використанні таких слів, як “*fuck*”, “*tits*”, “*damn*”, і їх визначають як “*four-letter words*”. Наприклад, на вулицях Лондона можливо побачити вивіску магазину з назвою, яка привертає увагу “*FCUK*”, хоча насправді розшифровується як “*French Connection United Kingdom*”. Звичайно, незважаючи на сексуальну революцію, ці слова все ще є забороненими в усному та писемному мовленні. В 1963 році Ерік Партридж включив слово “*fuck*” у “*Dictionary of Slang and Unconventional English*”. Заміна літери “*u*” на зірочку в слові, наведеному вище, не зупинило хвилю невдоволень, усі примірники були вилучені, і навіть сьогодні неможливо знайти цей словник у книгарнях. Після виходу “*Lady Chatterley’s Lover*” написаної Д. Г. Лоуренсом, таке слово з’явилося в пресі і поширилося серед літературних праць. Хоча нині в публічних виступах усе ще заборонене використання зазначених слів і вони не завжди внесені до словників (Chunming, 2013).

5) Лайлива лексика

Величезна кількість лінгвістичних одиниць вважаються прокляттями та лайкою; складні

вирази, які знаходять у змісті релігійних, правових та інших офіційних текстах. Водночас є велика кількість одиниць, які використовуються у повсякденному житті і виражають ненависть, здивування, розгубленість. Найчастіше використовуються в англійській мові ті, які мають різний рівень експресивності. Наприклад, м’які “*heck*”, “*dash*” та сильне, грубе “*fuck*”.

6) Слова на позначення приватності

Однією з причин виникнення табу на питання про особисте є цінування англійцями приватного життя. В англійців є приказка “*A man’s home is his castle*”, яка говорить про те, що дім є священним для англійців, ніхто не може втручатися і приходити без дозволу. Так само і особисте життя для них є важливим. Ставити питання, які стосуються віку, ваги, прибутку, сімейного стану, політичних поглядів, релігії тощо, будуть розглядатися як втручання в особисте життя. “*It’s none of your business*” таку відповідь часто можна почути, якщо поставити хоча б одне з питань: “*How old are you?*”, “*What’s your income?*”, “*What’s your religion?*”, “*Are you married?*”, “*Where are you going?*”, “*How much did you pay for that?*” (Chunming, 2013).

Не менш важливим моментом у вивченні евфемістичних одиниць є вивчення їх функціонування. У своїй праці В. І. Великорода виділяє такі основні функції евфемізмів, як: вуалітивна, кооперуюча, превентивна, риторична, елевативна, конспіративна та дистортивна (Великорода, 2008).

Вуалітивна функція показує прагнення мовця приховати певні аспекти, про які він не хоче відверто говорити. Ця функція притаманна всім евфемізмам, особливо чітко простежується у промовах політиків та громадських діячів. У таких випадках, щоб приховати реалії, які можуть викликати негативну реакцію суспільства, використовують одиниці “*game*” (*war*), “*rectification of frontiers*”, “*transfer of population*” (*deportation*), “*to stretch the truth, to embroider the truth*” (*to lie*) (ICALTEFL).

Кооперуюча функція спрямована на прагнення комунікантів до співпраці та вирішення певних завдань. Притаманна більшості евфемізмів, але чітко проявляється у евфемізмах, які допомагають уникненню дискримінації. Наприклад: “*vertically challenged*” (*short*), “*physically handicapped*” (*crippled*), “*developmentally disabled*” (*retarded*), “*hearing-impaired*” (*deaf*) (Великорода, 2008).

Превентивна функція спрямована на використання евфемізмів, які ще збереглися у свідомості людей, але є альтернативою давнім табу (позначення фізіології людини, смерть, релігія тощо):

“Cape of Good Hope”, “Temple of Venus” (female genitals), “Father of Lies”, “old boy”, “Prince of evil” (devil), “Creator”, “Almighty”, “Savior” (God), “to sleep” (to be dead), “to answer the final summons”, “to pass away” (to die).

Риторична функція – мовець намагається певним чином впливати на ціннісні упередження адресата, намагання змінити його ставлення та спонукати до певних дій: “to re-engineer” (to fire), “de-luxe” (expensive), “economy” (cheap), “message” (commercial).

Елевативна функція – аспекти реального світу представляються адресантом як перебільшення стандартів низького та середнього рівня. Сюди відносять назви непрестижних професій, товарів, організації, на які не звернули б увагу без перебільшення їх якостей: “large” (medium-sized), “average-looking” (ugly), “embalming surgeon” (undertaker), “access controller” (doorman), “sanitation engineer” (dustman), “podiatrist”, “chiropracist” (corn-cutter) (Великорода, 2008).

Конспіративна функція – навмисна евфемізація неприйнятних членами певних суспільств, професійних, вікових груп задля ускладнення розуміння інформації іншими групами: “magpie” (machine-gun), “company”, “customer” (CIA, FBI), “to hemorrhage” (to bleed), “D & C” (abortion). Ця функція дає можливість ідентифікувати членів однієї і тієї ж групи між собою, тоді як інші не розуміють їх, не можуть адекватно інтерпретувати інформацію, яка є зашифрованою. Тісно пов’язана із функціонуванням арго (слова та

вирази, що обмежено вживаються в мові окремих соціальних груп).

Дистортивна функція спрямована на відображення вживання евфемізмів, які спотворюють інформацію, яка відображається у свідомості адресата, може функціонувати як результат вуалітивної чи конспіративної функції і притаманна евфемізмам, що відносять до медицини, політики, реклами. Є близькою до вуалітивної, але остання має масштабніший характер. Дистортивна функція негативно впливає на комунікацію і знижує її ефективність: “democracy” (dictatorship), “rescue mission”, “brotherly help” (invasion) (Великорода, 2008).

Висновки. У кожній спільноті присутні речі, які соромно або неприємно говорити. Саме тому вживання прямих відповідників деяких слів не є толерантним, для цього використовують евфемізми, які виконують пом’якшувальну роль, вони є толерантним вираженням заборонених висловів. Варто пам’ятати, що те, що є дозволим в одному суспільстві, може бути забороненим в іншому, отже, перш ніж говорити, варто подумати.

Нині у час, коли існує величезний потік інформації, неймовірно важко цю інформацію диференціювати. Подані функції виражають різні наміри для використання будь-якої інформації, адже, як відомо, часто інформація використовується з метою впливу на адресанта та зміни його думок, упереджень, а іноді з метою нанесення певної шкоди. Саме тому вивчення засобів евфемізації є не лише цікавим, а й корисним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великорода В. Б. Семантичні та функціонально-прагматичні характеристики евфемізмів в англійській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04. Львів, 2008. 20 с.
2. Денисенко Я. Ю. Евфемізми в англійській мові. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства* : зб. матеріалів Всеукр. наук. конф., 19–20 квіт. 2012 р. Суми, 2012. С. 26–28.
3. Chunming Gao. A Sociolinguistic Study of English Taboo Language. *Theory and Practice in Language Studies*. 2013. Vol. 3, No. 12, P. 2310–2314.
4. Born Still: Euphemism and the Double-Taboo of Women’s Bodies and Death : *вебсайт*. URL: <http://homes.chass.utoronto.ca/~cpercycourses/6362-CrawfordAllison.htm> (дата звернення: 10.01.2021).
5. Taboo Words and TEFL : *вебсайт*. URL: <http://www.icaltefl.com/taboo-words-and-tefl> (дата звернення: 20.02.2021).

REFERENCES

1. Velykoroda, V. B. Semantychni ta funktsionalno-pragmatychni harakterystyky evfemizmiv v anhliys'kiy movi [Semantic and functional-pragmatic characteristics of euphemisms in English language] : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenia kand. filol. nauk : 10.02.04. Lviv, 2008, 20 p. [in Ukrainian].
2. Denysenko, Ya. V. Evfemizmi v anhliys'kiy movi [Euphemisms in English language]. *Sotsial'no-humanitarni aspekty rozvytku suchasnoho suspil'stva*: zb. materialiv Vseukr. nauk. konf., 19–20 kvit. 2012 r. Sumy, 2012. P. 26–28 [in Ukrainian].
3. Chunming Gao. A Sociolinguistic Study of English Taboo Language. *Theory and Practice in Language Studies*. 2013. Vol. 3, No. 12, P. 2310–2314 [in English].
4. Born Still: Euphemism and the Double-Taboo of Women’s Bodies and Death: web-site. Retrieved from: <http://homes.chass.utoronto.ca/~cpercycourses/6362-CrawfordAllison.htm> [in English].
5. Taboo Words and TEFL: web-site. Retrieved from: <http://www.icaltefl.com/taboo-words-and-tefl> [in English].

УДК 811.112.2'373.7'42:008]:[32:316.658
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-14>

Оксана ЗУБАЧ,
orcid.org/0000-0003-1884-6875
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) subach@ukr.net

Марта МИКИТЮК,
orcid.org/0000-0003-4347-820X
аспірантка кафедри прикладної лінгвістики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) mymarta@ukr.net

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ПОЛІТИЧНОГО АНЕКДОТУ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена вивченню лінгвокультурних аспектів політичної комунікації у політичній картині світу сучасної німецької мови. Метою дослідження є виявлення культурних, лінгвокультурних та лінгвопрагматичних рис політичного анекдоту у міжкультурній комунікації. Завдяки методам наукового дослідження було визначено сутність політичного анекдоту та його дискурсивних ознак. Аналіз плану змісту та плану вираження дав змогу дослідити кореляції лінгвопрагматичних властивостей комічної ситуації у науковій парадигмі знань. Діалектика політичного анекдоту німецької мови формується внаслідок взаємодії політичних процесів, політичних явищ, політичної комунікації, політичної дипломатії та співіснування політичного світу. Лінгвокультурна значимість знакової організації політичного анекдоту простежується крізь його семантику, прагматику та синтактику. Поліфункціональність політичного анекдоту категоризується у когнітивно-дискурсивних, лінгвокультурологічних, концептуальних та комунікативно-прагматичних рисах. У політичній картині світу німецької мови фіксуються анекдоти про політичних діячів, анекдоти про політичні партії, анекдоти про політично марковані поради, анекдоти про ставлення представників соціуму до політичних партій. У анекдотах про політичних діячів особлива увага приділена президентам, міністрам та канцлерам (E. Stoiber, H. Kohl, K. Adenauer, E. Honecker, T. Heuss). Комічність ситуації у політичному анекдоті про політичну партію найчастіше відстежується внаслідок асоціативних відношень за схожістю (*die Grünen* → *Kompostierung*). Політично марковані поради у анекдоті виражаються через дієслівні маркери (*arbeiten, behaupten, lügen usw.*). Фразеологічна компетентність виявляє когнітивні диспозиції ціннісних домінантів у політичній картині світу через вживання фразеологічних одиниць німецької мови (*in die Jahre kommen, dummes Zeug, zu allem Ja und Amen sagen usw.*)

Ключові слова: політична картина світу, політична комунікація, політичний дискурс, політичний анекдот, лінгвокультурна компетенція, фразеологічна компетенція.

Oksana ZUBACH,
orcid.org/0000-0003-1884-6875
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of German Philology
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) subach@ukr.net

Marta MYKYTIUK,
orcid.org/0000-0003-4347-820X
Postgraduate Student at the Department of Applied Linguistics
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) mymarta@ukr.net

LINGOCULTURAL ASPECTS OF POLITICAL ANECDOTES IN MODERN GERMAN

The article is devoted to the study of linguocultural aspects of political communication in political picture of the world in Modern German. The aim of the study is to reveal the cultural, linguocultural and linguopragmatic peculiarities of political anecdotes in intercultural communication. Using the methods of scientific research, the essence of political anecdote and

its discursive features were defined. The analysis of content plan and expression plan allowed to study the correlation of linguopragmatic peculiarities of comic situation in scientific paradigm of knowledge. The dialectics of political anecdote in German is formed due to the interaction of political processes, political phenomena, political communication, political diplomacy and coexistence of political world. Linguocultural significance of sign organization is visible across its semantics, pragmatics and syntactics. Polyfunctionality of political anecdote is categorized in its cognitive-discursive, linguoculturological, conceptual and cognitive-pragmatic features. In political picture of the world in German the anecdotes about politicians, anecdotes about political parties, anecdotes about political marked advices, anecdotes about attitude of representatives of nation to political parties were found out. In anecdotes about politicians the main attention to presidents, ministers and chancellor (E. Stoiber; H. Kohl, K. Adenauer, E. Honecker, T. Heuss) were paid. The comic situation in political anecdote about political party is traced due to associative relations for similarity (die Grünen → Kompostierung). Political marked advices in anecdote are expressed through verbal markers (arbeiten, behaupten, lügen usw.). The phraseological competence defines cognitive dispositions of valuable dominants in political picture of world as a result of using of phraseological units (in die Jahre kommen, dummes Zeug, zu allem Ja und Amen sagen usw.)

Key words: *political picture of the world, political communication, political discourse, political anecdote, linguocultural competence, phraseological competence.*

Постановка проблеми. Лінгвістичні дослідження присвячені питанням про політичну свідомість людини, структурування її політичного лексикону, взаємодії індивідуального та загального в політичних образах різних лінгвокультур. У розвідках науковців пріоритетними залишаються питання дослідження мовних засобів вираження політичної картини світу, оскільки політична сфера є результатом розвитку інтеркультурного суспільства та привертає до себе увагу фахівців права, дипломатії, психології, філософії та лінгвістики.

Політична картина світу створюється крізь взаємодію зовнішнього світу та людини, яка власне інтерпретує політичну реальність та вербалізує її у текстових продуктах політичної мови, яка «призначена саме для політичної комунікації: для продукування суспільного консенсусу, прийняття та обґрунтування політичних і соціально-політичних рішень» (Баранов, 2001: 6). Дискурсивна компетенція політичної комунікації концептуалізує формат політичного дискурсу як конструкт процесу глобалізації лінгвокультурних явищ в умовах політизації різних сфер життєдіяльності мультикультурного соціуму та моделювання світу з метою створення мультикультурної політичної картини світу та політичної мовної картини світу.

Аналіз досліджень. Сучасні студії, присвячені дослідженням політичної картини світу, вивчають відображення політичних подій та явищ і політичних стереотипів, зокрема презентації комічного з різних рівнів та позицій наукової парадигми. Політичний дискурс розглядається з погляду лінгвокогнітивних, семіотичних та комунікативно-прагматичних аспектів (Г. П. Баран). Специфіка політичного анекдоту досліджується з урахуванням семантичних механізмів формування комічного (В. Raskin), теорії формування знаків (Ч. У. Моррис), полунфункціональних ознак політичного гумору (А. В. Демичева), соціофілософ-

ського аналізу гумору та комічного (А. В. Дмитрієв). Національно-культурна специфіка мовних картин світу вивчається з позиції лінгвокраїнознавчої теорії слова (Є. М. Верещагин, В. Г. Костомаров).

Мета статті. Актуальність дослідження полягає у визначенні ціннісних орієнтирів формування комічного у політичному просторі німецькомовного лінгвокультурного соціуму. Метою дослідження є аналіз лінгвокультурних та лінгвопрагматичних аспектів німецькомовного політичного анекдоту німецької мови. Мета передбачає розв'язання таких **завдань**: визначити сутність політичного анекдоту та його дискурсивні риси, розглянути лінгвокультурні та лінгвопрагматичні особливості політичного анекдоту німецької мови у політичній картині світу.

Виклад основного матеріалу. Політичний дискурс у німецькомовному лінгвокультурному просторі є поліфункціональним явищем. До числа складників прагматики політичного дискурсу входять такі компоненти: 1) власне прагматика політичного тексту відображає ставлення адресанта до об'єкта комунікації, до самого мовленнєвого акту і через нього до адресата; 2) адресант (автор політичного повідомлення) і адресат (реципієнт); 3) прагматична інтенція політичного тексту; 4) прагматичний зміст (пресупозиційний фонд); 5) програмований прагматичний ефект (Баран, 2015: 29). Основними функціями політичного дискурсу є:

- інтеграція і диференціація групових агентів політики;
- атональність і гармонізація (конфлікт і консенсус);
- акціональність та інформативність (виконання політиками дій та інформування про них);
- інтерпретація й орієнтація (створення мовленнєвої реальності поля політики і забезпечення існування у цій реальності);

– контроль і спонукання (маніпулювання свідомістю і стимулювання дій електорату) (Шейгал, 1998: 80).

Лінгвокультурні та лінгвопрагматичні риси політичного дискурсу експлікуються у семантиці політичного анекдоту, який є «...невід'ємним і мінливим атрибутом політичного процесу <...> своєрідною реакцією на концентрацію влади у суспільстві» (Дмитриев та ін., 2005: 5).

Політичний німецькомовний анекдот є дискурсивним утворенням та репрезентантом комічного освоєння політичної дійсності для вираження лінгвокультурних та прагматичних властивостей комічної ситуації у науковій парадигмі знань. Його діалектика констатує кореляцію критичного осмислення політичних процесів між учасниками політичної комунікації та дипломатичної динаміки співіснування міжособистісної риторики співрозмовників, напр.: *Der erste Staatsbesuch in London war für Heuss und die Bundesrepublik ein großer Erfolg, wenn auch der Empfang durch die Bevölkerung eher kühl war. Nach der Fahrt durch London erwähnte die Begleitung des Bundespräsidenten, dass die Bevölkerung begeistert gejubelt habe. Heuss aber antwortete: "Unsinn, achtzig Prozent haben der Königin zugejubelt, zehn Prozent den Pferden und zehn Prozent mir – und das waren deutsche Touristen!"* (3).

План змісту політичного німецькомовного анекдоту виявляється через його контекстуальну оболонку, а план вираження висвітлюється кризь закладений у ньому провокаційний або саркастичний характер. Він сприймається як транслятор комічного настрою, зокрема, його «знаковий простір формується трьома загальносеміотичними координатами – відношення знака до світу (семантика), до інтерпретатора (прагматика) та до інших знаків (синтактика)» (Моррис, 1983: 42), напр.: *Bei der Nominierung des ersten Bundespräsidenten war Theodor Heuß der Favorit. In einer Pause fragte ein jüngerer Abgeordneter einen anderen, wer denn dieser Heuß eigentlich sei. Der Gefragte erklärte: "Ach, der Heuß, das ist doch auch nur so ein lebenswürdiges Fossil aus der Weimarer Republik wie der Adenauer". Daraufhin fragte der erste Abgeordnete, wer dann denn Adenauer sei. Adenauer hörte dies zufälligerweise und rief dazwischen: "Das ist ja völlig neu, dass Sie mich für lebenswürdig halten"* (3).

Політичний німецькомовний анекдот є «ціннісним орієнтиром у формуванні концептуальних засад лінгвокультурного простору у міжкультурній комунікації. Ціннісні орієнтири, які закладені з метою оптимізації відтворення національно-

культурної специфіки формування моделі мовної особистості, формують не лише індивідуальну систему німецької мовної та культурної картини світу, але й концептуалізують поняттєвий базис сприйняття моделі німецької мовної особистості загалом у міжкультурному просторі» (Зубач та ін., 2017: 178), напр.: *Konrad Hermann Joseph Adenauer war von 1949 bis 1963 der erste Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland. Er war sehr schlagfertig und eine Prise Humor mengte er gerne seiner Kommunikation bei. So auch eines Tages im Bundestag, als ein Politiker aus der Opposition sagte, dass Adenauer noch am Vortag etwas ganz anderes behauptet habe.*

Darauf erwiderte Adenauer: "Auch Sie können nicht verhindern, dass ich über Nacht klüger werde". (1).

Поліфункціональність німецькомовного політичного анекдоту простежується у таких його рисах:

1) *Когнітивно-дискурсивна* риса фіксує специфіку вербалізації лінгвокогнітивних кодів політичного анекдоту у політично маркованих текстах, напр.: *Der Nicht-Jäger und Vegetarier Theodor Heuss, 1. Bundespräsident der Bundesrepublik, nahm häufig an Jagden teil und nutzte die Schüsseltreiben zum zwanglosen Gespräch. Als bei einer Niederwildjagd ein flüchtender Hase direkt auf "Papa Heuss" zu lief, rief er: "Helfen kann ich Dir auch nicht, aber wenigstens habe ich kein Gewehr"* (3).

2) *Лінгвокультурологічна* риса відображає співвіднесення фонової загальнокультурної інформації з національно-специфічною, напр.: *Zu der Bundestagswahl 1994 stellte sich Rudolf Scharping (SPD) als Herausforderer von Bundeskanzler Helmut Kohl (CDU). Bei der Landtagswahl in Sachsen einige Monate vor der Bundestagswahl erlitt die SPD starke Verluste. Dazu sagte Scharping zu einer Mitgliedsversammlung der SPD in Sachsen: "Dies ist die erste Wahl, die wir verloren haben. Aber ich sage Ihnen, verehrte Damen und Herren, es war nicht die letzte"* (4).

3) *Концептуальна* риса втілює взаємодію знакової та асоціативної природи кодів семантичної структури анекдоту, напр.: *Erich Honecker und Helmut Kohl traten damals in einem sportlichen Wettlauf gegeneinander an. Helmut Kohl gewann, Erich Honecker verlor. Die DDR-Presse schrieb am nächsten Tag: Erich Honecker belegte einen hervorragenden zweiten Platz, Helmut Kohl wurde vorletzter!* (2).

4) *Комунікативно-прагматична* риса посилює кореляцію або категоризацію комунікативно-

прагматичних стратегій у анекдоті, напр.: *“Herr Bundeskanzler, ich weiß, was Sie sagen wollen», unterbrach jemand aus der CDU-Fraktion Konrad Adenauer, während dieser noch überlegte und zögerte, etwas zu sagen. “Sonderbar”, verwunderte er sich, «ich weiß im Moment nur, was ich denke. Ob ich das, was ich denke, auch sagen will, dass weiß ich aber noch nicht” (3).*

За результатами нашого дослідження виокремлюємо такі типи німецькомовних політичних анекдотів:

1) анекдоти про політичних діячів, напр.: *Bayerns Ministerpräsident Edmund Stoiber macht einen Besuch auf einem Bauernhof und lädt dazu auch die Presse ein. Eine Fotografin knipst ihn im Schweinestall. Daraufhin sagt Stoiber zu der Fotografin: “Dass Sie mir aber nicht so dummes Zeug unter das Bild schreiben wie ‘Stoiber und die Schweine’ oder so!” “Nein, nein, geht schon klar”. Am nächsten Tag ist das Bild in der Zeitung und darunter zu lesen: “Stoiber (3. v. l.)” (2). Комічність та саркастичність ситуативної прецедентності політичного німецькомовного анекдоту пов’язана з президентами, міністрами та канцлерами Німеччини Theodor Heuss, Erich Honecker, Helmut Kohl, Konrad Adenauer, Edmund Stoiber usw.;*

2) анекдоти про політичні партії, напр.: *In Berlin ist ein älterer Passant hingefallen. Joschka Fischer kommt zufällig vorbei, hilft ihm auf die Beine und scherzt: “Dafür müssen Sie aber bei der nächsten Bundestagswahl die Grünen wählen”. Darauf der Passant: “Junger Mann, ich bin auf den Rücken und nicht auf den Kopf gefallen!” (2). Політичні партії die Grünen, die CDU-Fraktion та представники політичних коаліцій Republikaner, Demokraten підсилюють саркастичну текстову оболонку політичного анекдоту німецької мови:*

3) анекдоти, які містять політичні лозунги або політично марковані поради, напр.: *Als Adenauer Oberbürgermeister von Köln war, klagte ein als nicht übertrieben fleißig bekannter Mitarbeiter Dr. Adenauer seine Schlaflosigkeit und fragte, ob er nicht ein Mittel dagegen wüßte. Er habe schon alle Schlafmittel durchprobiert. Adenauer faßte sich kurz: “Versuchen Sie doch mal zu arbeiten”. Політично маркованими одиницями у політичному анекдоті є дієслова *arbeiten, behaupten, lügen usw.* (3);*

4) анекдоти про ставлення представників соціуму до політичних партій, напр.: *Zwei Bestatter unterhalten sich. Fragt der eine: “Na, wie läuft’s denn so?” Darauf der andere: “Nicht schlecht. Letzte Woche zwei Erdbestattungen, zwei Feuerbestattungen und zwei Kompostierungen”. “Kompostierungen?” “Ja, die Grünen kommen langsam in die Jahre” (2)*

План змісту політичного анекдоту формується на асоціативних відношеннях за схожістю та причино-наслідковим зв’язком *Kompostierungen → Grünen → in die Jahre kommen.*

Метакомунікативна організація політичного німецькомовного анекдоту сприяє розумінню природи політики та держави та політичного життя в процесі міжкультурної комунікації. У семантиці політичного анекдоту сучасної німецької мови фіксуються «відомості, якими володіють усі члени певної етнічної та мовної спільноти, і котрі пов’язані із значенням національної культури. Більше того, вони, з одного боку, є складовою частиною національної культури, та з іншого – вони сутність її походження» (Верещагин та ін., 1976: 210).

Політичний анекдот німецької мови формує у представників лінгвокультурного соціуму і фразеологічну компетенцію з метою дотримання естетичності прагматики мовленнєвого етикету або маніпулятивних стратегій. Найбільш вживаними фразеологічними одиницями у політичному німецькомовному анекдоті є *zu allem Ja und Amen sagen/Ja sagen, in die Jahren kommen, dummes Zeug usw.*, напр.: *Als Konrad Adenauer mit bayrischen Partnern verhandelte, ging es sehr hitzig zu. Schließlich meinte eine echt bayrische Stimme: “Mir san aber net herkommen, Herr Bundeskanzler, damit daß wir einfach zu allem Ja und Amen sagen”. Der Kanzler schmunzelte und schlug vor: “Das ist auch gar nicht nötig, meine Herren. Mir genügt es schon, wenn Sie Ja sagen” (3).*

Висновки. Політичний анекдот у сучасній німецькій мові є продуктом дискурсивних процесів з метою прагматизації лінгвокультурних та лінгвопрагматичних аспектів формування політичної картини світу. Лінгвокультурна знаковість політичного анекдоту виявляється у когнітивно-дискурсивній, лінгвокультурологічній, концептуальній та комунікативно-прагматичній рисах. У політичній картині світу німецької мови зафіксовані анекдоти про політичних діячів, анекдоти про політичні партії, анекдоти про політично марковані поради, анекдоти про ставлення представників соціуму до політичних партій. У анекдотах про політичних діячів особлива увага приділена президентам, міністрам та канцлерам. Фразеологічна компетентність експлікує національно-культурну специфіку політичного анекдоту з метою виявлення ціннісних орієнтирів для німецької лінгвокультури.

Перспективним видається дослідження лінгвокультурних та лінгвопрагматичних аспектів політичного анекдоту німецької мови про політичні ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баран Г. П. Об'єктивація концепту RECESSION/РЕЦЕСІЯ у сучасному англомовному політичному інтернет-дискурсі: лінгвокогнітивний, семіотичний та комунікативно-прагматичний аспекти : дис. ... к-та ф. наук : 10.02.04. Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2015. 230 с.
2. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику : учебное пособие. Москва : Эдиториал УРСС, 2001. 360 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : метод. руков. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Рус. яз., 1976. 248 с.
4. Демичева А. В. Сучасний політичний гумор як полуфункціональне явище. *Вісник ДонНУ імені Василя Стуса. Сер. Політичні науки*. 2019. С. 96–100.
5. Дмитриев А. В., Сычев А. А. Смех: социофилософский анализ. Москва : Альфа-М, 2005. 594 с.
6. Зубач О., Аджабі Я., Застровський О. Німецька мовна особистість у фразеологічній картині світу. *Науковий вісник СНУ ім. Лесі Українки. Сер. Філологічні науки*. 2017. № 3 (352). С. 178–181.
7. Моррис Ч. У. Основания теории знаков. Семиотика. Москва : Радуга, 1983. С. 37–89.
8. Шейгал Е. И. Структура и границы политического дискурса. *Филология – Philologica*. 1998. № 14. С. 22–29.
9. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor. 1985. 285 с.

ІЛЮСТРАТИВНІ ДЖЕРЕЛА

1. Anekdoten – Merkmale, Bedeutung und über 100 Beispiele. URL: blueprints.de/humor-anekdoten/ (дата звернення: 21.04.021).
2. Die besten Politikerwitze – ProgrammWechsel. URL: www.Programmwechsel.de (дата звернення: 21.04.021).
3. Herrscher und Politiker – Anekdoten – online.de. URL: www.anekdoten-online.de (дата звернення: 21.04.021).
4. Wahlen 2009 – Anekdoten – online.de URL: www.anekdoten-online.de/wahlen2009.php (дата звернення: 21.04.021).

REFERENCES

1. Baran, H. P. Objektivatsia kontseptu RECESSION/RETSEESIA u suchasnomu anhlomovnomu politychnomu internet-dyskursi: lnhvokohnityvnyi, semiotychnyi ta komunikativno-prahmatychnyi aspekty: dys. ... k-ta f. nauk: 10.02.04 [Objectification of Concept Recession/Retsesia in Modern English political internet-discourse: semiotic and communicative pragmatic aspect]. Kherson. derzh. un-t. Kherson 2015. 230 s. [in Ukrainian].
2. Baranov, A. N. Vvedeniye v prykladnuiu lnhvystyku: ucheb. posob. [Introduction into Applied Linguistic]. Moskva. : Adytoryal URSS, 2001. 360 s. [in Russian].
3. Vereshchahyn, E. M., Kostomarov, V. H. Yazyk y kultura. Lnhvostanovedeniye v prepodavanyi russkoho yazyka kak inostrannoho: metod. rukov. 2-e yzd., dop. y pererab. [Language and Culture. Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. Moskva: Rus. yaz., 1976. 248 s. [in Russian].
4. Demycheva, A. V. Suchasnyi politychnyi humor yak polufunktsionalne yavyshche [Modern political Humor as semifunctional phenomenon]. *Visnyk DonNU imeni Vasylia Stusa. Ser. Politychni nauky*. 2019. S. 96–100 [in Ukrainian].
5. Dmytryev, A. V., Sychev, A. A. Smekh: sotsyofylosofskyi analiz [Laugh: sociophilosophical analysis]. Moskva : Alfa-M, 2005. 594 s. [in Russian].
6. Zubach, O., Adzhabi, Ya., Zastrovskiy, O. Nimetska movna osobystist u frazeolohichnii kartyni svitu [German language identity in Phraseological Picture of the World]. *Naukovyi visnyk SNU im. Lesi Ukrainky. Ser. Filolohichni nauky*. 2017. No. 3 (352). S. 178–181 [in Ukrainian].
7. Morrys, Ch. U. Osnovanyia teoryy znakov. Semyotyka [Foundations of Sign Theory. Semiotics]. Moskva: Raduha, 1983. S. 37–89 [in Russian].
8. Sheihal, E. Y. Struktura i hranytsy polytycheskoho dyskursu [Structures and boundaries of political discourse]. *Fylolohyja – Philologica*. 1998. No. 14. S. 22–29 [in Russian].
9. Raskin, V. Semantic Mechanisms of Humor. 1985. 285 p.

ILLUSTRATIVE SOURCES

1. Anekdoten – Merkmale, Bedeutung und über 100 Beispiele [Anecdotes – Features, Meanings and over 100 Examples]. Retrieved from: blueprints.de/humor-anekdoten/ [in German].
2. Die besten Politikerwitze – ProgrammWechsel [The best political jokes – program change]. Retrieved from: www.Programmwechsel.de [in German].
3. Herrscher und Politiker – Anekdoten – online.de [Rulers and Politicians – Anecdotes – online. de]. Retrieved from: www.anekdoten-online.de [in German].
4. Wahlen 2009 – Anekdoten – online.de [Elections 2009 – Anecdotes – online. de]. Retrieved from: www.anekdoten-online.de/wahlen2009.php [in German].

УДК 811.111-26

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-15>

Світлана КОРНЕВА,
 orcid.org/0000-0001-9162-8183
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри англійської філології
 Чорноморського національного університету імені Петра Могили
 (Миколаїв, Україна) svitlana_kornieva@yahoo.com

ЧАСТОТНІСТЬ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВЕРБАЛЬНИХ І СТРУКТУРНИХ ФОРМ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЇВ

Статтю присвячено дослідженню частотності функціонування вербальних і структурних форм англійських прислів'їв. У результаті аналізу з'ясовано використання найбільш частотних слів у англійських прислів'ях і визначено семантичне наповнення та синтаксичну будову цих прислів'їв. Актуальність дослідження зумовлено тим, що прислів'я є особливими одиницями мови, які відображають досвід, знання, переконання, та настанови народу. Прислів'я вирізняються простою будовою речень, що сприяє їх запам'ятовуванню та частоті вживання. Взаємозв'язок культур вплинув на формування універсальних та зрозумілих прислів'їв. Матеріалом дослідження для статті послугували 1067 прислів'їв англійської мови. Аналіз частоти вживання вербальних форм прислів'їв сприяв: визначенню найбільш функціональних форм слів; представленню частотності використання самостійних та службових частин мови, а саме: артиклів, іменників, дієслів, займенників, прикметників, прислівників, числівників, прийменників, сполучників; з'ясуванню семантичних особливостей вживання слів. Встановлено, що більше половини неповторюваних слів вжито лише один раз, що свідчить про різноманітність лексики в англійських прислів'ях. Слід відмітити, що також досліджено синтаксичну структуру англійських прислів'їв і виявлено їхню репрезентацію в чотирьох різновидах речень: стверджувальних, питальних, спонукальних, окличних. Кількісний аналіз слів у прислів'ях показав, що найчастіше функціонують артиклі, сполучники та форми дієслова «to be», що є свідченням доцільності використання цих частин мови. Найбільш уживаними іменниками є теоніми (Диявол, Бог), що може вказувати на віру англійців у надприродні сили. Крім того, прослідковується важливість ролі чоловіка, часте називання свійських тварин, частин тіла, явищ природи, часових проміжків тощо. У деяких випадках, в англійських прислів'ях мають місце суперечливі судження, зокрема, стосовно ставлення до грошей. Репрезентація частотності вживання вербальних форм у прислів'ях дала змогу глибше зрозуміти спосіб мислення англійців та їхнє бачення світу.

Ключові слова: частотність, вербальні форми, прислів'я, частини мови, структура речення, семантичне значення.

Svitlana KORNIEVA,
 orcid.org/0000-0001-9162-8183
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor at the Department of English Philology
 Petro Mohyla Black Sea National University
 (Mykolaiv, Ukraine) svitlana_kornieva@yahoo.com

THE FREQUENCY OF FUNCTIONING OF VERBAL AND STRUCTURAL FORMS IN ENGLISH PROVERBS

The article is devoted to the problem of the frequency of functioning of verbal and structural forms in English proverbs. The analysis has identified the usage of the most frequent word forms in English proverbs and determined the semantic content and syntactic structure of these proverbs. The relevance of the study is due to the fact that proverbs are special units of language that reflect the experience, knowledge, feelings, beliefs, and judgments of the people. Proverbs are characterized by a simple sentence structure, which helps to remember them and use frequently. The interconnection of cultures has contributed to the formation of universal and comprehensive proverbs. The study is based on 1,067 English proverbs. Analysis of the frequency of use of verbal forms in these proverbs helped to identify the most functional forms of words. The frequency of use of articles, nouns, verbs, pronouns, adjectives, adverbs, numerals, prepositions, conjunctions is represented. The semantic features of the usage of word forms are clarified. It has been found that more than half of unique word forms are used only once. It indicates the variety of vocabulary in English proverbs. Moreover, the syntactic structure of English proverbs has been studied. The representation in four types of sentences has been revealed. Among them are affirmative, interrogative, imperative, and exclamatory sentences. Quantitative analysis of word forms in English proverbs showed that the articles, conjunctions and forms of the verb «to be» are used more frequently than

other parts of speech. The most commonly functioned nouns are theonyms (Devil, God). This evidence may indicate the British belief in supernatural. In addition, the importance of the role of man as well as the frequent reference to domestic animals, parts of the body, natural phenomena, time intervals, etc. are found out. In some cases, there are contradictive judgments in English proverbs, particularly about money. Representing the frequency of verbal forms in these proverbs has provided the deeper understanding of English way of thinking and attitude to the world.

Key words: *frequency, verbal forms, proverbs, parts of speech, sentence structure, semantic meaning.*

Постановка проблеми. Прислів'я є особливими одиницями пареміологічного фонду кожного народу, що втілюють знання, переконання, спостереження та упередження. Проста ритмічна форма та яскраве стилістичне забарвлення допомагають прислів'ям залишатися такими реченнями, що не тільки легко запам'ятовуються, але й вирізняються частотою вживання як у розмовному мовленні, так і в писемних текстах. Зважаючи на взаємозв'язок культур, що формується протягом багатьох століть, деякі прислів'я стали універсальними та зрозумілими різним носіям мов з усього світу.

Аналіз досліджень. У працях сучасних науковців прислів'я продовжують залишатися об'єктом дослідження (М. Куусі, В. Мідер, А. Крікман, К. Янкаг, О. О. Селіванова, В. М. Телія, В. А. Маслова та ін.). Ґрунтовне вивчення паремій сприяє виокремленню специфіки їхньої будови, з урахуванням лексико-граматичної організації, семантичного наповнення, прагматичного спрямування. Застосування нових підходів до аналізу прислів'їв, що ґрунтуються на методологіях суміжних з лінгвістикою наук, дозволяють глибше розкрити змістові та ціннісні аспекти цих одиниць мови, виявити особливості мислення народу.

Мета статті полягає у визначенні частотності функціонування вербальних і структурних форм англійських прислів'їв. Реалізація мети статті здійснюється шляхом виконання таких завдань: 1) розглянути питання про дослідження прислів'їв сучасними науковцями; 2) виокремити функціонування найбільш частотних словоформ в англійських прислів'ях; 3) проаналізувати семантичне наповнення та синтаксичну будову прислів'їв англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на безперервне дослідження різних аспектів функціонування прислів'їв, власне поняття «прислів'я» набуває додаткових семантичних ознак. Так, в англомовних словниках це поняття тлумачиться як: «a well-known phrase or sentence that gives advice or says something that is generally true» – відома фраза або речення, що дає пораду чи каже щось, що є зазвичай правдивим (Oxford Advanced Learner's Dictionary); «a short sentence, etc., usually known by many people, stating something commonly

experienced or giving advice» – коротке речення та ін., зазвичай відоме багатьом людям, що стверджує щось загально пережите або дає пораду (Cambridge Dictionary); «a short well-known statement that gives practical advice about life» – коротке добре-відоме твердження, що дає практичну пораду стосовно життя (Macmillan Dictionary). Як бачимо, поняття «прислів'я» визначається, як коротка відома фраза або речення, що підтверджує досвід людини та надає зазвичай правдиву пораду стосовно життя. Тобто прислів'ям притаманна певна мудрість народу, яка формується протягом багатьох віків та передається наступному поколінню.

Прислів'я переважно торкаються усіх аспектів життя, забезпечуючи зв'язок правдивої інформації, яка йде від однієї людини, а потім з часом розповсюджується серед носіїв мови. Деякі прислів'я різних народів характеризуються подібністю, а інколи й ідентичністю тверджень, однак безперечно паремії залишаються таким мовним фондом нації, що уособлює особливий світогляд. Як зазначає Джон Р. Стоун, «важливість і цінність колекції давніх та сучасних прислів'їв народів усього світу полягає в тому, що ми можемо вивчити традиції та культури, які відрізняються від наших. Прислів'я можуть також навчити нас чогось про наш власний характер» (Stone, 2006: xiii). Таким чином, прислів'я інших народів не тільки доповнюють знання про ці народи, розширюючи світогляд, але й дають змогу людині краще пізнати себе та зрозуміти свої несвідомі реакції.

Науковці переважно вважають прислів'я таким судженням, що має структуру речення із завершеною думкою. Прислів'я можуть характеризуватися прямим та переносним значенням, що формуються шляхом використання опозицій. Контрасти зазвичай стосуються природи, людського життя, соціальних відносин, ознак і властивостей предметів або явищ. Деяким прислів'ям притаманна симетрична будова, що допомагає виразніше висловити думку. Крім того, характерною рисою цих пареміологічних одиниць є ритмічна будова, разом з тим існують й неримовані прислів'я (Українські прислів'я та приказки, 1984: 12). Окрім своєї іноді дивної та незрозумілої форми прислів'я мають прихований зміст, який

завичай є щирою вказівкою або попередженням. Прислів'я часто використовуються в розмовній мові, так само як і в художній літературі.

В. Мідер вказує на трьохкомпонентну структуру прислів'я, яка включає: власне твердження (частіше прислів'я взагалі), ідентифікацію того, хто говорить (людина або тварина), фразу, яка переносить твердження в неочікувану ситуацію. Дослідник зауважує, що «у випадку, де прислів'я утворюють першу частину, їхнє звернення до правди або мудрості викликає питання, зважаючи на гру слів, яка отримується в результаті» (Mieder, 2004: 15). Питання про семантичний розподіл прислів'їв є складним, оскільки передбачає не тільки розуміння прямого та прихованого змісту прислів'я, але й можливо історичних процесів і культурних досягнень народу, які впливають на виникнення цих паремій. М. Куусі та О. Лаухакангас створили міжнародну класифікацію прислів'їв, яка охоплює 13 основних тем, а саме: практичне знання природи, віра й базове ставлення, базові та соціологічні спостереження, відчуття пропорції, поняття моральності, соціальне життя, соціальна взаємодія, спілкування, соціальна позиція, угоди та норми, процес вирішення й вивчення, час і відчуття часу. Усі теми включають 52 головних класи, які, у свою чергу розподілені на 325 підгруп, з різною кількістю підгруп для кожного головного класу. Ця класифікація, на думку В. Мідера, є складною системою, яка має мету встановити універсальні архетипи людського мислення (Mieder, 2004: 16-17). Таким чином, зважаючи на розвиток нових підходів до аналізу семантики прислів'їв, сучасні дослідники продовжують розкривати раніше невідомі аспекти цих одиниць мови.

Вивчення прислів'їв є важливим, з погляду аналізу значення паремій, а також їхньої будови. Однією з видимих ознак прислів'їв є повторюваність складових елементів. Така повторюваність може виявлятися в одній паремії, що додає ритмічності та сприяє кращому запам'ятовуванню цих одиниць мови. З іншого боку, повторюваність однієї лексичної одиниці в декількох прислів'ях відображає ставлення народу до цього елемента культури або побуту і, як наслідок, впливає на формування особливого світогляду з системою вірувань цього народу. Детальне вивчення повторюваності лексем у прислів'ях сприяє виявленню додаткових відомостей про світовідчуття та світосприйняття народу, а також про те оточуюче середовище, яке є звичним та зрозумілим для носія мови.

Із метою виокремлення функціонування найбільш частотних вербальних форм в англійських

прислів'ях та визначення їхньої структурної організації, проаналізовано 1067 прислів'їв англійської мови, які вилучено методом суцільної вибірки зі словника «The Concise Oxford Dictionary of Proverbs» (The Concise Oxford Dictionary of Proverbs, 2003). Дослідження лексем, що формують прислів'я проведено у три етапи: *на першому етапі* визначено найбільш вживані форми слів; *на другому* – представлено частотність вживання самостійних та службових частин мови; *на третьому* – з'ясовано семантичні особливості вживання словоформ. Далі більш детально представимо ці етапи.

Перший етап визначається проведенням аналізу лексичного складу англійських прислів'їв. У результаті встановлено, що при формулюванні цих прислів'їв використано 7975 вербальних одиниць, серед яких загальна кількість неповторюваних словоформ – 1949. Найбільш вживаними вербальними формами є наступні: *the* – 509, *a* – 355, *is* – 287, *to* – 139 and – 138, *of* – 137, *you* – 135, *in* – 95, *for* – 78, *be* – 77, *it* – 77, *no* – 74, *never* – 61, *are* – 59, *good* – 55, *as* – 51. Загальна кількість інших неповторюваних форм є меншою за 50. Слід відмітити, що кількість вербальних форм, які вжито тричі – 141, двічі – 319, один раз – 1142. Як бачимо, більше половини неповторюваних словоформ вжито лише один раз, що може підтверджувати використання різноманітної лексики в англійських пареміологічних одиницях.

Наступним етапом дослідження вербальних форм англійських прислів'їв передбачено представлення частотності вживання самостійних та службових частин мови. Враховуючи приналежність словоформ до різних частин мови, визначено функціонування наступних: артиклі, іменники, дієслова, займенники, прикметники, прислівники, числівники, прийменники, сполучники.

Артиклі в англійських прислів'ях репрезентовано у всіх граматичних формах (*a, an, the*). Найбільшою частотністю вживання вирізняється означений артикль *the* – 509 («*Fortune favours the brave*»), у той час як неозначений артикль *a/an* використано 390 разів (*a* – 355: «*Feed a cold and starve a fever*», *an* – 35: «*Everything has an end*»).

Найбільш уживаними іменниковими формами є: *Devil* – 28, *day* – 20, *dog* – 20, *time* – 18, *men* – 18, *God* – 16, *money* – 16, *love* – 14, *horse* – 13, *heart* – 12. У свою чергу, до найбільш уживаних іменників у різних граматичних формах належать: ***Devil* – 33** (*Devil* – 28, *Devil's* – 5); ***man* – 32** (*men* – 18, *men's* – 2, *man's* – 12); ***dog* – 25** (*dog* – 20, *dogs* – 4, *dog's* – 1); ***day* – 24** (*day* – 20, *days* – 4); ***God* – 24** (*God* – 16, *God's* – 4, *Gods* – 4); ***fool* – 21**

(*fool* – 12, *fools* – 9); **horse** – 19 (*horse* – 13, *horses* – 5, *horse's* – 1); **money** – 16; *love* – 15 (*love* – 14, *love's* – 1); **time (as a period)** – 15 (*time* – 14, *times* – 1). Наприклад: «*The course of true love never did run smooth*».

До найбільш уживаних дієслівних форм відносяться: *is* – 287, *be* – 77, *are* – 59, *will* – 47, *have* – 34, *must* – 30, *makes* – 30, *cannot* – 26, *like* – 26, *don't* – 25. Проте, власне найбільш уживані дієслова в різних граматичних формах включають: **to be** – 476 (*is* – 287, *be* – 77, *are* – 58, *there's* – 16, *it's* – 9, *was* – 9, *you're* – 5, *were* – 5, *what's* – 3, *all's* – 3, *he's* – 2, *been* – 1, *that's* – 1); **to make** – 59 (*make* – 27, *makes* – 25, *made* – 7); **to have** – 52 (*have* – 31, *has* – 18, *hath* – 2, *had* – 1); **to go** – 41 (*go* – 22; *goes* – 15, *going* – 2, *gone* – 2); **to do** – 36 (*do* – 18, *done* – 10, *does* – 5, *doing* – 2, *did* – 1); **to come** – 35 (*come* – 21, *comes* – 10, *came* – 2, *coming* – 2); **to get** – 23 (*get* – 15, *gets* – 5, *got* – 2, *gotten* – 1); **to take** – 22 (*take* – 12, *takes* – 8, *tak'* – 1; *taking* – 1); **to live** – 20 (*live* – 13, *lives* – 6, *lived* – 1); **to know** – 20 (*know* – 13, *knows* – 4, *known* – 3). Наприклад: «*To know all is to forgive all*».

Крім того, виокремлено реалізацію допоміжних дієслів у різних граматичних формах: **will** – 49 (*will* – 47, *wills* – 2); **do** – 39 (*do* – 4, *don't* – 25, *does* – 8, *doesn't* – 2); **have** – 7 (*have* – 2, *has* – 4, *you've* – 1); **shall** – 12 (*shall* – 11, *shan't*); **be** – 1 (*are* – 1). Наприклад: «*Seek and ye shall find*». Разом з тим, має місце вживання модальних дієслів у різних граматичних формах: **can** – 62 (*cannot* – 26, *can* – 20, *can't* – 15, *could* – 1), **must** – 30, **would** – 20, **may** – 16, **let** – 14, **should** – 9 (*should* – 8, *shouldn't* – 1), **make** – 8 (*make* – 2, *makes* – 5, *made* – 1), **might** – 2, *have to* – 1, *ought to* – 1. Наприклад: «*A liar ought to have a good memory*».

Оскільки за змістом прислів'я зазвичай є установленними переконаннями та незмінними вказівками до діяльності, то переважну більшість дієслів вжито в теперішньому неозначеному часі (present simple): «*Appetite comes with eating*». Однак трапляються також прислів'я, які вжито в інших часах, серед них: 1) теперішній подовжений (present continuous): «*While two dogs are fighting for a bone, a third runs away with it*»; 2) теперішній завершений (present perfect): «*What you've never had you never miss*»; 3) минулий неозначений (past simple): «*Brave men lived before Agamemnon*»; 4) майбутній неозначений (future simple): «*Hawks will not pick out hawks' eyes*».

Деякі дієслова у прислів'ях мають пасивний стан. Так, з-поміж проаналізованих пареміологічних одиниць відмічено використання дієслів у пасивному стані часів: 1) теперішнього неозна-

ченого (present simple passive): «*The tree is known by its fruit*»; 2) минулого неозначеного (past simple passive): «*Fingers were made before forks*»; 3) майбутнього неозначеного (future simple passive): «*He that touches pitch shall be defiled*». Крім того, виокремлено інфінітивну конструкцію в пасивному стані: «*Better be envied than pitied*».

Серед найбільш уживаних займенникових форм мають місце: *you* – 135, *it* – 77, *no* – 74, *he* – 47, *all* – 46, *that* – 46, *his* – 43, *one* – 42, *your* – 32, *who* – 30. Доречно зауважити, що займенники функціонують у різних граматичних формах, зважаючи на їхню приналежність до відповідних груп, а саме: 1) **особові** (317): в номінативній формі (subject pronouns): **I** – 3 (*I* – 2, *I'll* – 1), **thou** – 3 (*thou* – 2, *tha* – 1), **he** – 51 (*he* – 47, *he'll* – 2, *he's* – 2), **she** – 2, **it** – 87 (*it* – 77, *it's* – 9, *it'll* – 1), **we** – 8, **you** – 149 (*you* – 135, *you'll* – 6, *you're* – 5, *you've* – 1, *ye* – 2), **they** – 14 (напр.: «*They that live longest, see most*»); в об'єктивній формі (object pronouns): *me* – 10, *him* – 12, *them* – 10 (напр.: «*Love me little, love me long*»); 2) **присвійні** (117): **my** – 13, **your** – 32, **his** – 43, **her** – 3, **its** – 18, **our** – 1, **their** – 6, **yours** – 1 (напр.: «*Cut your coat according to your cloth*»); 3) **відносні** (106): **that** – 46, **who** – 30, **what** – 28, **which** – 4 (напр.: «*All things come to those who wait*»); 4) **заперечні** (103): **no** – 74, **nothing** – 22, **none** – 5, **nobody** – 2 (*nobody* – 1, *nobody's* – 1) (напр.: «*A bad excuse is better than none*»); 5) **означальні** (86): **all** – 46, **every** – 23, **everything** – 9, **everybody** – 3 (*everybody* – 2, *everybody's* – 1), **everyone** – 3, **both** – 2 (напр.: «*All is fish that comes to the net*»); 6) **неозначені** (43): **another** – 12, **one** – 9 (*one* – 7, *one's* – 1, *ones* – 1), **any** – 6, **other** – 6, **something** – 4, **some** – 3, **anything** – 2, **either** – 1 (напр.: «*Any publicity is good publicity*»); 7) **зворотні** (17): **thymself** – 3 (*thymself* – 2, *thymselfen* – 1), **yourself** – 3, **himself** – 6, **itself** – 1, **oneself** – 1, **themselves** – 3 (напр.: «*If you want a thing done well, do it yourself*»); 8) **вказівні** (6): **those** – 6 (напр.: «*Those who hide can find*»).

До найбільш уживаних прикметникових форм належать: *good* – 55, *better* – 30, *like* – 25, *best* – 23, *little* – 22, *old* – 21, *more* – 20, *own* – 18, *long* – 16, *worth* – 14. Наприклад: «*There's no place like home*».

Найбільш уживані прислівникові форми охоплюють: *never* – 61, *not* – 41, *there* – 33, *always* – 19, *well* – 17, *there's* – 16, *where* – 11, *well* – 11, *away* – 10, *soon* – 8. Наприклад: «*There is always a first time*».

Слід відмітити, що деякі прикметники та прислівники мають форми вищого та найвищого ступенів порівняння. Так, у вищому ступені вжито

наступні: *better* – 30, *more* – 20, *worse* – 2, *longer* – 1, *less* – 4 (*less* – 3, *lesser* – 1), *bigger* – 2, *easier* – 2, *farther* – 1, *greater* – 4, *greener* – 1, *higher* – 1, *louder* – 1, *merrier* – 1, *nearer* – 4, *sharper* – 1, *sooner* – 3, *stronger* – 1, *sweeter* – 1, *thicker* – 1 (напр.: «*The sooner begun, the sooner done*»). У найвищому ступені визначено такі: *best* – 25 (*best* – 23, *best-laid* – 1, *best-regulated* – 1), *most* – 7, *worst* – 2, *busiest* – 1, *cheapest* – 1, *darkest* – 1, *dearest* – 1, *least* – 3, *longest* – 6, *fastest* – 1, *shortest* – 2, *sincerest* – 1, *soonest* – 1, *sweetest* – 1, *tartest* – 1, *weakest* – 2 (напр.: «*The busiest men have the most leisure*»).

Найбільш уживані числівникові форми включають: *one* – 35, *two* – 25, *first* – 15, *three* – 12, *seven* – 5, *four* – 4, *nine* – 4, *forty* – 4, *third* – 3. За граматичною ознакою функціонують кількісні числівники та порядкові. Так, кількісні числівники репрезентовано такими одиницями: *one* – 35, *two* – 25, *three* – 12, *four* – 4, *six* – 1, *seven* – 5, *eight* – 1, *nine* – 4, *ten* – 1, *eleven* – 1, *twelve* – 1, *forty* – 4, *hundred* – 1, *thousand* – 1 (напр.: «*One picture is worth ten thousand words*»). З порядкових числівників представлені наступні: *first* – 15, *second* – 1, *third* – 3 (напр.: «*Second thoughts are best*»).

До найбільш уживаних прийменників відносяться: *to* – 139, *of* – 137, *in* – 95, *for* – 78, *as* – 51, *out* – 41, *with* – 29, *at* – 26, *on* – 26, *before* – 24. Наприклад: «*Fight fire with fire*».

Серед найбільш уживаних сполучників вирізняються наступні: *and* – 138, *if* – 46, *than* – 45, *when* – 30, *but* – 38, *so* – 21, *or* – 5, *neither* – 5, *nor* – 5, *either* – 1, *where* – 1. Наприклад: «*Corporations have neither bodies to be punished nor souls to be damned*».

У ході визначення частотності вживання частин мови в прислів'ях виокремлено лексичні одиниці, які поєднуються за семантичним змістом. Звернувши увагу на гендерний аспект прислів'їв, слід відмітити, що кількість вербальних одиниць на позначення чоловіка становить 34 (*men* – 18, *man's* – 12, *men's* – 2, *gentleman* – 2: «*It takes three generations to make a gentleman*»), у свою чергу, жінки – 14 (*woman* – 6, *woman's* – 3, *lady* – 2, *women* – 2, *ladies* – 1: «*Faint heart never won fair lady*»). Відповідно до цього можна припустити, що в переконаннях, які уособлюють прислів'я, для англійців чоловік відіграє важливішу роль, ніж жінка. Крім того, в пареміях 6 разів зустрічається іменникова форма *king* (*king* – 3, *king's* – 2, *kings* – 1: «*The king can do no wrong*»), у той час як форми слова *queen* відсутні. Доречно зауважити, що в англійських прислів'ях згадуються професії, які також більше відповідають роду заняття чоло-

віків, оскільки в деяких випадках передбачають важку фізичну працю, а саме: *priest* – 3, *cobbler* – 2, *doctor* – 2 (*doctor* – 1, *doctors* – 1), *shepherd* – 2 (*shepherd's* – 2), *carpenter* – 1, *gamekeeper* – 1, *monk* – 1, *physician* – 1, *poacher* – 1, *shoemaker* – 1 (*shoemaker's* – 1), *shop-keeper* – 1 (*shop-keepers* – 1), *taylor* – 1 (*tailors* – 1), *teacher* – 1 та ін. (напр.: «*A carpenter is known by his chips*»).

Англійські прислів'я, як і переважна більшість прислів'їв інших народів, сповнені метафорами та яскравими порівняннями. Утілення прихованого змісту досягається шляхом використання лексем, що називають тварин, рослин, їжу, частини тіла, явища природи, часові проміжки тощо. Так, переважно вживаними вербальними формами на позначення свійських тварин є: *dog* – 25 (*dog* – 20, *dogs* – 4, *dog's* – 1), *horse* – 19 (*horse* – 13, *horses* – 5, *horse's* – 1), *cat* – 11 (*cat* – 7, *cats* – 3, *cat's* – 1), *cow* – 6 (*cow* – 5, *cow's* – 1), *chicken* – 3 (*chickens* – 3), *cock* – 3, *lamb* – 3, *mare* – 3, *pig* – 2, *goose* – 2 (*goose* – 1, *geese* – 1), *hen* – 2, *swine* – 2, *sheep* – 2, *turkey* – 2 (*turkey* – 1, *turkeys* – 1), *calf* – 1, *hog* – 1, *kitten* – 1 (*kittens* – 1), *steed* – 1 (напр.: «*Wanton kittens make sober cats*»). Серед комах відмічено наступних: *flea* – 6 (*flea* – 1, *fleas* – 5), *fly* – 6 (*fly* – 1, *flies* – 5), *worm* – 2, *bee* – 1 (*bees* – 1), *spider* – 1 (напр.: «*Where bees are, there is honey*»). До птахів належать: *bird* – 12 (*bird* – 6, *birds* – 6), *swallow* – 3, *eagles* – 2, *robin* – 1, *martin* – 1, *wren* – 1 (напр.: «*The robin and the wren are God's cock and hen; the martin and the swallow are God's mate and marrow*»). Мають місце прислів'я, де зображено рибу: *fish* – 8, *herring* – 1 (напр.: «*Every herring must hang by its own gill*»), а також гризунів: *mouse* – 6 (*mice* – 4, *mouse* – 2), *rat* – 1 (напр.: «*A cat in gloves catches no mice*»). Крім того, згадуються тварини з інших кліматичних зон: *lion* – 3, *monkey* – 3 (*monkey* – 2, *monkeys* – 1), *camel* – 1, *leopard* – 1 (напр.: «*The leopard does not change his spots*»).

З-поміж рослин переважно вказуються наступні: *tree* – 7, *oak* – 6 (*oak* – 3, *oaks* – 3), *bush* – 2, *grass* – 2, *walnut* – 2 (*walnut* – 1, *walnuts* – 1), *acorn* – 1 (*acorns* – 1), *daisy* – 1 (*daisies* – 1), *flower* – 1 (*flowers* – 1), *furze* – 1, *gorse* – 1, *pears* – 1, *rose* – 1. Наприклад: «*Great oaks from little acorns grow*».

Серед їстівних продуктів у більшості випадків представлені такі: *meat* – 6, *egg* – 5 (*eggs* – 4, *egg* – 1), *fruit* – 5 (*fruit* – 4, *fruit's* – 1), *wine* – 5, *apple* – 4 (*apple* – 3, *apples* – 1), *beer* – 4, *bread* – 3, *butter* – 2, *loaf* – 2, *milk* – 2, *vinegar* – 2, *bean* – 1 (*beans* – 1), *broth* – 1, *nut* – 1 (*nuts* – 1), *peanut* – 1 (*peanuts* – 1), *pie-crust* – 1, *salt* – 1. Наприклад: «*What is got over the Devil's back is spent under his belly*».

Словоформи, які використовуються для позначення частин тіла включають: *heart* – 12, *hand* – 10 (*hand* – 5, *hands* – 5), *eye* – 9 (*eyes* – 5, *eye* – 4), *bone* – 8 (*bone* – 5, *bones* – 3), *head* – 7 (*head* – 6, *heads* – 1), *blood* – 6, *foot* – 6 (*feet* – 4, *foot* – 2), *mouth* – 6 (*mouth* – 4, *mouths* – 2), *ear* – 4 (*ears* – 3, *ear* – 1), *arm* – 3 (*arm* – 2, *arms* – 1), *back* – 3, *tongue* – 3 (*tongue* – 2, *tongues* – 1), *tooth* – 3 (*tooth* – 2, *teeth* – 1), *legs* – 2, *face* – 2, *feast* – 2, *fingers* – 2, *jaw* – 2, *stomach* – 2, *belly* – 1, *brain* – 1, *flesh* – 1, *lip* – 1, *nose* – 1, *shoulder* – 1 (*shoulders* – 1). Наприклад: «*What is got over the Devil's back is spent under his belly*».

Серед явищ природи переважно вживаються наступні: *wind* – 7, *rain* – 5, *sun* – 5, *sky* – 4, *storm* – 3, *cloud* – 1, *frost* – 1 (*frosts* – 1), *mist* – 1 (*mists* – 1), *moon* – 1, *shower* – 1 (*showers* – 1), *whirlwind* – 1. Наприклад: «*So many mists in March, so many frosts in May*». Крім того, згадуються водні ресурси: *sea* – 3, *river* – 1, *stream* – 1 (*mid-stream* – 1). Наприклад: «*The sea refuses no river*».

До словоформ, які позначають проміжки часу належать: *day* – 24 (*day* – 20, *days* – 4), *time* – 18, *year* – 11 (*year* – 6, *years* – 3, *year's* – 2), *night* – 4, *hour* – 3 (*hour* – 1, *hour's* – 1, *hours* – 1), *morning* – 2, *dawn* – 1, *midnight* – 1, *month* – 1, *week* – 1. Наприклад: «*Time is a great healer*». Слід відмітити, що не всі пори року, місяці та дні тижня згадуються в прислів'ях. Зокрема, подано такі пори року: *winter* – 4, *summer* – 2, *spring* – 1 (напр.: «*The rich man has his ice in the summer and the poor man gets his in the winter*»). Серед місяців вказано наступні: *May* – 6, *March* – 4, *February* – 2, *June* – 2, *April* – 1, *July* – 1, *September* – 1 (напр.: «*April showers bring forth May flowers*»). З існуючих днів тижня репрезентовано лише *Monday* – 1: «*Monday's child is fair of face*».

У англійських прислів'ях також використовуються вербальні одиниці на позначення членів родини: *child* – 11 (*child* – 6, *children* – 5), *wife* – 6, *father* – 6 (*father* – 5, *fathers* – 1), *mother* – 5, *son* – 5 (*son* – 4, *sons* – 1), *daughter* – 3 (*daughter* – 2, *daughter's* – 1), *baby* – 2 (*baby* – 1, *babes* – 1), *husband* – 2, *grandmother* – 1, *marrow* – 1, *mate* – 1. Наприклад: «*Like mother, like daughter*».

Окремої уваги заслуговують прислів'я, що включають грошові одиниці, оскільки англіїці виявляють дещо суперечливе ставлення до багатства. Наприклад, з одного боку «*Money is the root of all evil*», разом з тим «*Money isn't everything*», однак водночас «*Money is power*», «*Money makes a man*», «*Money makes the mare to go*». Тобто гроші є однаково як злом, так і силою, що дає можливість людині розвиватися. Власне гроші представ-

лено лексемами: *money* – 16, *penny* – 6, *pound* – 3. Крім того, для позначення цінностей вживаються й інші словоформи: *gold* – 7 (*gold* – 4, *golden* – 3), *silver* – 3, *diamond* – 2, *jewel* – 1 (напр.: «*Speech is silver, but silence is golden*»).

Аналіз семантичного наповнення прикметників, що функціонують в англійських прислів'ях, сприяв визначенню найбільш уживаних опозицій: 1) **good** – 103 (*good* – 55, *better* – 30, *best* – 23), **bad** – 17 (*bad* – 13, *worse* – 2, *worst* – 2) (напр.: «*Fire is a good servant but a bad master*»); 2) **many** – 48 (*many* – 18, *more* – 20, *most* – 7, *much* – 3), **few** – 3 (напр.: «*Many are called but few are chosen*»); 3) **old** – 21, **young** – 11, **new** – 8 (напр.: «*It is best to be off with the old love before you are on with the new*»); 4) **little** – 29 (*little* – 22, *less* – 3, *lesser* – 1, *least* – 3), **big** – 5 (*big* – 3, *bigger* – 2) (напр.: «*Big fish eat little fish*»); 5) **long** – 23 (*long* – 16, *longer* – 1, *longest* – 6), **short** – 6 (*short* – 4, *shortest* – 2) (напр.: «*Art is long and life is short*»); 6) **wise** – 11, **fool** – 4 (*fool* – 3, *foolish* – 1), **silly** – 2 (напр.: «*Penny wise and pound foolish*»); 7) **healthy** – 1, **ill** – 11 (напр.: «*It's an ill bird that fouls its own nest*»); 8) **near** – 7 (*nearer* – 4, *near* – 3), **far** – 4 (*far* – 3, *farther* – 1) (напр.: «*The nearer the church, the farther from God*»); 9) **strong** – 3 (*strong* – 2, *stronger* – 1), **weak** – 3 (*weakest* – 2, *weak* – 1) (напр.: «*A chain is no stronger than its weakest link*»); 10) **fast** – 4 (*fast* – 2, *fastest* – 1, *fasting* – 1), **slow** – 1 (напр.: «*Slow but sure*»).

Зважаючи на палітру кольорів, які вжито в прислів'ях, можна зробити висновок, що увага англіїців зосереджена переважно на шести найбільш розрізняваних кольорах. До них належать: **white** – 6, **black** – 3 (*black* – 2, *blacks* – 1), **green** – 2 (*green* – 1, *greener* – 1), **grey** – 2, **red** – 2, **blue** – 1 (напр.: «*Two blacks don't make a white*»).

Більшість прислівників за семантичним змістом вказують на час виконання певної дії. Зокрема: *always* – 19, *never* – 61, *then* – 6, *once* – 5, *ever* – 3, *after* – 1, *sometimes* – 1, *before* – 1 (напр.: «*Once a priest, always a priest*»). Окремо слід відмітити використання прислівників, що позначають певний день, а саме: *tomorrow* – 4, *today* – 4, *yesterday* – 1 (напр.: «*Jam tomorrow and jam yesterday, but never jam today*»).

Дослідивши синтаксичну структуру англійських прислів'їв, виявлено чотири різновиди речень: стверджувальні, питальні, спонукальні, окличні. Стверджувальні речення характеризуються різною будовою. Найбільш типовим видом стверджувального речення є основна структура англійського речення *підмет-присудок-додаток*: «*A bad workman blames his tools*». Однак мають місце й інші структури, серед яких: 1) *додаток-*

присудок-підмет – зазвичай відображає пасивний стан (напр.: «*Every dog is allowed one bite*»); 2) *підмет-обставина* – підметове речення («*Any port in a storm*»); 3) *присудок-додаток* – присудкове речення (напр.: «*After dinner rest a while, after supper walk a mile*»); 4) *присудок-присудок* – присудкове речення (напр.: «*Bear and forbear*»); 5) *обставина-обставина* – обставинне речення (напр.: «*Better late than never*»); 6) *з конструкцією there is/are/was/were* (напр.: «*There is no accounting for tastes*»). Крім того, трапляються речення зі складносурядним зв'язком (напр.: «*An ape's an ape, a varlet's a varlet, though they be clad in silk or scarlet*») та складнопідрядним зв'язком (напр.: «*He who is absent is always in the wrong*»). Окремо слід відмітити вживання *умовних речень*: 1) зі сполучником *if* – 42 речень, серед яких переважає перший тип умовних речень (напр.: «*If the sky falls we shall catch larks*»), разом з тим трапляються й умовні речення другого типу (напр.: «*If there were no receivers, there would be no thieves*»); 2) зі сполучником *when* – 19 речень (напр.: «*When the cat's away, the mice will play*»).

Кількість прислів'їв, які мають структуру *питального речення*, становить 5 одиниць: «*When Adam delved and Eve span, who was then the gentleman?*», «*Why buy a cow when milk is so cheap?*», «*Why should the Devil have all the best tunes?*», «*What can you expect from a pig but a grunt?*», «*Why keep a dog and bark yourself?*».

Спонукальні речення зазвичай представлені за допомогою використання наказового спо-

субу дієслів, що передбачає спонування до певної діяльності: «*Think first and speak afterwards*», «*Don't throw the baby out with the bathwater*». Окличне речення з-поміж зазначених прислів'їв виявлено лише одне: «*The Devil was sick, the Devil a saint would be; the Devil was well, the devil a saint was he!*». Таким чином, англійські прислів'я за синтаксичною будовою переважно репрезентовані стверджувальними та спонукальними реченнями, що відповідає головній меті цих паремій утверджувати стійкі істини та спонукати людину до певної активності.

Висновки. Прислів'я переважно є коротким реченням, яке включає досвід народу, надає правдиву пораду стосовно способу життя. За змістом прислів'я характеризуються як прямим, так і переносним значенням. У англійських прислів'ях найчастіше функціонують артиклі, сполучники та форми дієслова *to be*, що підтверджує важливість використання цих частин мови, як на письмі, так і в розмовному мовленні. Серед найбільш уживаних іменників вирізняються теоніми (*Диявол, Бог*), що може свідчити про віру англійців в надприродні сили. Крім того, важливою є роль чоловіка, а серед свійських тварин найчастіше згадується собака. Таким чином, аналіз частотності вживання слів у прислів'ях дає змогу глибше зрозуміти характер англійців та їхнє ставлення до світу. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні частотності функціонування вербальних і структурних форм українських та французьких прислів'їв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Українські прислів'я та приказки / С. В. Мишанич та М. М. Пазяк (упоряд.). Київ : Видавництво художньої літератури «Дніпро», 1984. 391 с.
2. Cambridge Dictionary. URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/proverb>.
3. Macmillan Dictionary. Free English Dictionary and Thesaurus. URL : <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/proverb>.
4. Mieder W. Proverbs : a handbook. Westport, Connecticut, USA : Greenwood Press, 2004. 305 p.
5. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/proverb?q=proverb>.
6. Stone, Jon R. The Routledge Book of World Proverbs. London and New York : Routledge, Taylor & Francis Group, 2006. 519 p.
7. The Concise Oxford Dictionary of Proverbs / John Simpson, Jennifer Speake (ed.). Oxford University Press, 2003. 364 p.

REFERENCES

1. Myshanych S. V., Paziak M. M. (ed.). Ukrainski pryslivia ta prykazky [Ukrainian proverbs and sayings]. Kyiv : Vydavnytstvo khudozhnoi literatury "Dnipro", 1984. 391 p. [in Ukrainian].
2. Cambridge Dictionary. – Retrieved from : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/proverb>.
3. Macmillan Dictionary. Free English Dictionary and Thesaurus. – Retrieved from : <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/proverb>.
4. Mieder W. Proverbs : a handbook. Westport, Connecticut, USA : Greenwood Press, 2004. 305 p.
5. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Retrieved from : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/proverb?q=proverb>.
6. Simpson J., Speake J. (ed.). The Concise Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford University Press, 2003. 364 p.
7. Stone, Jon R. The Routledge Book of World Proverbs. London and New York : Routledge, Taylor & Francis Group, 2006. 519 p.

Тетяна ЛЯХ,

orcid.org/0000-0002-7913-3468

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

(Ужгород, Україна) *tatianalyakh592@gmail.com*

ФЕНОМЕН ТВОРЧОСТІ ЯК ОНТОЛОГІЧНИЙ МОДУС УКРАЇНСЬКОГО МОДЕРНІЗМУ В НОВЕЛІСТИЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

У західній філософській думці кінця ХІХ – початку ХХ століть феномен творчості набуває онтологічного сенсу. В українській літературі окресленого періоду відбувається філософська та естетична переорієнтація, зокрема по-новому осмислюються письменниками сенс мистецтва і мотив покликання митця. Тема мистецтва стає одним із векторів українського літературного модернізму. Вона інтерпретується новелістами крізь призму антропоцентризму, суб'єктом мистецтва стає людина, і процес творення відображається через її внутрішній світ, творчість стає невід'ємною частиною буття. З огляду на це, феномен творчості варто розглядати як онтологічний модус українського модернізму, у філософсько-естетичному дискурсі доби, що є метою пропонованого дослідження. Об'єктом уваги стали твори українських новелістів кінця ХІХ – початку ХХ століть (Михайла Коцюбинського, Василя Стефаника, Богдана Лепкого, Марка Черемшини, Ольги Кобилянської, Михайла Яцькова), а предмет – феномен творчості та його художня реалізація в текстах цих авторів. Ключову роль у «малих» прозових жанрах модернізму відіграють символи, метафори, художні деталі, які також стали предметом дослідження. Вивчено реценцію в новелах українських авторів філософії Ніцше, питання людського буття і мистецтва в їхньому відношенні до феномену творчості в індивідуальному сприйнятті певного письменника. У новелістиці Михайла Коцюбинського феномен творчості втілюють концепти духовної сфери людини (душа, серце, втома, сон, море, небо), символічні образи, категорії часу і простору, художні деталі, які відображають метафізичну природу людського буття, мистецтва. Розуміння творчого процесу як форми людського буття простежується у Михайла Яцькова, Марка Черемшини, Богдана Лепкого. Танатичний мотив у новелі Михайла Яцькова змищує естетику мистецтва в метафізичну площину. Феномен творчості крізь призму концепції Ніцше про аполлонівське і донісійське спостерігаємо в Ольги Кобилянської. Пропонована розвідка поглиблює уявлення про філософсько-естетичні вектори української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століть.

Ключові слова: український модернізм, творчість, онтологічний модус, поезія у прозі, новела, людське буття, символ.

Tetiana LIAKH,

orcid.org/0000-0002-7913-3468

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Public Health and Humanitarian Disciplines

State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University»

(Uzhhorod, Ukraine) *tatianalyakh592@gmail.com*

ARTISTIC PHENOMENON AS ONTOLOGICAL MODUS OF UKRAINIAN MODERNISM IN THE SHORT STORIES AT THE END OF XIXTH – THE BEGINNING OF XXTH CENTURIES

Ukrainian literary process at the end of XIXth – the beginning of XXth centuries experienced philosophical and aesthetic transformation. The theme of art is the main tune of Ukrainian Modernism. Artistic phenomenon has been investigated by ancient philosophers, but it acquired an ontological status in Western philosophy at the end of XIXth – the beginning of XXth centuries. This phenomenon was understood by Ukrainian writers through the prism of anthropocentrism while human is the subject of art, and the process of creation is reflected through inner world of artist. That is why creation considered by authors as the part of human life. Thus artistic phenomenon should be researched via philosophical and aesthetic discourse of Ukrainian Modernism. The article deals with artistic phenomena as ontological modus of Ukrainian Modernism and it's manifestation in the poems in prose and short stories by Mykhailo Kotsubynskyi, Vasyl Stephanyk, Bohdan Lepkyi, Marko Cheremshyna, Olha Kobylyanska, Mykhailo Yatskiv. The images, symbols, artistic details, reception of philosophy of Nietzsche, the questions about human being and art are studied regarding the artistic phenomena by means of the individual author's perception. In poems in prose and short stories by Mykhailo Kotsubynskyi artistic phenomena embodied through the spiritual concepts (soul, heart, tiredness, sleep, sea, heaven), images, symbols, time

and space, artistic details which are studied in the article regarding the metaphysical nature of human being. The question about human being represented as the creation in the works by Bohdan Lepkyi, Marko Cheremshyna, Mykhailo Yatskiv. Thanatic motif in the short story by Mykhailo Yatskiv shifts the aesthetics of art to the metaphysical horizon. The reception of Nietzsche's philosophy and the questions about Dionysian's origin, sense of human life and art in the Olha Kobylyanska's poem in prose have been investigated. The article explicates the new means of Ukrainian literature of the end of XIXth – the beginning of XXth centuries according to the philosophical and aesthetic vision of Modernism.

Key words: *Ukrainian Modernism, creation, ontological modus, poetry in prose, short story, human being, symbol.*

Постановка проблеми. Феномен творчості привертав увагу ще античних філософів, проте онтологічного статусу він набув у західній філософській думці кінця ХІХ – початку ХХ століть. Так, М. Гайдеггер розглядав творчість у тісному зв'язку з буттям людини, пов'язуючи цей феномен із категорією істини, Ф. Ніцше у своїй концепції «філософії життя» – як взаємодію аполлонівського та діонісійського, А. Бергсон уважав, що творчість зумовлює ірраціональна інтуїція тощо. В руслі такого філософсько-естетичного мислення у літературі кінця ХІХ – початку ХХ століть відбувається філософська та естетична переорієнтація, зокрема по-новому письменниками осмислюються феномен творчості і мотив покликання митця, а саме, – крізь призму антропоцентризму, суб'єктом мистецтва стає людина, і процес творення відображається через її внутрішній світ, стає невід'ємною частиною буття.

Аналіз досліджень. Тема мистецтва стає одним із векторів українського літературного модернізму, який Т. Гундорова означає як естетичний рух (Гундорова, 1997: 174). До чинників, які вплинули на розвиток естетичного дискурсу українського модернізму, дослідниця відносить теоретичну нерозчленованість між модернізмом, символізмом і декадансом; ідеологічну опозицію «старих» і «нових»; вплив позитивістського уявлення про утилітарність мистецтва (Гундорова, 1997: 173), акцентуючи при цьому на новому філософському світогляді, що «з одного боку, пов'яже новий онтологізм, індивідуалізм та екзистенціалізм в одне ціле, а з другого боку, естетизм сам несе в собі свою колізію» (Гундорова, 1997: 177).

Естетика нового мистецтва виявлялася на формальному рівні. На думку С. Павличко, саме поезія певною мірою замінила теоретичний дискурс нового мистецтва, «беручи на себе функцію естетичного маніфесту» (Павличко, 2002: 114). Декларуючи власне розуміння суті оновленого мистецтва, прозаїки теж звертаються до художніх засобів поезії. Цікавою щодо цього видається новелістика кінця ХІХ – початку ХХ століть, яка синтезує формальні показники поезії. Так, В. Шмід називає новелу «найбільш поетичним жанром оповідної прози» (Шмід, 1998: 37). Поезія у прозі, лірична новела окресленого періоду

показують об'єктивний світ «заломленим через суб'єктивне бачення автора і перш за все занурюються в мікросвіт» (Липин, 1978: 63), дають більше художнього простору для вираження власних переживань ліричного героя.

Ключову роль у «малих» прозових жанрах модернізму відіграють символи, метафори, художні деталі. А. Матусяк, досліджуючи творчість М. Яцкова, відзначає у ній «спробу інтерпретації символу як такого, що не підлягає перекладу на дискурсивну мову автономного твору». На думку дослідниці, ця риса була «вираженням своєрідної боротьби за автономію того буття, яке філософи протягом ХХ століття наділили також і онтологією» (Матусяк, 2010: 36). У такому контексті символ набув багатозначності, філософського сенсу, вказував на ті аспекти людського буття, які можна пізнати лише інтуїтивно. Поетика символізму, яку активно використовують новелісти, відображала глибинний сенс творчості, взаємини митця зі світом.

Мета статті. Естетичний дискурс українського модернізму та окреслені формальні ознаки новелістики кінця ХІХ – початку ХХ століть актуалізували зацікавлення письменників у внутрішніх чинниках творчого процесу, намагання осмислити мистецтво слова відповідно до філософсько-естетичних векторів часу. Такій тенденції відповідає онтологічний підхід, який реалізує «потребу вказати на ті глибинні, буттєві <...> основи, з яких текст виростає і певним чином оформлюється» (Карасьов, 2005). З огляду на це, феномен творчості варто розглядати як онтологічний модус українського модернізму, у філософсько-естетичному дискурсі доби, що є метою пропонованого дослідження. Об'єктом нашої уваги стали твори українських новелістів кінця ХІХ – початку ХХ століть (М. Коцюбинського, В. Стефаніка, Б. Лепкого, Марка Черемшини, О. Кобилянської, М. Яцкова).

Виклад основного матеріалу. Процес творчості як основу людського буття осмислює М. Коцюбинський у циклі поезій у прозі «З глибини» (1903). Назва циклу спонукає відчитувати у потрактуванні мистецтва метафізичний сенс: «з глибини», з несвідомого зринають суб'єктивні переживання поета, які знайшли своє словесне

втілення. Поезії у прозі вказаного циклу передають несвідоме митця («Хмари»), психічний стан утоми («Утома»), самотності («Самотній»), внутрішнього душевного роздвоєння і самопізнання («Сон»).

Усі чотири твори об'єднує метафоричний образ «душі поета». Душа не має матеріальної оболонки, тому ліричний герой пізнає її метафізично, внутрішнім зором: «я впізнаю її», «я бачу її», «я знаю її», «я розумію її». Колористика душі («чиста і біла», «з золотим усміхом на рожевих устах»/ «темна од жалю», «клубочиться чорними хвилями») виявляє метафізику добра і зла, концепт душі відображає повноту людського буття, де радість змінює смуток, світло контрастує з темрявою.

Ліричний герой висловлює презирство до того поета, котрий губиться у власних мріях, ухиляється від свого справжнього покликання: «<...> співчуваю тобі, коли з тужливою з а з д р і с т ю стежиш за хмаркою, що тоне, розпливається і гине в блакитній пустелі...» (розрядка автора. – Т.Л.) (Коцюбинський, 1974: 177). Тут бачимо відголосок позитивістського розуміння мистецтва, яке повинне мати дидактичну чи утилітарну функції.

У Коцюбинського спостерігаємо ознаки декадансу, зокрема стан утоми в поєднанні з мотивом мерця. «Душа моя втомлена – і навіть той жаль, що почуваю, нагадує лиш усміх, застиглий на обличчі мерця...» (Коцюбинський, 1974: 178), – в розпачі промовляє поет. Разом з тим, письменники-модерністи відчували естетичну втому від вичерпності форм реалізму.

Утома набуває онтологічного сенсу в новелі «Intermezzo» (1908). Цей стан душі спонукає ліричного героя здійснити вихід за межі звичних реалій (культури, соціуму) і відчуті бажану свободу. Зміна звичного простору міста на «кононівські поля» відображає метафізичний мотив повернення до духовних першооснов світу і того стану, коли «душа готова, струни тугі, налажені, вона вже грає...» (Коцюбинський, 1974: 309).

У новелі «Intermezzo» автор малює взаємопроникнення світу природи навколо і внутрішнього світу митця: «Я тепер маю окремий світ, він наче перлова скойка: стулились краями дві половини – одна зелена, друга блакитна – й замкнули у собі сонце, немов перлину. А я там ходжу і шукаю спокою» (Коцюбинський, 1974: 302). Таке тлумачення Коцюбинським творчості як відображення внутрішнього світу суголосне розумінню М. Гайдеггера місії поета і філософа, котрі «мають певні феноменологічні здатності, що дають їм можли-

вість вибудовувати «правильне» герменевтичне мислення. Пізнаючи й розуміючи світ, вони конституують його за допомогою мови, віднаходячи й актуалізуючи відповідні первісні значення слів» (Квіт, 2011: 85). Відтак, мотив двох половин серця, що звучав у поезії у прозі М. Коцюбинського «Сон», у новелі «Intermezzo» вже набуває онтологічного значення.

За твердженням М. Гайдеггера, природа «є основою того сущого, котрим є й ми самі, його праосновою» (Гайдеггер, 2001: 233). Відображення Коцюбинським внутрішнього світу ліричного героя новели через зовнішній світ природи відображає переживання ним творчого процесу. Природа спонукає митця до творення, а отже, за Гайдеггером, до пізнання істини. Саме поета філософ наділяв даром відкривати істину: «<...> суще іменується тим, чим воно є, тільки завдяки істотному слову поета» (Гайдеггер, 2001: 255).

Мотив самопізнання ліричного героя розкривається в метафоричній картині єднання землі й неба, яка відображає сенс буття, що для митця полягає у процесі творення: «Сіра маленька пташка, як грудка землі, низько висіла над полем. Тріпала крильми на місці напружено, часто і важко тягнула вгору невидиму струну від землі аж до неба» (Коцюбинський, 1974: 307).

Таке метафоричне відображення Коцюбинським творчості нагадує «суперечку землі і світу» Гайдеггера, у якій мислитель утілює свою концепцію істини в мистецтві. Концепту неба Коцюбинського (як сфери духовного) відповідає поняття гайдеггерівського світу: «Світ не буває предметом – він є та непередметність, якій ми підпорядковані, допоки кругообіг народження і смерті, благословення і прокляття штовхають нас углиб буття» (Хайдеггер, 1987: 284). Концепт землі Коцюбинський, як і Гайдеггер, розуміє як праоснову всього сущого, з якої постає творчість: «<...> земля належить до мене. Вона моя. Всю її, велику, розкішну, створену вже, – всю я вмещаю в собі. Там я творю її наново, вдруге» (Хайдеггер, 1987: 306).

«Те, куди повертається творіння, те, що при цьому виходить на світ, – зазначав М. Гайдеггер, – ми назвали землею. Земля є земля, що виходить назовні, і земля, яка приховує» (Хайдеггер, 1987: 286). Із «суперечки землі і світу» постає «буття творення», первісна основа мистецтва, а отже, відбувається утвердження істини через творчість.

Феномен творчості крізь призму особистісних переживань осмислює В. Стефанік у поезіях у прозі «Амбіції» (1896), «Чарівник» (1896), «Моє слово» (1901), які є автобіографічними. У «Моєму

слові» автор малює свій «хід» по життю, що поділене навпіл: до перебування в місті та після. До – він був щасливим, «у біленькій сорочці, сам білий». Коли покинув рідний йому світ, потрапив у «новий світ, новий і чорний». Відтоді ліричний герой – «листочок білої берези на сміттю», «жебрак маленький», що «занімів був із болю» (Стефанік, 1979: 156). Ця опозиція двох полярних («чорного» та «білого») світів згодом на все життя міцно укоріниться у свідомості митця: «Праворуч мене сине поле, і чорні скиби, і білий плуг, і пісня, і піт солений. / Ліворуч чорна машина, що з червоного рота прокльоном стогне» (Стефанік, 1979: 157). Рух у вказаному творі («хід по життю») передбачає повернення до духовної основи буття, марковану в тексті білим кольором, – Стефанікового Абсолюту.

Творчість для ліричного героя «Мого слова» стає порятунком від почуття роздвоєності світобудови, психологічного дискомфорту, який йому завдає дійсність. Тому він постановив «створити собі свій світ»: «А в серці моїм мій світ шовком тканий, сріблом білим мережаний і перлами обкинений».

«Буду свій світ різбити, як камінь. <...> А свій камінь буду різбити все, все!» (Стефанік, 1979: 157), – проголошує письменник.

Переживання митця під час творчої праці відображено в поезії у прозі «Чарівник»: «Дрожу перед острими, морозними стрільми дрожі, гнаний тобою, думко! Неназвана, закрита, страшна!/ Ти, стрільче з-поза хмар!/<...> Перегинаюся і перевиваюся, страждучий всіма вічними муками, поцілений тобою, строгий стрільче, ти, незнаний Боже...» (Стефанік, 1979: 215). Для В. Стефаніка, як і для М. Коцюбинського, процес творчості є виходом духу за межі буденного, даром Божим, який охоплює письменника спонтанно, іноді супроти його волі. Так само метафізично розуміли мистецтво давні греки.

Сенс власної творчості В. Стефанік також декларує у поезії в прозі «Амбіції». Він закликає свою «бесіду» бути твердою, «як небо осіннє уночі», чистою, «як плуг, що оре», звертається до свого слова з проханням: «Шепчи до людей», «грими, як грім», «плач, як ті міліони плачуть», «всякай у невинні душі» (Стефанік, 1979: 215).

Подібні завдання перед словом ставить і Б. Лепкий у поезії у прозі «Кидаю слова» (1910). Тут наявна алюзія біблійної притчі про сіяча. Слова митця стануть часткою загати для оборони рідного краю: «Гать будуйте кріпку і високу, щоб нас море грізне не залляло, щоби ми у багні не застрягли та щоб внуки дідів не прокляли, що не вміли краю боронити, – гать будуйте кріпку і високу!... І я на тую гать кидаю свою пайку, дрібні

слова» (Лепкий, 1997: 484).

Органічно доповнює концепцію творчості, висунуту В. Стефаніком, Б. Лепким, поезія у прозі Марка Черемшини «Гердан». Ліричний герой твору бачить, як дівчина «нанизувала гердан». Барвистий гердан символізує людську долю: «Скільки ж то алмазних криштальців у ньому іскриться! Той зорею зоріє – цвітом надії процвіта, той огнем жаріє – прискає жаром чуття-життя, той чорним оксамитом блистить мляво на основі рожевого тла – могильним жалем-розпукою він зір ятрить, а той гарячим полум'ям аж кипить – він долі-волі добува...» (Черемшина, 1987: 261).

Уплетення у поетичну тканину твору «криштальців», що блискотять та переливаються, є ознакою сецесійного стилю письменника. Як відзначає А. Матусяк, завдяки ефекту іскріння, переливання каменів та самоцвітів «світ сецесії пульсував невпинним рухом, колихався, усе в ньому пливло, одні речі без перешкоди, як у казці, перепливали в інші» (Матусяк, 2008: 43). Така риса сецесійного стилю відображає сутність буття в розумінні Марка Черемшини. Воно, наче гердан, іскрить різними барвами: радість змінює смуток, темрява контрастує зі світлом. Кожну барву автор наділяє символічним змістом, перетворюючи гердан на мозаїку людського життя. Відтак, письменник усвідомлює власне покликання творити: «<...> я собі берусь нанизувати гердан!» (Черемшина, 1987: 261).

Глибоким філософським розумінням творчості пронизана фантазія О. Кобилянської «Поети» (1897). Авторка витлумачує сенс мистецтва крізь призму ніцшеанської концепції аполлонівського та діонісійського.

Мистецтво ліричного героя О. Кобилянської позбавлене будь-якої утилітарної функції. Ідеал краси йому дарує «поранкова душа», яка «значить стільки, що щастя, сонячне проміння, весна... Се є суть усього сильного і добірного, що чоловік має в собі» (Кобилянська, 1956: 498).

Образ «поранкової душі» символізує натхнення, фантазію митця. Поет прагне творити досконалу красу, яка становить «запоруку будучини». У цьому служінні красі та ідеалу прочитується аполлонівське. Аполлон у розумінні Ф. Ніцше «є богом світла, панує і над прекрасною видимістю внутрішнього світу – фантазій. Вища правда, досконалість цих станів протилежна до лише частково зрозумілої денної дійсності» (Ніцше, 2001: 56).

Ліричний герой О. Кобилянської сповідує принцип елітарності мистецтва. Прихильники його «штуки» – «сама добірна публіка», яка вважає, що його творчість – «грунт і основа, на якій

будується чисте, святе житло, повне радощів і щастя. І заперте грубими дубовими дверима – для захисту від поганих звуків і плоских лобів юрби» (Кобилянська, 1956: 498-499). Сильним було потрясіння «поранкової душі», коли, вирушаючи в мандрівку рідним краєм, вона побачила справжнє життя, пізнала «трагічний міт» свого народу. За словами Ф. Ніцше, «музика і трагічний міт однаково є виразом діонісійських здібностей народу, вони невіддільні одне від одного, походять із тієї самої сфери мистецтва, яка лежить потойбіч аполлонівського» (Ніцше, 2001: 69). Після усвідомлення меншовартості уявної краси, якій досі служила, на обличчі «поранкової душі» «розітлівся весь сором її істоти», і вона проголошує: «В моїм краю поети се жебраки!», після чого відлетіла «і лишила – жебрака» (Кобилянська, 1956: 502).

Так у алегоричній формі авторка прокламує, що в мистецтві мають гармонійно поєднуватися аполлонівське та діонісійське, адже «обидва ці мистецькі гони змушені розгортати свої сили у сильній взаємній пропорції, згідно із законом вічної справедливості» (Ніцше, 2001: 69). Митців, котрі не сприймають «трагічного міту» своєї нації, авторка називає «жебраками».

Концепція діонісійського, яке відображає «трагічний міт» народу, музика, яку головний герой видобуває з глибин власної душі і яка стає провідником між минулим, сучасним і майбутнім, відображає М. Яцків у новелі «Вечерниці Романа Ничаснка» (1913): «Зачав грати./ Біль, скарга, плач і стогін поневоленого народу лягав на хмари, гуркотів громом, аж земля дрижала, світ двиготів і здержався на своїй осі, мороз пробігав мурашками, а Ничаснка вдивився в свою душу, збирав сльози і розвивав лавами акордів аж під небо, сипав у правіки, то сіяв і стелив їх жемчугами в будучину» (Яцків, 1989: 249).

Цю імпровізацію на скрипці А. Матусяк слушно інтерпретує «як акт відгородження через героя від зовнішнього світу й віддання всієї сили свого духу уяві», «найвищий спосіб пізнання трансцендентної дійсності і контакту з вічним і універсальним» (Матусяк, 2010: 26-27). Ідеал краси, якому поклоняється музикант, різниться від витворів людей («все, що витворили люди, і все, чим мене дотикають, о – смішне» (Яцків, 1989: 241)). Музика лине з глибин душі Ничаснка, з колективного несвідомого, що дає провидіння і творчість. Письменник в аналізованому творі ставить на один щабель красу і істину (правду): «Краса і правда високо в облаках над людськими головами і мало кого на землі дотикає білим крилом, але для гарних душ вона все на яві, як одинока

найсолонша відрада в сім смутнім життю» (Яцків, 1989: 241). Таке розуміння автором творчості відповідає принципу «чистого мистецтва», який часто сповідували модерністи.

Естетику творчості в метафізичну площину в новелі зміщує танатичний мотив. Недобрі передчуття Ничаснка, нав'язані сном, де його кохана віщує їм обом смерть, змушують його замислитися про швидкоплинність усього, що є на землі («Всі ви однаково мірили вічність суєтою днів і ночей.../ Всі однаково розбили тайну святої тиші гомоном марного слова...» (Яцків, 1989: 240–241)). Протиставляючи тимчасове вічному, Ничаснка називає красу мертвою: «Всяка краса мертва, як би артист, поет не підіймав її вгору» (Яцків, 1989: 241).

Семантика вічності як смерті артикулюється у творчості М. Яцкова через символіку скульптур, каменю, що також означають спокій. У аналізованому творі маркерами смерті і спокою виступають портретні деталі героїв. «Її подовге личко було спокійне, очі – дві фіалки на сталевій плиті, задивлені понад людські голови <...>» (Яцків, 1989: 247), – у такому готичному ореолі автор малює образ Ганнусі. Образ музиканта в момент найвищої творчої напруги також нагадує неживу скульптуру: «В лиці Ничаснка замерз спокій, темне волосся опадало на плечі, голова Антіноя. <...> Одним позирком оглянув все, став білий як мрамур» (Яцків, 1989: 245). Ці портретні деталі підкреслюють приналежність персонажів до світу краси і мистецтва.

Висновки. Письменники в період естетичної та культурної переорієнтації, якою відзначався кінець XIX – початок XX століть, намагалися з'ясувати суть мистецтва, суб'єктом якого стає людина, і процес творення відображається крізь призму її внутрішнього світу, аж до несвідомих процесів. Це дає підстави розглядати феномен творчості в онтологічній площині українського модернізму, як форму буття митця. Особистісне переживання творчості новелістами зламу минулих століть часто символізує в їхніх творах образ душі поета (М. Коцюбинський, О. Кобилянська). Вплітаючи в канву тексту біблійну алюзію (Б. Лепкий), ніцшеанську філософію діонісійського як «трагічного міту» народу (О. Кобилянська, М. Яцків), поезику сецесії (Марко Черемшина), новелісти осмислюють феномен творчості відповідно до національної моделі українського модернізму, який відводив мистецтву націєтворчу роль. Дослідження розширює уявлення про філософсько-естетичні вектори української новелістики кінця XIX – початку XX століть, сприяє розумінню феномена творчості у контексті естетики українського модернізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гайдеггер М. Гельдерлін і сутність поезії. *Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки XX ст.*; за ред. Марії Зубрицької. Львів : Літопис, 2001. С. 250–261.
2. Гайдеггер М. Навіщо поети? *Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки XX ст.*; за ред. Марії Зубрицької. Львів: Літопис, 2001. С. 230–249.
3. Гундорова Т. Проявлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація: [монографія]. Львів: Літопис, 1997. 300 с.
4. Карасев Л.В. Онтологическая поэтика (краткий очерк). Эстетика: Вчера. Сегодня. Всегда. Вып. 1. М.: ИФ РАН, 2005. URL: <https://iphras.ru/page51136185.htm> [02.03.2021]
5. Квіт С. Герменевтика стилю. К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 143 с.
6. Кобилянська О. Твори: у 3 т. Т. 1. Київ, 1956. 592 с.
7. Коцюбинський М. Твори: у 7 т. Т. 2. Київ, 1974. 384 с.
8. Лепкий Б. Твори: у 2-х т. Т. 1. Київ, 1997. 848 с.
9. Липин С. Сквозь призму чувств: о лирической прозе. М.: Сов. писатель, 1978. 288 с.
10. Матусяк А. Сецесійний дискурс письменників «Молодої Музи». *Слово і час*. 2008. № 6. С. 35–50.
11. Матусяк А. Химерний Яцків: модерністський дискурс у прозі Михайла Яцкова: [монографія]. Вроцлав; Львів: ЛА «Піраміда», 2010. 224 с.
12. Ніцше Ф. Народження трагедії з духу музики (Фрагменти). *Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки XX ст.*; за ред. Марії Зубрицької. Львів : Літопис, 2001. С. 55–70.
13. Павличко С. Теорія літератури; упоряд. Віра Агеєва, Богдан Кравченко; передм. Марії Зубрицької. К. : Основи, 2002. 679 с.
14. Стефанік В. Вибране; упорядкув., підгот. текстів, прим. і словник В.М. Лесина та Ф.П. Погребенника; авт. вступ. ст. В.М. Лесин. Ужгород: Карпати, 1979. 392 с.
15. Хайдеггер М. Исток художественного творения. *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв. : трактаты, статьи, эссе*; сост., общ. ред. Г.К. Косикова. М.: Издательство Московского университета, 1987. С. 264–312.
16. Черемшина Марко. Новели; посвяти Василеві Стефанику; ранні твори; переклади; літературно-критичні виступи; спогади; автобіографія; листи / вступ. ст., упорядкув. й прим. О.В. Мишанича ; ред. тому В.М. Русанівський. Київ, 1987. 448 с.
17. Шмид В. Проза как поэзия: Пушкин, Достоевский, Чехов, авангард. Санкт-Петербург, 1998. 352 с.
18. Яцків М. Муза на чорному коні: оповідання і новели. Повісті. Спогади. Статті; упоряд., автор передм. та прим. М.М. Ільницький]. К. : Дніпро, 1989. 848 с.

REFERENCES

1. Haidegger M. Helderlin i sutnist poezii [Gelderlin and the essence of poetry]. *Slovo. Znak. Dyskurs: antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st.* Lviv: Litopys, 2001, pp. 250–261. [in Ukrainian].
2. Haidegger M. Navishcho poety? [Why is the poets?]. *Slovo. Znak. Dyskurs: antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st.* Lviv: Litopys, 2001, pp. 230–249. [in Ukrainian].
3. Hundorova T. ProIavlennia Slova. Dyskursiia rannoho ukrainskoho modernizmu. Postmoderna interpretatsiia [Manifestation of the Word. Discourse of early Ukrainian modernism. Postmodern interpretation]. Lviv: Litopys, 1997, 300 p. [in Ukrainian].
4. Karasev L.V. Ontolohycheskaia poetyka (kratkyi ocherk) [Ontological poetics (short essay)]. *Estetika: Vchera. Sehodnia. Vsehda. Vip. 1.* M.: IF RAN, 2005. URL: <https://iphras.ru/page51136185.htm>. [in Russian].
5. Kvit S. Hermenevtyka styliu [Hermeneutics of the style]. K. : Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2011, 143 p. [in Ukrainian].
6. Kobylianska O. Tvory [Works]: u 3 t. T. 1. Kyiv, 1956. 592 p. [in Ukrainian].
7. Kotsiubynskiy M. Tvory [Works]: u 7 t. T. 2. Kyiv, 1974. 384 p. [in Ukrainian].
8. Lepkyi B. Tvory [Works]: u 2-kh t. T. 1. Kyiv, 1997. 848 p. [in Ukrainian].
9. Lipin S. Skvoz prizmu chuvstv: o liricheskoi proze: [Through the prism of feelings: about lyrical prose]. M.: Sov. pisatel, 1978. 288 p. [in Russian].
10. Matusiak A. Setsesiyni dyskurs pismennykiv «Molodoi Muzy» [Secession discourse of writers of «Moloda muza»]. *Slovo i chas*. 2008. No 6, pp. 35–50. [in Ukrainian].
11. Matusiak A. Khymernyi Yatskiv: modernistskyi dyskurs u prozi Mykhaila Yatskova: [Chimera Yatskiv: modernistic discourse in the prose of Mikhaïlo Yatskiv]. Vrotslav; Lviv: LA «Piramida», 2010. 224 p. [in Ukrainian].
12. Nitshe F. Narodzhennia trahedii z dukhu muzyky (Fragmenty). [The birth of tragedy from the spirit of music (Fragments)]. *Slovo. Znak. Dyskurs: antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st.* Lviv: Litopys, 2001, 2001, pp. 55–70. [in Ukrainian].
13. Pavlychko S. Teoriia literatury [Theory of literature]. K.: Osnovy, 2002, 679 p. [in Ukrainian].
14. Stefanyk V. Vybrane [Selected works]. Uzhhorod: Karpaty, 1979. 392 p. [in Ukrainian].
15. Khaidehher M. Istok khudozhestvennoho tvoreniia. Zarubezhnaia estetika i teoriya literatury XIX – XX vv. : traktati, statii, esse [The origin of artistic creation. Foreign aesthetics and theory of literature of the XIXth – XXth centuries. : treatises, articles, essays]. M.: Izdatelstvo Moskovskoho universiteta, 1987. pp. 264–312. [in Russian].

16. Cheremshyna Marko. Novely; posviaty Vasylevi Stefanyku; ranni tvory; pereklady; literaturno-krytychni vystupy; spohady; avtobiohrafia; lysty [Short stries; dedications to Vasyl Stefanyk; early works; interpretations; literary and critical speeches; memoirs; autobiography]. Kyiv, 1987. 448 p. [in Ukrainian].

17. Shmid V. Proza kak poeziya: Pushkin, Dostoevskyi, Chekhov, avanhard [Prose as poetry: Pushkin, Dostoevsky, Chekhov, avant-garde]. Sankt-Peterburh, 1998, 352 p. [in Russian].

18. Yatskiv M. Muza na chornomu koni: opovidannia i novely. Povisti. Spohady. Statti [Muse on a black horse: stories and short stories. Stories. Memoirs. Articles]. K. : Dnipro, 1989, 848 p. [in Ukrainian].

UDC 821.512.162

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-17>**Aysel MAHARRAMOVA,***orcid.org/0000-0002-1709-7609*

*Junior Researcher at the Department of Research and Presentation
of Ancient and Medieval Azerbaijani Literature
National Museum of Azerbaijan Literature named after Nizami Ganjavi
of National Academy of Sciences of Azerbaijan
(Baku, Azerbaijan) lev.sabachka814@mail.ru*

THE POETIC WORLD OF MUHAMMAD BIRIYA

The article discusses the life, activity and creativity of the South Azerbaijani poet Mohammad Biriya. The poet, who was an active participant in the National Liberation Movement in South Azerbaijan in 1941–1946, served as Minister of Education in the victorious National Government. Biriya, who emigrated to Baku after the fall of the Azerbaijani National Government, was later arrested and lived in exile for 24 years.

In this article, the researcher divides the poet's work into three periods: The first period covers the 30s and 40s of the XX century. During this period, satires occupied a central place in the poetry of the poet living in Tabriz. There is a strong sarcasm in these works, which are directed against fascism, its massacres in the world, as well as the local reaction that serves fascism. In his ghazals, which caricatured Hitler, the poet wrote his poetic thoughts about the war. At the same time, the lyrical poems he wrote about the freedom, nature and beauty of the Motherland have an important place in Biriya's poetry. The second period covers the 50s and 70s of the XX century. The work of the poet living in Baku during these years is full of contradictions. On the one hand, he praises the Soviet state and its work, and on the other hand, he complains about his time, his plight, and his life in exile. The poet was unjustly arrested twice and exiled to different parts of Russia. His poems written in exile in Kazakhstan are a good example of this. The third period covers the 80s of the XX century. These years are the poet's return to his homeland – Tabriz after a long and difficult separation. His writings before his arrest and death during his stay in Tabriz were little published, and it is impossible to write or comment on them because they are not available today.

The article also uses the works of People's Writer about Biriya, contemporary of Biriya Mirza Ibrahimov, Doctors of Philology Sabir Amirov, Islam Garibli about the poet, and quotes from them. Along with all this, the researcher Aysel Maharramova notes that Biriya's poetic work played an important role in the formation and enrichment of the whole Azerbaijani literature, its Southern branch.

Key words: *Biriya, South Azerbaijan, Tabriz, Baku, poetry, homeland, exile.*

Айсель МАХАРРАМОВА,*orcid.org/0000-0002-1709-7609*

*молодший науковий співробітник відділу дослідження
та презентації античної та середньовічної азербайджанської літератури
Національного музею азербайджанської літератури
імені Нізамі Ганджеві Національної академії наук Азербайджану
(Баку, Азербайджан) lev.sabachka814@mail.ru*

ПОЕТИЧНИЙ СВІТ МУХАММАДА БІРІЇ

У статті розглядається життя, діяльність та творчість південно-азербайджанського поета Мохаммада Бірії. Поет, який був активним учасником Національно-визвольного руху в Південному Азербайджані в 1941–1946 роках, працював міністром освіти у переможному Національному уряді. Бірія, який емігрував до Баку після падіння азербайджанського національного уряду, пізніше був заарештований і прожив у вигнанні 24 роки.

У цій статті дослідник ділить творчість поета на три періоди: Перший період охоплює 30-40-ті роки XX століття. У цей період сатири займали центральне місце в поезії поета, що мешкав у Тебрізі. У цих роботах є сильний сарказм, спрямований проти фашизму, його різанин у світі, а також проти місцевої реакції, яка служить фашизму. У своїх газетах, які викрикували Гітлера, поет писав свої поетичні думки про війну. Водночас ліричні вірші, написані ним про свободу, природу та красу Батьківщини, мають важливе місце в поезії Бірія. Другий період охоплює 50-70-ті роки XX століття. Творчість поета, який у ці роки проживав у Баку, сповнена суперечностей. З одного боку, він хвалить радянську державу та її діяльність, а з іншого – скаржиться на свій час, важке становище та життя в еміграції. Поет був несправедливо арештований двічі і засланий до різних куточків Росії. Хорошим прикладом цього є його вірші, написані в еміграції в Казахстані. Третій період охоплює 80-ті роки XX століття. Ці роки – повернення поета на батьківщину – Тебріз після тривалої і важкої розлуки.

Його твори до арешту та смерті під час перебування в Тебрізі мало публікувались, і писати або коментувати їх неможливо, оскільки вони недоступні сьогодні.

У статті також використовуються твори народного письменника про Бірію, сучасника Бірії Мірзи Ібрагімова, докторів філологічних наук Сабіра Амірова, Іслама Гаріблі про поета та цитати з них. Поряд із усім цим дослідниця Айсель Махаррамова зазначає, що поетична творчість Бірії відіграла важливу роль у формуванні та збагаченні всієї азербайджанської літератури, її південної галузі.

Ключові слова: Бірія, Південний Азербайджан, Тебріз, Баку, поезія, батьківщина, заслання.

Introduction. Life and environment. In the 1940s, especially during World War II, with the overthrow of the dictatorship of Reza Shah in South Azerbaijan (1941), new horizons opened up for the literary movement. The young writers, who joined the creative front, began to write historical works that reflected the socio-political environment, the monarchy, national discrimination, unemployment, fanaticism, and the massacres committed by Nazi Germany. Among these young people, M. Biriya also had a special place with his creativity and national activity. The new youth not only wrote works critical of the period, but also joined the revolutionary movement. They fought against the war in societies such as the 'Anti-Fascist' and prepared and distributed newspapers and leaflets. The special role of Biriya's ghazals in the creation of Hitler's caricature and sarcasm was undeniable.

Muhammad Biriya (1914–1985) was born in a poor family in Tabriz. According to him, in 1920 his parents moved to Baku to work. Biriya is studying at 7-year school No. 37 in Baku and then at the Petroleum Engineering College. They returned to Tabriz in 1931 due to his mother's illness and death.

Discussion. Biriya has to work in different places in Tabriz. He works as a clerk in the municipality, water department and 'Shahin' newspaper. A group of intellectuals who came to South Azerbaijan with the Armed Forces from Northern Azerbaijan in 1941 published the newspaper 'Vatan Yolunda' (in the way of homeland). Local writers, especially young people, also appeared in the newspaper from time to time. Biriya first worked for this newspaper, and in 1943 he began to publish a newspaper called 'Literature Page'. At the same time, Biriya works in the socio-political organizations and societies created against fascism and local reaction during this period. In 1943, Iran was elected chairman of the Azerbaijan Trade Union. He became a member of the Board at the First Congress of the Democratic Party of Azerbaijan. In 1945, he was elected a deputy from Tabriz constituency. Formed in December 1945, he became Minister of Education in the National Government. After the defeat of the National Government in December 1946, he also emigrated to Baku.

The Azerbaijan Democratic Party and published newspapers and magazines continued their activities

in Baku. Biriya was appointed head of the propaganda department of the GDF. It is interesting that those who left their families, relatives in the South, mostly in Tabriz – B. Azeroglu, M. Gulgun, S. Tahir..., etc. – could not stand Biriya, while they were rebuilding their lives in Baku and waiting to return. He repeatedly appealed to various organizations and departments to return to Tabriz, as a result of which he was arrested by the State Security Committee and sent into exile in Kazakhstan.

So, after the repression of 1937–1938, its second wave covered the years 1948–1953. This wave ended with the death of Stalin. And Biriya, like many others, fell victim to this wave – we are not mistaken.

The poet, who was acquitted in 1956, returned to Baku and again tried to go to Tabriz. This time he was deported to Russia with ten years in prison. When he returned, Biriya was not allowed to live in Baku and was sent to Shamakhi. In Shamakhi, the poet is a mullah because he knows the Qur'an and its verses. Academician, People's Writer Mirza Ibrahimov, who fought with Biriya on the same front in 1941–1946, writes in his memoirs: "Naturally, Biriya was a poet and public figure who was wholeheartedly attached to his people, homeland, literature and culture. His religious convictions were strong. Of course, there were those who did not want it, and there were villains. He was shot at a rally on Sattarkhan Street in Tabriz." (İbrahimov, 2007a:16) Then the People's Writer speaks about the poet's determination to return to Tabriz: "- I can't stand it! Understand me, my wife, my baby son have stayed there..." (İbrahimov, 2017b: 19)

Another tragedy was that the family of the poet, who sacrificed himself for his family, homeland and people, did not understand him. Maybe if his wife had taken her son to Baku, Biriya would not have suffered so much.

After the Iranian revolution of 1978–1979 and the change of government, the poet was able to return to Tabriz in September 1980. However, he cannot meet his son because he is in France. His wife no longer accepts him. It was not long before the poet was arrested in Tabriz. Although people who had known him since the 1940s released Biriya from prison, the poet died in 1985 and was buried in Tabriz. Thus, the last moments of a poet, a patriot, who was connected

with his family, who lived with 70 years of spiritual and physical sufferings and punishments, end in tragedy.

Main part. Creativity. Biriya's works were last published in Baku in 1910, compiled and prefaced by Doctor of Philology Islam Garibli and edited by academician Bakir Nabiyev.

We read in Islam Garibli's foreword 'Poet of Fate' that four books were published during the poet's lifetime. His first book 'Word of the Heart' was published in Baku in May 1944 in 'Azerneshr', the second book was published in Tabriz in 1944 under the title 'My Homeland Azerbaijan'. His 3rd and 4th books were also published in Tabriz in 1945.

Biriya's books began to be published 52 years after his death. First, in 1997, the Yazichi publishing house in Baku published a book entitled 'I have a grave at every step ...', and in the same year, the Erk publishing house in Tabriz published a book entitled 'Words of the Heart'. Later, in 2003, Biriya's 7th book 'Ambassadors of the Poet's Life' was published by 'Yurd' publishing house in Baku. (Biriya, 2003)

In the book compiled by Islam Garibli, poems were collected using Biriya's previous books and grouped according to their subject. The first part contains lyrical poems written by the poet at different times, the second part satirical poems, the third part poems, and the fourth part comedies and scenes. The book chronicles the most satirical poems written in the 1940s, exposing fascism. Most of the remaining poems, unfortunately, have no history. Only the content, the subject, where it is written is estimated.

The main style of the poet's poetry of the 40s was satire. Satirical poems were at the forefront of the work of all poets who continued the traditions of patience in the South. Both old and young poets could satirically expose all the ugliness of the time, as well as fascist politics and Hitler's claim to world domination. Southern scholar Sabir Amirov writes in his research work: "Democratic poetry is an indisputable historical fact that from the time it took its first steps, there was an inexhaustible sympathy for satire and laughter in its work ...". (Amirov, 2000: 215-216) In this sense, the satirical poems of M. Biriya are especially noteworthy. The image of Hitler occupies a significant place in his poetic work of 1941-1945. It is enough to name these poems to make that poetic revelation clear: "Hitlerin"(Hitler's), "Dolaşma" (almanpərəstin dilindən) ('Don't Wander' (from the German language), "Hitlerçilərə"('To the Hitlerites'), "Mussolinin istefası" ('Mussolini's resignation'), "Vay Dədə" (Hitlerin dilindən) ('Wow' (from Hitler), "Hitlerin Mussoliniyə Pəyami" (Hitler's Message to Mussolini), "Xarkovun alınması münasibəti

ilə Hitlerə" (To Hitler on the occasion of the capture of Kharkov), "Aman, dadıma gəl" (Hitlerin dilindən) (Help me from Hitler), "Hitlerin arzusu" (Hitler's dream), "Hitler, elə dərdlərin çarəsin" (Hitler, let there be a solution to your problems), "Adolf Hitlerin soldatlarından şikayəti" Complaint of Adolf Hitler from soldiers), "Hitlerin ahı-naləsi" (Hitler's groan), "Xanəsinə xərab edib çərxə zəmanə Hitlerin" (Hitler's time of harm) and dozens of such poems occupy a central place in the poet's work of the 1940s.

Consider a verse from a poem "Hitlerin ahı-naləsi" (Hitler's groan):

I said in November that I would take Moscow from Russia,

I will make my way to the Caucasus from all sides,
I ride on the boats in Bahri-Kasbi, I play the tar,

The wind blew me away, shame on me, I'm dying,
I tremble again, and I am dying!.. (Garibli, 2010a

: 208)

Apparently, Hitler's great dream, the sequence of the plan of occupation, is ridiculed in the same sequence. Hitler's dream of capturing Moscow and then the Caucasus and playing tar on a ship in the Caspian Sea was dashed. As the Red Army captured the cities it occupied one by one, Hitler's evil days began:

The Russians took Kiev, and I was strangely shocked,

My heart is burning, let your turn return, O destiny! (Garibli, 2010b:226)

There is a high level of optimism in Biriya's poetry in the 1940s. The main place in his satires and lyrical poems is occupied by the beautiful future of the Motherland without enemies, its care-free future, its nature, cities, freedom and struggle. The poet looks at the future of the Motherland with great confidence: In his poems such as "Azərbaycan şürudu" (Azərbaycan nəğməsi) ("Azerbaijani consciousness" (Azerbaijani song)), "Urmu" (Urmia) ("Urmu" (Urmia)), "Azərbaycan el marşı" ("Azerbaijan national anthem"), "Əziz vətənim Azərbaycan" ("My dear homeland Azerbaijan"), "Odlu, alovlu şairəm" ("My fiery poet"), "Vətən" ("Homeland"), "Tazə həyat istəyəm" ("I want a new life"), "Qızıl ordudur", "Cəlladlara baş əymədik" ("We did not bow to the executioners"), "Azad sovet qadınına" ("To the free Soviet woman"), "Mən nə deyirəm" ("What do I say"), "İstiqbalmız parlaqdır" ("Our future is bright"), "Əziz vətənim Azərbaycana" ("My dear homeland is Azerbaijan"), the poet writes his sweet, great, inexhaustible dreams. The main idea, purpose and goal of his poems are as follows:

I say: – Let my homeland be free from the oppressor,

Let me laugh like the gardens that have been destroyed ...

... I say: – Let the light of science shine in our country,

Let the hearth of ignorance be extinguished forever ...

... I say: – Let the dictatorship rot forever,

Let the beautiful light of freedom cover all sides. (Garibli, 2010c:68)

Thus, in the works of Biriya in the 40s, peace, humanity and attachment to the country are described and glorified at a very high level.

Even when he was in exile in Baku, the poet had many optimistic poems about Baku, the Writers' Union, individual writers and poets, the Soviet state, his work, as well as the great victories of the Red Army. This was probably due to the poet's great hopes and beliefs in this state and structure. The reader also believes very well in the sincerity of the verses in the poem 'Attack':

A red flag in one hand, a glorious weapon in the other,

Riding a horse on the chest of the Old West like Koroglu,

Try to attack again the heroic Red Army,

Bakhir trusts him and is proud of the Soviet country ... (Garibli, 2010d:106)

The poem tells about the victories of the Soviet army, which destroyed the German-fascist forces on the Western Front and crossed the border.

"... Biriya is, above all, a great lyric. M.Biriya's lyrics, skillfully benefiting from classical oriental poetry, as well as rich Azerbaijani folklore, breathe with time, and a number of great events of the time become the subject of his poetry with great skill and a bit of romantic pathos. (Garibli, 2010e:10-11) And, of course, the main idea of the poet is the Motherland and its freedom and integrity. This idea-content passes through Biriya's poetry like a golden line.

The life of a bad day should be less,

Let spring come, let the people be happy,

In the spring of nine months,

What is a cloud, what is fog, what is snow ?! (Garibli, 2010f:37)

During the one-year period of the national government, the poet wrote many lyrical poems about the homeland, its freedom and prosperity. 'Urmi', 'Open letter', 'Homeland' are of this type. The poem 'Homeland' is especially noteworthy:

My dream is always to be a homeland,

May tulips and flowers bloom, may the homeland be happy!

The country of Azerbaijan has been plundered a lot,

I want freedom to be permanent, homeland! (Garibli, 2010g:37)

The poems written by the poet during the years of exile are very different from those written in previous years. These poems are far from pathos, full of complaints about time, life and the world. Poems written in exile in Kazakhstan, such as 'How can I come', 'Homeland', 'Who am I', 'Longing for the homeland', 'Place', 'Rebellion', 'I have', 'I was created', 'Curse' are great rebellion of his heart against the intolerable laws of life: The life of heavy exile, far from their loved ones, not being heard from, has broken the poet a lot, offended and annoyed him with life and people.

The camp was surrounded by a fence, by God,

Defect wherever you look, by God,

It was a courage to get out of here, by God,

You say come home, how can I come?! (Garibli, 2010h:128)

He wrote to Colonel Mammadov 'What poem should I write?'. His poetic work is another clear example of what we have said. Biriya wrote this poem after 24 years of exile. The poetic pieces written by the great master of satirical and romantic words over the years are heartbreaking and heartbreaking. There is more madness, not solemnity, but supplication, desire for mercy in these poems. What did the poet not do to return to his homeland and family:

God has made my life difficult,

Sends Tambov, gives exile,

Let not the unbeliever live my life,

Colonel, what other poem should I write ?!

I wish in this regard,

I want help from a friend,

Get rid of this Russian from me,,

Colonel, what other poem should I write ?! (Garibli, 2010i)

What else could a poet who had lived in exile in the great Soviet country he once sang for twenty-four years write:

Twenty-four years in the Soviet country ...

Separation has been a pain in my heart ...

It doesn't end with writing ...

Colonel, what other poem should I write ?! (Garibli,2010j:134-135)

Other verses of the poem are also pleading requests. This poem has a history: Baku, June 26, 1970. The poet, who returned from exile, says Tabriz again, he wants Tabriz: 'Biriya from Tabriz begs you, // Show me the Julfa bridge ... // I'm leaving, if you want I'll come again ...'

I think that the life, activity, creativity of Biriya and the state created by dividing a nation at that time,

the laws that froze blood are a separate research work. In Mirza Ibrahimov's memoirs, this is revealed to some extent, but I think the memoirs are partially published. This also needs to be investigated. Because as an author of great novels, a patriot, a humanist, a writer in the midst of events, Mirza Ibrahimov could not write a memoir so incompletely and briefly.

Both poems by M. Biriya are included in the book. 'Legend of Erk Tower' and 'Hero of Azerbaijan'. The first poem speaks of the legendary love, its power, its power, its ability to create wonders, its miracle in human life. It is a love story of the master who built the famous, ancient Erk fortress. The second poem tells about the battle of the Azerbaijani hero Mikail, who took part in World War II, against the Nazis.

Conclusions. Thus, we took a brief look at the life and work of the famous master of words M. Biriya and determined that the poet's work is divided into

three periods: The first period covers the 30s and 40s of the XX century. During this period, satires occupied a central place in the poet's poetry. They are works against fascism and local reaction. Lyrical poems written for the freedom of the Motherland and the beauty he loves also play an important role in his poetry. The second period covers the 50s and 70s of the XX century. During these years, the poet's work is full of contradictions. On the one hand, he praises the Soviet state and its work, and on the other hand, he complains about his time, his plight, and his life in exile. His poems written in exile in Kazakhstan are a good example of this. The third period covers the 80s of the XX century. These years are the poet's return to his homeland – Tabriz after a long and difficult separation. His writings before his arrest and death have been poorly published, and we cannot speak at length because we do not have them today.

BIBLIOGRAPHY

1. Əmirov Sabir. Cənubi Azərbaycan Milli – Demokratik ədəbiyyatı (1941-1990) Bakı: "Elm", 2000, 257 s.
2. İbrahimov Mirzə. Biriyanın məhəbbəti və faciəsi. Cənubi Azərbaycan ədəbiyyatı: Tədqiqlər. IV kitab. Bakı: "ULU" İKF, 2017, 160 s.
3. Qəribli İslam. Talesiz şair. Məhəmməd Biriya. Əsərləri. Bakı: "Elm", 2010, Səh. 4-27
4. M. Biriya. Şair ömrünün elçiləri. Bakı: "Yurd", 2003, 208 s.

REFERENCES

1. Əmirov Sabir. Cənubi Azərbaycan Milli – Demokratik ədəbiyyatı (1941-1990) [National-Democratic literature of South Azerbaijan (1941-1990)] Bakı: 'Science', 2000, 257 p.
2. İbrahimov Mirzə. Biriyanın məhəbbəti və faciəsi. Cənubi Azərbaycan ədəbiyyatı: [Biriya's love and tragedy] South Azerbaijani literature: Research. Book IV. Bakı: "ULU" İKF, 2017, 160 p.
3. Qəribli İslam. Talesiz şair. Məhəmməd Biriya [Unlucky poet. Muhammad Biriya] Works. Bakı: 'Science', 2010, P. 4-27
4. M. Biriya. Şair ömrünün elçiləri [Ambassadors of the poet's life] Bakı: "Yurd", 2003, 208 p.

Любов МЕЛЬНИК,

orcid.org/0000-0002-3525-513X

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *lyubov.melnik.73@ukr.net*

«У НИХ – ЙОГО КУСОЧОК ДУШІ І СЕРЦЯ»: ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ЕМОТИВНОСТІ В ЛИСТАХ Є. МАЛАНЮКА ДО О. СЕМБАЙ-ГАЛИЦЬКОЇ

Запропонована стаття представляє лінгвістичний аналіз писемного спілкування відомого українського поета Євгена Маланюка у важкі для нього часи закордонної еміграції з метою пізнання його настроєвості та почуттєвої сфери.

Предметом для дослідження послужили листи митця 1953–1968 рр до його давньої подруги Оксани Сембай-Галицької, з якою він познайомився в 1936 році під час відпочинку в Карпатах.

Завдяки писемному спілкуванню Є. Маланюка читачі знайомляться з літературними справами та громадською поведінкою українських емігрантів, особистим досвідом та суспільно-культурною діяльністю самого адресанта.

У представленій роботі розкрито лексичні одиниці, які слугують способом вираження емоцій адресата в тих чи інших обставинах, реакцію на ті чи інші явища та події. У процесі дослідження встановлено, що метонімія, евфемізми та фразеологізми в мовленні автора листів найкраще відтворюють його настроєвість, стан душі у хвилини розлуки з ріднею та земляками, оскільки інформація в той період зазвичай подавалася імпліцитно. За частотністю вживання власне авторські фразеологізми посідають перше місце в епістолярії поета.

Залежно від того, як лексема репрезентує емоційний смисл, розрізняють первинну та вторинну номінації. Первинна чітко визначає тип емоцій, а вторинна – емоційний стан у переносному значенні. У листуванні Євгена Маланюка, крім поодиноких номінацій, знаходимо поєднання первинної та вторинної номінацій в одному зверненні.

Упродовж дослідження виявлено, що парцельовані речення та цитати (літературні твори, народна поезія чи біблійні тексти) відіграють не менш важливу роль в охопленні спектра почуттів та емоцій. Оцінна функція цитати, наприклад, здатна відтворити світоглядні та ціннісні орієнтири Є. Маланюка.

Фрагменти опрацьованої кореспонденції зі стрижневими лексемами «кохана», «молити» дозволяють розпізнати не лише психоемоційний стан, а й християнську позицію митця.

Загалом фактичний матеріал свідчить про широке використання лексико-стилістичних та синтаксичних засобів оцінного характеру для розкриття внутрішнього світу комуніканта.

Ключові слова: *конотація мовної одиниці, епістолярій, імпліцитний, метонімія, фразеологізм, евфемізм, парцеляція.*

Lyubov MELNYK,

orcid.org/0000-0002-3525-513X

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *lyubov.melnik.73@ukr.net*

“THEY HAVE A PIECE OF HIS SOUL AND HEART”: FEATURES OF EMOTIONAL EXPRESSION IN YE. MALANYUK’S LETTERS TO O. SEMBAY-HALYTSKA

The proposed article presents a linguistic analysis of the written communication of the famous Ukrainian poet Yevhen Malanyuk during the difficult times of overseas emigration in order to learn about his mood and sensory sphere.

The subject of the study were the artist’s letters of 1953–1968 to his longtime friend Oksana Sembay-Halytska, with whom he met in 1936 during a vacation in the Carpathians. Through Malanyuk’s written communication, readers are introduced to the literary affairs and public behavior of Ukrainian emigrants, personal experiences and socio-cultural activities of the addressee himself.

The presented work reveals lexical units that serve as a way to express the emotions of the addressee in certain circumstances, the reaction to certain phenomena and events. In the course of the research it was established that metonymy, euphemisms and phraseologies in the speech of the author of the letters best reproduce his mood, state of mind at the moment of separation from relatives and countrymen, as information

at that time was usually implicit. In terms of frequency of use, the author's phraseologies occupy the first place in the poet's epistolary.

Depending on how the token represents the emotional meaning, there are primary and secondary nomination. The primary clearly defines the type of emotion, and the secondary represents the emotional state in a figurative sense. In Yevhen Malanyuk's correspondence, in addition to single nominations, it is possible to combine primary and secondary nominations in one appeal.

It was found that parceled sentences and quotations (literary works, folk poetry or biblical texts) play an equally important role in covering the spectrum of feelings and emotions. The evaluative function of the quotation, for example, is able to reproduce the worldview and values of Ye. Malanyuk.

Fragments of the processed correspondence with the core tokens "beloved", "pray" allow to recognize not only the psycho-emotional state, but also the Christian position of the artist.

In general, the factual material testifies to the widespread use of lexical-stylistic and syntactic means of evaluative nature to reveal the inner world of the communicator.

Key words: connotation of language unit, epistolary, implicit, metonymy, phraseology, euphemism, parcelling.

Постановка проблеми. Пізнання внутрішнього світу людини через її емоції, через переживання і сприйняття є досить цікавим завданням не лише для психології, а й для лінгвістики, адже виражені лексемами чи синтаксичними конструкціями радість, біль, страх, незадоволення дозволяють по-новому розкрити конотацію тієї чи іншої мовної одиниці, представленої комунікантом.

До текстової репрезентації почуттів звертаються вчені не так часто, хоча певні дослідження в цій царині уже провели С. Колядко (Колядко, 2019), Н. Глушак (Глушак, 2014), І. Кость (Кость, 2012а; Кость, 2010; Кость, 2012b). Наприклад, С. Колядко доведено, що в основу теорії емотивності поетичного твору, яка увібрала поняття традиційної поезики і віршознавства, покладено принцип розкриття поетичної емоції в тексті у трьох площинах: змісту, вираження і зображення. Н. Глушак, зокрема, розглянуто способи передачі емоцій через емоційно-експресивну лексику роману «Таємний сад» Ф. Е. Бернет. Виокремлення й аналіз мовного оформлення емоційних станів людини у творах Лесі Українки, І. Вільде, В. Підмогильного здійснено І. Кость. Однак ці дослідження не торкаються зацікавленої нами персоналії.

Аналіз досліджень. До біографії та творчої спадщини Є. Маланюка є неоднозначні підходи. Юрій Шевельов, наприклад, занадто критично ставився до його особи, уважав пихатим «паном» чи «салоновим балакуном» (Салига, 2017: 12), Леонід Куценко відкрив прийдешнім поколінням як надзвичайно сильного духом чоловіка (хоча й випало на його долю суцільне поневіряння по закордонах) (Куценко, 2001: 39–42), а ще інші – Тарас Салига, Петро Іванишин, – глибоко розуміючи вразливу душу митця, щиро сприймали його вболівання за українську (не «малоросійську») культуру на Батьківщині та за океаном, «що цілком відповідає філософським (світоглядним) настановам українського культурного наці-

оналізму» (Салига, 2017: 5; Іванишин, 2013: 12). Через художні тексти митця намагалися показати його духовність, глибину мислення та непересячний талант дослідники Л. Прокопович (Прокопович, 2013), Л. Мельник (Мельник, 2014), О. Тищенко (Тищенко, 1997).

Мета статті. Найкраще розкрити людське єство, світоглядну позицію допомагає приватне листування. Та ще й до людини близької, перевіреної роками відданої дружби...

Для Євгена Маланюка такою незрадливою подругою стала юна Оксана Сембай, з якою він познайомився в далекому 1936 р. під час гостювання в Карпатах. Ще тоді набагато старший за Оксану поет (йому 39, їй 17) розкривав начитаній дівчині біль свого серця й душі, а їй були цікавіші розмови з ним, аніж із ровесниками. Приязні стосунки невдовзі переросли в листування, яке тривало фактично до смерті Імператора залізних строф – з 1953 р. до 1968 р. Завдяки тим писемним посланням перед нами постає Є. Маланюк у хвилини радощів і смутку, тривоги й заспокоєння. Бо ж яскравим засобом вираження емотивності адресанта є, безперечно, його лексика. Саме її, як не дуже досліджену сторону згаданого епістолярію (лише літературознавчий аналіз зробив проф. Т. Салига), постараємося розглянути в нашій статті.

Виклад основного матеріалу. Засвідчуючи свою велику повагу до Оксани, Євген Филимонович усе писемне спілкування будує на етикетних формулах ввічливого звертання: «Мила пані Оксано!», «Мила Пані!», «Люба Дівчино!», «Люба Оксано», «Дорога й любя Оксано!», «Боляца Оксаночко!», «Люба і безмежно мила Оксано!», «Люба й дорога душе!», «Милі приятелі!» (до адресатки з її чоловіком), а згодом і цілком відвертих «добра моя, мила, любя!» чи «мила, любя <...> і т. д. без кінця!». Такі ад'єктиви, однак, зовсім не є свідченням якоїсь аморальної поведінки одруженого Є. Маланюка до давньої пасії.

Навіть дуже симпатизуючи Сембай («За горами, за долами Вам легко посилати навіть такі небезпечні речі, як поцілунки. Але бережіться, бо – все ж може статися. Ви або я опинимося разом і тоді ті поцілунки паперовими не будуть <...>»), поет поважав її чоловіка, і сама жінка ніколи не давала жодних підстав для ревностів із боку подружньої половинки. Це була радше платонічна любов до «вишневоокої» красуні, яка обожнювала Його як Поета, а Він сприймав Ї як розумну, надзвичайно розважливу Жінку, щиру Українку та ревну Християнку. Бо ж неодноразово з уст Євгена чути прохання: «Не забувайте і коли можете, **помоліться** зрідка за мою родину й мене грішного. Добре? Я дуже хочу вірити силі **Вашої молитви** <...>» (Сембай, лист від 1 травня 1953 р. (далі в дужках зазначатимемо лише дату написання листа – Л. М.), чи «Ще прохання: коли **молитесь, помоліться** за мене – здоров'я і побачення з родиною» (24 березня 1956 р.), «**Вибачте, що рідко молюся** за Вас, але Ви – коли можете й хочете – **моліться**. **Ваша молитва** багато **зробить**» (14 липня 1956 р.). Стрижневою, як бачимо, є лексема «МОЛИТИ», що, безумовно, підтверджує побожність і самого поета: «<...> я завжди думаю про Вас і **молюсь**, як можу <...>» (29 квітня 1958 р.), «**Молитимуся** (як щодня). А Ви **помоліться** також <...>» (19 березня 1960 р.). Ревні сподівання на допомогу Всевишнього та Богородиці його дружині із сином на далекій Україні або ж побачення з ними теж впливають із Маланюкових листів: «**Живу надією, що побачу рідних – і це є моя молитва**» (21 жовтня 1959 р.), «<...> **сниться мені часом мій Богданчик, саме завжди малий <...> Він саме тепер у «війську» – щоб Мати Божя над ним мала свій Покров <...> Бо з таким прізвиськом та ще й «у війську» – річ не дуже приємна» (2 січня 1960 р.).**

Зупинившись на американському континенті через «диявольську добу» радянщини, митець і трибун української нації надіявся, що лояльний заокеан дозволить ширше розгорнути політичну діяльність емігрантам, як і йому, бо «жити треба, вже не для себе самого, а хоч би для решток Великого, що залишилося» (25 січня 1953 р.). Звісно, Євген Маланюк під наведеною **алегорією** «ВЕЛИКЕ» мав на увазі незнищенну українську ідею. Яке ж було розчарування Поета, коли зрозумів, що не всі переселенці могли гідно зреалізувати цю місію через власні вади, чвари чи невігластво! Простежмо, як відчаєно апелює він до своєї однодумиці: «**Земляків боюся, бо стільки мав – за останній час – виявів рідного хамства (авторський фразеологізм, тобто «неповага з**

боку українців» – Л. М.). *Правду велику казав бл. п. В. Липинський, що поки українці не зліквідують «внутрішнього хама», – годі мріяти про Державу»* (1 жовтня 1957 р.), «*Те, що пишете про п. К. (про Ігоря Качуровського – Л. М.), було майже до передбачення і робить честь Вашій жіночій інтуїції. На жаль, так воно і є: тридцять літ під Москвою (влучна метонімія! – Л. М.) – то не жарт, і ті 30 літ мусять відбитися. Шкода мені його дуже. Але й Вас з чоловіком шкода, що так незграбно спровокував це знайомство**» (10 січня 1955 р.), «*Я тут живу в літ. (і всякій іншій) пустці. Для творчості – потрібно почувати, жити повно – серцем передовсім, «і людей любити». Всього цього немає. Немає з чого зліпити хоч би гурток з 3–5 людей <...>»* (4 липня 1957 р.). Зрозуміло, що виділене слово «ПУСТКА» автором тлумачиться як «відсутність однодумців», бо ж так хотілося йому, щоби хтось підтримав, щось порадив, за щось можна було разом поборотись... Натомість – важко й гірко, «*опадають руки під тягарем безсенсовності мого (тут) існування*» (19 листопада 1957 р.).

Узагалі, часті розчарування є наслідком то фізичної втоми, то відсутності натхнення, то неможливості зустрітися з родиною:

– «*Я втратив все. І мені призначена самота цілковита. Ну, та нема що плакати. Плакати треба було раніше <...>»* (1 травня 1953 р.);

– «*У мене б. м. (більш-менш) по-старому. Влітку хворів, втратив свою працю (але пізніше знайшов). Дуже сумую за рідними <...>»* (13 січня 1954 р.);

– «*Вибачте за жалі, але пожалівся Вам і якимось легше стало. Майже ні з ким не бачуся, земляків боюся, та й вони мене дратують. Друкуватися, властиво, нема де. Та й нема що, бо ані часу, **ані настрою**, ані «клімату», щоб писати – немає»* (10 липня 1955 р.);

– «*І прийшло страшне почуття браку родини <...> Сум за ними аж тепер якимось з'явився, як кам'яна плита на серці»* (10 серпня 1955 р.).

А враховуючи й обставини свого життя, а саме ймовірність перехоплювання та перерахування радянською агентурою листів, Є. Маланюк часом вдається до передачі інформації, почуттів та емоцій імпліцитно, тобто приховано, через метонімію, евфемізми та фразеологізми.

За частотністю вживання фразеологізмів належить перше місце в епістолярії:

1) *заховати розум* – не втратити, зберегти здоровий глузд (8 січня 1956 р.);

2) *півстерте слово* – призабуте (27 лютого 1958 р.);

3) можна проказати: «Нині одпускається <...>» – можна спокійно померти (30 січня 1956 р.);

4) безробітне серце – людина без роботи (14 липня 1956 р.);

5) себе спалювати – віддавати всі свої сили (25 жовтня 1956 р.);

6) чорний час – скрутний, важкий час (29 грудня 1957 р.);

7) затемнений настрій – песимістичний стан (1 листопада 1958 р.);

8) жити нинішнім днем – нічого не думати про майбутнє (20 листопада 1960 р.);

9) життя – Кальварія – життя, сповнене мук і страждань (20 листопада 1960 р.);

10) рівновага духу – непохитність (9 травня 1961 р.);

11) досить сліз – досить нарікань (27 лютого 1958 р.);

12) цілком заінтересувалися – почали стежити, переслідувати (27 лютого 1958 р.);

13) попустити нерви і поплакати на блюзку – розслабитися і виплакати перед жінкою (24 квітня 1958 р.);

14) мати погоду духу – мати добрий настрій, натхнення (8 березня 1963 р.);

15) знати границі своїх можливостей – розуміти міру дозволеного, бути вихованим (14 квітня 1963 р.);

16) ні вітру, ні хвилі – відсутність новин, якогось збудження (14 квітня 1963 р.);

17) міряти своїм сантиметром – розцінювати на свій розсуд (31 липня 1963 р.);

18) закуштувати шампана чи бенедиктину – зазнати достатку (31 липня 1963 р.);

19) робити «пропаганду» (книжки) – поширювати, популяризувати (29 січня 1964 р.);

20) хочу провентилюватися – хочу відпочити (18 травня 1964 р.);

21) держить за мене палець – вболівайте за мене (20 листопада 1965 р.).

*Адресу О. Сембай Євген Филімонович дав І. Качуровському з надією, що той на чужині (в Аргентині) у домі українки знайде родинний затишок і тепло. Та, мабуть, центристські погляди І. Качуровського, сформовані майже тридцятилітнім проживанням у Росії, спровокували упереджене ставлення родини Сембай-Галицьких до справданого їм «гостя».

Уже вкотре характеризує еміграцію, Є. Маланюк вдається до влучної **алегорії**: «<...> підкреслюю страшний факт: еміграція наша не є

тілом, а збіговиськом втікачів» (18 травня 1964 р.) (підкреслення самого Є. Маланюка – Л. М.). Водночас з тими, хто намагається не писати (тобто творити), а просто «продукувати» щось із метою заробітку, адресант (не без захоплення) зіставляє відому шістдесятницю: «<...> ті, що там (в Україні – Л. М.) творять (як поетка Ліна Костенко), сидять з кляпом в роті, під постійною вартою» (20 листопада 1965 р.). Фразеологізм «сидіти з кляпом у роті» (мовчати) вдало підсилює розуміння цієї антитези: продукувати на еміграції без зовнішнього тиску – творити в Україні в умовах переслідувань, заборони вільно висловлюватися.

Завжди занадто вимогливий до себе і, можливо, із цієї причини прискіпливий до інших, Він створював враження егоїстичної людини. Є. Маланюк розуміє це та відверто картає себе перед Оксаною: «Тепер лише, коли старієш, бачиш, як багато було егоїзму, егоцентризму, себелюбства, а як мало було віддавання себе цілком» (29 квітня 1958 р.) (виділення поетове – Л. М.). Такий авторський фразеологізм можна розтлумачити як «жертівність».

Надзвичайно обізнаний із суспільно-політичним життям в Україні та за її межами, Євген Филімонович іронізує з Микити Хрущова та своїх земляків **евфемізмом** «цар Нікіта»: «Щодо того «ансамблю», то цар Нікіта може бути цілком задоволений з <...> феноменальної наївності коханих земляків. Щоб довго про це не розводитися, прочитайте летючку, що її (у Філадельфії) видрукувала Галина Журба під титулом «Сморгонські ведмеді і Хохландія» (27 серпня 1962 р.).

Поет обурюється через вимушену еміграцію та наводить інші евфемічні сполуки: «Що з нами зробила зла Доля і ця страшна доба всевітнього божевілля й самозгуби» (1 травня 1953 р.), «чорні сатанинські сили, що керують тепер світом» (10 серпня 1955 р.), «Сили Зла проникають крізь кожну щілинку і стараються нас залляти» (21 жовтня 1959 р.). У мові спостерігаємо різні засоби вираження оцінних значень. Є. Маланюк негативно-оцінну конотацію цього періоду, окрім прикметника **страшна**, виражає цілим рядом епітетів: **ганебна, сатанинська, проклята, диявольська (доба)**.

Єдиною розрадою для письменника в будь-яких обставинах залишається визнання його праці сучасниками: «Отже, скажу: такими відгуками на свою творчість тільки й живе мистець. Пам'ятаєте, як у Шевченка:

Одну сльозу з очей карих –

І – пан над панамі» (11 квітня 1955 р.)

Євген Филімонович, навіть довгий час проживаючи за океаном, завжди гордився тим, що сам він — європеєць і нащадки його європейці. А як ерудований та знаючий багато мов чоловік, Є. Маланюк часто вживав іншомовні слівця: *etc.* (лат.), *all right, tape-record, round trip, high society* (англ.), *gemtlich, fest* (нім.), *par distance* (франц.), *поучения* (рос.), *co innego, delegacia urzędowa, pępek, jednego pięknego poranka* (пол.), *plusquam-perfectum, mania grandiosa* (лат.), чи вже прилаштовані до української: **алярм-лист** (з англ.) — *тривожний лист*, **ескапада** (із франц.) — *подорож*, **гетто** (з італ.) — *місце з поганими умовами проживання*.

Рясніє мовлення також ідіомами, приказками різного походження (“*Psie pieniądze*”, “*Co zadużo, to niezdrowo*” (пол.), “*Sancta Simplicita!*” (лат.), «Іван удає пана, а Оришка — баронесу» (укр.)), а також цитатами.

З-поміж величезної кількості цитат та їхньої поліфункціональності, які вивчалися Т. Смирновою, хотілося б відмітити в аналізованих листах оцінну функцію цитати — те, як вона здатна виступати «засобом самовираження автора, способом оприявлення його світоглядних і ціннісних орієнтирів» (Сюта, 2014: 23). У Євгена Маланюка підсилити сутність сказаного, пізнати складність його емоції, почуття допомагають цитування чи письменників, чи народнопоетичних або біблійних текстів: «*а мені вже не легко шукати праці — бо «молодість не вернеться <...>*» — про труднощі знайти роботу на схилі віку (10 серпня 1955 р.), «*«<...> не бійся, серденько, не бійся» і спокійно дайте себе підрізати, щоб ще гарніше розквітнути»* (27 червня 1957 р.) — про необхідність Оксаниної операції з видалення апендикса; «*Мусимо існувати в такій ролі, що «феллахи, парії — щасливіші від нас», як пророко бачила Леся Українка»* (4 липня 1957 р.) — про болісне сприйняття українцями свого рабства; «*<...> люба дівчино, страшенно хотів би Вас побачити. Але — «між нами простір гураганом»»* (1 жовтня 1957 р.), чи «*Люба моя! Як часом хотілося б з Вами побути хоч одну годинку»* (як в пісні співається)» (20 листопада 1960 р.) — про бажання зустрічі з давнім другом; «*Начало премудрости є страх Божий» — каже св. Письмо, але тому, що наші люди, переважно, мають лише страх диявольський, то вони опановані глупотою <...>*» (13 листопада 1962 р.) — про страх перед Богом.

Чимало в листах адресанта **парцеляції**, за якої компонент речення відчленовується від основної структури й оформлюється як окрема одиниця синтаксису. Парцеляти надають висловлюванню більшої виразності, емоційної насиченості, а в

конкретному випадку передають настороженість, напруженість чи схвильованість автора рядків:

1. «*Тут з'явився інженер, на прізвище Полянський, з Аргентини. Чи Ви мені не можете сказати, що то за чолов'яга? Бо він працює разом зі мною, розмовляє і т. і. Але внутрішньо — якимось не маю до нього серця. Чи тим разом інтуїція мене заводить?»* (4 лютого 1955 р.).

2. «*Земляки не потребують думок ані думання — отже, й публіцистика моя нікому не потрібна. Але — йдуть великі події, здається — аж страшно повірити, — що терміни наближаються. Усе може статися»* (25 жовтня 1956 р.).

3. «*Вчора звонив до п. Третяка, і він мене потішив, що роблять нові й нові заходи щодо Вашого (аж страшно помислити!) — переїзду. Господи! Невже це стане дійсністю?»* (24 травня 1957 р.).

4. «*Розуміється — і я винен. Але ж Ви мовчите вже більше як 2 місяці, і це я чекав на Вашу вістку нетерпляче. Треба було, не чекаючи, писати. Та завжди приходять така тривожна думка <...> В останніх днях так тепло, що, здається, літо повернулося. Але купатися нема де, та й з часом сутужно. Як Ваше здоров'я? Бо то головне»* (22 вересня 1958 р.).

5. «*Як відпочиваєте? Я дістав листа від Богд., що він буде (?) лише аж на переломі вересня-жовтня. Отже, озброююсь терпеливістю. Та шкодую, що Ви так далеко»* (15 липня 1964 р.).

Окрім наведених як вияв емотивності синтаксичних конструкцій, хочеться звернути увагу й на таку лексику, яка, за визначенням Л. Бабенко, називає емоції, бо саме емотивні смисли в ній найбільш стійкі та стабільні. Тому дослідниця вважає ці слова **безпосередніми знаками емоцій** (Бабенко, 1989: 12–13). Залежно від того, як лексема репрезентує емотивний смисл, розрізняють первинну і вторинну номінацію. Первинна чітко визначає вид емоції, а вторинна представляє емоційний стан у переносному значенні. Наприклад, оптимістичну налаштованість, навіть радість, вчуємо в таких рядках Є. Маланюка: «*Але от людина ніби живе, є ще ніби здорова, та навіть, хоч трошка, має хвилини радості й усміху»* (25 січня 1953 р.); «*Ви завжди робите мені радість, хоч і раз на рік (на жаль), але цим разом я довго очікував <...>*» (10 січня 1955 р.). А здивування, жаль, зворушення, прикрість представлені в таких фрагментах листів до Оксани Сембай: «*Мене дуже дивує, чому досі не дійшла моя книга — та ж вона надіслана десь перед 2–3 тижнями»* (орфографію автора збережено — Л. М.) (30 квітня 1955 р.); «*Мені так прикро, що я досі не відписував Вам на Вашого сумного листа. Але Ви пробачите мені, коли зва-*

жите, що у нас пекло, майже хронічне, що я яких вже 3 тижні існую в стані якоїсь хвороби: **втома, сонливість, поднервування і т. і <...>**» (10 липня 1955 р.). Усе це – первинна номінація. Вияв неприхильності через переносне значення звучить у вторинній номінації: «*Але внутрішньо – якось не маю до нього серця. Чи тим разом інтуїція мене заводить?*» (4 лютого 1955 р.).

Можливе також поєднання первинної та вторинної номінації в одному зверненні, як-от: «*Ваш лист мене невимовно потішив, але й ранив Вашим болем – що з вами? Не піддавайтесь трагедіям життя: їх завжди треба пережити, ліпше – через них – перескочити <...> Не піддавайтесь сумові й безнадії <...>*» (11 квітня 1955 р.).

Саме до цієї адресатки в Євгена Филимоновича завжди були настільки теплі почуття й емоції, що вболівання за її здоров'я, за душевну і матеріальну стабільність її сім'ї відчутні майже в кожному листі: «*Стережіться. Не перевтомлюйтеся, і т. д. Не перевтомлюйте серце <...> Тримайтесь діти. Не надуживайте м'яса, хоч знаю, що там у Вас – то найголовніша пожива <...>*» (14 липня 1956 р.), «*Отже, не гнівайтесь – Ви, і, коли мене можна простити, то простіть*» (2 квітня 1957 р.), «*Радію за Вашого чоловіка (отже, й за Вас), молюсь за Вашу родину щоденно. Ну, дай Вам Боже, всього доброго <...>*» (2 березня 1962 р.), «*Не бійтесь, бо ж Ви не старушка, а молода жінка – мати, повна сил і духу. Лише відпочиньте влітку і наберіться сонця (= то є найліпший – для нас – лік!)*» (13 червня 1963 р.), «*Пишіть, рідна душе, частіше, бережіть здоров'я перш за все*» (31 липня 1963 р.).

Останні роки листування (друга половина 60-х рр.) позначені більшим оптимізмом із боку митця. Причиною цього, мабуть, стала така вимріяна зустріч із сином у 1964 р. Такі припущення належать і відомому досліднику творчості Є. Маланюка – Леонідові Куценку (Куценко, 2005: 430). До давньої подруги Оксани з-за океану тепер линуть послання, сповнені особливої

теплоти та ніжності. І передані вони багатозначною лексемою «**кохана**», у якій – і колишня юна зваблива «вишневоока» дівчина, і глибокорозуміюча нинішня посестра, любляча та шанована не лише рідними: «*Оксано, Оксано, Оксано! – Скільки думок викликав Ваш лист! Та ще й таких, що не зовсім пасують до Страсного Тижня. Що Ви розумна – це я давно знав, що Ви зарадна, невичерпно-енергійна, «динамічна» – домислювався, але що Ви ще, на додаток, така **КОХАНА**, то це лише зрозумів, відчув і «упритомнів» – аж тепер. Коли це брати логічно, то виходило б, що я, по 70-ці, мав би в Вас закохатися вже на fest <...> (Ви до болю нагадуєте мені дружину) <...> Дякую долі, що вона мені дозволила з Вами спіткатися*» (24 квітня 1967 р.); «*Люба й Кохана! Дякую – за все – безмежно. Співчуваю щодо нової хати (власної!), але й тішуся – так тішуся <...> Це трудно пояснити логічно, але Ви, кохана, то зрозумієте, а як ні, то відчуєте*» (6 липня 1967 р.).

Висновки. З розглянутих нами листів можна зробити висновок, що метонімія, евфонізми та фразеологізми є своєрідними маркерами епістолярного стилю Є. Маланюка, представляють емотивність автора. Окрім цього, значущими виразниками почуттів та емоцій автора писемних звернень, а також сильним знаряддям впливу на читача є такі засоби синтаксичної організації тексту, як цитування та парцельовані речення.

Зрозуміло, що у світлі суспільно-політичних подій, що спричинили переслідування та вимушену еміграцію митця, усі думки адресанта є досить суб'єктивними. Та власне в них, за висловом О. Сембай, «*його кусочок душі і серця*». Поряд із філософською екзистенційністю ми бачимо в кореспонденціях також глибоку релігійно-християнську духовність. Усе це аж ніяк не дає нам підстави стверджувати цілковиту відчаєність автора проаналізованого епістолярію. Навпаки – спонукає до подальшого пізнання особистості через ґрунтовне вивчення психолінгвістичних особливостей всього листування українського Одісея.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко Л. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке : монография. Свердловск : Урал, 1989. 184 с.
2. Глушак Н. Особливості відтворення емотивності в романі «Тасмний сад» Ф. Г. Бернет. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 10. С. 100–104.
3. Іванишин П. Художнє витлумачення свободи в поезії Євгена Маланюка: національно-соціологічні аспекти. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки (літературознавство)»*. Кіровоград, 2013. Вип. 124. С. 9–18.
4. Колядко С. Эмотивность как элемент категории «стиль» в поэзии. *Синopsis: текст, контекст, медиа*. 2019. Т. 25. Вип. 2. С. 59–67.
5. Кость Г. Від експліцитного до імпліцитного у художньому тексті. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Філологічні науки (мовознавство)»*. 2009. Вип. 81 (2). С. 138–141.

6. Кость І. Вербалізація емоційного стану людини в українському прозовому тексті (на матеріалі творів Ірини Вільде). *Мова і культура*. 2012. Вип. 15. Т. 4. С. 344–349.
7. Кость І. Вербальна репрезентація емоцій смутку (на матеріалі поезії Лесі Українки). *Леся Українка і сучасність* : збірник наукових праць. Луцьк : Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 2010. Т. 6. С. 182–190.
8. Кость І. Ідіостильові особливості вербалізованого світу емоцій Валер'яна Підмогильного. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2012. Вип. 14. С. 75–83.
9. Куценко Л. Dominus Маланюк: тло і постать : монографія. Кіровоград : Центрально-Українське вид-во, 2001. 264 с.
10. Куценко Л. «Так розчахнулось дерево родини <...>». *Маланюк Євген. Повернення: Поезії. Літературознавство. Публіцистика. Щоденники. Листи*. Львів : Світ, 2005. 496 с.
11. Мельник Л. Дивосвіт рідної мови у творчості Є. Маланюка. *Молодь і ринок*. 2014. № 4. С. 67–71.
12. Прокопович Л. Лексико-семантичне поле «простір» у поезії Євгена Маланюка. *Культура слова*. 2013. Вип. 79. С. 97–104.
13. Салига Т. Нема на світі інших батьківщин понад одну <...> (Із листів Євгена Маланюка до Оксани Сембай-Галицької). *Слово і час*. 2017. № 1. С. 3–16.
14. Сембай-Галицька Оксана. Весна на віки. Листи Є. Маланюка з нашої переписки 1953–1968. Спомини і дещо на пам'ятку дітям. Detroit, Michigan, 1997. 243 с.
15. Сюта Г. Функції цитати в поетичному тексті: теоретичні та практичні аспекти. *Українська мова*. Київ : Інститут української мови НАН України, 2014. № 3. С. 21–30.
16. Тищенко О. Метафора у поезіях Євгена Маланюка (семантико-функціональний аспект) : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 1997. 16 с.

REFERENCES

1. Babenko L. Leksicheskiye sredstva oboznacheniya emociy v russkom yazyke: monografiya. [Lexical means of designating emotions in Russian]: monograph. Sverdlovsk: Iz-vo Ural, 1989. 184 p. [in Russian].
2. Hlushchak N. Osoblyvosti vidtvorennia emotyvnosti v romani "Taimnyi sad" F. H. Bernet. [Features of reproduction of emotionality in the novel "Secret Garden" by F. G. Burnett]. Current issues of the humanities. 2014. № 10. P. 100–104. [in Ukrainian].
3. Ivanyshyn P. Khudozhnie vytlumachennia svobody v poeziyi Yevhena Malaniuka: naciosofski aspekty. [Artistic interpretation of freedom in Yevhen Malaniuk's poetry: national-philosophical aspects]. Proceedings. Series: Philological Sciences (Literary Studies). № 124. Kirovohrad, 2013. P. 9–18. [in Ukrainian].
4. Kolyadko S. Emotivnost kak element kategorii "styl" v poezii. [Emotionality as an element of the category "style" in poetry]. Synopsis: text, context, media. 2019. Т. 25, № 2. P. 59–67. [in Ukrainian].
5. Kost H. M. Vid eksplycytnoho do implycytnoho u khudozhniomu teksti. [From explicit to implicit in an artistic text]. Proceedings. Series: Philological Sciences (Linguistics). № 81 (2). KDPU im. Volodymyra Vynnychenka. Kirovohrad, 2009. P. 138–141. [in Ukrainian].
6. Kost I. Verbalizatsiya emotsijnoho stanu liudyny v ukrajinskomu prozovomu teksti (na materialy tvoriv Iryny Vilde). [Verbalization of the emotional state of a person in the Ukrainian prose text (based on the works of Irina Wilde)]. Language and culture. 2012. № 15, Т. 4. P. 344–349. [in Ukrainian].
7. Kost I. Verbalna reprezentatsiya emotsij smutku (na materialy poeziji Lesi Ukrajinke). [Verbal representation of emotions of sadness (based on the poetry of Lesya Ukrainka)]. Lesya Ukrainka and the present: coll. scientific works. Lutsk: Volynskij natsionalnyi universytet im. Lesi Ukrainke, 2010. Т. 6. P. 182–190. [in Ukrainian].
8. Kost I. Idiostylovi osoblyvosti verbalizovanoho svitu emotsij Valer'jana Pidmohylnoho. [Idiostyle features of the verbalized world of emotions of Valerian Pidmohylny]. Volyn philological: text and context. 2012. № 14. P. 75–83. [in Ukrainian].
9. Kucenko L. Dominus Malaniuk: tlo i postat: monografija. [Dominus Malanyuk: background and figure]: monograph. Kirovohrad: Centralno-Ukrayinske vyd-vo, 2001. 264 p. [in Ukrainian].
10. Kucenko L. "Tak rozchakhnulos derevo rodyny <...>". Malaniuk Yevhen. Povernennia: Poeziji. Literaturoznavstvo. Publicystyka. Shchodennyky. Lysty. ["That's how the family tree broke <...>"]. Malanyuk Yevhen. Return: Poetry. Literary Studies. Journalistic articles. Notebooks. Letters. Series "Ad Fontes – Do dzherel". Lviv: Svit, 2005. 496 p. [in Ukrainian].
11. Melnyk L. Dyvosvit ridnoyi movy u tvorchosti Je. Malaniuka. [The wonder of the native language in the works of Ye. Malanyuk]. Youth and the market. 2014. № 4. P. 67–71. [in Ukrainian].
12. Prokopovych L. Leksyko-semantychne pole "prostir" u poeziji Yevhena Malaniuka. [Lexical and semantic field "space" in the poetry of Yevhen Malanyuk]. The culture of the word. 2013. № 79. P. 97–104. [in Ukrainian].
13. Salyha T. Nema na sviti inshykh batkivshchyn ponad odnu <...> (Iz lystiv Yevhena Malaniuka do Oksany Sembay-Halytskoji). [There are no more than one other homeland in the world <...> (From Yevhen Malanyuk's letters to Oksana Sembay-Halytska)]. Word and time. 2017, № 1. P. 3–16. [in Ukrainian].
14. Sembai-Halytska, Oksana. Vesna na viky. Lysty Ye. Malaniuka z nashoi perepysky 1953–1968. Spomyny i deshcho na pamiatku ditiam. [Spring forever. Ye. Malanyuk's letters from our correspondence 1953–1968. Memories and something to remind children]. Detroit, Michigan: 1997. 243 p. [in USA].

15. Siuta H. Funkciji cytaty v poetychnomu teksti: teoretychni ta praktychni aspekty. [Functions of quotation in a poetic text: theoretical and practical aspects]. Ukrainian language. K.: Instytut ukrajinskoji movy NAN Ukrajinu, 2014. № 3. P. 21–30. [in Ukrainian].

16. Tyshchenko O. M. Metafora u poezijakh Yevhena Malaniuka (semantyko-funktsionalnyj aspekt). [Metaphor in the poems of Yevhen Malanyuk (semantic-functional aspect)] : author's ref. dis ... cand. philol. science: 10.02.01. Natsionalnyj pedahohichnyj un-t im. M. P. Drahomanova. K., 1997. 16 p. [in Ukrainian].

Юлія МОСКВИЧ,

orcid.org/0000-0002-0281-8960

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Міжрегіональної Академії управління персоналом
(Київ, Україна) *yuliyakfn@gmail.com*

МОДЕЛЬ ЖІНОЧОГО ЩАСТЯ В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ К. БАБКІНОЇ

Статтю присвячено аналізу поетичного світу К. Бабкіної, що зумовлено малодослідженістю цього явища в сучасному літературознавстві. Акцентовано увагу на розкритті феномену щастя в її «жіночій» ліриці.

Описано стилістичні прийоми, які використовує авторка для створення художнього дискурсу та занурення читача в поетичний світ. Підкреслено особливість віршування, коли поезії, як своєрідні ескізи, передають фрагменти із життя сучасної панянки. Це уривки почуттів, виниклих від подразнювачів: спогадів, згадок, пережитих моментів, що уможливають поетичний дискурс із читачем через домислення, навіювання описуваного.

Охарактеризовано образ ліричної героїні, розкрито її внутрішні переживання, психологічні та духовні настанови. З'ясовано, що для яскравої виразності змісту письменниця послуговується літературним трансвестизмом як способом зображення жіночих поривань через їхнє втілення в чоловічому образі.

Підкреслено, що гендерні тенденції як свіже віяння постмодерної епохи дали поштовх до професійного та творчого розквіту жіночого таланту в усіх сферах українського життя. Це спричинило зміну уподобань слабкої статі: від пасивної, підлеглої ролі домашньої господині до активної діячки як у громадському, так і в особистому колі, що знайшло відображення в літературі.

Визначено основні складові частини психологічного та душевного комфорту ліричної героїні, зумовлені її емоційністю та чуттєвістю. До них віднесено «тепло», «щастя», «ніжність», які композиційно виступають акцентами словесної гри та формують значеннєве тло поетичного висловлювання.

Підсумовано, що в поезії К. Бабкіної жінка бачить своє щастя поруч із коханою людиною, але її роль у стосунках не жертвна, а рівна чоловічій. Для неї важливо, щоб обранець цінував її жіночість, мав до дівчини щирі почуття. Наявний у поезії елемент еротизму презентує любов як насолоду. Це модель життя в задоволенні, за якої людина визначає спосіб свого існування через культивування позитивних емоцій. Вищезазначене дало підстави стверджувати, що концепція щастя, яка ґрунтується на гедонізмі та тілесності, є природною й зумовлена життєвою незрілістю, молодістю ліричної героїні.

Ключові слова: поетичний дискурс, «жіноча» тема, модель щастя, словесна гра, слова-маркери.

Yuliya MOSKVYCH,

orcid.org/0000-0002-0281-8960,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
Interregional Academy of Personnel Management
(Kyiv, Ukraine) *yuliyakfn@gmail.com*

THE MODEL OF WOMEN'S HAPPINESS IN K. BABKINA'S POETIC DISCOURSE

The article is devoted to the analysis of the poetic world of K. Babkina as a little-studied phenomenon in modern literary criticism. Emphasis is placed on revealing such an aspect of the writer's work as the phenomenon of happiness in her "female" lyrics.

The stylistic techniques used by the author to create artistic discourse and immerse the reader in the poetic world are described. The peculiarity of poetry is emphasized, when poetry, as a kind of sketches, conveys fragments from the life of a modern young lady. These are fragments of feelings arising from stimuli: memories, recollections, moments experienced, which enable poetic discourse with the reader through speculation, suggestion of the described.

The image of the lyrical heroine is characterized, her inner experiences, psychological and spiritual instructions are revealed. It was found that for the vivid expressiveness of the content the writer uses literary transvestism as a way of depicting women's impulses through their embodiment in the male image.

It is emphasized that gender tendencies as a fresh trend of the postmodern era gave impetus to the professional and creative flourishing of women's talent in all spheres of Ukrainian life. This has led to a change in the preferences of the weaker sex: from a passive, subordinate role of housewife to an active figure in both public and private circles.

The main components of psychological and emotional comfort of the lyrical heroine, due to her emotionality and sensuality, are determined. These markers include “warmth”, “happiness”, “tenderness” – certain accents of the word game, which form a meaningful background of poetic expression.

It is concluded that in K. Babkina’s poetry a woman sees her happiness next to a loved one, but her role in a relationship is not sacrificial, but equal to her husband. It is important for her that the chosen one appreciates her femininity and has sincere feelings for her. The element of eroticism present in poetry presents love as pleasure. It is a model of life in pleasure, in which a person determines the way of his existence through the cultivation of positive emotions. This gave grounds to claim that the model of happiness, which is based on hedonism and corporeality, is natural and conditioned by the immaturity of life, the youth of the lyrical heroine.

Key words: poetic discourse, “female” theme, model of happiness, word game, word-markers.

Постановка проблеми. Сучасна українська поезія активно відгукується на соціально-політичні зміни розмаїттям стилів, жанрів, вибором художньої мови. Цілоком природно в літературній царині функціонують сьогодні зорова й фонетична лірика, які межують із нарративною, що поєднує в собі високе слово і понижену лексику, поезією-перфомансом, коли читач залучається до процесу віршованого викладу шляхом відео-, аудіо- чи онлайн-спостереження та відчуває себе безпосереднім учасником такої події. У відповідь на запити часу поетична мова фіксує культурні надбання кожного покоління в художній формі, передає ці здобутки від пращурів нащадкам, ідентифікує останніх зі своїм народом. Типова модель поведінки, риси національного характеру, психотип українця є головними критеріями, що вирізняють нашу націю в сучасному полікультурному світі. Швидкоплинність суспільних змін вносить постійні корективи в усталений портрет українця, проте саме духовні й естетичні цінності зберігають його унікальність, не дозволяють розчинитись у споріднених народах. Культурний консерватизм, яким зумовлено орієнтацію на загальнолюдські ідеали та традиційний вибір художніх засобів у письменницькій діяльності, забезпечує затребуваність таких творів, бо в них порушуються вічні питання людства: щире кохання, справжня вірність, чоловіча дружба, жіноче щастя.

До розуміння останнього в естетиці українського постмодерну звертається чимало авторів, проте на окрему увагу заслуговує поетична творчість Катерини Бабкіної, відомої літературної діячки з Івано-Франківська, чий мистецький хист привернув увагу читачів на початку нового тисячоліття. У 2002 р. побачила світ дебютна збірка сімнадцятилітньої авторки із промовистою алюзивною назвою «Вогні святого Ельма», що означувала коронний розряд жіночої емоційності в українському літературному просторі. З перших віршів поетеса визначила тему, якій і нині залишається вірною. Лейтмотивом творчості авторки стали відчуття людини, спраглої до щастя, з легким відтінком автобіографічності, самоіронії та

розпуки. Цей колаж непромовлених почуттів, щиросердних зізнань, вкраплених у подієвість сьогодення, за банальністю якого приховується тонкий світ жіночих сподівань і мрій, становить невід’ємну складову частину сучасного національного письменства.

Актуальність дослідження полягає в потребі різнопланового вивчення літературного розвитку України останніх десятиліть, особливо його ліричної складової частини, що зумовлено її посиленою духовністю, впливовістю на читача. У процесі вивчення окремих аспектів поетичного доробку постмодерну, зокрема під час аналізу моделі жіночого щастя у творчості К. Бабкіної, ми доповнюємо загальну картину сучасного літературознавчого процесу, деталізуємо художні явища, які нині малодосліджені, розглядаємо специфічне для естетики постмодернізму трактування щастя засобами поетичної мови.

Основними рисами своєї лірики письменниця визначає інтимність, щирість і справжність емоцій, що є визначальними чинниками у виборі предмета нашого наукового аналізу. Саме завдяки цим критеріям можливе жіноче постмодерне трактування щастя через мовчання, внутрішню тривожність, душевну тремтливості ліричної героїні.

Аналіз досліджень. Розуміння задоволення в естетиці ХХ–ХХІ ст. зазнало суттєвих змін порівняно з науковими розвідками попередніх епох, що спричинено творчою кризою модерну, який намагався відійти від усталених норм у суспільно-культурному житті, і набуттям певної ілюзорності й ізольованості моральних цінностей сучасного періоду з його відривом від соціальних ідеалів, домінуванням людського «єго», самозаглибленістю.

Усталене сприйняття щастя бути в гармонії із самим собою та всесвітом, характерне для праць учених давнього часу, доповнилось саморозвитком і самовдосконаленням у дослідженнях наступних періодів. У трактуванні цього феномену в ХVІІ–ХVІІІ ст. сформувався два напрями, що виходили із християнської доброчесності та досягнення власного матеріального добробуту, як

ззначають дослідники філософського дискурсу талану Л. Афанасьєва та Р. Олексенко (Афанасьєва, Олексенко, 2019).

На початку ХХ ст. З. Фройд заперечив значення технічного прогресу як запоруки щасливого майбутнього людини, підкреслив роль ірраціонального у визначенні життєвих пріоритетів особистості. Задоволення, на його думку, виникає лише в моменти найвищої напруги від отримання жаданого та є швидкоплинним явищем (Фройд, 2013). Відхід від колективної свідомості та переосмислення особистої свободи, яку обстоював Ф. Ніцше, стали основою «занурення в себе», поштовхом для всезагального спростування історизму, відкиданням класичних етичних канонів, що підкреслено у працях Р. Барта, Ж. Дельоза, Ж.-Ф. Ліотара, Ч. Тейлора, М. Фуко й інших дослідників постмодерну.

У своїй розвідці, написаній як післямова до роману «Ім'я троянди», відомий італійський діяч і літературознавець У. Еко визначає сучасний культурно-мистецький напрям як «певний духовний стан» (Еко, 1989: 428), властивий кожній епосі, яка, переживаючи період занепаду, шукає шляхи відновлення в нових образах і переосмисленні надбань попередників. Завдяки насмішкватості, мовній грі, пізнаваності персонажів можливе масове сприйняття тексту модернізму, залученість читача в художній світ, подекуди й без розуміння реципієнтом суті такої гри. Значущість світобачення, що ґрунтується на класичних філософсько-етичних підвалинах, поступається емоційному світосприйняттю окремої людини. Остання переживає все в собі, відкидає загальні норми та правила, розуміє індивідуалізм як шлях до власної свободи та щастя.

Самоцентризм і відхід від загальних ідеалів призводять до внутрішнього знецінення особистості, її духовного спустошення, як зазначали у своїх роботах С. К'єркегор і А. де Токвіль. Їхню думку поділяє відомий канадський філософ Ч. Тейлор, який підкреслює потребу особистості в соціалізації та пошуках власного призначення, що йдуть поруч із розумінням загальних цінностей. Лише через внутрішнє переосмислення попереднього досвіду, прийняття позитивних надбань можливі успішні і щасливі розвиток індивідуальності.

Представники сучасної позитивної психології Е. Дінер і М. Аргайл обстоюють теорію суб'єктивного добробуту, згідно з якою відчуття щастя є внутрішнім станом людини, яке активізується завдяки пережитим радісним емоціям від суттєвих позитивних подій. Прибичник екзистен-

ціалізму у психології М. Селігман зазначає, що для повноти щасливого відчуття необхідна змістова наповненість людського життя, яка передбачає самовдосконалення, постановку цілей і їхнє звершення, служіння суспільству.

Феномен щастя натепер є маловивченим, здебільшого він виступає предметом зацікавлення представників американського позитивізму. В українській науці проблематиці людського талану, її фізіологічним проявам присвячено дослідження В. Досенка, І. Кривенко й інших.

Цікавими є роботи українських літературознавців О. Башкирової, Н. Бедзір, Н. Зборовської, Л. Лавринович, які розглядають у контексті українського постмодерну «жіночу» тему, а саме змістовність дамського буття, подаючи, зокрема, порівняльний аналіз цих аспектів із російськими, словацькими та польськими письменницькими джерелами.

Мета статті. Проте поетичний добуток сучасної української літератури через специфіку віршованого зображення не має досить розвідок з окресленого питання. Тому ця *стаття має на меті* описати модель жіночого щастя, властиву постмодерному поетичному дискурсу К. Бабкіної. Відповідно до цього визначено таку низку завдань:

- розкрити «жіночу» тему в ліриці поетеси;
- охарактеризувати образ ліричної героїні;
- проаналізувати засоби, якими досягається відчуття емоційності, інтимності у віршах авторки;
- передати своєрідність зображення стану щастя в контексті специфіки українського постмодерну.

Виклад основного матеріалу. Почавши писати, «як тільки навчилась оперувати словами» (<https://vartozhyty.com.ua/katerynababkina>), К. Бабкіна натепер є авторкою поетичних збірок, прозових творів, дитячих книжок, публіцистичних есе, а також сценаристом і режисером декількох фільмів. Журналістка за фахом і письменниця за покликанням, своїм творчим кредо вона прийняла відтворювати те, чим промовляє її душа, що вона бачить поруч і не може залишитися байдужою. Охопа до онлайн-спілкування, у багатьох інтернет-інтерв'ю діячка підкреслює наявні в її літературному добутку інтимність і автобіографічність, які є основою кожного вигаданого нею образу. Проте елемент вимислу, художнього «обростання» персонажа є домінуючим у діяльності митця.

Значну частину поетичної спадщини К. Бабкіної присвячено «жіночій» темі. Її вірші як своєрідні ескізи, що передають фрагменти із життя

сучасної панянки. Це уривки почуттів, виниклих від подразнювачів: спогадів, згадок, пережитих моментів, які уможливають поетичний дискурс із читачем через домислення, навіювання описуваного: «Вона / вийшла палити за двері твоєї кімнати / до вікна, за яким вулиця, / до вікна, за яким навіть опівночі не вгавають кроки, / до вікна, / за яке так нестримно тікають її очі» (<http://ex77.pagod.ru/babkina.htm>). У рядках відсутні особисте тлумачення поетеси, її оцінка дійсності; задіяна у вірші комунікація із читачем спричиняє потребу в останнього договорити уявне, пізнати ситуацію з позиції власного життєвого досвіду. Відбувається активний діалог, породжений текстом, у якому відсутні формулювання, а всі висновки, виниклі у фантазії читача, будуть такими, що мають право на існування.

На особливості літературного дискурсу створювати вигадану реальність шляхом варіативності наявних у ньому тверджень наголошував болгарський культуролог Ц. Тодоров. І хоча це поняття мови є одним із найдавніших у відповідній класифікації, його затребуваність зростає саме в постмодерну епоху, коли цінності культури набували нової форми в письменстві, втратили загальновизначеність ідейно-тематичного вектора соцреалізму.

Поетичний світ К. Бабкіної гармонійно поєднує буденне і високе, приземлене і піднесене, крізь канву громадянської лірики пробиваються інтимні звертання: «Вулиці тихі, на вулицях пахне хліб, / гумою в брук врастають старі авта, / сіється кволого світла між хмари сніг, / бачиш, додому бредуть продавчині риб, / в їхніх слідах чарівна трава пророста. / Де ти?» (Бабкіна, 2017: 19). Досить довга, навіть детальна замальовка похмурої днини переривається коротким жіночим питанням, яким авторка спростовує індивідуалізацію людини епохи постмодерну. Наявний громадянський акцент на сучасне матеріальне становище суспільства нівелюється лаконічним зображенням душевного стану жінки, її психологічним дискомфортом, породженим самотністю. Мистецьки поетеса змальовує чутливість пані, її здатність відчувати найдрібніші деталі, за неважливим помічати суттєве, навіть коли вона перебуває в розпачливому стані через розлуку з обранцем. Ця самотність променить у всьому: гіркому повітрі після дощу, поіржавілих дахах, сухій лусці поміж камінням, порожньому шосе, що зникає без світла, уособлює спустошену жіночу душу без тепла близької людини. Лірика К. Бабкіної не обмежується лише обривчастим відбиттям дійсності, вона покликана передати всі нюанси вну-

трішнього світу сучасної пані, для якої гармонія – це баланс психологічного комфорту та душевного спокою, у чому жінка і вбачає сенс свого життя.

Письменниця приваблює такою дріб'язковою сентиментальністю. Наче намистинки, з'єднує вона до купи спогади дитинства, дорослі враження, що клубочаться в жіночому підсвідомому і по-фрейдівськи вилазять назовні уві сні, приємно бентежать своєю інтимністю: «Її сняться кити і малі північні пташки / блискучі колії та чужі рюкзаки, / і мандаринів середземних стиглі боки / у нічному листі. / Її іноді теж – всі її чоловіки <...>» (<https://onlyart.org.ua/kateryna-babkina-yij-snyatsya-kyty-i-mal/>). Послугуючись тлумаченням сновидінь як засадою психоаналізу, К. Бабкіна сугестує своїми рядками потаємні жіночі бажання, припишкі в підсвідомому слабкої статі. Це ті моменти задоволення, які наповнюють змістом щоденне жіноче життя, які проростають крізь реальну скутість у вигляді прихованого відчуття щастя, нехай навіть уві сні. Фахівець із жіночої психології О. Маховська підкреслює, що для руської жінки характерне приховане особисте життя (<https://rg.ru/2014/03/13/schastie.html>). Це специфіка слов'янського менталітету, закладена ще з давніх часів, коли слабкій статі призначалась другорядна роль. Попереднє століття, посічене світовими війнами, лише посилює сприйняття жінки як поплічниця, товаришки, але знов на маргіналіях людських стосунків залишився емотивний аспект дамського буття. Закладені в жінок витривалість і цілеспрямованість стали чудовим підґрунтям для феміністичного дискурсу другої половини ХХ ст., проте й порушили питання самоцінності слабкої статі.

Гендерні тенденції як свіже віяння постмодерної епохи дали поштовх до професійного та творчого розквіту жіночого таланту в усіх сферах українського життя. Змінюються уподобання слабкої статі: від пасивної, підлеглої ролі домашньої господині до активної діячки як у громадському, так і в особистому колі.

Ці тенденції швидко знаходять утілення в літературній царині – з'являється жанр «жіночого» письма, водночас «література сама є засобом філософствування про жінку в сучасному світі», як зазначає дослідниця цього феномену С. Філоненко (Філоненко, 2006: 5).

Переосмислюючи своє призначення, жінка міняє власні пріоритети, унаслідок чого трансформується поняття щастя, жертвовність заради коханих людей поступається здоровому егоїзму, самовдосконаленню. Починає видозмінюватись, за визначенням Н. Зборовської, «уявлення жінки

про саму себе», відбувається її внутрішнє зростання як особистості. У літературі відбувається відхід від чоловікоцентричної побудови тексту до тієї, що підкреслює значення слабкої статі, передає жіноче світобачення, надає простір жіночому волевиявленню.

Якщо в попередні десятиліття навіть у поезії письменниць читач натрапляв на опис жіночих почуттів: болю від втрати, радості від зустрічі, теплоти від перебування поруч із батьками, гордості за досягнення дітей, то постмодерний дискурс почав сприймати ці моменти через відчуття чоловіків. У поезії К. Бабкіної «Він забирає її третій» розгортається жаклива трагедія, коли на очах у чоловіка машина збиває його кохану. Ольфакторно-зорова композиція вірша витримана в яскравих фарбах лютого дня, що «зсередини блакитний і білий» і не передвіщає страшних подій. Разом із героєм вірша читач сприймає маркери привабливості обраниці: «запахи, плечі, зап'ястя», сукню, «що розтягується на грудях». І далі, наче спалахи фотокамери, – окремі моменти болю та втрати, яких зазнає чоловік, коли став свідком загибелі коханої. У гендерній манері письма авторка доповнює образ героя «м'якими» якостями: вразливістю, чуйністю, ніжністю, що повною мірою проявляються за критичних обставин. Вдаючись до літературного трансвестизму, К. Бабкіна посилює ефект вагомості слабкої статі в сучасному суспільстві.

Порушивши питання значущості жінки в сучасних взаєминах, поетеса застосовує характерний для її творчості постмодерністський прийом усвідомлення щастя в ситуації втрати. Варто зазначити, що авторка вдало поєднала деконструктивізм створеного образу й естетику поетичної мови. Здебільшого вона роздумує над минучістю фортуни на межі життя і смерті, коли різке відчуття болю контрастує зі світлими кольорами спогадів. Письменниця часто послуговується національним фольклором, пропонує на читацький розсуд певний життєвий нарис. Приклад цьому – її прозова книжка «Щасливі голі люди», в основі якої – відомий китайський вислів про життя в годину змін. Трансформацією цитати Лесі Українки «потрібно цінувати те, що маєш, а не те, про що мрієш» К. Бабкіна в поезії «Забери ці дні, запереч їх, прийми назад <...>» (Бабкіна, 2017: 13) описує трагедію чоловіка, який втратив кохану. Він «навчився щоденно робити вигляд, що все окей» і «вдихати тихо пекло це вогняне», проте «все це не те», що являє собою його життя без обраниці. Наділяючи героя рисами лебединої вірності та відданості, поетеса реабілітує тип маскулінності в сучасній

культурі, що перебуває у кризовому стані, втрачає збережені в архетипах мужність і стійкість. У таких віршах-трагедіях чоловічий героїзм інтерпретується передачею психологічного стану персонажа через акцент на ментальних рисах українця – незрадливості, надійності, щирості в коханні. Обраний жанр вірша-сповіді доводить віру авторки в духовність рідного народу, що є специфічною рисою українського постмодерну в контексті європейського.

Описуючи буденне життя, поезії К. Бабкіної нагадують метафоричний дайджест жіночого повсякдення. Проте досить часто ці враження передаються суголосно із чоловічими, створюють антитезу фемінно-маскулінного світосприйняття: «Вона дзвонить до Бога і палить гашиш. / А ти собі маєш все те на увазі, / Ти нормально їси і достатньо спиш / І не переймаєшся в жодному разі / Що там у неї – нежить чи сказ, / чи є цигарки і чи тепло в хаті» (<http://ex77.narod.ru/babkina.htm>). Стан психоневрозу на межі наркотичної залежності в героїні – це її рефлексія на неприйняття байдужості з боку коханого чоловіка. Чуттєвість, енергійність, рушійність жінки поетеса викладає двома крайніми рядками, у яких утілено всю експресивність жіночої вдачі, її чутливість. Проте весь вірш – це уповільнений дискурс про чоловіче пасивне існування, насичений елементом невизначеного вибору (домінантний сполучник «чи» передбачає певну варіативність, але навіть це не захочує героя до активних дій). Авторка описує тип чоловіка-«лузера», який має «все, що треба», однак не хоче докладати зусиль реалізувати це. Спираючись на культурну традицію, вона наділяє жінку терплячістю й покірністю – рисами, що у пропонованій історії уособлюють стагнацію. Занурений у контекст сучасної епохи та породжений нею соціум, поетичний наратив наслідує один із визначальних концептів творчості К. Бабкіної: щоб бути щасливим, треба вміти позбавлятися травматичного досвіду, душевного тягаря.

Досліджуючи проблему щастя, засновник позитивної психології М. Селігман запропонував формулу, за якою можна з'ясувати, наскільки людина відчуває себе задоволеною. Складові частини цього рівняння – це індивідуальний діапазон укупі з дією обставин і волі. На перший чинник припадає половина ймовірного відчуття, 10% людської фортуни залежать від впливу близького оточення особистості, останні 40% вона здатна сама контролювати завдяки поставленим цілям та отриманому результату. З огляду на активну жіночу позицію в сучасному світі цю формулу можна вважати відліковою.

У сучасній науці виокремлюється декілька типів жінок, і залежно від розставлених у їхньому житті пріоритетів «кар'єра», «домівка», «родина», «кохання» запропонована модель щастя потребує індивідуального уточнення. Лірична героїня К. Бабкіної – мрійлива, спокуслива і, звичайно ж, трохи забобонна панянка, що стежить за модою: «в неї ниточка червона на зап'ясті, / блиск для губ на смак як сухе вино / і стільки дрібниць в кишнях, і всі на щастя» (<https://onlyart.org.ua/kateryna-babkina-yij-snyatsya-kyty-i-mal/>). Відверта тілесність, що пронизує майже кожен вірш, доводить залежність закоханого від об'єкта насолоди на рівні інстинктів і бажань, що «перебувають поза владою вольового й раціонального начала» (Ильин, 2001: 300). Таке схиляння перед принадами жінки – «зморшок по шкірі її непевний тонкий рисунок, / асиметрію тіла, невизначну, м'яку, природню, / ніби парад сузір'я, чорних родимок візерунок» (<https://onlyart.org.ua/kateryna-babkina-yij-snyatsya-kyty-i-mal/>) – вказує на модифікацію дівочої літературної позиції в постмодерному дискурсі. Тілесна жаданість і неприхований еротизм, що діють на рівні архетипів і породжують відповідні емоції, стверджують самоцінність жінки, її досконалість. Чоловічий сексуальний потяг вкупі із закоханістю – це той інструмент, яким оперує авторка, щоб відобразити справжню людську природу: так чоловік усвідомлює свій нерозривний зв'язок з обраницею, лише з нею він відчуває себе по-справжньому щасливим.

У поезії К. Бабкіної лірична героїня, зовні м'яка та принадна, виявляється сильною психологічно. Вона є рушійною силою для свого обранця. Але це не сприймається як жертва заради коханого, радше – це подарунок долі для нього, бо «поки вона з тобою – лавини минають місто» (<https://onlyart.org.ua/kateryna-babkina-yij-snyatsya-kyty-i-mal/>). Чоловік або із вдячністю приймає, або втрачає надану можливість назавжди – такі вірші часто мають фатальну кінцівку, тілесність та еротизм у них межують із болем і фізичною загибеллю. Гіперболізуючи ймовірну трагедію, К. Бабкіна передає страждання окремої людини як есхатологічну кінцівку, у момент якої тілесне відступає і починається духовне спілкування з Богом.

Розмірковуючи над проблемою щастя сучасної жінки, поетеса звертається до неї опосередковано. У її ліриці відсутні філософські роздуми або цикл подібних віршів. Але побіжно, ненав'язливо, за поетичними метафорами та словами-натяками авторка формує свою модель жіночого талану. До цих знаків-маркерів можна віднести «тепло», «щастя», «ніжність», певні пункти словесної гри,

які формують значеннєве тло поетичного висловлювання. Найчастіше вони властиві мові ліричного героя, у якій акумулюється реальний життєвий досвід і приховані бажання бути щасливим: «Десь там коси течуть їй на плечі, як теплий мед, / а десь тут стільки напрямків, й кожен із них вперед, / і разом усе це щастя – цілісне, неподільне, моє» (<https://onlyart.org.ua/kateryna-babkina-yij-snyatsya-kyty-i-mal/>). К. Бабкіна розпорошує текст на кілька незалежних художніх образів, передає поліфонію сучасного світу, пропонує читачу варіативність розвитку подій і віддає перевагу внутрішньому комфорту людини. Метафоричним порівнянням жіночого волосся з медом поетеса звертається до народного обряду розплітання коси, яку змашували бджолиним нектаром, щоб «збільшити плодючість молодої» (Грицюк, 2014). Цей звичай відбувався напередодні, як наречена мала йти запрошувати гостей на весілля. В описаній традиційній події приховується елемент еротизму, бо розчісувана коса асоціювалась із чоловіком – обранцем дівчини, якому в галицькій приповідці відводилась роль того, хто «розчесав їй косу до вінця» (Франко, 1907).

Послугуючись національними та сучасними мотивами, К. Бабкіна моделює в уяві читача традиційний формат жіночого щастя – це заміжжя, родина, діти. Відчуття теплоти близької людини для ліричної героїні – це відчуття задоволення, повноти жіночого буття. У її поетичній книжці «Заговорено на любов» через звукову гру «безжальна пізня Зима», «мерзла хурма», «Зимна суть», «Зігріті руками» відбувається перепрограмування відчуттів: усвідомлення власної не потрібності кодується теплотою дорогої людини. Поетеса провокує читача до акту творчої комунікації, залучає до гри сприйняттям холодної зими, кольоровими епітетами, антитезами вражень, вигадливими порівняннями.

Вона досить часто бавиться сплетінням асонансів і алітерацій, суто філологічні фігури межують із тропами, а буденність співіснує з філософськими міркуваннями, коли авторка фокусується на почутті кохання як запоручі жіночого щастя. У таких відвертих відступах К. Бабкіна часто втілює жіноче світобачення в образі ліричного героя, що своїми вчинками передбачає ймовірність свого майбутнього: «Залишається тільки дівчина, зливою вимита, / та її засмагли, блискучі і теплі плечі. / <...> / Бо тільки вона буде і джином тобі, і тоніком, / тютюном, повітрям і димом» (Бабкіна, 2017: 6). Ефектність жіночого суб'єктивізму, представлена літературним оздобленням образу дівчини та розмовною фіксацією чоловічих цін-

ностей, уможливорює тиск авторки на емоції читача, проєціює реакцію реципієнта, впливає на первинне сприйняття. У її поезіях, створених по-живому із реальних доль і подій, з тонким еротизмом і відвертою тілесністю, завжди є місце потаємному бажанню, мрії як невід'ємному атрибуту дамського існування.

Окрім почуття кохання, сенс жіночого існування ліричної героїні криється в родинних зв'язках. Для неї сім'я, батьки – це частина тепла, яке лежить в основі розуміння щастя. Граючи спогадами, як-от «мамині фіранки», що «висять в маленькій кухні», «батько», який «палять люльку» (<http://ex77.narod.ru/babkina.htm>), К. Бабкіна акцентує увагу на теплоті родинного інтиму як підвалині становлення й розвитку особистості. Глибинний контакт із предками кожна людина відчуває протягом усього життя, звідси беруть витоки вчинки та прагнення особи. Дівочі спогади ліричної героїні зумовлюють її душевність у стосунках із чоловіком, вразливість, м'якість. Доросле життя протиставляє цьому дійсність, де «кніжність така нетривала матерія / вірність така ненадійна фактура», але воно не здатне викривити сформовані риси ліричної героїні, зламати її психологічно або змінити її розуміння щастя.

У поезії К. Бабкіної жінка бачить своє щастя поруч із коханою людиною, але її роль у стосунках не жертвна, а рівна чоловічій. Для панянки важливо, щоб обранець цінував її жіночість, мав до неї щирі почуття. Наявний у поезії елемент еротизму презентує любов як насолоду. Це модель життя в задоволенні, на думку М. Селігмана, коли людина визначає спосіб свого існування через культивування позитивних емоцій від того, що приносить їй насолоду. Такий стан є природним для молодої жінки – ліричної героїні. Її модель щастя, що ґрунтується на гедонізмі та тілесності, зумовлена життєвою незрілістю, молодістю, а темні фарби життя сприймаються нею на чужих прикладах.

Висновки. У результаті проведеного аналізу поетичного дискурсу сучасної української письменниці К. Бабкіної ми дійшли таких висновків:

1. Лірика авторки трансформує усталений погляд на гендерні опозиції в літературі, тому «жіноча» тема подається через осучаснення чоловічої проблематики в постмодерні, образ ліричного героя набуває жіночих властивостей: ніжності, м'якості, щирості, водночас втрачається його авторитарність, центричність.

2. Лірична героїня поезії – тендітна, приваблива молода жінка, чие дорослішання відбувається шляхом втрат і розчарувань, проте закладені в дитинстві риси її жіночості, привабливості зберігаються протягом становлення, що відображає літературну традицію замилювання українкою.

3. Розуміння цінності жіночого буття поетеса екстраполює через чоловічий образ. Світосприйняття ліричного героя будується на антитезі життя з коханою й існування без неї, унаслідок цього доводиться значущість кохання для кожної особи.

4. Розглядаючи питання щастя, К. Бабкіна визначає основні критерії, із яких складається формула задоволення її героїні, – це тепло, любов, вірність.

5. Щаслива людина у творчості авторки – особа, на долю якої випали важкі випробування, але її серце відкрито для світлих почуттів. Вона переборює лихо та скидає із себе цей важкий тягар, щоб знову відчути радість життя.

6. Модель жіночого щастя являє собою життя в задоволенні, що виходить із культивування позитивних емоцій, цінних для героїні, а також ґрунтується на посиленій вразливості, тілесності, зважаючи на її молодий вік.

7. Поезія заохочує до активного домислення читачем, інтерпретування ним життєвих епізодів, поданих у вигляді колажу протиставних явищ, відчуттів, емоцій, ужитих художніх засобів. Вірші насичені яскравими метафорами, алітераціями й асонансами, що формують тембр словесного прочитання, антитезами, літературною та розмовною лексикою. Проте використання предметних образів свідчить про їхню функцію охоронця історичної пам'яті, звичаїв, що вказує на нерозривний зв'язок творчості К. Бабкіної з українським фольклором і літературною традицією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Афанасьєва Л., Олексенко Р. Феномен щастя в контексті філософського дискурсу. *Вісник Львівського університету. Серія «Філософсько-політологічні студії»*. 2019. Вип. 22. С. 16–22.
- Бабкіна К. Заговорено на любов. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2017. 96 с.
- Галицько-руські народні приповідки. Етнографічний збірник / збір. і впор. др. І. Франко. Львів, 1907. Т. 23. С. 296.
- Грицюк О., Ігнатенко І. Символіка жіночого волосся в традиційних віруваннях та обрядах українців. *Етнічна історія народів Європи*. 2014. Вип. 44. С. 25.
- Ильин И. Постмодернизм. Словарь терминов. Москва : ИНИОН РАН – INTRADA, 2001. 384 с.

5. Філоненко С. Концепція особистості жінки в українській жіночій прозі 90-х рр. XX ст. : монографія. Київ, Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006. 156 с.
6. Фрейд З. Недовольство культурой. Харьков : Фолио, 2013. 224 с.
7. Эко У. Заметки на полях «имени розы». *Имя розы* / У. Эко. Москва, 1989. С. 427–468.
8. Бабкіна К. Вірші. URL: <http://ex77.narod.ru/babkina.htm> (дата звернення: 01.04.2021).
9. Бабкіна К. Вірші. URL: <https://onlyart.org.ua/kateryna-babkina-yij-snyatsya-kyty-i-mal/> (дата звернення: 01.04.2021).
10. Бабкіна Катерина. URL: <https://vartozhyty.com.ua/katerynababkina> (дата звернення: 01.04.2021).
11. Как любят женщины в России. *Российская газета. Неделя 58 (6330)*. URL: <https://rg.ru/2014/03/13/schastie.html> (дата звернення: 01.04.2021).

REFERENCES

1. Afanas'jeva L., Oleksenko R. Fenomen shchastya v konteksti filosofsk'ogo diskursu. [The phenomenon of happiness in the context of philosophical discourse]. *Bulletin of Lviv University. Series philosopher-political scientist. studios*, 2019, Vol. 22, pp. 16–22 [in Ukrainian].
2. Babkina K. Zagovoreno na lyubov. [Talked about love]. Kharkiv : Book Club “Family Leisure Club”, 2017, 96 p. [in Ukrainian].
3. Galic'ko-rus'ki narodni pripovidki. Etnografichnij zbirnik / zibr. i vpor. dr. I. Franko. [Galician-Russian folk tales. Ethnographic collection]. Lviv, 1907, Vol. 23, p. 296 [in Ukrainian].
4. Gricyuk O., Ignatenko I. Simvolika zhinochogo volossya v tradicijnih viruvannyah ta obryadah ukraïnciv. [Symbolism of women's hair in traditional beliefs and rituals of Ukrainians]. *Ethnic history of the peoples of Europe*, Vol. 44, 2014, p. 25 [in Ukrainian].
5. Il'jin I. P. Postmodernizm. Slovar' terminov. [Postmodernism. Glossary of terms]. M. : INION RAN – INTRADA, 2001, 384 p. [in Russian].
6. Filonenko S. O. Konceptiya osobistosti zhinki v ukraïns'kij zhinochij prozi 90-h rokiv XX stolittya : monografiya. [The concept of a woman's personality in Ukrainian women's prose of the 90's of the twentieth century : a monograph]. Kyjiv, Nizhyn : Aspect-Polygraph Publishing House LLC, 2006, 156 p. [in Ukrainian].
7. Freud S. Nedovol'stvo kul'turoj. [Dissatisfaction with culture]. Harkiv : Folio, 2013, 224 p. [in Russian].
8. Eco U. Zаметки на polyah “imени rozy”. Eco U. Imya rozy. [Notes on the margins of the “name of the rose”. Eco U. The name of the rose]. M., 1989, pp. 427–468 [in Ukrainian].
9. Babkina K. Virshi. [Poems]. URL: <http://ex77.narod.ru/babkina.htm> (Last accessed: 01.04.2021).
10. Babkina K. Virshi [Poems]. URL: <https://onlyart.org.ua/kateryna-babkina-yij-snyatsya-kyty-i-mal/> (Last accessed: 01.04.2021).
11. Katerina Babkina. URL: <https://vartozhyty.com.ua/katerynababkina> (Last accessed: 01.04.2021).
12. Kak lyubyat zhenshchiny v Rossii. [How women love in Russia]. *Russian newspaper. A week 58 (6330)*. URL: <https://rg.ru/2014/03/13/schastie.html> (Last accessed: 01.04.2021).

Ліана НАУМЕНКО,
orcid.org/0000-0001-9335-1229
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри журналістики, української словесності та культури
Університету державної фіскальної служби України
(Ірпінь, Київська область, Україна) naumenko.liana@gmail.com

НАЗВИ МЕБЛІВ ДЛЯ ЛЕЖАННЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано слова, які входять до складу лексико-семантичної підгрупи, що є назвами меблів для відпочинку, а конкретніше, для лежання. Подано короткий огляд праць науковців, які досліджували різні аспекти назв меблів. У роботі розглянуто лексеми ліжко, лежак, диван, топчан, козетка, канапа, кушетка, софа, тафта. Прослідковано перші фіксації кожного слова, функціонування на різних етапах української мови; розглянуто утворені варіанти похідних, способи їх творення; вказано на збереження в сучасній українській мові та українських діалектах. У процесі вивчення згаданої групи лексики було з'ясовано, що більшість лексем є запозиченнями з тюркських мов або європейських. Тюркське походження мають номени диван (різновид м'яких меблів), диван було запозичено в українську мову через посередництво західноєвропейських мов, найімовірніше, від фр. 'divan'; канапа; тапчан, що зафіксовано зі значенням 'ліжко з дощок без спинок'; тахта. Було виявлено, що з французької мови потрапило слово канапа/канапка/канапея, диван, софа через посередництво польської з французької козетка. До питомої лексики відносимо лише лексеми ліжко, лежак, розкладушка/розкладачка/розкладайка, дачка.

Аналіз розглянутих лексем свідчить про паралельне функціонування кількох лексем для називання того самого поняття в системі меблів. Це свідчить про поширене явище синонімії в групі назв меблів для лежання, пов'язане воно з паралельним уживанням питомих та запозичених слів в українській мові. Це дає підстави говорити про функціонування синонімічних пар та синонімічних рядів у межах розглянутої групи лексики. Було встановлено, що синонімічні пари утворюють «тапчан – лежак», «ліжко – розкладушка».

З'ясовано, що серед назв меблів переважають однокомпонентні номени.

Аналіз назв меблів для лежання дає змогу вказати на сферу застосування в сучасній українській мові та відображення українськими говірками. Було встановлено, що запозичені лексеми спорадично збереглися в українських говірках або взагалі не зафіксовані в них.

Розглянутий матеріал дає змогу стверджувати, що поява різних видів меблів, призначених для лежання, залежить від розвитку суспільства загалом та його матеріальної культури зокрема. На мовному рівні це приводить до безперервного поповнення складу лексики тематичної групи назви хатніх меблів.

Ключові слова: назви меблів для лежання, лексема, лексичне значення, питома лексика, запозичена лексика.

Liana NAUMENKO,
orcid.org/0000-0001-9335-1229
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Journalism, Ukrainian Literature and Culture
University of State Fiscal Service of Ukraine
(Irpin, Kyiv region, Ukraine) naumenko.liana@gmail.com

FORMATION OF NAMES OF LYING FURNITURE IN THE UKRAINIAN LANGUAGE

The words that are part of the lexical-semantic subgroup, which are the names of leisure furniture, and more specifically – for lying, are analyzed in the article. A brief overview of the works of scientists, who have studied various aspects of furniture names, is given. The following lexemes are considered in the paper: bed, deck chair, divan, trestle bed, settee, canape, couch, sofa, and ottoman. The first fixations of each word, functioning of the Ukrainian language at different stages are traced; the variants of derivatives are considered, the ways of their creation are indicated for preservation in the modern Ukrainian language and in the Ukrainian dialects. In the process of studying of the mentioned group of vocabulary, it was found that most lexemes are borrowings from Turkic or European languages. The nomen of divan 'a variation of cushioned furniture' has Turkic origin, the divan was borrowed into the Ukrainian language through the mediation of Western European languages: most likely from French divan 'canape'; the trestle bed is fixed with the meaning of 'backless bed made of boards', ottoman. It was found that the word canape/kanapka/kanapeia 'divan', sofa, came through the mediation of Polish from French settee (causeuse). The specific vocabulary includes only the lexemes: bed, deck chair, folding bed, rozkladachka (camp bed)/rozkladaika (cot), dachka.

The analysis of the considered lexemes gives evidence of parallel functioning of several lexemes for naming of the same concept in the system of furniture. This gives evidence of common phenomenon of synonymy in the group of names of lying furniture; it is connected with the parallel use of specific and borrowed words in the Ukrainian language. This gives grounds to talk about the functioning of synonymic pairs and synonymic rows within the boundaries of the considered group of vocabulary. It was found that a deck chair – a trestle bed, a bed – folding bed form synonymic pairs

It was found that one-component nomens, predominate among the names of furniture.

The analysis of the names of lying furniture gives us a possibility to indicate the sphere of application in the modern Ukrainian language and reflection in Ukrainian dialects. It was found that borrowed lexemes are sporadically preserved in Ukrainian dialects or not recorded in them at all.

The considered material allows suggesting that the emergence of different types of furniture intended for lying depends on the development of society as a whole and its material culture. At the linguistic level, this leads to a continuous update of the vocabulary composition of the thematic group of the name of home furniture.

Key words: names of lying furniture, lexeme, lexical meaning, specific vocabulary, borrowed vocabulary.

Постановка проблеми. Лексика на позначення меблів, які використовувалися в традиційному українському житті, досить давня, хоч і нечисленна. Процес її формування відбувався упродовж тривалих історичних етапів. У цих назвах були відображені особливості соціально-побутового та національного устрою українського суспільства. Оскільки Україна завжди була аграрною країною, основними поселеннями були села й хутори. Отже, давні меблі в хатах звичайних українців були досить простими, зручними та поліфункціональними.

Аналіз досліджень. Окремі науковці досліджували питання синонімії в групі назв меблів, словотвірну структуру українських назв меблів, іншомовні запозичення в меблевій термінології (І. Муляр), лексичної синонімії, коли до синонімічної групи входять два номени, які утворюють синонімічну пару (З. Франко), питання про назви меблів для відпочинку в сучасній словацькій мові (І. Шпітько), семантико-етимологічний аспект у зіставному дослідженні лексико-семантичної групи «меблі» на матеріалі української та словацької мов (Ю. Резніченко), історії та вдосконалення меблів-трансформерів (І. Попова).

Мета статті – розглянути історію формування лексико-семантичної підгрупи назв меблів для лежання.

Виклад основного матеріалу. На позначення ліжка в багатьох слов'янських мовах наявні відповідники, які пов'язані з псл. **lozъko*. Воно є похідним із суфіксом -ько: **lože* < **lozъko* (ЕССЯ, XVI: 218–219).

Перші згадки конкретних назв меблів для спання засвідчено в українській мові в матеріалах XVI – XVII ст. у формі *ложко/ложько*, що служили для називання 'ліжка, постіль': *ЕА... визнава...і(ж) ѡкоби(х)...брата свого наєха(в)ши на дво(р) его взд(в)ши з ложка...і(з) ведмомо(ст)ю ма(т)є...замгордовати ме(л); Цáру...Ráno vstaváľ, pózno сá клáлу, а з ѡжка сá порываль*

завжди, ѡ добръ посролі томъ мислячи (СУМ XVI – XVII, XVI: 94); *ложко* (СЛЛ: 400).

Є. Тимченко фіксує пряме та переносне значення: *Ложко. Кровать*. Мл. Сл. 39. *Въ палацахъ ся родить, въ яслехъ скотскихъ, а не на ложкахъ или одрахъ коштовныхъ*. АЮЗР. II, 240 (И. Выш.). *Взято ми зъ ложка взголовье и ковдру*. Диар. Фил. 90. *Напавши оного [Многогръшного] в ночи в замку батуриномъ на ложку, оного взяли и зв'язали*. Л. С. 113. *Ложко смертельное, смертний одр*. Ак. Палт. с. (КС. LXXII, 196) (ТМ, 1: 408). Водночас на позначення ліжка та постелі в цей час в українській мові паралельно було зафіксовано фонетичні варіанти, що фіксують артикуляційні зміни етимологічного [o]: *лужко/лужько: черевики и капъци того балвърка найшли подъ лужком* (Луцьк, 1596 АрхЮЗР 8/ III, 474); *Демяна Василевича хорого на лужьку кийми побито и въ лобъ ранено и за забитого отошли* (Луцьк, 1634 АрхЮЗР I/VI, 687) (СУМ XVI–XVII, XVI: 106). На той час лексема мала, окрім прямого, ще й переносне значення і входила до складу стійкого словосполучення *лужко болъзненное* зі значенням 'пекло (місце вічних мук)', що є метафорою: *опоила васъ до свѣтости, трутизною смертелною, ѡдомъ змієвмь ; и такъ паныхъ и над(ь) замбрь шаленыхъ, посылаеть на тоє лоужко болъзненное, спати вьчною смертъю* (Почаїв 1618 Зерц. 41) (СУМ XVI–XVII, XVI: 106).

П. Білецький-Носенко зафіксував у словнику варіант із новим [i] в корені: *ліжко: Кровать; ложе. Одръ* (Б-Н: 210, 206). Автор подає польський відповідник *лужко*, що підтверджує поширення номена на той час в інших слов'янських мовах; також він указує на спорідненість іменника *лижко* з іменниками *лигъ, лигво, (логво)* зі значенням 'логовище' (Б-Н: 210, 208); *кубло: 1) Сбитое въ кучу, измятое платье и блье. 2) Большое гнъздо, гайно* зі значенням 'логовище собачье, свиное или всякаго звѣря' (Б-Н: 199, 92). У групі *лижко, лигъ, лигво, (логво)* лексема *лижко*

є похідною й має спільний корінь *-лиг-* (-лог-), у процесі творення відбулося чергування приголосних [г] [ж]. Лексеми *лижко*, *кубло* і *гайно* мають зв'язок на семантичному рівні: це частково синоніми за асоціативною схожістю (ідеографічні). *Ложко* та континуант *лижко* (фонетичний варіант *л'іжко*) (Б-Н: 212, 214) зафіксовано в багатьох джерелах, як і дериват від нього *ліжечко* (Желехівський, I: 408).

Українська мова ХХ ст. зберегла розглянуту лексему з незначними змінами в графічному оформленні, а саме варіант *ліжко*. Б. Грінченко зафіксував *ліжко* та деривати від нього зі зменшено-пестливими суфіксами *ліженько*, *ліжечко*: *Ліжко. Ліженько, ліжечко, змени. від ліжко* (Грінченко, II: 367–368).

І. Огієнко вважає українське слово *ліжко* одним із похідних від дієслова *лежати* зі значенням горизонтального положення людини, тварини чи якогось предмета, подає відповідники в болг. *лежѧ*, серб. *лежати*, ч. *ležeti*, пол. *leżeć*» (Іларіон, II: 348–349). Дослідники виводять етимологію слова *ліжко* від дієслова *лежати* (ЕСУМ, III: 212, 258).

У наш час лексема зберегла граматичну форму *ліжко* та лексичне значення виду меблів для лежання та снання: *Ліжко. Признач. для лежання мебля у вигляді рами на ніжках з двома спинками, на яку кладуть матрац і постіль // Місце для снання; постіль* (СУМ, IV: 509). Значно розширилася семантика слова в складі стійких словосполучень: *Вставати (встати, підводитися, підвестися) з ліжка – видужувати; Класти (покласти) в ліжку; Тримати в ліжку – створювати постільний режим у зв'язку з хворобою. Лежати в ліжку (ліжкові) див. лежати* (СУМ, IV: 509). Іменник *ліжко* в поєднанні з прикметником *лікарняне* означає назву місця для хворого в лікарні (СУМ, IV: 512). У першому контексті воно пояснює дію, а в другому – місце, але не є назвою меблів.

В українських діалектах згадана лексема у формі *ліжча* була зафіксована в бойківських говірках (Онишкевич, II: 413). Лемківські говірки фіксують форму *лужко*: *лужко* [вужко]. *Ліжко* (Турчин: 166).

Різновидом *ліжка* є *тапчан*, *лежак*, *розкладушка*. Ці лексеми є синонімами.

В українській мові лексему *тапчан* зафіксовано зі значенням 'ліжка з дощок без спинок' (СУМ, X: 37). Дослідники етимології слова *тапчан* припускають його тюркське походження: від тюрк. *tapčan* 'підвищення, трон', де тюрк. *tapčan* 'підставка на трьох ніжках'; порівняємо

ще у р. *топчѧн*, бр. *тапчан*, пол. *tapczan*; варіанти *топчѧн*, [*тапчанина*] 'поганий тапчан' функціонують в українській мові (ЕСУМ, V: 516). Погоджується з думкою про тюркське походження слова *тапчан* та його лексичне значення як різновиду ліжка І. Огієнко (Іларіон, IV: 346).

Є. Желехівський фіксує лексему *тапчан* та демінутиви *тапчаник* і *тапчанчик*. Подає він також похідні *тапчанник*, *тапчанина* та *тапчанисько* (Желехівський, II: 948). Усі демінутиви утворені суфіксальним способом.

На початку ХХ ст. в українських писемних джерелах було зафіксовано лексему *тапчан*: *Тапчан. Рід дивана з дощок* (Грінченко, IV: 246). Деривати *тапчаник* і *тапчанчик* утворені суфіксальним способом за допомогою зменшено-пестливих суфіксів *-ик*, *-чик*. Іменник *тапчанина* 'поганий тапчан' утворено теж суфіксальним способом, але суф. *-ин* указує на інший відтінок значення з негативним забарвленням. У словнику, окрім аналізованої лексеми, подано ще слово на позначення роду занять (професійне спрямування) *тапчанник* та прикметник *тапчанників* зі значенням 'належить майстру, який робить тапчани' (Грінченко, IV: 246).

У сучасній літературній мові *тапчан* – 'вид ліжка з дощок без спинок'; демінутив *тапчанчик*, зменшено-пестливе до *тапчан* (СУМ, X: 37). Воно є застарілим. Форма *топчан* зберіглася також у російській літературній мові (Ожегов: 2017). Польське *tapczan* є назвою меблів для снання, демінутив *tapczanik* (SJP, IX: 45).

Лексема *тапчан* у словнику львівського мовлення ХХ ст. має значення 'тапчан, низький диван без спинки; тахта' (ЛЛ: 37). Лексему *топчан* зафіксовано в говірках Одещини зі значенням 'підставка під якийсь предмет, напр., під вулик' (СУГО: 84). Із часу запозичення до сьогодні лексема зберегла фонетичну форму, але її вживали на позначення різних видів меблів, близьких за своїм призначенням. Різнилися вони лише окремими деталями (наявністю спинки).

Синонімом до *тапчан* є лексема *лежак*. Вважають, що *лежак* зі значенням 'тапчан; горизонтальна частина димоходу, лежачий вулик' походить від дієслова *лежати*, що має праслов'янське коріння (ЕСУМ, III: 212). Етимологію слова *лежак* пов'язують із дієсловом *лежати* й інші дослідники; вони зазначають, що дієслово дало багато похідних у різних слов'янських мовах, які різняться лексичними значеннями (ЭССЯ, XIV: 159–165). М. Фасмер не розглядає цього слова.

Зберіглася лексема *лежак* у лексиконі української мови ХІХ ст. Її фіксує в перекладному укра-

їнсько-німецькому словнику Є. Желехівський, але в перекладі німецькою *lagerholz* означає 'зберігання деревини', *lagerstock* – 'складський запас' (Желехівський, I: 400). Б. Грінченко також наводить цю лексему: *Лежак*. 1) *Горизонтальна частина димової труби на стелі*. 2) *можливо, хмиз*. *Волин. г.* 3) *лежачий вулик* (Грінченко, II: 352).

Сучасна українська мова фіксує досліджувану лексему зі збереженою фонетичною формою з багатьма лексичними значеннями, одне з них слугує для називання меблів: *Лежак*. Те саме, що тапчан. Ще одне значення *лежак* 'меблі для засмагання на пляжі' наводить СУМ (СУМ, IV: 469). Зазначено і новий відтінок значення з позначкою *спец.* Це свідчить про накладення нових відтінків значень на стару граматичну й фонетичну форми, що пов'язано з розвитком науково-технічного прогресу та різних сфер людського життя.

Отже, аналіз розглянутих лексем свідчить про паралельне функціонування кількох лексем для називання того самого поняття в системі меблів. Ми погоджуємося з думкою дослідників, які зазначають, що явище синонімії в групі назв меблів може бути пов'язане з паралельним уживанням питомих та запозичених слів в українській мові, «підбором одночасно кількох відповідників до запозиченої з іншої мови лексеми, збереженням застарілих назв меблевих реалій» (Муляр, 2012: 285). З. Франко, розглядаючи явище лексичної синонімії, говорить про те, що синонімічна пара утворюється тоді, коли до синонімічної групи входять два номени (Франко, 1983: 131). Покладаючись на цю думку, можемо стверджувати, що номени *тапчан* – *лежак* утворюють синонімічну пару і є абсолютними синонімами.

В українських говірках Одещини зафіксовано лексему *ліжак/ліжу́х*, але з іншим лексичним значенням – 'горизонтальна частина димоходу на горищі' (СУГО: 117); спорадично в західнополіських говірках слово *лежак* має значення 'лавка для спання біля печі' (Аркушин, I: 280).

Синонімом до *ліжка* є *розкладушка* зі значенням 'легке розкладне ліжко', позначене як розмовне. Дуже рідко засвідчене розмовне *розкладачка* (СУМ, VII: 702) з тим же значенням. Дослідниця назв меблів І. Муляр вибудувала синонімічний ряд *розкладачка (розкладайка) – дачка*. Припускає, що лексема *дачка* утворена шляхом усічення основи або шляхом метафоричного перенесення, бо їх «часто використовують на дачах» (Муляр, 2010: 287).

Поява різновиду меблів загалом і меблів для лежання зокрема тісно пов'язана з розвитком сус-

пільства та матеріальної культури. У матеріально-предметних речах відобразилися наслідки діяльності людини та проявилися її смаки, переваги (Муляр, 2017: 84). На мовному рівні це приводить до безперервного поповнення складу лексики тематичної групи назви хатніх меблів.

У лексико-семантичній групі назв меблів для лежання в певний період з'являється слово *диван* 'різновид м'яких меблів' (ССУМ, I: 658). Із семантикою 'килим' зафіксовано лексему *діван* у XIX ст. (Желехівський, I: 181). Номен *диван* було запозичено в українську мову через посередництво західноєвропейських мов: найімовірніше, від фр. *divan* 'канапа; (іст.) державна влада в Туреччині' чи від нім. *Diwan* 'канапа; (іст.) державна влада в Туреччині' (ЕСУМ, II: 65; Фасмер, I: 512-513). Турецька назва *divan* зі значенням 'збірка творів; найвища рада; суд', запозичена з перс. мови через арабську, у якій мала значення 'збірка віршів; суд; (іст.) державна рада; канцелярія для складання дипломатичних документів' (*divan* < *dīvān*), не поширена в українській мові (ЕСУМ, II: 65). І. Огієнко розглядає етимологію й семантику згаданої лексеми, вказує на її багатозначність. Автор зазначає, що *діван* виступає синонімом до м'яка *канапа, софа* і має перське походження (Іларіон, I: 334). Інші лексичні значення не стосуються назви меблів (дорадчий орган турецького султана та збірка одноримових віршів, які розміщені в азбучному порядку рим). Фонетична й граматична форми ідентичні в усіх випадках. Чеські етимологи подають схожі тлумачення лексичного значення та походження лексеми *divan*, який має відповідник *pohovka* (ESJP: 119).

В українських словниках П. Білецького-Носенка, Є. Тимченка, «Граматиці» О. Павловського не зафіксовано номена *диван*, що свідчить про використання протягом довгого часу диванів лише в оселях досить заможних родин. Це підтверджує думку про залежність функціонування того чи іншого виду меблів від статусу людини в суспільстві. Слово *диван* як синонім до *тапчан* зафіксоване в окремих словниках XIX ст.: сформовано синонімічний ряд *диван – канапа – тапчан*: *Диванъ = канапа, канапея*, здр. – *канапка* (без спинки) – *тапчан, тапчанина* (Уманець, I: 180). У словнику Б. Грінченка слово *диван* вжите лише на позначення турецької державної думи (Грінченко, I: 381).

Сучасна українська літературна мова зберегла лексему *диван*: *Диван*. *Рід великих м'яких меблів для сидіння і лежання* (СУМ, II: 270; ВТССУМ: 291). Розвиток дизайну сучасних меблів сприяв появі нових назв. Відбувається нашарування від-

тінків лексичних значень на початкове з уточненням певних функцій, які може виконувати той чи інший вид меблів. Наприклад, сучасний номен *диван-ліжко* утворений способом складання двох слів: *Диван з відкидною спинкою, що використовується як ліжко* (ВТССУМ: 291). Відбувається поєднання функцій двох видів меблів, схожих між собою за конструкцією, що привело на мовному ґрунті до утворення нового слова. Утворене воно способом, який не дуже поширений в українській мові. Лексема *диванчик* (СУМ, II: 270; ВТССУМ: 291) утворена від *диван* за допомогою зменшено-пестливого суфікса *-чик*. Дериват *диванний* також утворено суфіксальним способом (суф. *-н*) від слова *диван* (ВТССУМ: 291).

В окремих закарпатських говірках збережено фонетичний варіант *діван*, що відповідає українському *диван* (Сабадош: 65). Слово *диван* зі значенням 'вид великих м'яких меблів' спорадично зберегли західнополіські говірки (Аркушин, I: 131).

Російська мова також має лексему *диван* з подібним значенням до українського, вона поєднується з різними прикметниками, які вказують на призначення цього виду меблів або на матеріал виготовлення (Даль, I: 446; Ожегов: 389). За допомогою прикметників розширюється і деталізується лексичне значення лексеми *диван*.

Сучасна українська мова містить лексему *кушетка*, яка є синонімом до *диван*: **Кушетка**. *Невеличкий диван з узголів'ям, але без спинки* (СУМ, IV: 425; ВТССУМ: 600). Досліджуючи етимологію цього слова, лінгвісти дійшли висновку, що воно є запозиченням із фр. *couchette* зі значенням 'ліжечко, постілька; кушетка', що, своєю чергою, є зменшеною формою від *couche* 'ложе, постіль', яке походить від дієслова *coucher* 'лежати' (ЕСУМ, III: 170). Відзначене в українських джерелах з XIX ст. (Желехівський, I: 394). Дехто з дослідників подає як синоніми російське *кушетка* і українське *канапка*, *канапея* (Уманець, II: 63).

На позначення виду меблів слово *кушетка* зберіглося і в російській мові (Даль, II: 233; Ожегов: 778).

Синонімом до *кушетка* є лексема *козетка* зі значенням 'невелика кушетка', яка належить до застарілої лексики в сучасній українській мові, російській – *козетка*, білоруській – *казётка*. Етимологи вважають його запозиченням із пол. мови: *kozetka* < *causette/causeuse*. Вони зазначають, що польське *kozetka* 'невелика кушетка (ст.), дружня бесіда' та рідше *kozeta* 'козетка' могли виникнути внаслідок змішування споріднених

форм із французької – *causette* 'дружня бесіда' та *causeuse* 'невелика кушетка на дві особи; бесідниця; балакуха', які є дериватами від дієслова *causer* 'розмовляти, балакати' (ЕСУМ, II: 498). М. Фасмер досить лаконічно подає етимологію цього слова, вказуючи на його французьке коріння (Фасмер, II: 278).

У сучасному мовленні слово вийшло з повсякденного вжитку.

Фонетичну форму *козетка* фіксують у перекладних словниках XX ст., синонімом до нього в українській мові є лексема *канапка* (РУС-1924, II: 752). Абсолютним синонімом до *кушетка* є також слово *отоманка/отаманка* (ССинУМ, I: 658).

Сучасні українські говірки не зберегли слова *козетка*.

Синонімом до *диван* і *козетка* виступає лексема *канапа*. Слово *канапа*, як і попередні лексеми, є пізнішим запозиченням в українській мові. Дослідники схиляються до думки про те, що він потрапив у деякі слов'янські мови з французької через посередництво польської. Французьке *сапарé* 'диван' походить від слат. *сапареит* 'диван', яке пов'язане з лат. *сѡпѡрѣит, сѡпѡриит* 'густа сітка; заслона від комарів; ліжко з такою заслоною', а воно може мати грецьке коріння, але далі його етимологію простежити складно (ЕСУМ, II: 361). В інших слов'янських мовах ця лексема має різні фонетичні форми, але з таким же лексичним значенням: р., болг. *канапé*, бр. *канапа*, ч. *капаре*, схв. *канáпе*, слвц. *капарé* (ЕСУМ, II: 361). Фонетичний варіант [*канапе*] як 'різновид м'яких меблів' фіксує М. Фасмер, покликаючись на саме таку форму цієї лексеми в певних джерелах (Фасмер, II: 177).

В українській мові кінця XIX ст. воно вже було представлено, про що свідчать записи в деяких словниках: *Канапа*, *Сапарее* (Желехівський, II: 332); *Канапе* = *канапея*, *канапка* (Уманець, II: 6). Зафіксовано також паралельні форми *канапа/канапка/канапея*, які вживали з тим самим значенням. Варто зазначити, що надалі в мові XX ст. лексема зберегла дві форми, такі як *канапа* й *канапка*: *Канапа*. *Диван*. *Сидів о. Хведір Чепурковський на канапі в своїй світлиці*. Левиц. I. 131. Ум. *Канапка*; ще один демінутив *канапчик* як синонім до *диван* відзначено у цьому словнику (Грінченко, II: 214).

У сучасній українській мові зафіксовано ряд лексем: *канапа* → *канапка* → *канапочка*, де друге є похідним від *канапа*, а третє утворилося від *канапка*, це деривати зі зменшено-пестливими суфіксами *-к-* та *-очк-*.

Українському *канапа* відповідає російське *канане* (УРС-1924, II: 691; Даль). Білоруська мова

має складне утворення *канапа-ложак* зі значенням ‘диван-ліжко’ чи ‘канапа-ліжко’ (БУС: 190).

В окремих південно-західних говірках української мови, зокрема лемківських, лексему *канапка* зафіксовано зі значенням ‘маленька скибка хліба чи булки з оселедцем, ковбасою, шинкою, намазана масляно-сирною пастою’ (Турчин: 135). У мові львів’ян зафіксовано обидва варіанти *канапа* і *канапка* на позначення назви меблів для лежання. Однак лексему *канапка* вживають на позначення кулінарного терміна: *Бутерброд*. У кулінарії *канапка* є назвою різних видів бутербродів за розміром та призначенням (закуска або для перекусу). Синонімом до *канапа* є *канцалапа*, а до *канапка* як назви бутерброда – *накладанець* (ЛЛ: 358–359). На Одещині є *канапка*, в західнополіських говірках *канапа* побутує зі значенням ‘дерев’яна лава зі спинкою, призначена для сидіння’ (СУГО: 91, Аркушин, І: 207).

Синонімом до *канапа* в українській мові з ХІХ ст. є лексема *софа*, це запозичення, як і значна частина назв меблів, що могло потрапити в українську мову через західноєвропейські мови, найімовірніше, через французьку (2: 135). Наявність порівняємо у фр. *sofa* ‘софа, диван’, іт. *sofá* ‘диван, кушетка’, нім. *sofa* ‘диван, кушетка, софа’, англ. *sofa* ‘диван’ У західноєвропейські мови це слово потрапило через посередництво турецької мови (тур. *sofa* < ар. *şuffa, şuffah, şufatr*) (ЕСУМ, V: 360–361). У різних фонетичних варіантах воно присутнє у р. *sofá*, бр. *sařá*, пол. ч. вл. *sofa*, болг. *sořa*, схв. *sořa*, слн. *zofa*. В українській мові може мати подвійний наголос (на першому або другому складі) (ЕСУМ, V: 360-361). І. Огієнко фіксує лексему *sořá* з наголосом на другому складі як синонім до *канапа*, вказує на його турецьке коріння (Іларіон, IV: 295). М. Фасмер припускає турецьке походження слова *sořá*, яке потрапило до нас через французьку мову (Фасмер, III: 729). Українська мова послуговується лексемою *sořá* до наших днів, хоч не так активно, як словом *диван*. Ми віднайшли тлумачення *Sořá* = *канапа, канапка* (Уманець, IV: 67), яке, на нашу думку, може свідчити про те, що в українській мові кінця

ХІХ ст. для позначення різновиду *дивана* вживали лексему *канапа*. Є. Желехівський подає лексему *sořa* на позначення виду меблів з наголосом на першому складі (Желехівський, II: 898). У сучасній українській мові в слові *sořá* наголос перейшов на останній склад: ‘М’який широкий диван з поручнями і низькою спинкою’ (СУМ, IX: 473); має демінутив *sořka*, утворений традиційним для української мови суфіксальним способом (суф. *-ka*). Більш розлоге тлумачення лексичного значення слова *sořá* подано в іншому джерелі: *Софа* 1. *В європейських країнах – м’який широкий диван з поручнями і низькою спинкою*. 2. *У країнах Близького й Середнього Сходу – низьке ложе, вкрите килимами* (ВТСУМ: 1359). Наведені тлумачення ще раз підтверджують думку про малу затребуваність в українському суспільстві такого виду меблів, як *sořá*, відповідно, відображення його назви в українському лексиконі.

У львівському діалектному мовленні на позначення *дивану* вживають слово *sořa* (ЛЛ: 726) з наголосом на першому складі, на відміну від літературної мови, в інших діалектних словниках ми не віднайшли досліджуваної лексеми.

Синонімічний ряд до лексеми *диван* продовжує слово *тахта*. Етимологи відносять його до запозичень із тюркських мов, у які воно зайшло з перської (тур. *tahta* ‘дошка, дощаний’, кирг. тат. *takta* ‘дошка’, алт. телеут. шор. чаг. *takta* ‘дошка’ < перс. *tahta*) (ЕСУМ, V: 529). У сучасній українській мові має значення ‘широкий диван без спинки’ (ЕСУМ, V: 529) або ‘широкий низький диван без спинки’ (СУМ, X: 44). Зберіглася лексема в окремих слов’янських мовах: р. бр. *tahta*, болг. *tahta* (ЕСУМ, V: 529; Ожегов: 1984) зі значенням ‘широкий низький диван без спинки’.

Висновки. Таким чином, проаналізована ЛСПГ має чітку структуру завдяки синонімічним зв’язкам між окремими словами. Частина слів праслов’янського походження використовується у сучасній українській мові. Серед запозичених назв меблів різна кількість мовних одиниць засвідчена в сучасній українській мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Муляр І. Іншомовні запозичення в меблевій термінології. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». 2012. № 733. С. 134–138.
- Муляр І. Лексико-семантичні особливості назв меблів житлового приміщення. *Актуальні проблеми слов’янської філології*. 2010. Вип. XXIII. Ч. 4. С. 284–293.
- Муляр І. Інтер’єр житлового приміщення як предметно-знакова система мовно-культурного змісту. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія: збірник наукових праць / редкол.: Ю. Шепель (відп. ред.) та ін. Дніпро: Акцент ПП, 2017. Т. 11. С. 80–86.*
- Попова І. Традиції та сучасність у розвитку меблів-трансформерів. *Традиції та новітні технології у розвитку сучасного мистецтва*. 2015. Вип. 1. С. 126–129.

5. Резніченко Ю. Зіставне дослідження ЛСГ «меблі»: семантико-етимологічний аспект (на матеріалі словацької й української мов). URL: <http://sites.znu.edu.ua/conf-slovyanska-filologia/1562.ukr.html>.

6. Франко З. Лексична синонімія. *Фонетична, морфологічна і лексична система українських говорів*. Київ : Наукова думка, 1983. С. 127–163.

7. Шпітько І. Назви меблів для відпочинку в сучасній словацькій мові. *Вісник Дніпропетровського університету. Мовознавство*. 2014. № 11. Вип. 20 (1). С. 177–183.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

Аркушин – Аркушин Г. Словник західнополіських говірок : у 2 т. Луцьк : РВВ «Вежа», 2000. Т. 1 : А–Н, 2000. 353 с. Т. 2 : О–Я, 2000. 456 с.

Б-Н – Білецький-Носенко П. Словник української мови / підгот. до вид. В. Німчук. Київ : Наукова думка, 1966. 421 с.

БУС – Півторак Г., Скопненко О. Білорусько-український словник. Київ : Довіра, 2006. 725 с.

ВТССУМ – Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2002. 1440 с.

Грінченко – Словник української мови : в 4 т. / за ред. Б. Грінченка. Київ : Лексикон, 1996.

Даль – Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва : Русский язык, 1978–1980. Т. 1–4.

ЕСУМ – Етимологічний словник української мови : в 7 т. Київ : Наукова думка, 1982–2012. Т. 1–6.

Желехівський – Желехівський Є., Недільський С. Малорусько-німецький словник. Львів, 1886. Т. 1 : А–О. 590 с. Т. 2 : П–Я. 632 с.

Ларіон – Етимологічно-семантичний словник української мови – Etymological and semantic dictionary of the Ukrainian language : у 4 т. / Митрополит Ларіон ; ред. і доп. М. Ласло-Куцюк. Вінніпег : Волинь, 1979–1994 ; Інститут дослідів Волині. Ч. 39. Т. 1 : А–Д / ред. Ю. Мулик-Луцик, 1979. 365 с. Т. 2 : Е–Л / ред. Ю. Мулик-Луцик. 1982. 399 с. Т. 3 : М–О / ред. Ю. Мулик-Луцик. 1988. 415 с. Т. 4 : П–Я / ред. Ю. Мулик-Луцик. 1994. 557 с.

ЛЛ – Хобзей Н. та ін. Лексикон львівський: поважно і на жарт. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 2015. 895 с.

Ожегов – Ожегов С., Шведова Н. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. Москва : Азбуковник, 1997. 944 с.

Онишкевич – Онишкевич М. Словник бойківських говірок : у 2 ч. Київ : Наукова думка, 1984. Ч. 1 : А–Н. 1984. 494 с. Ч. 2 : О–Я. 1984. 514 с.

РУС-1924 – Російсько-український словник : в 4 т. / за ред. А. Кримського. URL: https://r2u.org.ua/html/krym_details.html.

Сабадош – Сабадош І. Словник закарпатської говірки села Сокирниця Хустського району. Ужгород : Ліра, 2008. 480 с.

ССУМ – Словник староукраїнської мови XIV – XV ст. : у 2 т. Київ : Наукова думка, 1977–1978. Т. 1–2.

СУГО – Бондар О. Словник українських говорів Одещини. Одеса : ОНУ імені І. Мечникова, 2011. 222 с.

СУМ – Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 1–11.

СУМ XVI – XVII – Словник української мови XVI – першої половини XVII ст. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 1994–2017. Вип. 1–17.

ТМ – Тимченко Є. Матеріали до словника писемної та книжної української мови XV – XVIII ст. : у 2 кн. / підг. вид. В. Німчук, Г. Лиса. Київ ; Нью-Йорк, 2002.

Турчин – Турчин Є. Словник села Тилич на Лемківщині. Львів : Українська академія друкарства, 2011. 384 с.

Уманець – Уманець М., Спілка А. Словар російсько-український. Львів, 1893–1894. Т. 1–2.

УРС – Українсько-російський словник : у 6 т. / гол. ред. І.М. Кириченко. Київ : вид-во АН УРСР, 1953–1963.

Фасмер – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О. Трубачева. Москва : Прогресс, 1964–1973. Т. 1–4.

ЭССЯ – Этимологический словарь славянских языков / под ред. О. Трубачева. Москва : Наука, 1974–2014. Вып. 1–39.

ESJP – Machek V. Etimologický slovník jazyka českého. Praha : ČSAV, 1968. 866 s.

REFERENCES

1. Mulyar I. Inshomovna zapozychennia v meblevii terminolexici. *Visnyk Nacionalnogo un-tu Lvivska politehnika [Foreign language borrowings in furniture terminology. Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic". Series "Problems of Ukrainian terminology"]*, 2012. № 733. Pp. 134–138 [in Ukrainian].

2. Mulyar I. Lexyko-semantychni osoblyvosti nzv mebliv zhytlovogo prymishchennia. *Aktualni problemy slovianskoi filologii [Lexical and semantic features of the names of living room furniture. Actual problems of Slavic philology]*, 2010. Issue XXIII. Part 4. Pp. 284–293 [in Ukrainian].

3. Mulyar I. Interier zhytlovogo prymishchennia yak predmetno-znakova systema movno-kulturnogo zmistu. *Lingvistyka. Ligvokulturologiya. [Interior of a living space as a subject-sign system of linguistic and cultural content. Linguistics. Linguo-culturology: Coll. of scientific papers] / editorship: Yu. Shepel (editor-in-chief) and others. Dnipro: Accent PE, 2017. Vol. 11. Pp. 80–86 [in Ukrainian].*

4. Popova I. Tradytsii ta suchasnist u rozvytku mebliv-transformeriv. *Tradytsii ta novitni tekhnologii u rozvytku suchasного mystetstva. [Traditions and modernity in the development of furniture-transformers. Traditions and the latest technologies in the development of contemporary art]*, 2015. Vol. 1. Pp. 126–129 [in Ukrainian].

5. Reznichenko Yu. Zistavne doslidzhennia LSG “mebli”: semantyko-etymologichnyi aspekt (na materialy slovatskoi i ukrainskoi mov) [Comparative study of lexical-semantic group “furniture”: semantic and etymological aspect (on the material of Slovak and Ukrainian languages)]. URL: <http://sites.znu.edu.ua/conf-slovyanska-filologia/1562.ukr.html> [in Ukrainian].
6. Franko Z. Lexichna cynonimia. Fonetychna, morfologichna i leksychna systema ukrainskykh govovoriv [Lexical synonyms. Phonetic, morphological and lexical system of Ukrainian dialects.] Kyiv: Scientific opinion, 1983. Pp. 127–163 [in Ukrainian].
7. Shpitko I. Nazvy mebliv dlya vidpochynku v suchasniy slovatskiy movi. [Names of furniture for recreation in the modern Slovak language]. *Bulletin of Dnipropetrovsk University. Linguistics*, 2014. № 11. Issue 20 (1). Pp. 177–183 [in Ukrainian].

LIST OF ILLUSTRATIVE SOURCES

- Arkushyn** – Arkushyn G. Slovyk zakhidnopoliskyi govirok u dvokh tomakh [Dictionary of West Polesia dialects in 2 volumes] Lutsk: Editorial and Publishing Department “Tower” of Lesya Ukrainka Volyn National University, 2000. Vol. 1. A–N, 2000. 353 p., Vol. 2. O–Ya, 200. 456 p. [in Ukrainian].
- B-N** – Biletsky-Nosenko P. Dictionary of the Ukrainian language / prepared for publishing: V. Nimchuk. Kyiv: Naukova Dumka, 1966. 421 p. [in Ukrainian].
- BUD** – Belarusian-Ukrainian dictionary / Pivtorak G., Skopnenko O. Kyiv: Dovira, 2006. 725 p. [in Ukrainian].
- VTSSUM** – Velykyi tлумachnyi slovyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / compiled and edited by W. Busel. Kyiv ; Irpin: Perun, 2002. 1440 p. [in Ukrainian].
- Grinchenko** – Dictionary of the Ukrainian language: In 4 vols. / ed. by B. Grinchenko. Kyiv: Lexycon, 1996 [in Ukrainian].
- Dal** – Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. Moscow: Russian language, 1978–1980. vol. 1–4 [in Russian].
- ESUM** – Etymologichnyi slovyk ukrainskoi movy: v 7 tomakh [Etymological Dictionary of the Ukrainian Language: in 7 vols.] Kyiv: Naukova Dumka, 1982–2012. Vol. 1–6 [in Ukrainian].
- Zhelekhivskiyi** – Zhelekhivskiyi Ye., Nedilsky S. Malorussian-German dictionary. Lviv, 1886. Vol. 1: A–O, 590 p.; T. 2: P–Ya, 632 p. [in Ukrainian].
- Hilarion** – Etymological and semantic dictionary of the Ukrainian language: in 4 vols / Metropolitan Hilarion; edited and updated by M. Laszlo-Kutsiuk. – Winnipeg: Volyn, 1979–1994. Volyn Research Institute; Part 39. Volume 1: A–D / edited by Yu. O. Mulik-Lutsik, 1979. 365 p.; Vol. 2: E–L / edited by Yu. Mulik-Lutsik, 1982. 399 p.; Vol. 3: M–O / edited by Yu. Mulik-Lutsik, 1988. 415 p.; volume 4: P–Ya / edited by Yu. Mulik-Lutsyk. 1994. 557 p. [in Ukrainian].
- LL** – Lexicon of Lviv: seriously and jokingly / Natalia Hobzey and others. Lviv: Inst. of Ukrainian Studies named after I. Kryp'yakevych of NSA of Ukraine, 2015. 895 p. [in Ukrainian].
- Ozhegov** – Ozhegov S., Shvedova N. Explanatory dictionary of the Russian language. 4th ed., Moscow: Azbukovnik, 1997. 944 p. [in Russian].
- Onyshkevych** – Onyshkevych M. Dictionary of Boyko dialects: in 2 parts. Kyiv: Naukova Dumka, 1984. Part 1. A–N, 1984. 494 p. Part 2. O–Ya, 1984. 514 p. [in Ukrainian].
- RUS-1924** – Russian-Ukrainian dictionary: In 4 volumes / ed. A. Krymskiy. URL: https://r2u.org.ua/html/krym_details.html [in Ukrainian].
- Sabadosh** – Sabadosh I. Dictionary of the Transcarpathian dialect of the village of Sokyrnytsia, Khust district. Uzhgorod: Lira, 2008. 480 p. [in Ukrainian].
- SSUM** – Slovyk staroukrainskoi movy [Dictionary of the Old Ukrainian language of the XIV – XV centuries]: In 2 volumes. Kyiv: Naukova Dumka, 1977–1978. Vol. 1–2. [in Ukrainian].
- SUGO** – Slovyk Ukrainskykh govovoriv Odeshchyny [Dictionary of Ukrainian dialects of Odessa region] / O. Bondar. Odessa: Odesa national university named after I. Mechnykov, 2011. 222 p. [in Ukrainian].
- SUM** – Slovyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols.] Kyiv: Naukova Dumka, 1970–1980. Vol. 1–11 [in Ukrainian].
- SUM XVI – XVII** – Slovyk ukrainskoi movy XVI – pershoi polovyny XVII st. [Dictionary of the Ukrainian language XVI - first half of the XVII century]. Lviv: Institute of Ukrainian Studies. I. Kryp'yakevych of the National Academy of Sciences of Ukraine. 1994–2017. Vol. 1–17 [in Ukrainian].
- TM** – Tymchenko Ye. Materialy do slovyka pysemnoi ta knyzhnoi movy XV – XVIII st.: u 2 knyghakh [Materials for the dictionary of written and book Ukrainian language XV – XVIII centuries.: in 2 books.] / compiled and edited by V. Nimchuk, G. Fox. Kyiv ; New York, 2002 [in Ukrainian].
- Turchyn** – Turchyn Ye. Slovyk sela Tylych na Lemkivshchyni [Dictionary of the village of Tylych in the Lemkiv region]. Lviv: Ukrainian Academy of Printing, 2011. 384 p. [in Ukrainian].
- Umanets** – Umanets M., Spilka A. Russian-Ukrainian dictionary. Lviv, 1893–1894. Vol. 1–2 [in Ukrainian].
- URD** – Ukrainian-Russian dictionary: in 6 vols / editor-in-chief I. Kyrychenko. Kyiv: Publishing House of the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR, 1953–1963 [in Ukrainian].
- Fasmer** – Fasmer M. Etimologicheskyy slovar russkogo yazyka [Etymological dictionary of the Russian language] / trans. from German and updated by O. Trubachev. Moscow: Progress, 1964–1973. T. 1–4 [in Russian].
- ESSYA** – Etimologicheskyy slovar slavianskikh yazykov [Etymological Dictionary of Slavic Languages] / ed. O. Trubachev. Moscow: Nauka, 1974–2014. Issue 1–39. [in Russian].
- ESJP** – Machek V. Etimologický slovník jazyka českého / V. Machek. Praha: ČSAV, 1968. 866 s. [in Czech].

Руслана ОРОБІНСЬКА,

orcid.org/0000-0001-8783-5526

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри германської філології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

(Суми, Україна) *orobinska.ruslana@gmail.com*

СИНТАКСИС ЕЛІПТИЧНОГО РЕЧЕННЯ В ПЕРСОНАЖНОМУ МОВЛЕННІ НІМЕЦЬКОГО КІНО

У статті представлено результати дослідження синтаксису еліптичного речення, що реалізоване у персонажному мовленні сучасного німецького кіно. Актуальність проведеного дослідження зумовлена загальнонауковим інтересом лінгвістів до вивчення інсценованого мовлення та особливостей вживання в ньому мовних одиниць як засобів вербалізації комунікативних намірів персонажів. Під еліптичним реченням у роботі розуміється структурно спрощене, однак змістовно повноцінне речення, що виражає інформаційно завершене повідомлення. Еліптичне речення спирається на контекст попередніх висловлювань або відтворюється з позамовного інформаційного простору завдяки однаковій інтегрованості обох співрозмовників у процес комунікації.

Як один із засобів вербалізації комунікативних намірів мовців у персонажному мовленні еліпс покликаний виконати основне завдання авторів кіно – уподібнити інсценоване мовлення природному. Вживання мовних одиниць у персонажному діалозі також підкоряється авторській задачі реалізувати свою творчу мету.

Вербалізований у мовленні персонажів німецького кіно еліпс змістовно й структурно пов'язаний з попередніми реченнями або з контекстом комунікативної ситуації загалом та реалізується на основі тільки того синтаксичного елемента, який містить нову важливу інформацію. Засобом представлення такого типу речення в персонажному діалозі слугують ті структурні елементи, які містять цю важливу інформацію. Результати дослідження вказують на те, що в персонажному мовленні еліпс може бути репрезентований за допомогою будь-якого члена речення за винятком підмета. Крім присудка чи його допоміжної частини, обставини, додатка чи означення, засобом реалізації еліпса можуть бути вигуки, звертання, частки й сполучники. Питальні слова як засіб вираження інтеррогативного висловлювання також структурно й змістовно інтегровані в контекст попередніх реплік, однак вимовляються з відповідною питальною інтонацією.

Ключові слова: речення, еліпс, еліптичне речення, структура, синтаксис, персонажне мовлення.

Ruslana OROBINSKA,

orcid.org/0000-0001-8783-5526

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of German Philology

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) *orobinska.ruslana@gmail.com*

SYNTAX OF ELLIPTIC SENTENCE IN THE CHARACTER SPEECH OF GERMAN CINEMA

The article presents the results of the study of the syntax of an elliptical sentence, which is realized in the personal speech of modern German cinema. The relevance of the study is due to the general scientific interest of linguists in the study of staged speech and the peculiarities of the use of language units in it as a means of verbalizing the communicative intentions of the characters. An elliptical sentence in the work means a structurally simplified, but meaningfully complete sentence that expresses an informationally complete message. The elliptical sentence is based on the context of previous statements or is reproduced from the extralingual information space due to the equal integration of both interlocutors in the communication process.

As one of the means of verbalizing the communicative intentions of speakers in personal speech, the ellipse is designed to fulfill the main task of filmmakers – to liken the staged speech to natural. The use of language units in character dialogue is also subject to the author's task of realizing his creative goal.

The ellipse verbalized in the speech of the characters of German cinema is substantively and structurally connected with the previous sentences or with the context of the communicative situation in general and is realized on the basis of only the syntactic element that contains new important information. The means of representing this type of sentence in personal dialogue are those structural elements that contain this important information. The results of the study indicate that in personal speech the ellipse can be represented by any member of the sentence except the subject. In addition to

the predicate or its auxiliary part, circumstance, appendix or definition, the means of realization of the ellipse can be exclamations, appeals, particles and conjunctions. Interrogative words as a means of expressing interrogative utterances are also structurally and substantively integrated into the context of previous remarks, but are pronounced with the appropriate interrogative intonation.

Key words: sentence, ellipse, elliptical sentence, structure, syntax, personal speech.

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика, розширюючи горизонти свого наукового інтересу, повсякчас звертається до вивчення нових сфер прояву мови. Персонажне мовлення є одним із найцікавіших об'єктів дослідницької уваги лінгвістів сьогодні, адже воно відрізняється від природного мовлення людей завдяки особливостям процесу творення та всіляко прагне уподібнитися йому. Серед персонажного мовлення особливу увагу привертає інсценоване мовлення кіно, яке реалізується поетапно та підпорядковується загальній творчій ідеї фільму. До його вербального відтворення залучається ціла група осіб (сценаристи, режисери, актори тощо). Дослідження вербальних особливостей кіно є цікавим для лінгвістів з огляду на можливість спостерігати поведінку людей (в тому числі, вербальну) у контексті мовних та позамовних факторів, які уподібнюються непідготовленому природному мовленню людей.

З огляду на особливості процесу реалізації персонажного мовлення досить цікавим завданням є можливість простежити особливості вживання в ньому мовних одиниць, які, очевидно, також піддаються жорсткому цензуруванню з огляду на публічність і масовість продукту його реалізації. У представленій роботі здійснено спробу встановити синтаксичні особливості реалізації еліпса у мовленні персонажів сучасного німецького кіно. Цікавість до вивчення цього мовного засобу зумовлена механізмом його творення, адже еліпс – це зменшене до обсягу одного або кількох слів речення, яке в контексті мовленнєвої взаємодії комунікантів, незважаючи на свою структурну редукованість, здатне вербалізувати змістовно завершене повідомлення.

Аналіз досліджень. Еліпс не є надто цікавим об'єктом лінгвістичного вивчення з огляду на його синтаксичну неповноту, однак в історії лінгвістики цей вид речень привертая увагу вчених, які займалися вивченням мовних особливостей діалогу, адже саме в діалозі еліпс вживається найчастіше. На прикладі німецької мови еліптичні речення досліджували Ю. А. Воднев (Воднев, 1998), Т. В. Дмитрієва (Дмитриева, 1986), О. О. Кострова (Кострова, 2004), Е. Breindl (Breindl, 2003), Duden (Duden, 2006), W. Klein (Klein, 1985), J. Schwitalla (Schwitalla, 2006). Роботи цих та інших учених

допомогли розкрити закономірності вживання еліпсу в діалогічному мовленні, отже, зрозуміти сутність його синтаксичної неповноти.

Мета статті полягає у визначенні синтаксичних особливостей еліпса, реалізованого у мовленні персонажів німецького кіно.

Виклад основного матеріалу. За змістом еліпсис рівнозначний простому реченню, а структурно він виражає його скорочену форму (Кострова, 2004: 50). Сутність еліпсиса (від гр. “elleipsis” – «видалення, опущення») полягає в мовній економії, що ґрунтується на вилученні з речення структурно необхідних компонентів для надання тексту більшої інформаційної виразності, динамічності задля уникання повторів (Сенченкова, 1991: 4). Реалізація еліптичних речень відбувається шляхом скорочення структури повного речення до мінімального складу інформаційно важливих компонентів. Еліпсис поширений у діалогічному мовленні, де комунікативна ситуація забезпечує такі умови спілкування, за яких мовці можуть розуміти один одного навіть тоді, коли мовні одиниці, що вживаються на позначення їх комунікативних намірів, мають порушену синтаксичну організацію. У таких випадках зміст мовних одиниць відтворюється з контексту попередніх висловлювань (Безугла, 2005: 8). Еліпсис використовуються в комунікативній ситуації, коли розмова вже набула певного тематичного розвитку. У такому разі еліпсис вербалізує ту частину повідомлення, яка містить нову інформацію. Він є засобом позначення сталих висловлювань та етикетних виразів, зміст яких зрозумілий для всіх носіїв мови без додаткового інформаційного підґрунтя.

Зв'язок із контекстом або ситуацією мовлення є основною умовою для утворення еліпсиса. Залежно від інформаційних передумов вираження в діалозі еліпсис поділяється на контекстуальний та ситуативний. Етикетний еліпсис є різновидом ситуативного, оскільки він вживається відповідно до ситуації, у межах якої реалізується, а також виконує комунікативну роль засобу дотримання культури спілкування.

Контекстуальний еліпсис структурно та семантично пов'язаний із попереднім висловленням. У мовленні персонажів кіно такі речення вживаються в діалогічних єдностях типу «питання – відповідь», де еліпсис позначає реакцію мовця на

питальний стимул. Структурно та за змістом контекстуальний еліпс залежить від питальних речень, позначаючи відповідь на них.

Lola: *Wie viel war's denn? In der Tasche, mein ich.* (Скільки там було? Я маю на увазі, у сумці)

Mani: *Hunderttausend.* (Сто тисяч) (Lola rennt, 00:07).

Зміст повідомлення мовця *es war in der Tasche Hunderttausend Marken* (У сумці було сто тисяч марок) мовець відтворює за допомогою еліпсиса *Hunderttausend*. Метою Мані є уникнення повтору відомої інформації, він відтворює тільки той елемент, який містить нове повідомлення. У спеціальних питаннях структурно-семантичну основу еліптичного речення визначає питальний компонент. Питання *wie?*, *welche?* вживаються задля отримання відповіді у формі підмета, означення або обставини.

Juli: *Lehrer? Echt? Das ist ja lustig. Wie is', n dein Name?* (Учитель? Справді? Весело? Як же тебе звати?)

Daniel: *Daniel. Daniel Bannier.* (Даніель. Даніель Банієр) (Im Juli 00:11).

У наведеному прикладі еліпсис *Daniel* є скороченою формою речення *Mein Name ist Daniel*. Не повторюючи вже сказане, мовець вживає в реченні тільки той елемент, який містить відповідь на питання співрозмовника. На рис. 1 зображено принципи реалізації контекстуального еліпсиса, який використовується як відповідь на спеціальне питання в персонажному діалозі німецьких художніх фільмів:

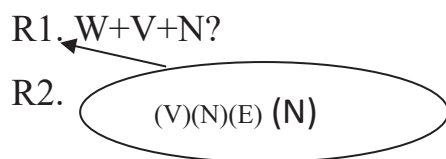


Рис. 1.

На схемі зазначено, що різні види речень, які в діалозі виконують роль стимулу, вимагають після себе певного виду речень для висловлення реакції. Питальні займенники *wer?*, *was?* вимагають відповіді, яку виражено за допомогою підмета або додатка.

Junge: *Was machst du da?* (Що ти там робиш?)

Mann: *Sport.* (Спорт) (Der Krieger und die Kaiserin, 00:07).

Питальні обставини *wo?*, *warum?* *woran?* *wie lange?* вимагають реалізації відповіді також у формі обставини місця, причини та часу відповідно.

Simon: *Warum?* (Чому?)

Lisa: *Wegen meinem Bruder.* (Через мого брата) (Mondscheinkinder, 00:13).

Хоча в деяких випадках реакція співрозмовника може відрізнятись від зазначеного структурно-семантичного зразка, такі приклади розглядаються нами як виняток із правил.

Juta: *Also, was?* (Так, що?)

Papa: *Nicht jetzt.* (Не зараз) (Lola rennt, 00:47).

Семантичний зв'язок ініціативної та реакційної реплік порушено. Питальний елемент спрямований на визначення змісту певної інформації, пояснення якої передбачає називання об'єкта або суб'єкта дії. Натомість реакція відтворена за допомогою обставини у заперечній формі. Це свідчить про те, що в діалозі реакція мовця не відповідає тій структурно-семантичній програмі, яку пропонує ініціатор мовлення.

У загальних питаннях реагуюча репліка, як правило, узгоджується зі структурно-семантичною програмою стимулу. У таких випадках зміст репліки-реакції спрямований на те, щоб висловити згоду або заперечити істинність змісту питання. Типовою відповіддю, яка вживається в ролі реакції на такі питання, є частки *ja* або *nein* та лексеми, що за змістом тотожні з ними *ja: genau, bestimmt, aha, natürlich; nein: nie, in keinem Fall* (Delbrück, 1920).

1) Bruder: *Du weißt es nicht?* (Ти не знаєш?)

Sebastian: *Nein.* (Hi) (Wer früher stirbt ist länger tot, 00:12).

2) Krankenschwester: *Oh Gott, Sissi. Bist du sicher?* (О, Господи, Сіссі, ти впевнена?)

Sissi: *Ja. Ich komm nicht wieder.* (Так. Я не прийду більше) (Der Krieger und die Kaiserin 00:59).

У наведених прикладах зміст питання співпадає з реакцією мовця. Суб'єктивне ставлення мовця до інформації передбачає ствердження або заперечення його висловлювання. Неспівпадіння змісту ініціативної репліки та еліптичної реакції на неї було зафіксовано на прикладі діалогічних єдностей «повідомлення – еліптична реакція», у яких мовець намагається заперечити зміст висловлювання співрозмовника.

Der Kranke: *Mann, jetzt zieh dich doch nicht so.* (Чоловіче, без церемоній)

Sessil: *Hör auf.* (Припини) (Der Krieger und die Kaiserin, 00:21).

Приклад засвідчує, що спілкування індивідів у діалозі не підпорядковане певним правилам. Мовці можуть вибирати довільні мовні форми для спілкування, будуючи свою розмову таким чином, як це зручно для них самих.

Ситуативний еліпс – це такий вид еліпсиса, який вживається незалежно від ситуації мовлення та вбирає в себе інформацію про мовну ситуацію (GDS, 1997: 413). У мовленні персонажів таке еліптичне речення може бути представлене будь-яким членом: як головним, так і другорядним. Дотримуючись класифікації, запропонованої укладачами довідника “Grammatik der deutschen Sprache” (GDS, 1997: 413–417), ми поділяємо ситуативний еліпсис на шість таких категорій, як еліпсис, який виражено підметом; присудком; другорядним членом речення (обставиною, додатком, означенням) або непередикативним словосполученням у їхньому супроводі; службовими частинами мови (частками, сполучниками, вигуками). Окремим різновидом ситуативного еліпсису є звертання.

Звертання використовуються у двоскладних реченнях на позначення особи, якій адресується повідомлення. Також вони можуть реалізуватися окремо від тексту. У таких випадках допомогти зрозуміти зміст еліптичного речення може тільки комунікативна ситуація.

Rainer: *Herr Wieland.* (Пане Віланд)

Wieland: *Herr Wenger.* (Пане Венгер) (Die Welle, 00:03).

Імпліцитно мовець намагається сказати *Herr Wieland, ich wollte Ihnen etwas sagen* (Пане Віланд, я хотів би Вам дещо сказати), але в ситуації, за якої відбувається розмова, самого звертання до чоловіка достатньо, щоби Віланд зрозумів наміри співрозмовника без уточнення.

Підмет у ролі еліпсиса не вживається, оскільки цей член речення вказує на предмет розмови, але не визначає зміст повідомлення. На позначення еліптичного речення можуть вживатися означення, змінювана форма дієслова.

Juli: *Toll. Gratuliere. Die Kinder, die bei dir lernen, tun mir jetzt schon leid. Du hättest dabei draufgehen können.* (Чудово. Вітаю. Дітей, які в тебе навчаються, мені шкода. Ти міг би загинути)

Daniel: *Und was, wenn ich dabei draufgegangen wär’?* (Ну то й що з того, якби я загинув при цьому?)

Juli: *Mit so was scherzt man nicht.* (Таким не жартують) (Im Juli, 00:16).

Дієслово *gratuliere* відображає мовну реакцію Юлі на дії Даніеля. Ситуативний еліпсис у діалогічному мовленні реалізується також за допомогою додатків, означень та обставин.

38: *Vollidiot.* (Повний ідіот)

Tarek: *Gibt’s Probleme?* (Проблеми?) (Das Experiment, 00:32).

Повідомлення, яке реалізоване за допомогою додатка *Vollidiot*, є скороченою формою речення *du bist Vollidiot*.

Mutter: *Noch’n Braten?* (Ще печені?)

Jim: *Jetzt müssen wir immer aufstehen, wenn wir was sagen wollen. Das ist gut für die Durchblutung. Und unsere Antwort muss immer kurz sein.* (Тепер ми повинні вставати, якщо хочемо щось сказати. Це добре для кровообігу. А наша відповідь повинна бути короткою)

Vater: *Sehr schön.* (Дуже добре) (Die Welle, 00:28).

Означення *schön* є еліпсисом, похідним від речення *das ist sehr schön*.

Mann: *Alexander Kerner.* (Олександр Кернер)

Alex: *Hier.* (Тут)

Mann: *Na, komm ran.* (Підійди) (Good bye, Lenin, 00:23).

Обставина *hier* є засобом неповної вербалізації речення *ich bin hier*.

У наведених прикладах проілюстровано, що еліптичні речення не пов’язані з контекстом діалогу і можуть вживатися як в ініціативній, так і в реагуючій репліках, де вони розкривають основний зміст повідомлення. У ролі еліптичних речень вживаються також частки та сполучники. Такі речення позбавлені лексичного та граматичного значення, але вони пов’язані з контекстом попередніх висловлювань та ситуативно зумовлені.

Ariane: *Der Besuch heißt Paula Paula und ist ein Rendezvous wie verabredet. Bitte schön.* (Візит називається Паула, і це рандеву, як домовлялися. Будь ласка)

Alex: *Oh, nein.* (О, ні)

Ariane: *Ach doch. Brüderchen. So.* (Ах, так. Братику. Так) (Good Bye, Lenin, 00:09).

Частки *nein* і *doch* репрезентують оцінку мовцем попередньо висловленої інформації. Окремо від контексту вони володіють майже нульовою семантикою. Приклад ілюструє ситуацію, коли чоловік прийшов на роботу після довгої відсутності, і всі вже думали, що він звільнився.

Kollege: *Oh, nein.* (О, ні)

Tarek: *Doch.* (Так) (Das Experiment, 00:15).

Вигук *oh* відтворює емоції мовця, який не очікував зустріти колегу.

Kamps: *Danach kann man leben.* (Після цього можна жити)

Eckert: *Klar.* (Ясно)

Kamps: *Aber. Das geht nicht, dass du an der Nase herum tanzen lässt.* (Але. Так не годиться, що ти дозволяєш обвести себе навколо пальця) (Das Experiment, 00:32).

Сполучник *aber* відтворює суб'єктивну оцінку Кампсом ситуації, яка сталася з Таремом. Мовець не поділяє оптимізму свого колеги-охоронця, який не відреагував на зухвалу поведінку в'язня.

Отже, службові частини мови використовуються для вираження різних семантичних відтінків, але вони не впливають на зміст діалогу. Так, вигуки слугують засобом вираження емоційного настрою індивіда, сполучники реалізують його намагання продовжити розмову, а частки вказують на ставлення мовця до інформації.

Окремим видом непередикативних речень є етикетний еліпсис, тобто привітання, вибачення, прощання. Він також не пов'язаний із комунікативною ситуацією, а є самостійними засобом комунікативної взаємодії: *Entschuldigung. Ich muss erst mal zu mir.* (Вибач. Мені треба до себе) (*Der Krieger und die Kaiserin* 00:25); *Danke, tschüss.* (Дякую, до побачення) (*Der Krieger und die Kaiserin* 01:59); *Tschuldige.* (Вибач) (*Im Juli*

00:17); *Bitte schön.* (Будь ласка) (*Im Juli* 00:17); *Ciao.* (Чاو) (*Im Juli* 00:18).

Rainer: Ja, ja. Willst du einen Kaffee? (Так, так. Хочеш кави?).

Frau: Ja. Danke. (Так, дякую) (*Die Welle*, 00:10).

Цей вид еліпсиса вживається як засіб вираження ввічливості індивідів у процесі спілкування.

Висновки. Отже, на основі контексту попередніх висловлювань або умови комунікації вжиті у мовленні персонажів кіно еліптичні речення за змістом не відрізняються від змісту простого речення, але при цьому вони мають скорочену структурну будову. Пов'язуючи своє речення з контекстом або із ситуацією мовлення, німці виражають за допомогою еліптичних речень тільки ту частину повідомлення, яка містить найбільш важливу інформацію. Етикетний еліпсис, який вживається у мовленні для дотримання культури спілкування, набув скороченої форми вираження завдяки постійному використанню у процесі спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безуглая Л. Р. К проблеме классификации эллипсиса (на материале немецкого языка). *Новая филология* : збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Манакін. № 2 (22). Запоріжжя : вид-во ЗНУ, 2005. С. 10–16.
2. Воднев Ю. А. Эллиптические сложносочиненные предложения с вопросительной функцией и формально соотносимые с ними конструкции : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04. Ленинград, 1998. 37 с.
3. Дмитриева В. Т. Структурные особенности немецкой диалогической речи (предложение с неполной формой сказуемого) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04. Киев, 1986. 20 с.
4. Кострова О. А. Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка : учебное пособие для студентов. Москва : Флинта, 2004. 238 с.
5. Сенченкова Н. Г. Импликация в немецкой диалогической речи : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04. Ленинград, 1991. 16 с.
6. Breindl E. Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer "Grammatik der gesprochenen Sprache" für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*. 2003. S. 87–93.
7. Delbrück B. Grunlagen der neuhochdeutschen Satzlehre : ein Schulbuch für Lehrer. Leipzig : Ver. wiss. Verl., 1920. 91 S.
8. Duden. Die Grammatik / Dudenredaktion. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich : Dudenverlag, 2006. 1343 S.
9. Grammatik der deutschen Sprache (GDS). Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 1997. 2569 S.
10. Klein W. Ellipse, Fokusgliederung und thematischer Stand. *Ellipsen und fragmentarische Ausdrücke*. Tübingen: Niemeyer, 1985. S. 1–24.
11. Schwitalla J. Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin : Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 2006. 222 S.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Das Experiment, Regie : Oliver Hirschbiegel. Deutschland : Fanes Film, Senator Film Produktion GmbH. Seven Pictures. Typhoon AG, 2001. 119 Min.
2. Der Krieger und die Kaiserin, Regie : Tom Tykwer. Deutschland : X Verleih. X Film Creative Pool, 2000. 135 Min.
3. Good bye, Lenin! (Spielfilm), Regie : Wolfgang Becker Deutschland : Produktion : X-Filme Creative Pool. WDR arte, 2003. 120 Min.
4. Im Juli, Regie : Fatih Akın. Deutschland : Bavaria Film International, Wüste Filmproduktion mit Filmförderung Hamburg, 2000. 95 Min.
5. Mondscheinkinder (Spielfilm), Regie : Manuela Stacke. Deutschland: Mathias Film Luna Film, 2006. 87 Min.
6. Lola rennt (Spielfilm), Regie : Tom Tykwer. Deutschland : X-Filme Creative Pool. WDR arte, 1998. 81 Min.
7. Die Welle (Spielfilm), Regie : Dennis Gansel. Deutschland : Rat Pack Filmproduktion GmbH, Constantin Film Produktion, 2008. 107 Min.

REFERENCES

1. Bezuglaya L. R. K probleme klassifikatsii ellipsisa (na materiale nemetskogo iazyka) [On the problem of classification of an ellipse (on the material of the German language) : Coll. Science. etc.] New Philology / ch. ed. V. M Manakin. Zaporozhye : Vydavnytstvo ZNU, 2005. № 2 (22). Pp. 10–16 [in Russian].
2. Vodnev Y. A. Ellipticheskie slozhnosochinennyye predlozheniia s voprositelnoi funktsiej i formalno sootnosimyye s nimi konstruktsyi [Elliptic complex sentences with interrogative function and formally related constructions] : authoref. diss. na soiskanie uchenoi stepeni kand. philol. nauk : spets. 10.02.04. L., 1998. 20 p. [in Russian].
3. Dmitrieva V. T. Strukturnyye osobennosti nemetskoy dialogicheskoy rechi (predlozheniye s nepolnoy formoy skazuyemogo) [Structural features of German dialogic speech (sentence with incomplete form of the predicate)] : authoref. diss. na soiskanie uchenoi stepeni kand. philol. nauk : spets. 02.10.04. K., 1986. 20 p. [in Russian].
4. Kostrova O. A. Ekspressivnyi sintaksis sovremennogo nemetskogo jazyka [Expressive syntax of the modern German]. M. : Flinta, 2004. 238 p. [in Russian].
5. Senchenkova N. G. Implikatsiia v nemetskoy dialogicheskoy rechi [Implication in German dialogic speech] : author's ref. diss. at the request of the scientist cand. philol. science: special. 02/10/04. L., 1991. 16 p. [in Russian].
6. Breindl E. Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer "Grammatik der gesprochenen Sprache" für Deutsch als Fremdsprache [How many grammars can the learner tolerate? On the value of a "grammar of the spoken language" for German as a foreign language]. *Deutsch als Fremdsprache*, 2003. S. 87–93 [in German].
7. Delbrück B. Grunlagen der neuhochdeutschen Satzlehre [Basics of the New High German sentence theory] : ein Schulbuch für Lehrer. Leipzig : Ver. wiss. Verl, 1920. 91 S. [in German].
8. Duden. Die Grammatik [The grammar]. Dudenredaktion. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich : Dudenverlag, 2006. 1343 S. [in German].
9. Grammatik der deutschen Sprache [German grammar]. Berlin; New York : Walter de Gruyter, 1997. 2569 S. [in German].
10. Klein W. Ellipse, Fokusgliederung und thematischer Stand [Ellipse, focus structure and thematic status. Ellipses and fragmentary expressions]. *Ellipsen und fragmentarische Ausdrücke*. Tübingen : Niemeyer, 1985. S. 1–24. [in German].
11. Schwitalla J. Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung [Spoken German. An introduction]. Berlin : Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, 2006. 222 S. [in German].

LIST OF SOURCES OF ILLUSTRATIVE MATERIAL

1. Das Experiment, Regie : Oliver Hirschbiegel. Deutschland : Fanes Film, Senator Film Produktion GmbH. Seven Pictures. Typhoon AG, 2001. 119 Min.
2. Der Krieger und die Kaiserin, Regie : Tom Tykwer. Deutschland : X Verleih. X Film Creative Pool, 2000. 135 Min.
3. Good bye, Lenin! (Spielfilm), Regie : Wolfgang Becker Deutschland : Produktion : X-Filme Creative Pool. WDR arte, 2003. 120 Min.
4. Im Juli, Regie : Fatih Akın. Deutschland : Bavaria Film International, Wüste Filmproduktion mit Filmförderung Hamburg, 2000. 95 Min.
5. Mondscheinkinder (Spielfilm), Regie : Manuela Stacke. Deutschland: Mathias Film Luna Film, 2006. 87 Min.
6. Lola rennt (Spielfilm), Regie : Tom Tykwer. Deutschland : X-Filme Creative Pool. WDR arte, 1998. 81 Min.
7. Die Welle (Spielfilm), Regie : Dennis Gansel. Deutschland : Rat Pack Filmproduktion GmbH, Constantin Film Produktion, 2008. 107 Min.

Інна ПАНЕНКО,

orcid.org/0000-0001-8326-9555

*старший викладач кафедри германської та романської філології
Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»
(Харків, Україна) innapanenko76@gmail.com*

Світлана СМОЛЯНКІНА,

orcid.org/0000-0003-0332-2964

*старший викладач кафедри германської та романської філології
Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»
(Харків, Україна) svet_lana_vladi@ukr.net*

Олена ШЕСТАКОВА,

orcid.org/0000-0002-4504-6219

*викладач кафедри германської та романської філології
Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»
(Харків, Україна) yelenashestakova@gmail.com*

ІНТЕГРОВАНІ ПОДВІЙНІ ЗАНЯТТЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЖАНР ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки дослідження проблеми породження та функціонування дискурсу виступає одним з провідних напрямів лінгвістики.

У роботі розглянуто поняття педагогічного типу дискурсу та його складові частини. Проаналізовано жанри педагогічного дискурсу як у межах дедуктивної моделі, побудованої на підставі тих чи інших ознак, так і на підставі реально наявних форм спілкування. Розрізняються статичні, тобто письмові жанри текстів педагогічного дискурсу, та динамічні мовленнєві жанри. Основною формою педагогічної взаємодії як письмових, так і мовленнєвих жанрів, є урок, заняття. Підставою для подальшої класифікації жанрів є тип заняття, комунікативна мета, педагогічна традиція, специфіка навчального предмету.

У статті детально розглянуто подвійні або інтегровані бінарні заняття з іноземної мови, які ефективно допомагають забезпечити формування іншомовної компетенції у межах педагогічного дискурсу та є його інноваційним жанром. Автори стверджують, що для підготовки такого заняття слід заздалегідь проглянути програми тих предметів, які планується інтегрувати задля виявлення схожих або суміжних тем та визначення мети майбутнього інтегрованого подвійного заняття. Зазначено, що у процесі укладання плану заняття слід чітко розподілити кількість часу, який відводиться кожному викладачу, та точно дотримуватись певного регламенту. Вбачається, що метою проведення такого заняття є отримання цінного досвіду, що у майбутньому дасть змогу сформувати навички конкурентоспроможності та навчитись швидше переключатись між двома мовами.

Підкреслено, що практичні двомовні заняття допомагають поєднати зусилля усіх учасників педагогічного дискурсу, покращують адаптованість під час використання декількох мов одночасно, дають змогу виявити сильні та слабкі сторони підготовчого процесу навчання, покращити зацікавленість в удосконаленні знань обох мов на однаковому рівні.

***Ключові слова:** дискурс, педагогічний дискурс, жанри педагогічного дискурсу, інноваційні жанри педагогічного дискурсу, інтегроване подвійне заняття.*

Inna PANENKO,

orcid.org/0000-0001-8326-9555

*Senior Lecturer at the Department of Germanic and Romance Philology
Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy"
(Kharkiv, Ukraine) innapanenko76@gmail.com*

Svitlana SMOLIANKINA,

orcid.org/0000-0003-0332-2964

*Senior Lecturer at the Department of Germanic and Romance Philology
Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy"
(Kharkiv, Ukraine) svet_lana_vladi@ukr.net*

Olena SHESTAKOVA,

orcid.org/0000-0002-4504-6219

Lecturer at the Department of Germanic and Romance Philology
 Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy"
 (Kharkiv, Ukraine) yelenashestakova@gmail.com

INTEGRATED BINARY CLASSES AS INNOVATIVE GENRE OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

Research in the field of discourse origins and activities has lately been one of the most important linguistics issues within the modern conditions of linguistics.

The article deals with the notion of pedagogical type of discourse and its components. Genres of pedagogical discourse both within a deductive model, based on certain features, and also based on existing forms of communication have been analyzed. Static written genres of pedagogical discourse texts and dynamic speech genres have been distinguished. The main form of pedagogical interaction of both written and speech genres is a lesson, or a class. The reason for further classifications of genres is a class type, communicative aim, pedagogical tradition, specificity of an academic discipline.

Binary or integrated binary classes on foreign languages have been looked into in this article. Such classes provide the development of foreign language competence within the pedagogical discourse, and they themselves are its innovative genre. The authors claim that it is necessary to look through the programs of subjects, which are planned to be integrated, in order to prepare such a class, with a view to find similar or related topics and to define the aim of a prospective integrated binary class. It has been stated that while planning such a class, the amount of time for every teacher should be strictly taken into consideration, and a certain procedure should be followed. The aim of such a class is seen as receiving valuable experience, which in future may develop skills of competitiveness and teach to switch between the two languages in a quicker way.

It has been outlined that practical bilingual classes add to join efforts of all participants of pedagogical discourse, improve the adaptedness while using several languages at the same time, and allow finding advantages and disadvantages of study preparatory process, to strengthen the involvement in improving the knowledge of both languages at the same level.

Key words: *discourse, pedagogical discourse, genres of pedagogical discourse, innovative genres, integrated binary class.*

Постановка проблеми. Поняття «дискурс» розглядається і досліджується у багатьох науках, пропонується багато визначень цього терміна. Дослідники вибирають різні критерії вивчення, такі як філософський, соціологічний, когнітивний, історичний, логічний, семіотичний, іноді поєднуючи деякі з них. З цього можна зрозуміти, що дискурс – це комплексна дисципліна, що склалась на перетині лінгвістики, соціологічних знань та сучасних досліджень культури.

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки дослідження проблеми породження та функціонування дискурсу виступає одним із провідних напрямів лінгвістики. Визначення цього поняття залежить від точки відліку того чи іншого дослідження.

Згідно з В. Карасіком, існує така типологія дискурсу, як особистісно-орієнтований дискурс (побутовий, буттєвий) та інституціональний дискурс (педагогічний, діловий, масово-інформаційний, релігійний, політичний тощо) (Карасик, 2004: 302). У нашій роботі ми досліджуємо саме педагогічний тип дискурсу.

Розрізняють статичні, тобто письмові жанри текстів педагогічного дискурсу, та процесуальні, тобто динамічні мовленнєві жанри, які є його одиницею.

Жанр вибирається вчителем вільно, тому знання жанрових критеріїв дає змогу вибрати обсяг тексту, стилістико-мовленнєве оформлення.

В умовах діджиталізації освітнього процесу останніх декількох років все більш актуальним стає використання та вивчення нетрадиційних, інноваційних жанрів педагогічного дискурсу, наприклад, жанру інтегрованих подвійних занять.

Аналіз досліджень. У другій половині ХХ ст. мовознавство було зосереджене на вивченні діалектичної єдності мовленнєвої діяльності та її продукту – дискурсу. Цей термін був пояснений вперше З. Гаррісом у 1952 році (Harris, 1952: 37). Дискурс у лінгвістиці вивчався Т. ван Дейком, М. Фуко, Д. Крісталом, Н. Арутюною, Т. Ніколаєвою (Дискурс, 2005). Досі існує багато визначень цього терміна.

Спираючись на когнітивно-комунікативний підхід, під дискурсом ми розуміємо інтегральний феномен, розумово-комунікативну діяльність, що протікає в широкому соціокультурному контексті; вона є сукупністю процесу та результату, характеризується континуальністю та діалогічністю (Дискурс, 2005: 28).

Педагогічний дискурс належить до інституціональних форм спілкування, бо він організований

у межах певного соціального інституту (навчальний заклад), має певну мету (соціалізація нового члена суспільства), характеризується статусно-рольовими характеристиками учасників спілкування («вчитель – учень»).

Жанри педагогічного дискурсу тісно пов'язані з його стратегіями (Мілованова, 1998: 63), можуть бути письмовими (монографії, розклади уроків, навчальні програми) або усними, мовленнєвими (лекції, реферати, повідомлення, пояснення, коментування). Основною формою педагогічної взаємодії як письмових, так і мовленнєвих жанрів є урок, заняття. Підставою для подальшої класифікації жанрів є тип уроку (пояснення нового матеріалу, підсумкове узагальнення тощо), комунікативна мета (слово про відкриття/вченого, вступне висловлення до нової теми), педагогічна традиція (бесіда, розповідь, відгук на письмову роботу учня тощо), специфіка навчального предмета (хронологічна розповідь, розповідь-опис малюнка, визначення, доказ, оціночне судження, коментар).

Мета статті полягає у вивченні та більш глибокому аналізі жанру інтегрованого подвійного заняття з вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Основна увага під час розгляду педагогічного дискурсу приділяється таким складникам:

- учасники комунікаційного процесу (педагог та учні);
- цілі спілкування (соціалізація члена громадянського суспільства);
- хронотоп (час, закріплений за навчальним процесом, та місце, де цей процес відбувається);
- контент (навчальні тексти);
- цінності (непросто скласти разом головним чином через те, що цей тип дискурсу є основою для формування світогляду, тому майже всі моральні цінності закладено в ньому; також педагогічний дискурс у деяких аспектах пересікається з релігійним, науковим та політичним типами дискурсу і може мати різний ідеологічний заряд);
- стратегії (та, що пояснює, оцінює, контролює, сприяє та організує);
- жанри (Карасик, 2004: 305).

Жанри педагогічного дискурсу можна виокремити або в межах дедуктивної моделі, побудованої на підставі тих чи інших ознак (наприклад, мета, типи учасників, типи сценаріїв, ступінь реалізації), або на підставі реально наявних форм спілкування, що склалися природньо, для яких можливо виділити прототипні одиниці (урок, лекція, семінар, екзамен тощо). Найбільш важ-

ливі жанри дискурсу розпадаються на види (звичайний урок, урок-екскурсія, урок-залік тощо). Говорячи про жанри педагогічного дискурсу, ми будемо базуватись на класифікацію Ж. Мілованової. Вона виокремлює такі жанри, які, на її думку, тісно пов'язані з його стратегіями:

- фатичний акт (розмова, яка не несе змістовного навантаження, вона необхідна для встановлення контакту з дотриманням норм ввічливості);
- роз'яснення та викладання матеріалу
- евристика (стимулювання та діалогізація);
- вправи;
- контроль;
- регламентуючий (виховний) жанр (Мілованова, 1998: 63).

Кожен із жанрів містить декілька компонентів. Вибираючи той чи інший жанр, викладач має враховувати реалізацію завдання мовленнєвого педагогічного спілкування, яке він хоче виконати.

Розрізняють статичні, тобто письмові жанри текстів педагогічного дискурсу, та процесуальні, тобто динамічні мовленнєві жанри, які є його одиницею.

Серед письмових жанрів педагогічного дискурсу можна відзначити монографії, плани занять, розклади уроків або університетських занять, навчальні програми.

Педагогічні мовленнєві жанри – тематично цілісний закінчений вислів певного стилю та структурно-сислової побудови, що відповідає навчальним, виховним та комунікативним функціям педагогічно орієнтованого спілкування вчителя в різних ситуаціях в процесі навчання та виховання (Мілованова, 1998: 64). Згідно з М. Бацевичем, мовленнєвий жанр – це типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, призначений для передачі певного змісту; розгорнута мовленнєва побудова, що складається з певної кількості мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного мовця підпорядкований його стратегії і тактиці (Бацевич, 2006: 37).

До мовленнєвих жанрів педагогічного дискурсу також належать тези, реферати, лекції, повідомлення, розмірковування, мовний приклад, пояснення, коментування, пояснювальний монолог, навчально-педагогічний діалог, узагальнення на етапі підбиття підсумків уроку (Мілованова, 1998: 64).

На уроці часто виникає ситуація, коли вчитель отримує неочікувану реакцію учня-адресата й продукує незаплановані фрагменти мовлення. Найтипівішими спонтанними висловленнями в педагогічному спілкуванні є довідкові, коментаторські та дивертивні висловлення як із цілим класом, так і з окремим учнем.

Оціночну діяльність вчителя реалізують жанри оціночного висловлення та педагогічної рецензії. Ці жанри близькі за своєю психолого-педагогічною функцією, адже мають розвивати в учнів уміння аналізувати оціночні судження, відповідно, формувати самооцінку. Крім того, володіння цими жанрами удосконалює педагогічну майстерність самого вчителя. Такий засіб роботи вчителя дуже ефективний для розвитку його власних професійних якостей, таких як повага до учня або студента, терпимість, педагогічний такт, емпатія.

Плідне поєднання інформативної та оціночної складових частин дає поштовх для розвитку інноваційних жанрів педагогічного дискурсу, що дає їм змогу вийти на перший план. До таких інноваційних жанрів належать жанр подвійних занять, жанр презентацій, жанр кейс-уроків, жанр ігрових технологій, жанр музичного театру, жанр *e-learning* (Паненко, Шестакова, 2020: 103).

Більш детально розглянемо подвійні або інтегровані бінарні заняття з іноземної мови, які ефективно допомагають забезпечити формування іншомовної компетенції у межах педагогічного дискурсу.

Слідом за В. Шулікою вважаємо, що реалізація ідей інтеграції сучасного викладання у вищих навчальних закладах передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, але й усієї системи освіти (щодо виходу викладача за межі власного предмета) (Шуліка, 2008: 100).

Проведення інтегрованих занять будь-якого типу потребує складання певних програм, які, за К. Шевчуком, поділяються таким чином за ступенем інтеграції:

- координаційні (знання з однієї сфери ґрунтуються на знаннях з іншої);
- комбінаційні (поєднання декількох навчальних дисциплін в одну);
- амальгамні (вивчення певного питання глобального характеру з різних точок зору із залученням знань з кількох галузей) (Шевчук, 2007: 54).

Під час створення інтегрованих програм пропонуються такі поєднання:

- суміжні природничі та гуманітарні науки;
- неспоріднені природничі науки;
- теоретичні та прикладні науки;
- природничі та суспільні науки;
- іноземні мови та їхнє культурне середовище (Шевчук, 2007: 54).

Під час розроблення бінарного заняття, де інтеграція є не просто поєднанням, а взаємопроникненням двох предметів, необхідно враховувати такі складнощі, які можуть виникнути:

1) перш за все необхідність заздалегідь проглянути програми тих предметів, які планується інтегрувати, задля виявлення схожих або суміжних тем; вони можуть бути не повністю ідентичними, головне, виявити спільні напрями вибраних тем та визначити мету майбутнього інтегрованого заняття;

2) протягом підготовки заняття двома викладачами в процесі укладання плану заняття слід чітко розподілити кількість часу, який відводиться кожному викладачу, та точно дотримуватись певного регламенту;

3) особливу увагу потрібно звернути на чітко сплановану організацію інтегрованого заняття для більш раціонального використання відведеного часу.

Підготовка заняття з двох іноземних мов (у нашому випадку це англійська та французька) вимагає багато зусиль як із боку викладача, так і з боку студентів, що стосується не лише рівня знань, але й психологічного настрою, тобто це спільна робота. Викладачеві потрібно спроектувати доцільність отриманих студентами знань та навичок під час інтегрованого заняття.

Пропонуємо план підготовки проведення заняття з двох іноземних мов, які вивчаються одночасно з першого курсу на факультеті «Референт-перекладач» Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», таких як англійська та французька. Метою проведення такого заняття є отримання цінного досвіду, що у майбутньому дасть змогу сформулювати навички конкурентоспроможності та навчитись швидше переключатись між двома мовами, тому що, як відомо, володіння декількома мовами на високому рівні дає більше можливостей для самореалізації у професійній сфері.

Вибір цих дисциплін зумовлено тим фактом, що обидві мови мають достатню кількість взаємозапозичених слів, що полегшує розуміння загалом, даючи змогу спиратись на знання, отримані в середній школі, в більшому обсязі з однієї чи іншої мови.

Досвід нашої роботи свідчить про те, що перший етап підготовчого процесу полягає у виборі групи та курсу факультету, а також визначенні тематики (аспекту) заняття (граматика, усна практика чи аналітичне читання). Другим етапом є психологічна підготовка студентів протягом усього терміну підготовки та спільне розроблення канви-конспекту заняття двома викладачами з визначенням мети та форм завдань (на цьому етапі є доцільним долучати студентів до підготовчого процесу, що поліпшує мотивацію та відпові-

дальність). Третій етап передбачає напрацювання навчально-методичних матеріалів з поступовим корегуванням між викладачами. На наступному етапі відбувається репетиція ретельно спланованого конспекту для визначення розподілу часу між усіма завданнями. Завершальний етап дає змогу скорегувати початкові поставлені задачі та мету, а також підготувати необхідне технічне обладнання, роздрукувати в достатній кількості матеріал, врахувати можливі складнощі під час переключення комунікативного процесу з англійської мови на французьку і навпаки.

Під час реалізації подібних занять для полегшення емоційно-психологічного стану студентів та зняття демотивуючих факторів необхідно використовувати похвалу як мовну стратегію педагогічного дискурсу, що є доречним та добре впливає на загальну атмосферу.

Таким чином, слід підкреслити, що практичні двомовні заняття допомагають поєднати зусилля всіх учасників педагогічного дискурсу, покращують адаптованість під час використання декількох мов одночасно, дають змогу виявити сильні та слабкі сторони підготовчого процесу навчання,

покращити зацікавленість в удосконаленні знань обох мов на однаковому рівні. Завдяки причетності студентів до підготовчого процесу розвиваються навички спільної роботи та самоорганізації водночас, взаємодії та підтримки один одного.

Висновки. Отже, проаналізувавши все вищезазначене, доходимо висновку, що серед жанрів педагогічного дискурсу останнім часом все більш актуальним стає вивчення саме інноваційних жанрів. Проведення інтегрованих подвійних занять з вивчення двох іноземних мов (англійська та французька) сприяє більш швидкому розумінню іншомовного спілкування, відкриває можливості професійної мобільності, працевлаштування. Дуже важливим вважаємо етап підготовки до такого подвійного заняття, що передбачає ретельну постановку мети та планування з урахуванням можливих складнощів під час переключення комунікативного процесу з англійської мови на французьку й навпаки.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі вважаємо дослідження інших інноваційних жанрів педагогічного дискурсу, таких як *blended learning* та *e-learning*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. Вступ до лінгвістичної генології : навчальний посібник. Київ : Академія, 2006. 248 с.
2. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : монографія / за заг. ред. І. Шевченко. Харків : Константа, 2005. 356 с.
3. Карасик В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва : Гнозис, 2004. 390 с.
4. Милованова Ж. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса. *Языковая личность: жанровая речевая деятельность* : тезисы докладов научной конференции, г. Волгоград, 6–8 октября 1998 года. Волгоград, 1998. С. 63–64.
5. Паненко І., Шестакова О. Інноваційні жанри педагогічного дискурсу. *Когнітивно-прагматичні дослідження професійних дискурсів* : збірник матеріалів VII Всеукраїнської наукової конференції, м. Харків, 21 березня 2020 року. Харків, 2020. С. 101–103.
6. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2007. № 20. С. 50–55.
7. Шуліка Л. Використання ідей інтеграції філологічних дисциплін у практиці сучасного заняття. *Освіта Донбасу*. 2008. № 2–3. С. 100–106.
8. Harris Z. S. Discourse analysis. *Language*. 1952. Vol. 28. P. 1–30; 474–494.

REFERENCES

1. Batsevych F. Vstup do lnhvistychnoi henolohii: navch. posib. [Introduction to Linguistic Genology]. Kyiv: Akademya, 2006, 248 p. [in Ukrainian].
2. Dyskurs yak kohnityvno-komunikatyvnyi fenomen [Discourse as Cognitive and Communicative Phenomenon]: monohrafiia / za zah. red. I. Shevchenko. Kharkiv: Konstanta, 2005. 356 p. [in Ukrainian].
3. Karasik V. Yazykovoy krug: lichnost, kontseptyi, diskurs [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Moskva: Genezis, 2004, 390 p. [in Russian].
4. Milovanova Zh. Zhanrovo-rechevyie osobennosti pedagogicheskogo diskursa [Genre and Speech Peculiarities of Pedagogical Discourse]. Yazykovaya lichnost: zhanrovaya rechevaya deyatelnost: tez. dokl. nauch. konf. Volgograd: 1998, pp. 63–64 [in Russian].
5. Panenko I., Shestakova O. Innovatsiini zhanry pedahohichnoho dyskursu [Innovative Genres of Pedagogical Discourse] Kohnityvno-prahmatychni doslidzhennia profesiinykh dyskursiv: zb. materialiv VII Vseukrainskoi naukovoї konferentsii. Kharkiv, 2020, pp. 101–103 [in Ukrainian].
6. Shevchuk K. Intehrovanyi pidkhid do navchannia: retrospektyvnyi analiz [Integrated Approach to Teaching: a Retrospective Analysis]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, Vinnytsia, 2007. Nr 20, pp. 50–55 [in Ukrainian].

7. Shulika L. Vykorystannia idei intehratsii filolohichnykh dystsyplin u praktytsi suchasnoho zaniattia [The Usage of the Idea of Integration of Philology Disciplines Within the Experience of Modern Classes] *Osvita Donbasu*. 2008. Nr 2–3, pp. 100–106 [in Ukrainian].
8. Harris Z. S. Discourse analysis. *Language*, 1952. Vol. 28, pp. 1–30; 474–494 [in English].

Катерина ПАРНУС,
orcid.org/0000-0003-1811-0980
викладач кафедри іноземних мов
Державного університету «Житомирська політехніка»
(Житомир, Україна) *katemarchuk38@gmail.com*

СТВОРЕННЯ ДЕРЕВ СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ: ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ

Обробка природної мови у парадигмі сучасних тенденцій прикладної лінгвістики є актуальним науковим питанням. Наявний стан розвитку комп'ютерних технологій дає змогу автоматизувати процес обробки природної мови. Це економить ресурс часу на здійснення аналізу мовних конструкцій природної мови, водночас надаючи потенціал до опрацювання таким способом великих обсягів емпіричного матеріалу. З огляду на перспективність означеного напрямку досліджень у статті розглянуто теоретичні та практичні засади обробки природної мови, зокрема засоби автоматичного синтаксичного аналізу на прикладі англomовного текстового матеріалу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення сполучуваності лексичних одиниць і мотивується нерозробленістю широкого кола як теоретичних, так і прикладних проблем у парадигмі дослідження механізмів природної мови.

У дослідженні подано можливі приклади синтаксичного розбору різних типів речень за допомогою синтаксичних дерев. Перевагою автоматичної обробки іноземної мови є отримання синтаксичного розбору за попередньо заданими параметрами. Недоліком автоматизованих систем обробки природної мови є вузьке функціональне коло. Вони не можуть описувати детально структуру речення та ґрунтовно узагальнювати дані про аналізовану синтаксичну одиницю. Вони можуть описувати синтаксичні відомості або ж семантичну інформацію. Стенфордська програма CoreNLP є однією з найбільш використовуваних у сфері аналізу природної мови. Числові результати обробки текстів надають парсери. Розрізняють висхідний і спадний синтаксичний аналіз, що відрізняються послідовністю побудови дерев розбору. Аналітичні дані узагальнюються в абстрактних синтаксичних деревах. Абстрактне синтаксичне дерево відрізняється від дерева розбору тим, що відсутні вузли й ребра для тих синтаксичних правил, які не впливають на семантику програми.

Синтаксичні дерева використовують в парсерах для проміжкового розуміння програми між деревом розбору (конкретним синтаксичним деревом) і структурою даних, яка потім використовується як внутрішнє уявлення у компіляторі або як інтерпретатор комп'ютерної програми для оптимізації та генерації коду. Можливі варіанти таких структур описуються абстрактним синтаксисом.

Ключові слова: парсер, обробка природної мови, абстрактне синтаксичне дерево, операнди.

Kateryna PARNUS,
orcid.org/0000-0003-1811-0980
Lecturer at the Department of Foreign Language
Zhytomyr Polytechnic State University
(Zhytomyr, Ukraine) *katemarchuk38@gmail.com*

CREATING OF SYNTAX ANALYSIS TREES: PRACTICAL APPLICATION

Processing of natural language in the paradigm of modern trends in applied linguistics is a topical scientific issue. The current state of development of computer technology makes it possible to automate the process of natural language processing. This saves time on the analysis of language structures of natural language, while providing the potential to process in this way large amounts of empirical material. Given the prospects of this area of research, the article considers the theoretical and practical principles of natural language processing, in particular the means of automatic parsing on the example of English text material. The relevance of the study is due to the need to study the compatibility of lexical units and is motivated by the lack of development of a wide range of both theoretical and applied problems in the paradigm of the study of the mechanisms of natural language.

The study presents possible examples of different types of sentences parsing by using syntactic trees. The advantage of automatic foreign language processing is to obtain parsing according to predefined parameters. Currently, the disadvantage of automated natural language processing systems is a narrow functional range. They cannot describe in detail the structure of the sentence and thoroughly generalize the data about the analyzed syntactic unit. They can describe syntactic information or semantic information. Stanford's CoreNLP program is one of the most widely used in natural language analysis. Numerical results of word processing are provided by parsers. There are ascending and descending parsing, which differ in the sequence of construction of parsing trees. Analytical data are summarized in

abstract syntax trees. An abstract syntax tree differs from a parsing tree in that there are no nodes and edges for those syntactic rules that do not affect the semantics of the program.

Syntax trees are used in parsers to intermediately understand a program between a parsing tree (a particular syntax tree) and a data structure, which is then used as an internal representation in the compiler or as an interpreter of a computer program to optimize and generate code. Possible variants of such structures are described by abstract syntax.

Key words: *parser, natural language processing, abstract syntax tree, operands.*

Постановка проблеми. Сучасний світ прикладної лінгвістики активно модернізується. Неможливо уявити сучасні дослідження без комп'ютерних технологій. Обробка природної мови є одним із основних напрямів роботи з іноземними мовами. Вченими запропонований унікальний алгоритм обробки природної мови. Цей алгоритм запроваджується за допомогою інтернет-мережі та допомагає розбивати речення на синтаксичні структури, маркувати й тагувати, розбивати на іменні фрази. Система працює на основі немаркованих даних і дає можливість працювати, тагуючи речення з мінімальною кількістю розрахунків.

Перевагою автоматичної обробки іноземної мови є отримання синтаксичного розбору за заданими параметрами. На жаль, такі системи не дають детального аналізу речення. Вони не можуть описувати детально структуру речення, що б узагальнило дані про аналізоване речення. Вони можуть описувати синтаксичні відомості (наприклад, додавання тегів до мови, фрагментування й розбір) або семантичну інформацію (напр., слово-сенс, семантичне маркування, ім'я видобування сутностей, а також дозвіл анапора). Тексти-корпори були вручну анотовані з такими структурами даних для того, щоб порівняти продуктивність різних систем. Наявність стандартних критеріїв стимулювала дослідження в обробці природної мови (зокрема йдеться про нейролінгвістичне програмування – НЛП).

Актуальність дослідження полягає в необхідності вивчення сполучуваності лексичних одиниць і зумовлена нерозробленістю широкого кола як теоретичних, так і прикладних проблем. Об'єкти дослідження: власне природні мови; використання комп'ютерних програм для аналізу англійських текстових матеріалів.

Аналіз досліджень. Питанням обробки природної мови присвячена низка робіт у зарубіжній лінгвістиці: Д. Йурафську, Й. Р. М. Реесе, Й. Голдберг, Й. Л. Флеїсс, Б. Левін, Ч. Р. Мені (2013), Ч. Холлінгсворт, В. Ковар. На теренах українських досліджень: Н. Г. Чейлитко (2009: 268), І. Р. Вихованець, А. П. Загнітко (2004), В. Ю. Таранухи, Н. П. Дарчук (2013: 11) та ін. Обробка природної мови вимагає сучасних підходів і досліджень. Існує низка проблем, які є не вивченими та потре-

бують наукової уваги. Зокрема, доцільно виокремити теоретичні аспекти проблеми – вивчення синонімії, граматичних одиниць, сполучуваності граматичних одиниць, законів комбінаторики словосполучень різних типів і розрядів, лексичну валентність як критерій розмежування вільних і фразеологічних словосполучень, взаємодію стійкості й ідіоматичності тощо. Прикладними аспектами проблеми є автоматичний аналіз речень, автоматична обробка природної мови, автоматичне реферування й анотування тексту на основі сполучувальних критеріїв тощо.

Метою дослідження є аналіз проблем при обробці природної мови за допомогою мережевих програм і наступне пояснення їх на основі комп'ютерних і мережевих програм.

Виклад основного матеріалу. Хоча є кілька хороших інструментальних засобів аналізу природної мови, стенфордська програма CoreNLP є однією з найбільш використовуваних. Стенфордські вчені рекомендують використовувати саме CoreNLP як базовий інструмент обробки природної мови (Гирич, 2017: 26).

Парсери зазвичай надають числові результати обробки текстів. Для отримання структурних даних необхідно створити дерево синтаксичного аналізу (Борисова, 2016: 204).

Розрізняють два типи алгоритмів синтаксичного аналізу: спадний синтаксичний аналіз – завдання побудови дерева розбору для вхідного рядка, починаючи з кореня та створюючи вузли дерева розбору у прямому порядку обходу або, що те ж саме, спадний синтаксичний аналіз можна розглядати як пошук лівого породження вхідного рядка. Висхідний синтаксичний аналіз будує дерево розбору для вхідного рядка, починаючи з листя (знизу) і йдучи в напрямку до кореня (угору) (Гирич, 2017: 27).

Абстрактне синтаксичне дерево (АСД) – це в інформатиці кінцеве помічене орієнтовне дерево, у якому внутрішні вершини зіставлені з операторами мови програмування, а листя – з відповідними операндами. Отже, листки вважаються порожніми операторами та становлять лише змінні й константи.

Синтаксичні дерева використовують у парсерах для проміжкового розуміння програми між деревом розбору (конкретним синтаксичним

деревом) і структурою даних, яка потім використовується як внутрішнє уявлення в компіляторі або як інтерпретатор комп'ютерної програми для оптимізації й генерації коду. Можливі варіанти подібних структур описуються абстрактним синтаксисом.

Абстрактне синтаксичне дерево відрізняється від дерева розбору тим, що відсутні вузли й ребра для тих синтаксичних правил, які не впливають на семантику програми. Класичним прикладом такої відсутності є групувальні дужки, оскільки в АСД групування операндів явно задається структурою дерева.

Для мови, що описується контекстно-вільною граматику, якими є майже всі мови програмування, створення абстрактного дерева в синтаксичному аналізаторі є тривіальним завданням. Більшість правил у граматиці створюють нову вершину, а символи у правилі стають ребрами. Правила, які нічого не привносять в АСД (наприклад, групувальні правила), просто замінюються у вершині одним зі своїх символів. Окрім того, аналізатор може створити повне дерево розбору й потім пройти ним, видаляючи вузли й ребра, які не використовуються в абстрактному синтаксисі, для отримання АСД (Chomsky, 1971: 183).

Синтаксичні дерева можуть бути побудовані компілятором для будь-якої частини вхідної програми. Не завжди синтаксичному дереву повинен відповідати фрагмент коду результатної програми. Наприклад, можлива побудова синтаксичних дерев для декларативної частини мови. У цьому разі операції, наявні в дереві, не вимагають породження об'єктного коду, але несуть інформацію про дії, які повинен виконати сам компілятор над відповідними елементами. Коли синтаксичному дереву відповідає деяка послідовність операцій, що тягне породження фрагмента об'єктного коду, говорять про дерево операцій (Полховська, 2013: 32).

Дерево операцій можна безпосередньо побудувати з дерева виведення, породженого синтаксичним аналізатором. Для цього достатньо вилучити з дерева виведення ланцюжок нетермінальних символів, а також вузли, що не мають семантичного навантаження при генерації коду. Прикладом таких вузлів можуть бути різні дужки, які змінюють порядок виконання операції й операторів, але після побудови дерева ніякого смислового навантаження не несуть. Їм не відповідає ніякий об'єктний код. Те, який вузол у дереві є операцією, а який операндом, ніяк неможливо визначити із граматики, котра описує синтаксис вхідної мови. Також нізвідки не впливає, яким опера-

ціям повинен відповідати об'єктний код внаслідок застосування програми, а яким ні. Усе це визначається тільки із семантики, «сенсу», мови вхідної програми. Тому тільки розробник компілятора може чітко визначити, як при побудові дерева операції повинні відрізнятися операнди та самі операції, а також те, які операції є семантично незначущими для породження об'єктного коду (Гирич, 2017: 26).

Алгоритм перетворення дерева семантичного розбору й дерева операції можна уявити так:

Крок 1. Якщо у дереві більше не міститься вузлів, помічених нетермінованими символами, то виконання алгоритму завершено; інакше – перейти до кроку 2

Крок 2. Вибрати крайній лівий вузол дерева, позначений нетермінальним символом граматики, і зробити його поточним. Перейти до кроку 3.

Крок 3. Якщо поточний вузол має тільки один нижчий вузол, то поточний вузол необхідно видалити з дерева, а пов'язаний із ним вузол приєднати до вузла вищого рівня (виключити з дерева ланцюжок) і повернутися до кроку 1; інакше – перейти до кроку 4.

Крок 4. Якщо поточний вузол має нижчий вузол (лист дерева), позначений термінальним символом, який не несе семантичного навантаження, тоді цей лист потрібно видалити з дерева та повернутися до кроку 3, інакше – перейти до кроку 5.

Крок 5. Якщо поточний вузол має один нижчий вузол (лист дерева), позначений термінальним символом, що позначає знак операції, а інші вузли позначені як операнди, то лист, позначений знаком операції, треба видалити з дерева, поточний вузол позначити цим знаком операції та перейти до кроку 1; інакше – перейти до кроку 6.

Метою синтаксичного аналізу є визначення структури вхідного тексту. Ця структура складається з ієрархії фраз, найменші з яких є основними символами та найбільшою з яких є речення. Структуру можна описати деревом з одним вузлом для кожної фрази. Основні символи представлені значеннями, що зберігаються у вузлах. Корінь дерева становить речення.

За теорією Чомського (Chomsky, 1971: 183), побудова синтаксичного дерева має такий вигляд:

1. S NP VP
S – Sentence, NP – Noun Phrase, VP – Verb Phrase
2. NP (Art) (AP) N (PP)
Art – Article, AP – Adjective Phrase, N – Noun, PP – Prepositional Phrase
3. VP (Aux) V (NP)
Aux – Helping verb, V – Verb, NP – Noun Phrase

- 4. PP P (NP)
- P – Preposition
- 5. CP C S

Отже, керуючись описаним правилом, ми можемо побудувати синтаксичний аналіз різних типів речень в англійській мові: простого та складного речення, складнопідрядного речення, складносурядного речення, еліптичних речень, безособових речень і т. д. Більш детально автоматичний синтаксичний аналіз кожного з речень розглянемо далі.

Розповідне речення (*declarative sentence*) – в англійській мові викладає факти у формі ствердження чи заперечення, передає якусь особливу інформацію чи факти реципієнту. У таких реченнях підмет обов'язково стоїть перед присудком. Зазвичай вони вимовляються зі спадною інтонацією. Має часові рамки (Полховська, 2013: 32). Розповідне речення в теперішньому часі може бути простим або складним. Просте розповідне речення складається з підмета та присудка.

Приклади ручного та парсерного гілкування простого речення *The mouse is white* (*Миша біла*) зображено на рис. 1 і рис. 2.

[S [NP [mouse]] [VP [V is] [^AP white]]]

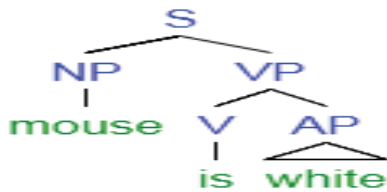


Рис. 1. Ручне гілкування

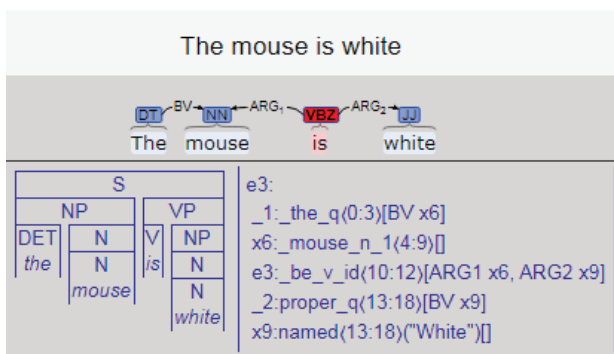


Рис. 2. Гілкування за допомогою парсера

Вручну побудувавши лінійний розбір речення, ми вводимо наш приклад в автоматичний синтаксичний аналізатор (Карпіловська, 2006). Як результат, ми отримуємо синтаксичне дерево, де S – sentence, NP – Noun Phrase *mouse* (іменна

фраза), VP – Verb Phrase (дієслівна фраза), яка членується на V- Verb (дієслово) *is*, та AP – Adjective Phrase (прикметник) *white*.

Складне розповідне речення (*compound declarative sentence*) об'єднує дві взаємопов'язані фрази. Фрази об'єднуються комою або сполучниками, такими як *and*, *yet* or *but*. Сполучниками також можуть виступати крапка з комою або транзитивні сполучники *however*, *besides* або *therefore* (Fleiss et al., 2013: 125; Jackendoff, 1995: 67).

Приклади ручного та парсерного гілкування речення *He wanted to play football, but she wanted to play basketball* (*Він хотів грати у футбол, а вона – у баскетбол*) подано на рис. 3–4.

[S[NP[N he]][VP[V wanted]][VP[COMP to]][VP[V play]][NP[N football]]][S[CONJ but][NP[N she]][VP[V wanted]][VP[V play]][NP[N basketball]]]

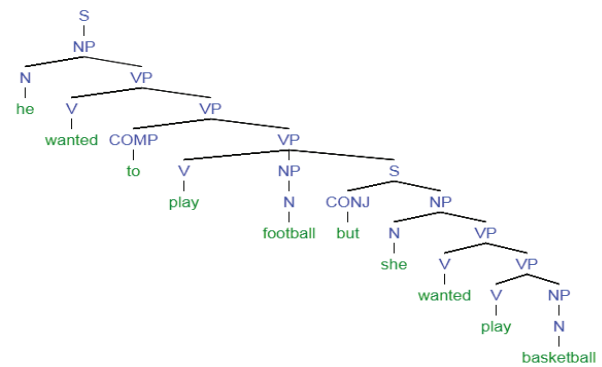


Рис. 3. Зразок ручного гілкування складного розповідного речення

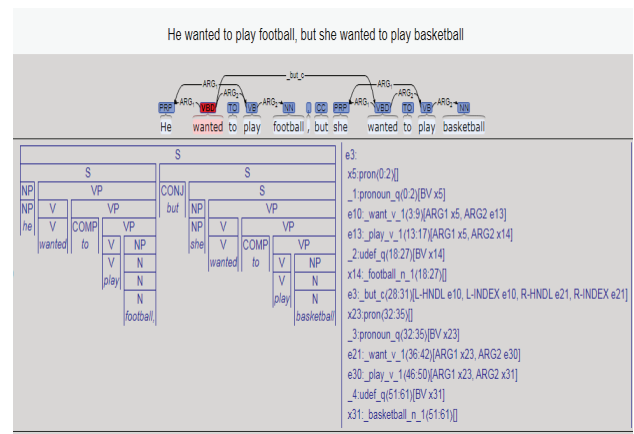


Рис. 4. Зразок гілкування парсером складного розповідного речення

Результатом є набагато ширше синтаксичне дерево, яке відображає синтаксичні зв'язки в цьому реченні. Складне розповідне речення гілкується іншим чином, якщо є дві VP (verb phrase).

Синтаксичні зв'язки у наведеному реченні мають такий вигляд: S(sentence) – NP – VP; NP, де N(noun) – he; VP(verb phrase), де V(verb) – want, COMP – to; VP(verb phrase), де V(verb) – play; NP(noun phrase), де N(noun) – football, CONJ – but; NP(noun phrase) де N(noun) – she, VP(verb phrase), де V(verb) – play і NP(noun phrase), де N(noun) – basketball.

Розповідні речення мають певний період часу та містять певну інформацію. Вони також виражають чиюсь думку чи позицію.

Наведемо приклад речення, що містить інформацію про певну позицію та думку, а також проаналізуємо його за допомогою парсера й ручного гілкування (рис. 5–6).

Наприклад: *I love my cat* (Я люблю мого кота).
 [S[NP[N I]][VP[V love]][NP[AP my][N[cat]]]]

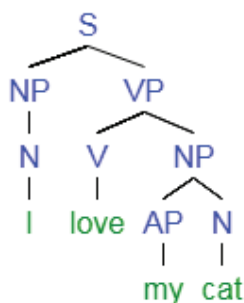


Рис. 5. Зразок гілкування вручну розповідного речення

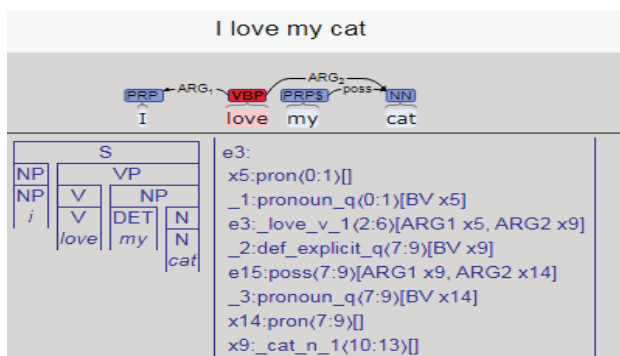


Рис. 6. Зразок гілкування розповідного речення за допомогою парсера

Наведений приклад виражає думку певної особи. Окрім того, ми простежуємо такі семантичні зв'язки: S NP VP, де S(sentence) NP(noun phrase), де N(noun) – I, VP(verb phrase), де V(verb) – love, NP(noun phrase), де DET – my, N(noun) – cat.

Заперечні розповідні речення – речення, що несуть певну інформацію з використанням заперечного слова. Такими словами є: заперечна частка

not; заперечні займенники no (ніякий, не); nobody, no one (ніхто); nothing (ніщо, нічого); заперечні прислівники never (ніколи); nowhere (ніде); заперечний сполучник neither...nor (ні...ні) (Stern and Dagan, 2013: 123).

Зразки ручного та парсерного гілкування заперечних речень подано на рис. 7–8.

Наприклад: *My cat is not black* (Мій кіт не чорний).

[S[NP[AP my][N[cat]]][VP[V[is]][NP[NegP not][AP[black]]]]]

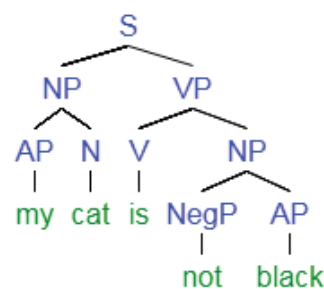


Рис. 7. Зразок гілкування заперечного речення

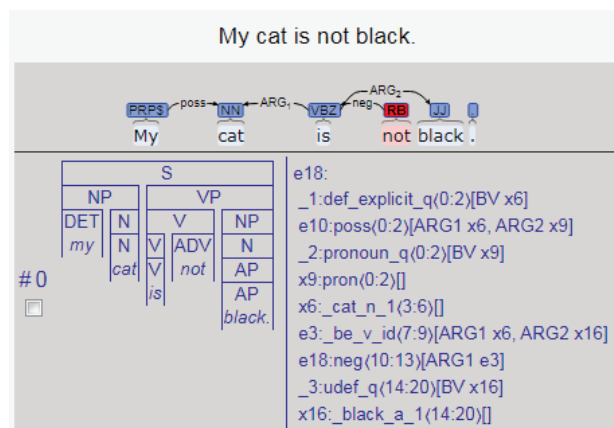


Рис. 8. Зразок гілкування заперечного речення парсером

Інверсія в розповідному реченні трапляється, до прикладу, коли прислівники ставляться на початку речення, а дієслово ставиться перед підметом (Stern and Dagan, 2013: 123). Порівняймо автоматичний синтаксичний аналіз речення без інверсії та з інверсією (рис. 9–10).

Наприклад:

The game had scarcely started when the rain came pouring down (Гра ледве почалася, як пішов проливний дощ).

[S[NP[Art the][N game]][VP[V had][VP[ADV scarcely]][VP[V started]][PP[P when]][S[NP[Art the][N rain]][VP[V came][PP[VP[V powering][P down]]]]]]]

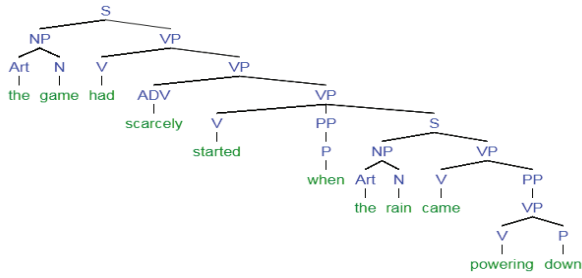


Рис. 9. Зразок гілкування речення вручну

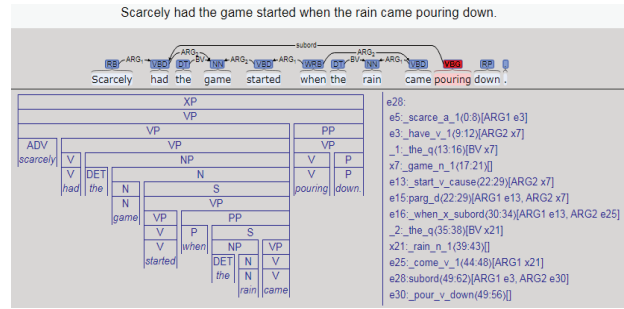


Рис. 12. Зразок синтаксичного розбору речення з інверсією за допомогою парсера

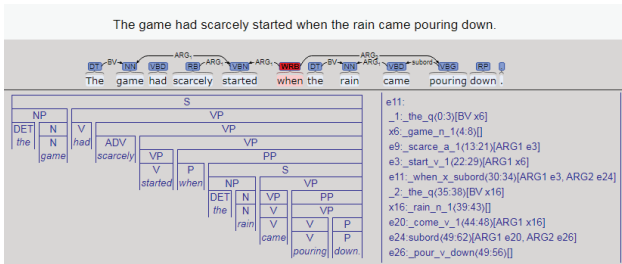


Рис. 10. Зразок розбору речення за допомогою парсера

[S[PP[NP where]][PP[V do][NP we]][VP[Vmake]][NP[DET our][N[AP next][N turn]]]

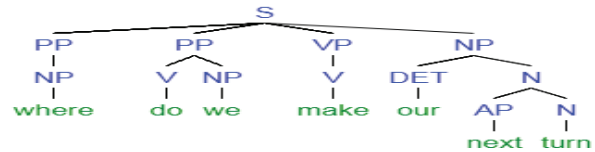


Рис. 13. Зразок синтаксичного розбору питального речення вручну

У цьому зразку простежуємо прямий порядок слів, а наступним прикладом є інверсія вказаного речення рис. 11–12.

Наприклад: *Scarcely had the game started when the rain came pouring down* (Ледве почалася гра, як пішов проливний дощ).

[S[VP[ADV scarcely]][VP[V had][Art the][NP[N game]][S[VP[V started]][PP[P when][S[NP[Art the][N rain][VP[V came]][PP[VP[V powering][P down]]]]]]]]]

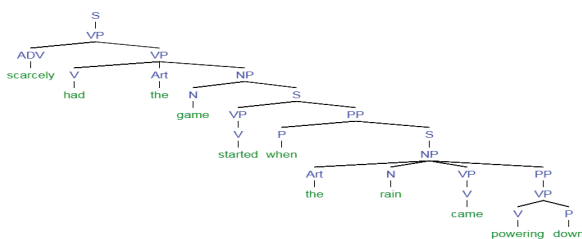


Рис. 11. Зразок синтаксичного розбору речення з інверсією вручну

Питальні речення (*an interrogative sentence*) – речення, представлене питальним словом на початку та знаком питання в кінці (Fleiss and Myunghee, 2013; Кобрин, 1986: 38). Зазвичай підмет стоїть після питального слова. Таке речення висловлюють із метою отримання певної інформації. Зразки розбору питального речення продемонстровано на рис. 13–14.

Наприклад: *Where do we make our next turn?*
Де ми повертаємо наступного разу?

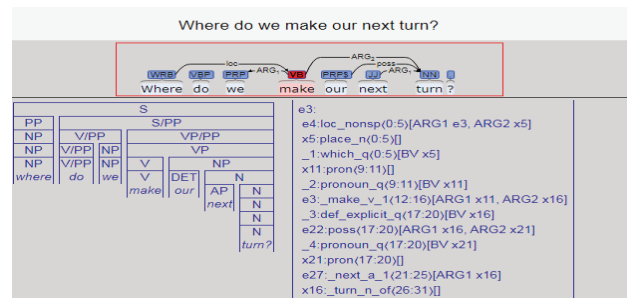


Рис. 14. Зразок автоматичного синтаксичного розбору речення за допомогою парсера

Складне речення, що складається із двох або більше предикативних одиниць, поєднаних у єдине семантичне та граматичне ціле підрядним зв'язком за допомогою сполучників підрядності чи сполучних слів та інших граматичних засобів, називається складнопідрядним (Гузеєва, Костыгіна, 2000: 28; Кубрякова та ін., 1996: 74–77).

Предикативні частини складнопідрядного речення синтаксично нерівноправні: одна з них підпорядкована іншій (Карамішева, 2005: 69). Отже, частина складнопідрядного речення, що перебуває в синтаксичній залежності від іншої, головної частини, називається підрядною. Частина складнопідрядного речення, якій підпорядкована підрядна частина, називається головною (Загнітко, 2004: 87–89).

Атрибутивні речення – речення з означенням. Означення (*the Attribute*) – це другорядний член

речення, який показує ознаку предмета. Будь-який член речення, виражений іменником, може мати одне або кілька означень (Fleiss and Myunghee, 2013: 127).

В англійській мові є два види означень, котрі розрізняються за їх місцем відносно означуваного слова: препозитивні означення, які стоять перед означуваним іменником, і постпозитивні означення, що йдуть за означуваним, іменником (Долгополова, 2010: 43–51).

Атрибутивні (предикатно-атрибутивні) семантико-синтаксичні відношення виформовуються між предметом і його потенційно предикативною ознакою (Stern and Dagan, 2013: 142; Борисова, 2016: 204). Зразки аналізу речень за вказаною парадигмою графічно наведено на рис. 15–16.

Наприклад: *The Kyiv Metro is the most beautiful underground railway in the whole world* (Київське метро – найкрасивіше метро в усьому світі).

[S [NP[Atr the][N[N Kyiv][N metro]]][VP[V is][NP[AP[Art the][AP beautiful]]][N[AP underground][NP[N railway][PP[P in][NP[Art the][N[AP whole][N world]]]]]]]

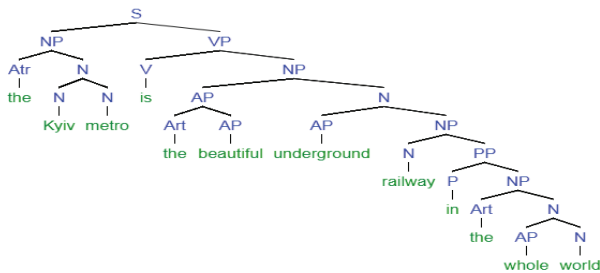


Рис. 15. Зразок синтаксичного розбору речення вручну

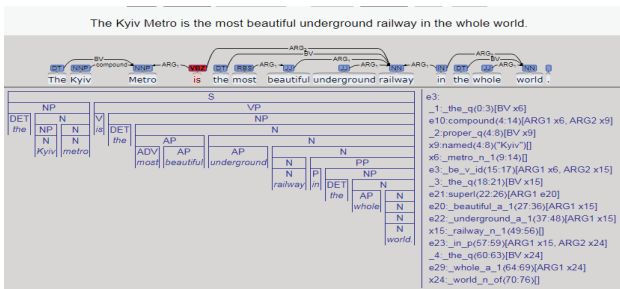


Рис. 16. Зразок розбору речення за допомогою парсера

Постпозитивне означення ставиться безпосередньо після означуваного іменника. Постпозитивне означення може бути виражене: іменником або герундієм із прийменником; означальні сполучення з іменниками утворюють такі прийменники: *about, for, from, in, on, to, with, without, to*.

Розглянемо речення з постпозитивним означенням *about*.

Наприклад:

about: I like books about great travellers.

[S[NP I][VP[NP[N books][PP[P about][NP[AP great][N travellers]]]]]

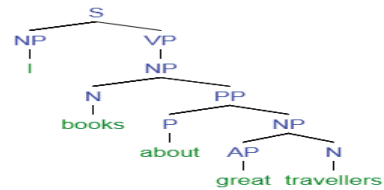


Рис. 17. Зразок розбору речення із постпозитивним означенням вручну

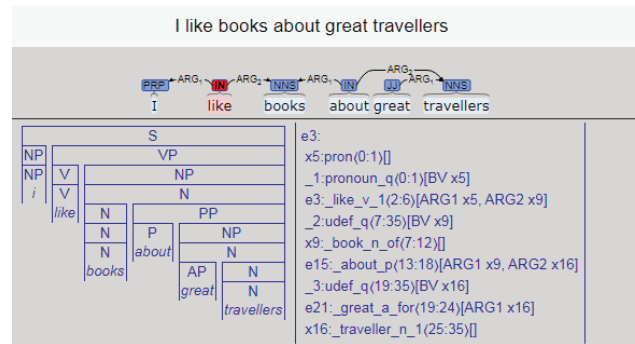


Рис. 18. Зразок розбору речення із постпозитивним означенням за допомогою парсера

Розглянемо на прикладі речення із постпозитивним означенням *to* (рис. 19–20). Наприклад, *to: Here is the key to the door.* – Ось ключ від дверей.

[S[NP[N here]][VP[V is][NP[N[N key][PP[P to][NP[Art the][N door]]]]]]]

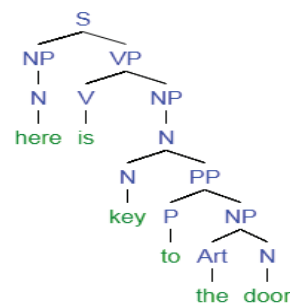


Рис. 19. Зразок синтаксичного розбору речення із постпозитивним означенням *to*

Усі речення англійської мови можуть бути простими (*simple sentences*), складносурядними (*compound sentences*) і складнопідрядними (*complex sentences*). Прості речення можна роз-

бити на дві групи – поширені (*extended*) і непоширені (*unextended*). В останніх присутні тільки головні члени речення (підмет і присудок), а ось другий доповнені ще і другорядними (означеннями, обставинами, доповненнями).

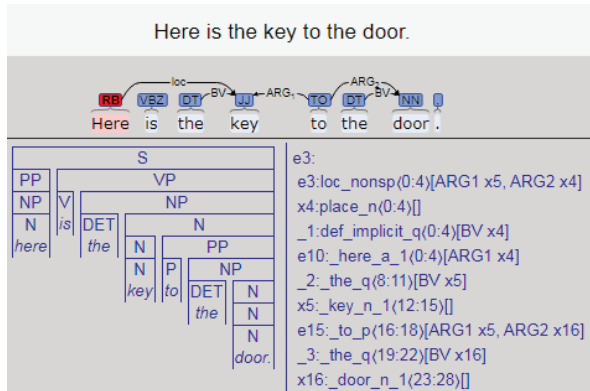


Рис. 20. Зразок автоматичного синтаксичного розбору речення із постпозитивним означенням «to» за допомогою парсера

Окрім того, варто пам'ятати, що всі речення в англійській мові мають різні семантичні зв'язки. Семантичні зв'язки – це глибинний зміст речення, який ми можемо зрозуміти за допомогою синтаксичних аналізаторів, парсерів, граберів і т. д., що значно полегшує роботу науковця й студента в процесі вивчення мови на її глибинних рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова Н. В., Кочуєва З. А., Оліфенко І. В. Метод автоматизованої лематизації дієслів німецької мови. *Вісник національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Інформаційні системи та мережі»*. 2016. № 854. С. 204–210. URL: http://vlp.com.ua/files/1_2_zmist_854.pdf (дата звернення: 11.04.2021).
2. Гирин О. В. Автоматичний синтаксичний аналіз англійської мови: застосування та перспективи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 26–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUF_2017_1_7 (дата звернення: 11.04.2021).
3. Гладкий А. В. Синтаксические структуры естественного языка в автоматизированных системах общения. *Проблемы искусственного интеллекта*. Москва : Наука, 1985. 144 с.
4. Гузеева К. А., Костыгина С. И. Инфинитив. *Грамматика английского языка*. Санкт-Петербург : Союз, 2000. 219 с.
5. Долгополова Л. А. Инфинитив в истории немецкой мови (IX–XX ст.) : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2010. 207 с.
6. Дарчук Н. П. Автоматичний синтаксичний аналіз текстів корпусу української мови. *Українське мовознавство*. 2013. № 43. С. 11–19.
7. Загнітко А. П. Основи українського теоретичного синтаксису. Ч. 1. Горлівка, 2004. 367 с.
8. Карпіловська Є. А. Комп'ютерна лінгвістика. *Енциклопедія Сучасної України* : електронна версія / гол. редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=4396 (дата звернення: 11.04.2021).
9. Кармишева І. Д. Структурні та функціональні особливості вторинної предикації в сучасній англійській мові (досвід формально-граматичного моделювання) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2005. 320 с.
10. Кобрин Н. А., Корнеева Е. А., Оссовская М. И. *Грамматика английского языка. Синтаксис : учебное пособие*. Москва : Просвещение, 1986. 158 с.
11. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва, 1996.
12. Чейлитко Н. Г. Корпусне дослідження зон зв'язків словоформ в українському реченні. *Лінгвістичні студії*. 2009. Вип. 18. С. 268–275.

13. Полховська М. В. Аналіз англійських медіальних конструкцій з позиції генеративної граматики. *Studia philologica*. 2013. Вип. 2. С. 32–36.
14. Chomsky, N. Deep structure, surface structure, and semantic interpretation. *Semantics*. 1971. P. 183–216.
15. Jackendoff, R. X. *Syntax: A study of Phrase structure*. Cambridge : MIT Press, 1995.
16. Fleiss, J. L., Levin, B., Myunghee, Ch. P. *Statistical methods for rates and proportions*. New Jersey : John Wiley & Sons, 2013. 800 p.
17. Stern A., Dagan, I. The BIUTEE research platform for transformation-based textual entailment recognition. *Linguistic Issues in Language Technology*. 2013. № 9. P. 120–146.

REFERENCES

1. Borisova N. V, Kochueva Z. A., Olifenko I. V. Metod avtomatyzovanoi lematyzatsii diiesliv nimetskoj movy [Method of automated lemmatization of German verbs]. *Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: "Information systems and networks"*. 2016. № 854. P. 204–210. URL: http://vlp.com.ua/files/1_2_zmist_854.pdf (Date of access: 11.04.2021). [in Ukrainian]
2. Girin O. V. Avtomatychnyi syntaksychnyi analiz anhlijskoi movy: zastosuvannia ta perspektyvy [Automatic parsing of the English language: application and prospects]. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Philological sciences*, 2017, № 1, pp. 26–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUF_2017_1_7 (Date of access: 11.04.2021) [in Russian]
3. Gladkiy A. V. Sintaksicheskiye struktury estestvennogo yazyka v avtomatizirovannykh sistemakh obshcheniya. Problemy iskusstvennogo intellekta [Syntactic structures of natural language in automated communication systems]. *Problems of artificial intelligence*. Moscow: Nauka, 1985. 144 p. [in Russian]
4. Guzeeva K. A. , Kostygina, S. I. Infinitiv. Grammatika angliyskogo yazyka [Infinitive. English grammar]. Saint Petersburg, 2000. [in Russian]
5. Dolgopolova LA Infinityv v istorii nimetskoj movy (IX–XX st.) : monohrafiia [Infinitive in the history of the German language (IX–XX centuries.): Monograph]. Kyiv: Ed. KNLU Center, 2010. [in Ukrainian]
6. Darchuk N. P. Automatic parsing of texts of the corpus of the Ukrainian language [Avtomatychnyi syntaksychnyi analiz tekstiv korpusu ukrainskoi movy]. *Ukrainian linguistics*, 2013, № 43, pp. 11–19. [in Ukrainian]
7. Zagnitko A. P. Osnovy ukrainskoho teoretychnoho syntaksysu [Fundamentals of Ukrainian theoretical syntax]. P. 1. Horlivka, 2004. [in Ukrainian]
8. Karpilovska E. A. Kompiuterna lingvistyka [Computational linguistics]. *Encyclopedia of Modern Ukraine: electronic version* / ch. editors: I. M. Dziuba, A. I. Zhukovsky, M. G. Zheleznyak, etc. ; NAS of Ukraine, NTSh. Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2006. Available at: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=4396 [in Ukrainian]
9. Karamisheva I. D. Strukturni ta funktsionalni osoblyvosti vtorynnoi predykatsii v suchasni anhliiskii movi (dosvid formalno-hramatychnoho modeliuвання) [Structural and functional features of secondary predication in modern English (experience of formal-grammatical modeling)]: PhD dis. ... : specialty 10.02.04. Kyiv, 2005. [in Ukrainian]
10. Kobrina N. A., Korneeva E. A., Ossovskaya M. I. Grammatika angliyskogo yazyka. Sintaksis : ucheb. posob [Grammar of the English language. Syntax: textbook. manual]. Moscow: Education, 1986. [in Russian]
11. .Kubryakova E. S., Demyankov V. Z., Pankrats Yu. G., Luzina L. G. Kratkiy slovar kognitivnykh terminov [A short dictionary of cognitive terms]. Moscow, 1996. [in Russian]
12. Cheylytko N. G. Korpusne doslidzhennia zon zviazkiv slovoform v ukrainskomu rechenni [Corpus study of word zones in Ukrainian sentences]. *Linguistic studies: collection of scientific works*, 2009, Vol. 18, pp. 268–275. [in Ukrainian]
13. Polkhovskaya M. V. Analiz anhlijskykh medialnykh konstruksii z pozytsii heneratyvnoi hramatyky [Analysis of English medial constructions from the standpoint of generative grammar]. *Studia philologica*, 2013, Vol. 2, pp. 32–36. [in Ukrainian]
14. Chomsky N. Deep structure, surface structure, and semantic interpretation. *Semantics*, 1971, pp. 83–216.
15. Jackendoff, R. X. *Syntax: A study of Phrase structure*. Cambridge: MIT Press, 1995.
16. Fleiss J. L., Myunghee, Ch. P. *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley & Sons, 2013.
17. Stern A., Dagan, I. The Biutee research platform for transformation-based textual entailment recognition. *Linguistic Issues in Language Technology*, 2013, № 9, pp. 120–146.

УДК 81'255.4:791.221/.228-027.63
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-24>

Оксана ПОДВОЙСЬКА,
orcid.org/0000-0002-6304-5906
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та практики галузевого перекладу,
завідувачка кафедри іноземних мов
Херсонського національного технічного університету
(Херсон, Україна) poloks0808@gmail.com

Олександра ШИЛОВА,
orcid.org/0000-0002-5630-2994
студентка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри теорії
та практики галузевого перекладу
Херсонського національного технічного університету
(Херсон, Україна) tiurteou@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У ЗАРУБІЖНИХ ХУДОЖНІХ КІНОФІЛЬМАХ

Пропонована стаття присвячена визначенню стратегій і способів перекладу власних назв у зарубіжних художніх кінофільмах. У статті власні назви розглядаються в контексті реалій як чинник творення національного колориту. Обґрунтовано головні аспекти, які впливають на відтворення власних імен, зокрема їхня морфологічна структура, лексичний зміст, емоційно-оцінна забарвленість, жанрово-стилістичні особливості тексту. У процесі аналізу окреслено основні шляхи та засоби перекладу ономастичних одиниць цільовою мовою. У статті розглядаються різні класифікації власних назв (онімів), а також види, які використовуються саме у кінофільмах. Виявлено, що власні назви в художніх фільмах бувають реальні та вигадані. Саме вигадані назви й імена стали основою пропонованого дослідження, оскільки вони несуть певну інформацію та характеристику, котру необхідно відтворити у перекладі. До перекладу власних назв, які не мають еквівалентів у мові перекладу, застосовуються перекладацькі трансформації. У статті наводяться стратегії, якими користуються перекладачі для перекладу власних назв. Серед них – процес наближення читача до оригіналу, прагнення зберегти лінгвістичні та культурні відмінності оригінального тексту та процес наближення оригіналу до читача, прагнення зробити оригінал більш доступним і зрозумілим у приймаючій культурі (доместикація). На вибір стратегії можуть вплинути як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні чинники, кожен із яких призводить до вибору того чи іншого методу (або декількох одночасно) на певному відрізку перекладу. Дослідивши різні способи перекладу, ми зробили висновки щодо можливості їх використання у перекладі онімів. У статті були проаналізовані такі види перекладу: транскодування, калькування, описовий переклад і заміна відповідником, а також наведені рекомендації щодо використання кожного способу. Виявлено, що вигадані власні назви в художніх кінофільмах мають лексичні, семантичні, прагматичні та культурологічні елементи, а також несуть смислове навантаження. Саме збереження цих важливих факторів зумовлює адекватність та еквівалентність вихідної форми слова.

Ключові слова: власна назва, онім, художній фільм, переклад.

Oksana PODVOISKA,
orcid.org/0000-0002-6304-5906
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory and Praxis of Translation,
Head of the Department of Foreign Languages
Kherson National Technical University
(Kherson, Ukraine) poloks0808@gmail.com

Oleksandra SHYLOVA,
orcid.org/0000-0002-5630-2994
Student of the second (master's) level of higher education
at the Department of Theory and Practice of Branch Translation
Kherson National Technical University
(Kherson, Ukraine) tiurteou@gmail.com

FEATURES OF TRANSLATION OF PROPER NAMES IN FOREIGN FEATURE FILMS

The proposed article is devoted to the definition of strategies and methods of translating proper names in foreign feature films. In the article proper names are considered in the context of realities as a factor of creation of national color. The main aspects that affect the reproduction of proper names are substantiated, in particular, their morphological structure, lexical content, emotional and evaluative color, genre and stylistic features of the text. In the process of analysis, the main ways and means of translating onomastic units into the target language are outlined. The article considers various classifications of proper names (onyms), as well as types that are used in movies. It was found that proper names in feature films are real and fictional. It is fictitious names that became the basis of our study, because they carry certain information and characteristics that need to be reproduced in translation. Translation transformations are applied to the translation of proper names that have no equivalents in the language of translation. The article presents the strategies used by translators when translating their own names. Among them, the process of bringing the reader closer to the original, the desire to preserve the linguistic and cultural differences of the original text and the process of bringing the original closer to the reader, the desire to make the original more accessible and understandable in the host culture (domestication). The choice of strategy can be influenced by both linguistic and extralinguistic factors, each of which leads to the choice of a method (or several at a time) at a certain point in the translation. After studying the various methods of translation cited by linguists, conclusions were drawn about the possibility of their use in the translation of onyms. The following types of translation were analyzed in the article: transcoding, tracing, descriptive translation and replacement with the corresponding one, and recommendations were given on the correct use of each method. It was found that fictional proper names in feature films have lexical, semantic, pragmatic and culturological elements, as well as carry a semantic load. It is the preservation of these important factors that determines the adequacy and equivalence of the original form of the word.

Key words: proper name, onym, feature film, translation.

Постановка проблеми. Кіноіндустрія сьогодні займає одну із провідних позицій у масовій культурі, що стає приводом для щорічного виходу у світовий прокат сотень кінострічок. Художні фільми покликані розважати, просвіщати та надихати глядача. Зарубіжні фільми надають аудиторії можливість дізнатися щось нове про людей і культуру країн, що беруть участь у їх створенні. Нині дуже важливо приділяти увагу перекладам кінофільмів і роботі перекладачів над перекладом фільмів певних жанрів (фільмів жахів, драм, бойовиків, детективів тощо) задля формування певної «стратегії» роботи над конкретним фільмом. Специфіка перекладу відеоматеріалу пов'язана насамперед із тим, що такий переклад має ознаки як письмового, так і усного перекладу. Актуальність пропонованого дослідження зумовлена необхідністю розробки методик якісного перекладу власних назв, зокрема ефективних перекладацьких прийомів, які даватимуть змогу найадекватніше передати їх в аудіовізуальних творах.

Аналіз досліджень. Сьогодні є багато фахівців, які вивчають і досліджують проблеми кіноперекладу, зокрема Г. Г. Слишкін, М. А. Єфремова, М. С. Снеткова, Г. В. Денисова, Н. С. Антонюк, М. М. Берді, Д. М. Бузаджи, Л. В. Горшкова, Ю. М. Лотман, Р. О. Матасов та ін.

Питання перекладу власних назв віддавна було предметом зацікавлень лінгвістів і перекладознавців. Дослідження інформації, компресованої у власних назвах, відображене у працях Л. В. Гнаповської, О. В. Суперанської, О. Ф. Пефтієва,

Д. І. Єрмоловича, В. Д. Бондалетова, Л. А. Веденської. На думку цих фахівців, головне завдання перекладача – зробити переклад власних назв адекватним іншомовному оригіналу, аби реципієнт отримав повне розуміння реалії, що передається ними.

Мета статті полягає в аналізі семантичної та стилістичної основи власних назв у перекладі антропонімів вибраних кінофільмів і створення фахових настанов для перекладачів і редакторів перекладу під час опрацювання цієї лексичної групи при підготовці перекладу телевізійних продуктів.

Мета передбачає вирішення таких завдань: визначити особливості перекладу власних назв, виокремити складнощі цього процесу, сформулювати методику перекладу власних назв.

Виклад основного матеріалу. Задля правильного усвідомлення значення та специфіки перекладу власних назв слід визначити їх окрему лексичну групу та встановити їхні відмінності від інших схожих лексем, зокрема загальних іменників. Загальні іменники позначають певну сукупність подібних предметів. У мовленні вони можуть стосуватися або якогось одного предмета із цієї сукупності, або всіх цих предметів відразу як конкретної категорії (наприклад, *човен, хлопчик, установа, журнал*), але часто виникає необхідність виділити якийсь предмет із сукупності подібних предметів незалежно від ситуації спілкування і не називаючи уточнюючих ознак. У такому разі зручно надати цьому предмету

окрему назву (ім'я), якою не можна буде називати інший схожий предмет. Така назва називається власною (Влахов, 1980: 48).

Власна назва (онім) – слово, словосполучення або речення, яке служить для виділення названого ним об'єкта із ряду подібних, індивідуалізуючи й ідентифікуючи цей об'єкт (Ярцева, 1990: 473). Їх можна повністю зрозуміти лише у зв'язку з тими об'єктами, які вони називають. Власні назви – категорія індивідуальності, своєрідності, неповторності у часі та просторі. У конкретній ситуації вони орієнтуються на часову співвіднесеність з об'єктом. Власні назви – це частина лексики, що пов'язана з потребами суспільства та зумовлена соціально-історичними, економічними, соціокультурними факторами (Кочерган, 2005: 368).

За класифікацією М. П. Кочергана, власні назви поділяються на: 1) антропоніми (імена людей); 2) топоніми (географічні назви); 3) теоніми (назви божеств); 4) зооніми (клички тварин); 5) астрононіми (назви небесних тіл); 6) космоніми (назви зон космічного простору і сузір'їв); 7) хрононіми (назви відрізків часу, пов'язані з історичними подіями); 8) ідеоніми (назви об'єктів духовної культури); 9) хрематоніми (назви об'єктів матеріальної культури) та ін. (Кочерган, 2005: 353–364).

В онімах міститься інформація саме про конкретний предмет і його властивості. Ця інформація може повідомляти багато або мало і в різних сферах спілкування буває по-різному поширена. Якщо ця інформація стає поширеною у масштабах усього мовного колективу, то це свідчить про те, що відомості про цей предмет є частиною мовного значення власної назви (Бархударов, 2010: 135).

Власна назва, зокрема ім'я, у художньому кінофільмі нерідко виступає засобом розкриття персонажа, його характеристик, а певні географічні назви можуть сприяти виникненню відповідних асоціацій, наприклад, з історичними подіями, територіальним колоритом чи національними героями. Власні назви, значення яких є національно зумовленими, мають також властивість відображати етнічну мовну картину світу і вважаються невичерпним джерелом пізнання іншомовного культурного середовища. Питання про те, чи належать власні назви до реалій, суперечливе і розглядалося багатьма вченими.

Реалія як важливе поняття в лінгвістиці та перекладознавстві у словниках поки не зафіксоване, однак цим питанням вже давно займаються багато лінгвістів, і сьогодні існує ціла низка визначень. Згідно з визначенням С. Влахова і С. Флоріна ре-

алії – це слова (і словосполучення), що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального та історичного розвитку) одного народу і чужі іншому; будучи носіями національного та / або історичного колориту, вони зазвичай не мають точних відповідників (еквівалентів) в інших мовах, а отже, не піддаються перекладу «на загальних підставах», вимагаючи особливого підходу (Влахов, 1980: 175). Багато дослідників також користуються замість поняття «реалія» поняттям «безеквівалентна лексика».

Л. С. Бархударов під терміном «безеквівалентна лексика» розуміє «стійкі словосполучення / вирази, які не мають еквівалентів серед лексичних одиниць іншої мови» (Бархударов, 2010: 240). В. Н. Комісаров розпізнає безеквівалентну лексику як «позначення специфічних явищ, що притаманні певній культурі та є продуктом кумулятивної функції мови і можуть розглядатися як джерело знань, присутніх у свідомості мовців» (Комісаров, 1980: 47). Лінгвісти С. П. Флорін і С. І. Влахов пропонують своє визначення безеквівалентної лексики, яке досить помітно звужує її рамки. У їх розумінні безеквівалентна лексика – це «лексичні одиниці, котрі не мають перекладацьких еквівалентів у жодній мові» (Влахов, 1980: 155). Вчені пропонують відрізнити реалії від такої лексики, оскільки безеквівалентна лексика є більш широким поняттям, ніж реалії.

Для теорії та практики перекладу велике значення мають реалії, що відображають явища, характерні іншій культурі. Серед ономастикону до такого виду реалій відносять імена та прізвиська людей (антропоніми). При роботі над цією групою перекладач має концентрувати увагу на культурно-історичній, лінгвокультурологічній інформації, кодованій у цих власних назвах. Перекладач має перекласти ці реалії так, щоб вони функціонували як маркери, що коригують процес розуміння серіалу, тобто сприяли ефективному перегляду аудіовізуального продукту (Казакова, 2002: 215).

На думку П. Ньюмарка, власні імена передають енциклопедичну інформацію, у них немає ні семантичного значення, ні додаткової конотації, тому найбільш оптимальний спосіб їх перекладу – відтворення графічної оболонки слова з мови першотвору мовою друготвору (Newmark, 1988: 74). Насправді ж власні назви у художньому творі та художньому фільмі стосуються конкретного об'єкта і виконують символічну функцію. Ім'я героя реалізується через його звучання і морфологічне оформлення, тобто має характерологічне застосування, є елементом характеристики

персонажа. Як зазначає К. Б. Зайцева, правильно підібране ім'я не лише показує зв'язок форми і значення, але й підсилює емоційне враження (Зайцева, 2005: 267) і часто має, отже, прагматичне значення. Тому у перекладі власних імен важливо з'ясувати їх семантику, якій перекладач і редактор перекладу повинні приділити найбільшу увагу у процесі адаптації мовою друготвору.

Переклад – процес міжмовної та міжкультурної комунікації, під час якого на підставі цілеспрямованого перекладацького аналізу вихідного тексту створюється вторинний, перекладений текст, який замінює вихідний текст у новому мовному і культурному середовищі (Суперанська, 1973: 7).

Передача власних назв під час перекладу фільмів становить особливі труднощі, оскільки кваліфікований перекладач має перекласти текст фільму якнайближче до оригіналу, зберегти форму, синхронність першотвору, а також зробити його максимально зрозумілим для цільової аудиторії. Мова персонажів фільму – це авторська стилізація звичайної розмовної мови, яка часто складається із різних регістрів (наприклад, вульгаризмів чи офіційного стилю), що перекладач повинен зберегти при роботі над текстом під час перекладу (Бережна, 2007: 63).

Таким чином, варто зазначити, що власні назви не лише виконують називну функцію, а й передають певне значення. Перекладацький аналіз власних назв передбачає вивчення їхньої структури та семантики, урахування позамовного оточення – культурно-історичної інформації та комплексу різноманітних асоціацій. Семантика антропоніма відбиває головні риси персонажа, тому є важливою для розуміння як загального контексту, так і міжкультурних альясів.

Телевізійний переклад подібний до перекладу художньої літератури, головним критерієм якого є не тільки адекватність лексики та сюжету авторському тексту, а й збереження індивідуального авторського стилю. Серед ключових проблем перекладу – відтворення особливостей певної культури, що безпосередньо пов'язане з перекладом власних назв, які й забезпечують відповідні культурні альяси (Коломієць, 2004: 522).

Прагнення зберегти за об'єктом унікальне ім'я має на меті цілу низку завдань. Частина науковців зауважує, що під час відтворення цього про шарку лексичних одиниць необхідно виділити національний колорит чи своєрідність власної назви та відтворити засобами цільової мови сукупність асоціацій, які властиві носіям цієї мовної культури. Перекладаючи власні назви, зокрема промовисті, необхідно врахувати різноманітні аспекти:

морфологічну структуру антропоніма/топоніма, лексичний зміст, емоційно-оцінну забарвленість, жанрово-стилістичні особливості тексту, а також жанр кінофільму. На вибір стратегії перекладу власного імені впливають не тільки суб'єктивні переваги перекладача, а й об'єктивні чинники, до яких Л. В. Коломієць відносить: цільову аудиторію перекладу і стан цільової полісистеми; кількість наявних перекладів певного твору в цільовій літературі (адже потреба у форенізації виникає особливо гостро, коли створюється велика кількість адаптаційних перекладів, які збільшують відстань між читачем і оригіналом); функцію оригіналу в цільовій літературній полісистемі (Якимчук, 2007: 12).

У перекладознавстві термін «стратегія» використовується для позначення широкого спектру дій перекладача – від вибору тексту до вибору способу передачі певних мовних одиниць. Стратегію визначають як усвідомлений план вирішення конкретної перекладацької проблеми, яка виникає під час перекладу тексту або його фрагмента, одночасно акцентується увага на свідомому характері перекладу, на відміну від нестратегічних процесів (Ordudari, 2007: 43). Більшість вчених до стратегій передачі власних назв відносять форенізацію і доместикацію. Першу стратегію трактують як процес наближення читача до оригіналу, прагнення зберегти лінгвістичні та культурні відмінності оригінального тексту. Її головна функція – введення нових стилів, висловлювань, засобів і прийомів у мову перекладу, збагачення національної культури через контакт з іноземною. Друга стратегія (доместикація) розглядається як процес наближення оригіналу до читача, прагнення зробити оригінал більш доступним і зрозумілим у приймаючій культурі. Розвиток вже наявної у цільовій культурі літературної традиції – її головне призначення (Ребрій 2009: 218).

Досліджуючи реалізацію власних назв, А. П. Якимчук акцентує увагу на таких стратегіях їх передачі, як запозичення, узагальнення (власна назва відкидається, замість неї з'являється більш загальне поняття); запозичення і пояснення; заміна поняттям зі схожою функцією в контексті цільової мови; звернення до культури оригіналу, використання назви з культури мови перекладу, виходячи із припущення, що читачеві перекладу воно може бути більш відоме, ніж те, що використано в оригіналі (Якимчук, 2007: 15).

На думку М. В. Бережної, стратегія роботи перекладача над передачею власних назв зводиться до тринадцяти етапів, внаслідок яких приймається рішення щодо способів їх реалізації

мовою перекладу, обираються типи ономастичних відповідників і методи їх формування. Так, на першому етапі роботи над передачею імен і назв перекладачу необхідно переконатися в тому, що перед ним власне ім'я або назва. На другому етапі потрібно встановити, до якого класу предметів належить це ім'я. Національно-мовна належність та інші характеристики сигніфіката встановлюються на третьому етапі. Четвертий етап передбачає визначення числа власного імені. На п'ятому етапі перекладачеві слід з'ясувати, чи має власна назва традиційні відповідники. Встановивши їх відсутність, на шостому етапі аналізують можливість його перенесення в переклад в оригінальному написанні. На сьомому етапі за неможливості прямої передачі необхідно вибрати метод передачі формальної подібності (транскрипцію або транслітерацію). Поряд із зазначеними методами на цьому етапі також може бути застосований метод транспозиції імені власного з ресурсів мови перекладу. Перевірка отриманого результату на милозвучність здійснюється на восьмому етапі. Дев'ятий етап присвячений перевірці відповідності на входження в синтагматичну і парадигматичну систему мови перекладу. На десятому етапі перекладачеві слід переконатися, чи збережена рівнозначність імені при передачі формально різних його варіантів. Перевірка збереження у перекладі аспектів значення власної назви виконується на одинадцятому етапі. На дванадцятому етапі перекладач встановлює, чи має власна назва внутрішню форму, і якщо так, то визначає її актуальність. На тринадцятому етапі відбувається аналіз перекладу з погляду його еквівалентності оригіналу (Бережна, 2007: 64).

Відзначимо, що основні принципи перекладу власних назв були закладені ще В. С. Виноградовим у його фундаментальному дослідженні «Вступ до перекладознавства». Творчість у перекладі імен, на його думку, починається тоді, коли перекладач стикається з так званими смисловими (значущими, важливими, такими, що «говорять») іменами та прізвиськами. Тоді ж виникає і перекладацька проблема, пов'язана з аналізом суті та функції значущих імен у тексті та способом їх передачі при перекладі. Виконуючи переклад власного імені, перекладач використовує одну із двох моделей: 1) чиста основа; 2) основа + ономастичний формант = власна назва (Виноградов, 2001: 170).

Таким чином, на вибір стратегії можуть вплинути як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні чинники, кожен із яких призводить до вибору того чи іншого методу (або декількох одночасно) на пев-

ному відрізку перекладу (Коломієць, 2004: 386).

Аксіоматично, що у жодному художньому творі немає випадкових власних імен. Це не означає, що кожне ім'я свідомо розраховане на певну змістовну асоціацію, проте автори ретельно обирають імена для своїх персонажів і враховують безліч факторів різного соціокультурного і мовностилістичного рівня. Вивчення ранніх редакцій творів великих майстрів слова свідчить про те, наскільки вимогливо підходили вони до називання героїв і як глибоко розуміли, що ім'я є важливим компонентом цілісного образу (Ordudari, 2007: 23). Зазвичай при наданні персонажу імені автор закладає в нього певне значення, яке відповідає характеру героя. При номінації героїв реалізуються основні функції власного імені у сюжеті: ідентифікації та виділення його носія з ряду інших персонажів (Казакова, 2002: 215).

Загалом можна констатувати, що вибір тієї чи іншої можливості передачі власних імен, що зберегли певну семантику, тобто вибір транслітерації або перекладу, зумовлений традицією, з якою не можуть не рахуватися перекладачі навіть у тих випадках, коли вони зустрічаються з вигаданими іменами або прізвиськами.

В. С. Виноградов виокремив такі способи перекладу: транскрипцію або транслітерацію, калькування, гіпо-гіперонімічний переклад, отождоження, перифрастичний переклад (Виноградов, 1978: 174). Т. Р. Кияк надає дещо іншу класифікацію перекладу: транскрипція, гіпо-гіперонімічний переклад, уподібнення, міжмовна конотативна транспозиція, дескриптивна перифраза або перифрастичний переклад, комбінована реномінація, ситуативний відповідник, калькування (Кияк, 1987: 110). За будь-якого способу незмінною для перекладача є настанова: внутрішня форма (зміст, наповненість) має відповідати зовнішній (формі вираження, тобто морфологічній формі).

Вивчення різних підходів до способів передачі власних назв, запропонованих С. Влаховом і С. Флоріним, В. Виноградовим, І. Корунцем, Л. Бархударовим та ін., уможливило висновок, що іншомовні власні назви передаються українською мовою найчастіше за допомогою транскрипції, транслітерації, транспозиції або калькування.

1. **Транскрипція.** Перекладацька транскрипція – це формальне пофонемне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою фонем мови, що перекладає, фонетична імітація вихідного слова (Влахов, 1980: 248). Використання перекладацької транскрипції представляє вихідне слово в перекладному тексті у формі, пристосованій до характеристик мови, яка перекладає. Ця трансфор-

мація може бути використана у перекладі власних назв чи реалій за відсутності ЛО. Цей прийом відповідає основній вимозі дублювання – лабіальній синхронізації. Транскрипція – винайдення якомога точнішого відповідника через запис звучання слів мови-джерела графемами мови-реципієнта. За О. Суперанською, основним посередником передачі запозичених слів є практична транскрипція, а саме перекодування іншомовних слів у свої з наступним записом за допомогою літер алфавіту мови-реципієнта без використання якихось додаткових знаків і без надання літерам додаткових значень (Суперанська, 1973: 36).

При передачі слова за допомогою транскрипції воно записується літерами мови перекладу, враховуючи еквівалентність звуків і подібність звучання слова вихідною мовою (Кочерган, 2005: 167). Не всі звуки мають свої точні еквіваленти в інших мовах, тому можуть існувати різні варіанти транскрипції. Для передачі українською мовою зазвичай використовуються ті варіанти, що є близькими до її природи. Наведемо приклади транскрибованих власних імен у досліджуваних художніх фільмах: англ. *Mirandau Goshawku* – укр. *Міранда Гошоук*, англ. *Arsenius Jigger* – укр. *Арсеніус Джиггер*.

Хоч основною функцією власних назв і є ідентифікація предмету в будь-якому мовному колективі, оніми мають національно-мовну належність. Оніми завжди є реаліями. У мові вони називають єдині у своєму роді справді реальні або вигадані об'єкти думки, особи або місця. Кожна така власна назва здебільшого несе в собі інформацію про її локальну і національну належність.

За допомогою транскрипції передається велика кількість власних назв у художніх кінофільмах, таких як назви осіб, географічних об'єктів, небесних тіл, установ, організацій, морських і річкових суден, фірм, готелів, ресторанів, газет, журналів, сценічних постановок тощо. Транскрибовані оніми та інші реалії є елементами перекладу, що у своїй словесній звуковій формі зберігають певну національну своєрідність.

Не все у транскрипції можна формалізувати. Коли транскрипція є компонентом великої системи художнього перекладу, її норми неможливо повністю уніфікувати, тому велике значення має художнє відчуття перекладача.

Спосіб транскрипції у досліджуваних кінофільмах застосований у перекладі таких імен, як *Sprout* – *Спраут*; *Hooch* – *Гуч*; *Nathan* – *Нейт*; *Ben* – *Бен*; *Miles* – *Майлз*.

2. Транслітерація – це формальне відтворення початкової лексичної одиниці за допомогою алфа-

віту мови перекладу; буквена імітація форми початкового слова. Цей метод використовується в тому випадку, коли мови користуються різними графічними системами для запису слів. Таким чином, графічні одиниці однієї мови передаються за допомогою графічних одиниць, які певним чином є їхнім відповідником з іншої мови (Кочерган, 2005: 355).

Під час транслітерації слово передається по літерам з урахуванням таблиці відповідностей символів. Перевагою транслітерації над транскрипцією є її простота, можливість застосування додаткових знаків і менша кількість неоднозначностей.

Оскільки за транслітерації звуковий образ іншомовної власної назви спотворюється, під час передачі українською мовою у перекладі художніх фільмів вона застосовується не так часто. Зазвичай транслітерація використовується під час складання бібліографічних покажчиків та організації каталогів, наприклад, коли потрібно зібрати в одному місці каталогу опис усіх творів вітчизняного автора іноземними мовами (Кочерган, 2005: 136). За допомогою транслітерації передаються також хремотоніми, деякі антропоніми, теоніми та топоніми.

Іншим прийомом транслітерації є формальне літерне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови, що перекладає, буквена імітація форми вихідного слова (Комісаров, 1980: 48). Транслітерацію і транскрипцію використовують для перекладу власних імен, назв народів і племен, географічних назв, найменувань ділових установ, компаній, фірм, періодичних видань, назв спортивних команд, стійких груп музикантів, рок-музикантів, культурних об'єктів та ін. Так, у фільмі «Однокласники» 2011 р. способом транслітерації перекладено імена *Charlie* – [*'tʃ:li*] – *Чарлі*, *Sebastian* – [*sebastian*] – *Себастьян*.

Транскрипція і транслітерація – найлаконічніші способи перекладу. У контексті слів рідної мови такі слова надають предмету конотацій небуденності, оригінальності. Наведемо приклади власних назв, у перекладі яких були застосовані ці способи: «*Vincent and Theo*» – «*Вінсент і Тео*», «*Graceland*» – «*Грейсленд*», «*Bintou*» – «*Бінту*», «*Beuys*» – «*Бойс*».

3. Калькування – це метод передачі лексичної одиниці оригіналу за допомогою заміни її складників (морфем або слів) їх лексичними аналогами в мові перекладу. За допомогою калькування з'явилася велика кількість різноманітних прихованих запозичень у міжкультурній комунікації. Це відбулося внаслідок того, що зустрічалося багато

випадків, коли застосування транслітерації було неможливим із певних міркувань.

Під час використання цього способу передачі часто необхідно застосовувати певні трансформації, бо, на відміну від попередніх способів, калькування не завжди є простою механічною операцією. Змінам нерідко підлягають афікси, відмінкові форми, порядок і кількість слів у словосполученнях, синтаксичний чи морфологічний статус слів та ін. (Комісаров, 1980: 122).

За допомогою калькування часто відтворюють назви художніх творів: англ. «*A Study of Recent Developments in Wizardry*» – укр. «Дослідження останніх тенденцій чарівництва», «Schultze Getsthe Blues» – «Шульце грає блюз». Географічні назви місів, океанів, морів, гір, озер, що включають у себе частини, що перекладаються, передаються з використанням калькування: англ. *Black Forest* – укр. *Чорний ліс*.

Якщо назва містить слова, значення яких забуте або з певних причин не перекладається, застосовується змішаний метод – загалом зберігається принцип калькування, але частина назви передається за допомогою транскрипції (Бережна, 2007: 98): англ. *Godric's Hollow* – укр. *долина Годрика*. Інколи у перекладі назв історичних подій і періодів чи культових об'єктів існує два відповідники, такі як калька і транскрипція, або дві різні кальки.

Калька також є найкращим методом передачі «промовистих» імен, оскільки може найбільш влучно охарактеризувати персонажа, наприклад, *Blue Beard* – *Синя борода*, *Pippi Longstocking* – *Пенні Довганпчоха*, *Nevil Longbottom* – *Невіл Довгонпнс*. Вибір варіанту передачі слова визначається словником, проте в деяких випадках необхідне самостійне рішення перекладача. Загалом перекладач має надавати перевагу точності й естетичності перекладу. Суть перекладу в тому, щоб донести певну інформацію, а якщо вона неповна (що часто трапляється, коли перекладач користується транслітерацією чи транскрипцією) чи має важкий для сприйняття формат (що інколи стається внаслідок застосування калькування), то такий переклад можна вважати невдалим. Поєднання двох методів перекладу в таких випадках є найкращим способом, проте необхідність розгортання або згортання структури оригіналу є певним ускладненням.

Висновки. Отже, власні назви в художніх фільмах виступають засобом розкриття персонажа, його характеристик, а певні географічні назви можуть сприяти виникненню відповідних асоціацій, наприклад, з історичними подіями, територіальним колоритом чи національними героями. Тому перекладач має точно передати це у перекладі, не змінивши асоціативний ряд і конотацію власної назви. Насамперед необхідно визначити, чи вигадане ім'я перед нами, чи реальне, а також для якої цілі воно було використане в тексті оригіналу. Далі необхідно визначити, чи існують еквіваленти в мові перекладу для цих власних назв, якщо ні, маємо визначити спосіб перекладу цих лексичних одиниць. За результатами дослідження, власні назви українською мовою перекладаються способом транскодування (транскрипція та транслітерація), калькуванням, деякі перекладаються описовим перекладом і повною заміною вихідної назви (аналогом). Обов'язково необхідно визначити лексичний, прагматичний і семантичний аспекти, щоб переклад назви був адекватним. Одна з головних задач перекладача під час роботи над перекладом власних назв у художніх кінофільмах – зберегти синхронність тексту та наблизити кількість слів до оригіналу, тому описовий переклад онімів використовується дуже рідко і зазвичай не виконує зазначені вимоги. Транслітерація використовується за умови, що власна назва не несе семантичного навантаження, наявність якого необхідно зберегти у перекладі для надання характеристики персонажу, місця тощо. Таким способом зазвичай користуються для перекладу імен. Калькування використовують для вигаданих імен, внутрішню структуру яких необхідно передати у перекладі, тому що вона може нести інформацію про героя, його характеристику, етнічну належність. Такі імена мають бути тотожні оригінальній назві, повинні зберегти семантичну та стилістичну схожість. Аналог чи повну заміну власної назви використовують, якщо культурологічний аспект не зрозумілий глядачу мови реципієнта. Підсумовуючи, слід зазначити, що для адекватного перекладу власної назви в художньому кінофільмі, за відсутності еквівалента в мові перекладу, необхідно визначити та зберегти лексичний, семантичний, прагматичний і культурологічний елементи, вибравши правильну стратегію перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. *Вопросы общей и частной теории перевода*. Москва : Международные отношения, 2010. 240 с.
2. Бережна М. В. Тринадцать этапов перекладу власних імен та назв. *Вісник СумДУ. Серія Філологія*. 2007. Т. 2. С. 62–66.
3. Виноградов В. Лексические вопросы перевода художественной прозы. Москва : Изд-во МГУ, 1978. С. 174.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва : Междунар. отношения, 1980. 342 с.
5. Казакова Т. А. Практические основы перевода. Санкт-Петербург : Союз, 2002. 320 с.
6. Коломієць Л. В. Концептуально методологічні засади сучасного українського поетичного перекладу (на матеріалі перекладів з англійської, ірландської та американської поезії) : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 522 с.
7. Комиссаров В.Н. Лингвистические основы научно-технического перевода. Пособие по научно-техническому переводу. Москва : Просвещение, 1980. 342 с.
8. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Київ : Академія, 2005. 368 с.
9. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения. Киев : Вища школа, 1989. 110 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. Ярцевой В. Н. Москва : Советская энциклопедия, 1990. С. 473–474.
11. Ребрій О. В. Системний підхід до вироблення стратегії перекладу. *Вісник ХНУ. Серія: Перекладознавство*. 2009. № 848. С. 215–220.
12. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. Москва : Наука, 1973. С. 7.
13. Якимчук А. П. Лінгвокультурна комунікація як випробовування для перекладача. 2007. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2023/1/17.pdf>.
14. Newmark P. A. Textbook of Translation. New York, 1988. P. 310.
15. Ordudari M. Translation Procedures, Strategies and Methods. 02.09.2007. URL: <http://translationjournal.net/journal/41culture.htm>.

REFERENCES

1. Barkhudarov L. S. Yazyk i perevod [Language and translation]. Issues in the General and Private Theory of Translation. Moscow : Mezhdunarodnyye otnosheniya, 2010. 240 p. [in Russian].
2. Berezhna M. V. Trynadtsyat' etapiv perekladu vlasnykh imen ta nazv. [The three stages of translating own names and titles]. Bulletin of SumDU. Philology series. 2007. Volume 2. pp. 62–66. [in Ukrainian].
3. Vynogradov V. Leksychni pytannya perekladu khudozhn'oyi prozy. [Lexical Issues in the Translation of Fiction]. Moscow : Moscow State University Press, 1978. pp. 174 [in Russian].
4. Vlakhov S., Floryn S. Neperevodimoye v perevode. [The untranslatable in translation]. Moscow : Mezhdunarodnyye otnosheniya, 1980. 342 p. [in Russian].
5. Kazakova T. A. Prakticheskiye osnovy perevoda. [Practical translation basics]. Saint Petersburg : Soyuz, 2002. 320 p. [in Russian].
6. Kolomyets' L. V. Kontseptual'no metodolohichni zasady suchasnoho ukrayins'koho poetychnoho perekladu (na materialy perekladiv z anhliys'koyi, irlands'koyi ta amerykanskoj poeziyi) [Conceptually methodological principles of modern Ukrainian poetic translation (based on translations from English, Irish and American poetry)]: monograph. Kyiv: Kyiv University Publishing and Printing Center "Kyiviv'skyi universytet", 2004. 522 p. [in Ukrainian].
7. Komisariv V. N. Linhvistychni osnovy naukovo-tekhnichnoho perevoda. [Linguistic foundations of scientific and technical translation]. A guide to scientific and technical translation. Moscow: Prosveshcheniye, 1980. 342 p. [in Russian].
8. Kocherhan M. P. Vstup do movoznavstva [Introduction to linguistics]. Kyiv: Akademiya, 2005. 368 p. [in Ukrainian].
9. Kyiak T. R. Linhvistychni aspekty terminoznavstva. [Linguistic Aspects of Terminology]. Kiev : Vyshcha shkola, 1987. 110 p. [in Russian].
10. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. [Linguistic Encyclopaedic Dictionary]. ed. by V. N. Yartseva. Moscow : Sovetskaya Encyclopaedia, 1990. pp. 473–474. [in Russian].
11. Rebriy O. V. Systemny pidkhid do vyroblennya stratehiyi perekladu. [A systematic approach to developing a translation strategy.]. Bulletin of KhNU. Series: Translation Studies. 2009. № 848. pp. 215–220. [in Ukrainian].
12. Superanskaya A. V. Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo. [General theory of an own name]. Moscow: Nauka, 1973. pp. 7. [in Russian].
13. Yakymchuk A. P. Linhvokult'urna komunikatsiya yak vyprovovuvannya dlya perekladacha. [Linguo-cultural communication as a test for a translator]. 2007. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2023/1/17.pdf> [in Ukrainian].
14. Newmark P.A. Textbook of Translation. New York, 1988. pp. 310.
15. Ordudari M. Translation Procedures, Strategies and Methods. 02.09.2007. URL: <http://translationjournal.net/journal/41culture.htm>

ПЕДАГОГІКА

УДК 373.2–37.014.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-25>**Лариса ЗДАНЕВИЧ,***orcid.org/0000-0001-8387-2143**доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) larisazdan@ukr.net***Леоніда ПІСОЦЬКА,***orcid.org/0000-0003-2938-125X**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) leonida_dekan@ukr.net***Надія ФРОЛЕНКОВА,***orcid.org/0000-0002-0501-2137**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) nadiyuchuk@ukr.net*

ОЦІНКА ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ

У статті досліджується якість дошкільної освіти в умовах євроінтеграційних процесів на основі національних та європейських стандартів як один із важливих структурних елементів в системі закладів дошкільної освіти України. Проаналізовано трактування сутності категорії «якість дошкільної освіти» та досліджено основні характеристики та складові якості дошкільної освіти. Забезпечення відповідного функціонування галузі дошкільної освіти розглядається як одне з пріоритетних державних завдань, як важливий структурний елемент забезпечення якісних освітніх послуг. Досліджено управління якістю дошкільної освіти на основі національних стандартів та нормативно-правового забезпечення. Визначено головну мету дошкільної освіти в Україні та надано пропозиції для покращення якості дошкільної освіти в умовах євроінтеграційних процесів. Досліджено, що розробка державної освітньої політики повинна передбачати той факт, що всі проблеми, пов'язані з правовим регулюванням (формування дошкільного освітнього законодавства, розробка правових засобів та організаційні заходи задля забезпечення якісних дошкільних освітніх послуг), повинні вирішуватися цілісно. Проаналізовано Концепцію розвитку освіти на період 2015–2025 років та Державний стандарт дошкільної освіти. Досліджено, що реалізація послідовної державної освітньої політики, сконцентрованої на отримання якісно нового результату в галузі дошкільної освіти, який відповідав би стану та тенденціям світового освітнього суспільства та загальновизнаним міжнародним та європейським стандартам у даній сфері, сприятиме формуванню якісної дошкільної освіти. Проаналізовано комплексне оцінювання якості освіти у закладах дошкільної освіти в країнах ЄС шкалу *Early Childhood Environment Rating Scale-3*, імплементація якої в галузі дошкільної освіти сприятиме отриманню якісної освіти.

Ключові слова: оцінка якості дошкільної освіти, дошкільна освіта, заклади дошкільної освіти, національні та європейські стандарти.

Larysa ZDANEVYCH,*orcid.org/0000-0001-8387-2143**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pre-School Pedagogy, Psychology and Professional Methods
Khmelnitskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnitskyi, Ukraine) larisazdan@ukr.net*

Leonida PISOTSKA,

orcid.org/0000-0003-2938-125X

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Assistant Professor at the Department of Pre-school Pedagogy, Psychology and Professional Methods
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) leonida_dekan@ukr.net*

Nadiia FROLENKOVA,

orcid.org/0000-0002-0501-2137

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Senior Lecturer at the Department of Pre-school Pedagogy, Psychology and Professional Methods
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine) nadiychuk@ukr.net*

QUALITY ASSESSMENT OF PRESCHOOL EDUCATION: NATIONAL AND EUROPEAN STANDARDS

The article examines the quality of preschool education in the context of European integration processes on the basis of national and European standards as one of the important structural elements in the system of preschool education institutions in Ukraine. The interpretation of the essence of the category quality of preschool education is analyzed and the main characteristics and components of the quality of preschool education are investigated. Ensuring the proper functioning of the field of preschool education is considered as one of the priority state tasks, as an important structural element of providing quality educational services. The quality management of preschool education on the basis of national standards and normative-legal provision is investigated. The main goal of preschool education in Ukraine is determined and proposals for improving the quality of preschool education in the context of European integration processes are provided. It is investigated that the development of state educational policy should take into account the fact that all problems related to legal regulation (formation of preschool educational legislation, development of legal means and organizational measures to ensure quality preschool educational services) should be addressed holistically. The Concept of education development for the period 2015-2025 and the State standard of preschool education are analyzed. It is investigated that the implementation of a consistent state educational policy focused on obtaining a qualitatively new result in the field of preschool education, which would meet the state and trends of the world educational society and generally accepted international and European standards in this field, will contribute to quality preschool education. A comprehensive assessment of the quality of education in preschool education institutions in the EU countries, the Early Childhood Environment Rating Scale – 3, is analyzed, the implementation of which in the field of preschool education will contribute to obtaining quality education.

Key words: *quality assessment of preschool education, preschool education, preschool education institutions, national and European standards.*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Оцінка ефективності діяльності закладів дошкільної освіти та якості наданих дошкільних освітніх послуг вважається основною цільовою функцією системи дошкільної освіти у всьому світі, де імплементовані та функціонують програми асекурації якості дошкільних освітніх послуг, які визначені в положеннях національної політики в галузі дошкільної освіти, а дані дії позитивно впливають на розвиток дошкільної освітньої галузі. Основною тенденцією вдосконалення системи дошкільної освіти являється зміщення пріоритету від максимальної економії державних витрат при наданні дошкільних освітніх послуг до максимальної ефективності застосування задіяних ресурсів, де даний підхід являється актуальним для закладів дошкільної освіти України.

В умовах сучасності прогресивний розвиток держави є неможливим без постійного удоскона-

лення системи дошкільної освіти, забезпечення якої здійснюється працівниками у сфері дошкільної освіти. У зв'язку із глобалізаційними процесами, які відбуваються у світі, формується потреба у соціально і професійно активному спеціалісті, котрий володіє високим рівнем кваліфікації, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням повсякчасно вдосконалювати свої фахові навички та реалізовувати подальше професійне зростання. Головним та визначальним завданням закладів дошкільної освіти на сьогоднішньому етапі модернізації системи дошкільної освіти України є створення належних умов для отримання дітьми дошкільної освіти, забезпечення дієвості особистісно орієнтованої освітньої системи, реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації, інтегративності педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти, що сприятиме своєчасному становленню і всебічному розвитку

життєво компетентної особистості дитини, формуванню її фізичної і психологічної готовності до нової соціальної ролі, тому актуальним є оцінювання якості дошкільної освіти на основі національних та європейських стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Тематику оцінки якості дошкільної освіти на основі національних та європейських стандартів досліджує значна кількість науковців. Зокрема, наукові праці європейська освітня політика (Ю. В. Ковбасюк, К. О. Ващенко, Ю. П. Сурмін, М. А. Ажажа, О. М. Топузов); забезпечення та управління якістю освіти (Т. І. Шанскова); нормативно-правове регулювання дошкільної освіти в Україні (І. Ю. Хомишин, Т. О. Лукіна, Г. А. Грищенко, Рожкова М. Г.); методологію оцінювання якості дошкільної освіти (О. Г. Косенчук, Ю. Г. Косенчук, Т. М. Кузнецова, Г. В. Бодренко, Н. А. Веракса, Т. Н. Богуславская, Т. А. Никитина, Э. М. Коротков, Barbara Janta, Janna van Belle, Katherine Stewart), де дані дослідження присвячені оцінці якості дошкільної освіти на основі національних та європейських стандартів, які вплинули на генезис та становлення якості дошкільної освіти та забезпечення результативної діяльності закладів дошкільної освіти.

Формулювання цілей статті. Метою роботи є дослідження оцінки якості дошкільної освіти на основі національних та європейських стандартів, а також проведення аналізу оцінки управління якістю дошкільної освіти в умовах євроінтеграційних процесів. Для досягнення мети визначено такі завдання: в загальних рисах проаналізувати якість дошкільної освіти України в умовах євроінтеграційних процесів; визначити основні характеристики та складові якості дошкільної освіти; проаналізувати національні та європейські стандарти якості дошкільної освіти; запропонувати превентивні заходи щодо реалізації заходів державного управління якістю дошкільної освіти в умовах євроінтеграційних процесів. При проведенні дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Проголошення Україною вектору на європейську інтеграцію підштовхнуло до необхідності визначити принципи, методи та порядок реалізації європейських норм та правил управління економікою. Оскільки освіта являється визначальним елементом існування та еволюції нації, формування трансформаційних процесів у цій галузі стало питанням часу. У розвинених країнах постійна увага при-

діляється трансформації дошкільної освітньої системи, яка під впливом науково-технічного та соціального прогресу повинна швидко реагувати на зміни та відповідно адаптуватися (Про освіту: Закон України, 2017).

Реформування системи освіти в Україні значною мірою відбилося на системі дошкільної освіти країни, у тому числі й на системі управління освітою та її якістю. У вітчизняній та міжнародній науковій думці існує чимало трактувань поняття «якість дошкільної освіти». Серед них найбільш влучними, на нашу думку, є:

1) соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу дошкільної освіти в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства у розвитку і формуванні компетентної особистості дитини (Шанскова, 2019: 98);

2) сукупність властивостей та характеристик дошкільного освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень компетентності особистості дитини, який задовольняє потреби суспільства;

3) процес досягнення характеристик, що відповідають дошкільним освітнім стандартам.

Отже, якісною дошкільною освітою вважається така, за якої помітні досягнення всіх учасників педагогічної взаємодії, як і вихователів, так і дітей. Основними характеристики якості дошкільної освіти являються внутрішні та зовнішні, які описують освітній дошкільний процес, його результат і систему дошкільної освіти загалом.

Дані характеристики необхідні у зв'язку з тим, що оцінка якості дошкільної освіти має як утилітарний вимір, так і вимір, пов'язаний з розвитком інтелекту, компетентності і творчого потенціалу особистості дитини (див. рис. 1) (Кремень, 2004: 57). До основних складових якості дошкільної освіти, зокрема у закладах дошкільної освіти, відносять: якість цінностей, цілей і норм; якість умов; якість навчально-виховного процесу та якість результату дошкільної освіти (див. рис. 2) (Шанскова, 2019: 99).

Провідні дослідники, характеризуючи заклад дошкільної освіти (далі – ЗДО) як цілісну динамічну систему, пропонують розглядати якість освітнього процесу, як цілеспрямовану, комплексну і скоординовану взаємодію керуючої і керованої підсистем із метою досягнення найбільшої відповідності параметрів функціонування, розвитку освітнього процесу і його результатів відповідним вимогам (див. рис. 3).

Отже, якість освіти в ЗДО являється результатом діяльності колективу, який визначається таким: реалізація дитиною в ЗДО свого право на



Рис. 1. Основні характеристики якості дошкільної освіти

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Кремень, 2004: 57).

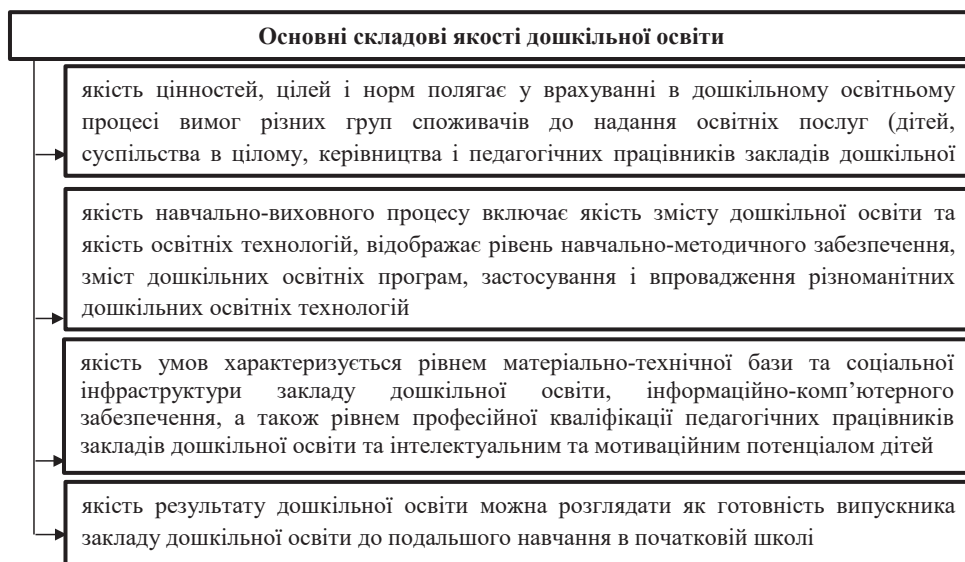


Рис. 2. Основні складові якості дошкільної освіти

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Шанскова, 2019: 99).

індивідуальний розвиток відповідно до вікових можливостей і здібностей; організація якісного педагогічного процесу в ЗДО (режим, вибір програм і технологій, забезпеченість посібниками, система підвищення професійного росту педагогів через різні форми методичної роботи, тощо); створення якісних умов в ЗДО (освітнє середовище, орієнтоване на самоцінність дошкільного дитинства; позитивний мікроклімат в колективі; система стимулювання якісної роботи, творча спрямованість діяльності колективу ЗДО та його керівника; орієнтація

на освітні потреби і запити сім'ї; систематичне колективне обговорення стану освітнього процесу та прийняття грамотних управлінських рішень) (Бодренко, 2018: 2).

У проведених дослідженнях Н. А. Веракси виявлено, що якість дошкільної освіти залежить від таких чинників: стан фінансування закладів дошкільної освіти на сучасному етапі; кадрове забезпечення дошкільної освіти; здійснення такої, безперервної змісту дошкільної та початкової загальної освіти; вдосконалення змісту дошкільної освіти в умовах його варіативності

(Бодренко, Веракса, Богуславская, Никитина, 2010: 50).

Дослідники вважають, що якістю дошкільної освіти можна і необхідно здійснювати управління, як результат постає завдання розробки методологічних основ процесу підвищення якості дошкільної освіти, які були застосовні в умовах освітнього закладу.

Л. А. Парамонова і Т. І. Алієва, позначивши проблему необхідності розробки підходів щодо оцінки якості дошкільної освіти, а саме формування процедури оцінки та основних показників, вважають, що дані підходи повинні бути єдині і для самих педагогів, і для контролюючих інстанцій (Парамонова, Протасова, 2001: 120). Основні методологічні та теоретичні підходи до якості дошкільної освіти відображено на рис. 4 (Кузнецова, 2019: 14).

До основних міжнародних нормативно-правових актів, положення яких регулюють освітню сферу, належать Загальна декларація прав людини (1948 р.), Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права відповідно (1966 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Європейська соціальна хартія (1996 р.) та ін. Конституція України та правові документи міжнародного характеру закріплюють державні гарантії права

на освіту, зобов'язують публічну владу створити усі необхідні умови для нормальної реалізації людиною і громадянином даного права на усіх рівнях, зокрема на рівні дошкільної освіти (Рождкова, 2017: 198).

Питання створення якісних умов для навчання дітей відповідно до здібностей та інтересів проголошено в законах України «Про освіту» (Про освіту: Закон України, 2017), «Про дошкільну освіту» (Про дошкільну освіту: Закон України, 2001), та низці підзаконних нормативно-правових актів, а перспективи розвитку освіти та шляхи її реалізації окреслено Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні (Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні, 2010). Крім того, низкою відповідних документів МОН України визначено стратегічні напрями діяльності, що спрямовані на реалізацію зазначеної Концепції (Лукіна, Грищенко, 2018: 109).

Великий масив законодавства, що регулює забезпечення права на освіту, зокрема дошкільну, складають постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України, серед яких, зокрема, постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад» (Про затвердження



Рис. 3. Твердження науковців щодо складових якості дошкільної освіти

Примітки: сформовано автором на основі джерел: (Бодренко, 2018: 1; Коротков, 2009: 24; Поздняк, Лященко, 2000: 53).

Положення про дошкільний навчальний заклад, 2003), «Про затвердження Положення про центр розвитку дитини» (Про затвердження Положення про центр розвитку дитини, 2009), «Про затвердження Положення про освітній округ» (Про затвердження Положення про освітній округ, 2010). Накази центрального органу виконавчої влади у сфері освіти, яким є Міністерство освіти і науки, конкретизують та встановлюють

способи і форми вирішення питань дошкільної освіти (Хомишин, 2018: 180).

Для інтеграції України до європейського освітнього простору розроблено та імплементовано Концепцію розвитку освіти на період 2015–2025 років, де стосовно першого освітнього рівня – дошкільна освіта, встановлено ряд завдань, які потрібно реалізувати (див. рис. 5) (Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, 2014).

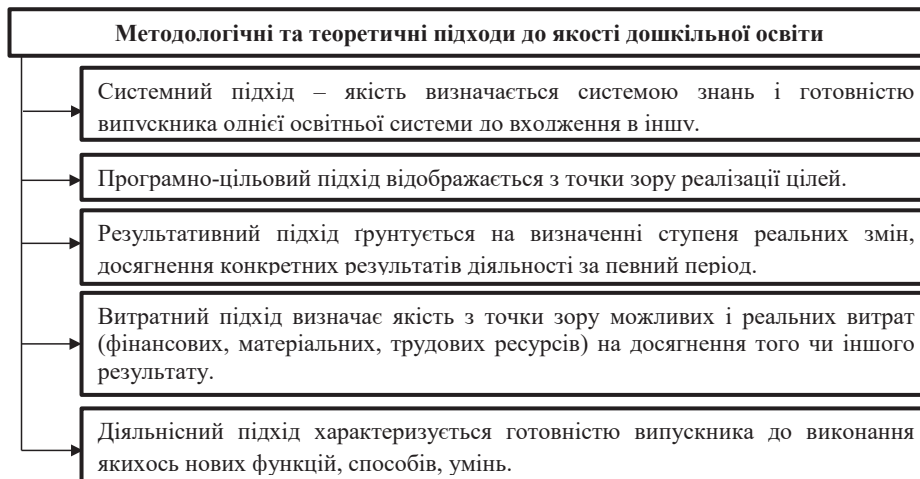


Рис. 4. Методологічні та теоретичні підходи до якості дошкільної освіти

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Парамонова, Протасова, 2001: 125).

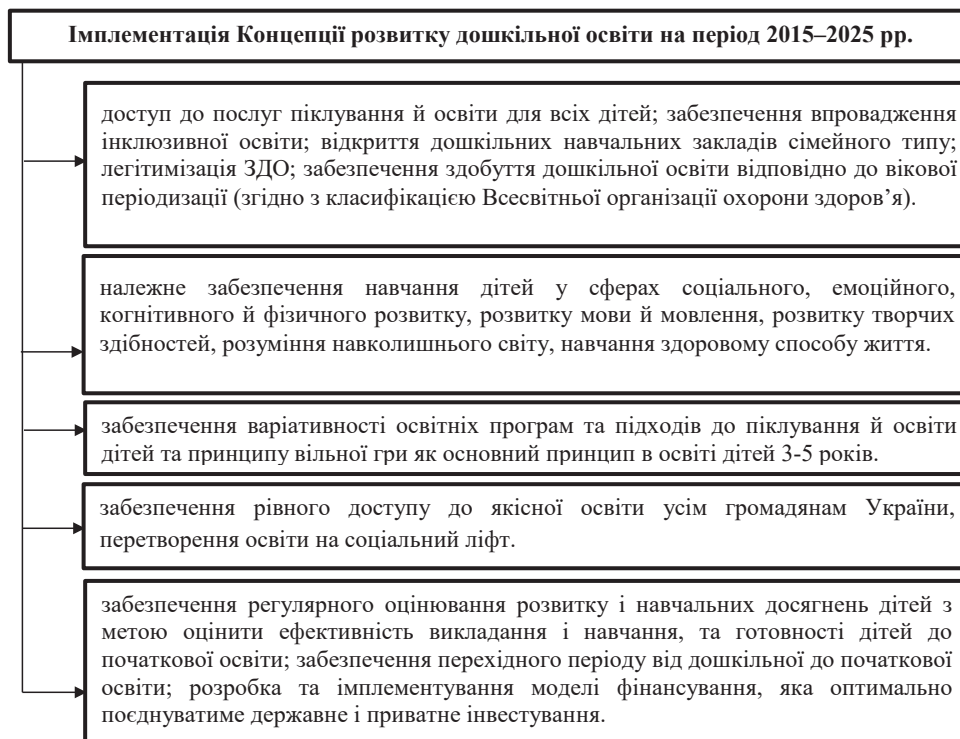


Рис. 5. Імплементация Концепції розвитку дошкільної освіти на період 2015–2025 рр.

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, 2014).

Також, уряд країни затвердив нову редакцію Державного стандарту дошкільної освіти від 21.12.2020 протокол №12/1-2, де встановлено вимоги щодо обов'язкових компетентностей та результатів освіти дитини дошкільного віку (6 (7) років), та кондиції, за яких можуть бути здобуті позитивні результати у відповідності до міжнародних стандартів якості освіти. Даний стандарт має на меті забезпечення збереження самоцінності дошкільного дитинства; встановлення особливостей та вимог щодо рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини; асекурація такості між дошкільною та початковою освітою. Основні складові частини Державного стандарту дошкільної освіти від 21.12.2020 протокол №12/1-2 відображено на рис. 6.

Отже, визначені Державним стандартом дошкільної освіти вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок, системи ціннісних ставлень до світу та самої себе є обов'язковими для виконання всіма учасниками освітнього процесу в дошкільних закладах незалежно від їх підпорядкування, типу і форми власності (Офіційний сайт МОН, 2021).

Однією з тенденцій розвитку національних систем освіти держав-членів ЄС є стандартизація, однак це національні освітні стандарти. Слід відмітити, що поняття «європейські стандарти якості освіти»

стосується переважно напрацювань у галузі вищої освіти, породжених Болонським процесом. Щодо дошкільної освіти, то ці стандарти, як нормативні документи, ще перебувають у віддаленій перспективі. Однак поняття «європейські стандарти якості дошкільної освіти» є встановленим, де відображено сукупність принципів, норм і вимог до якості дошкільної освіти, які характерні для держав-членів ЄС, що обговорюються в процесі їхнього освітнього співробітництва (Топузов, 2017: 17).

Дослідження показують, що для сприяння процесу участі у визначенні та забезпеченні якості дошкільної освіти, слід регулювати та розробляти стандарти за участю різних груп зацікавлених сторін, таких як діти, батьки, сім'ї та фахівці, які працюють з дітьми (OECD, 2015b; CORE, 2012). Зазвичай нормативні акти та вимоги до стандартів країни ЄС включають такі компоненти:

1. Структура управління, що встановлює політичні обов'язки на різних рівнях управління (наприклад, ЄС, національний, регіональний, муніципальний) та пов'язуючи політику дошкільного віку в ширший політичний контекст (наприклад, добробут, рівність, освіта).

2. Структура якості, що враховує критерії рівня якості, які вимагаються від усіх закладів дошкільної освіти.

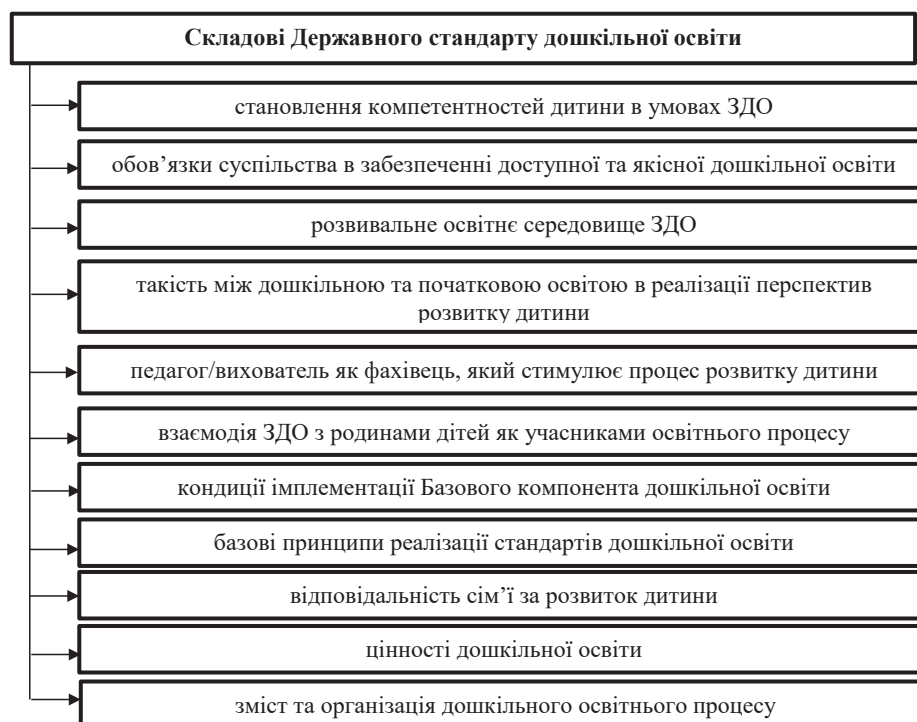


Рис. 6. Складові Державного стандарту дошкільної освіти

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Офіційний сайт МОН, 2021).

3. Рамки навчальних програм, що визначають загальні цілі, принципи та компетенції для роботи з маленькими дітьми незалежно від установи.

4. Кваліфікаційна база, що встановлює професійну підготовку та підвищення кваліфікації для всіх працівників ЗДО, які відносяться до сектору Early childhood education and care .

5. Структура моніторингу та оцінки, яка забезпечує систематичний збір даних про сектор Early childhood education and care, а оцінки за участю всіх ключових зацікавлених сторін проводяться регулярно (Barbara Janta, Janna van Belle, Katherine Stewart, 2016).

Отже, для комплексного оцінювання якості освіти у закладах дошкільної освіти в країнах ЄС широко впроваджується шкала Early Childhood Environment Rating Scale-3 (надалі ECERS-3). Унікальність дослідження полягає у комплексності та систематичності, та складається із шести шкал – «предметно-просторове середовище; догляд та за дітьми; мова та грамотність; навчальна діяльність; взаємодія; структура програми». Відповідно до кожної із шести шкал визначені показники загальною кількістю – 35 та 468 індикаторів, та дозволяє здійснити комплексне оцінювання якості освітніх програм для раннього віку (Mc Hugh, 2012; Косенчук, Косенчук, 2020).

Імплементация застосування шкали ECERS-3 в дошкільній освіті Україні сприятиме:

1) індивідуалізації освіти, де дитина, матиме можливість обрати активності, висловити свою думку незалежно від думки дорослих, встановити межі чи допомогти собі, усамітнівшись у куточку усамітнення;

2) урізноманітненню видів діяльності дітей у ЗДО;

3) комунікації вихователів з дитиною, де формуватимуться умови за яких, дитина формулює запитання до кінця, а вихователь не перебиває її з відповіддю, чи залучає дітей до вирішення проблем тощо;

4) підвищення значення освітнього середовища, в якому розвивається особистість дитини (ECERS-3, 2020).

Модернізація дошкільної освіти України, наближення її до європейських стандартів передбачає розвиток державно-громадської моделі управління системи освіти. Мають змінитися і функції місцевих органів державного управління освітою: замість безпосереднього управління ЗДО вони будуть, насамперед, здійснювати контрольно-наглядові функції, педагогічний нагляд, надання методичної допомоги органам управління освітою. Має зрости їх роль як орга-

нів, відповідальних за якість дошкільної освіти, ініціювання і координацію педагогічних новацій, діагностування методичної діяльності ЗДО (Ажажа, 2018: 97).

Пріоритетним напрямом державної дошкільної освітньої політики є формування механізму державного управління якістю дошкільної освіти, обов'язковими складниками якого виступають національна система моніторингу якості дошкільної освіти, запровадження інституту незалежного оцінювання досягнутих результатів функціонування дошкільної освітньої галузі тощо. Упровадження європейських стандартів якості дошкільної освіти у ЗДО України повинно сприяти такості між дошкільною та початковою освітою в реалізації перспектив розвитку дитини. (Ковбасюк, Ващенко, Сурмін, 2013: 84).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що в умовах інтенсифікації євроінтеграційних процесів управління якістю дошкільної освіти набуває все більшої актуальності. Забезпечення відповідного функціонування галузі освіти розглядається як одне з пріоритетних державних завдань, як важливий структурний елемент забезпечення якісних дошкільної освітніх послуг. Розробка державної дошкільної освітньої політики в Україні повинна передбачати той факт, що всі проблеми, пов'язані з правовим регулюванням (формування освітнього законодавства, розробка правових засобів та організаційних заходів задля забезпечення якісних дошкільної освітніх послуг), повинні вирішуватися цілісно. Важливість розвитку галузі дошкільної освіти та послідовна державна дошкільна освітня політика, сконцентрована на отриманні якісно нового результату в галузі дошкільної освіти, який відповідав би стану та тенденціям світового освітнього суспільства та загальноновизнаним міжнародним та європейським стандартам у даній сфері.

Державна освітня політика повинна реалізовуватися поетапно на основі використання організаційних, правових та економічних принципів. На першому етапі реалізації державної дошкільної освітньої політики необхідно послідовно визначити нагальні проблеми в системі функціонування ЗДО та управління якістю дошкільної освіти, а на другому необхідно імплементувати вдосконалену нормативно-правову базу в дійсність задля надання якісних дошкільних освітніх послуг.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення системи державного управління якістю дошкільної освіти в умовах євроінтеграційних процесів, що дасть змогу

стимулювати інноваційну та освітню діяльність населенню та покращити поточну якість дошкільної освіти та підвищити рівень надання освітніх послуг

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 28.03.2021).
2. Шанскова Т.І. Сучасні пріоритети управління якістю освіти закладів вищої освіти: кафедральний рівень. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : Матеріали міжнародного форуму управлінської діяльності (18-19 травня 2019 р. м. Тернопіль). Тернопіль : КРОК, 2019. С. 98–103.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В.Г. Кременя. Тернопіль, 2004. 384 с.
4. Бодренко Г.В. Управление дошкольной образовательной организацией в современных условиях как фактор эффективности образования и воспитания. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2018. № 2. С. 1–3.
5. Веракса Н.А., Богуславская Т.Н., Никитина Т.А. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений (по видам учреждений) в рамках перехода на новую систему оплаты труда. Москва : Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», 2010.
6. Коротков Э.М. Управление качеством образования. Москва : ТЦ Сфера, 2009. 139 с.
7. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 240 с.
8. Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием. Москва, 2000. 432 с.
9. Кузнецова Т.М. Якість дошкільної освіти в Україні: її досягнення та проблеми. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : Матеріали міжнародного форуму управлінської діяльності (18 – 19 травня 2019 р. м. Тернопіль). Тернопіль : КРОК, 2019. С. 12–17.
10. Рожкова М.Г. До питання визначення сутності адміністративно-правових засад дошкільної освіти України. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2017. Випуск 1(16) том 4. С. 196–200.
11. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 28.03.2021).
12. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні: наказ Міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 р. № 912. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogonavchannya> (дата звернення: 28.03.2021).
13. Лукіна Т.О., Грищенко Г.А. Вплив сучасних змін правових норм на розвиток інклюзивної освіти в галузі дошкільної та загальної середньої освіти в Україні. *Вісн. НАДУ. Серія "Державне управління"*. 2018. № 4(91). С. 106–115.
14. Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад : Постанова Кабінету міністрів України № 305 від 12 березня 2003 р. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-p> (дата звернення: 28.03.2021).
15. Про затвердження Положення про центр розвитку дитини : Постанова Кабінету міністрів України № 1124 від 05 жовтня 2009 р. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-p> (дата звернення: 28.03.2021).
16. Про затвердження Положення про освітній округ : Постанова Кабінету міністрів України № 777 від 27 серпня 2010 р. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-p> (дата звернення: 28.03.2021).
17. Хомишин І.Ю. Нормативно-правове регулювання дошкільної освіти в Україні. *Науковий збірник «Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції»*. 2018. № 1. С. 178–181.
18. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років. Проект. URL : <http://osvita.ua/news/43501/> (дата звернення: 28.03.2021).
19. Офіційний сайт МОН: веб-сайт. URL : <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 28.03.2021).
20. Топузов О.М. Якість вітчизняної освіти – шлях до європейських стандартів. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, Серія: Педагогіка*. 2017. № 1. С. 12–19.
21. OECD. Starting Strong IV. Monitoring quality in Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. 2015.: веб-сайт. URL : DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en> (дата звернення: 28.03.2021).
22. CORE. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report. London and Ghent: University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. 2012.
23. Barbara Janta, Janna van Belle, Katherine Stewart. Quality and impact of Centre-based Early Childhood Education and Care. *RAND Corporation*. 2016. URL : DOI: <https://doi.org/10.7249/RR1670> (дата звернення: 28.03.2021).
24. Mc Hugh, Mary L. Interrater reliability: The kappa statistic, *Biochemia Medica*, 2012. № 22 (3), p. 276–282. URL : DOI:10.11613/bm.2012.031 (дата звернення: 28.03.2021).
25. Косенчук О.Г., Косенчук Ю.Г. Методологія оцінювання якості дошкільної освіти: реалії та перспективи. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки» (Категорія «Б»)*. 2020. Випуск 11(40). URL : [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)) (дата звернення: 28.03.2021).
26. ECERS-3: шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти: веб-сайт. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/ecers-shkala-ocinyuvannya-seredovisha-rannogo-ditinstva> (дата звернення: 28.03.2021).
27. Ажажа М.А. Напрями державного управління модернізацією освіти в контексті євроінтеграції України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 8. С. 94–99.
28. Модернізація державного управління та європейська інтеграція України: наук. доп. / Авт. кол.: Ю.В. Ковбасюк, К.О. Ващенко, Ю.П. Сурмін та ін.; за заг. ред. д-ра наук з держ. упр., проф. Ю.В. Ковбасюка. Київ : НАДУ, 2013. 120 с.

REFERENCES

1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [The Law of the Ukraine "On education"], 05 September, № 2145-VIII, 2017-r, retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
2. Shanskova T. I. Suchasni priorityety upravlinnia yakistiu osvity zakladiv vyshchoi osvity: kafedralnyi riven. Paradyhmalna model kerivnyka sfery osvity u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv [Modern priorities of quality management of education in higher education: departmental level], *Paradyhmalna model kerivnyka sfery osvity u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv*, [Paradigmatic model of the head of education in the context of European integration processes], *Materialy mizhnarodnoho forumu upravlinskoï diïalnosti* (18 – 19 travnia 2019 r. m. Ternopil). Ternopil: KROK, 2019. pp. 98 – 103 [in Ukrainian].
3. Kremenya, V.G. *Iyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses*, [Higher education in Ukraine and the Bologna process], Ternopil, Ukraine, 2004. 384 p. [in Ukrainian].
4. Bodrenko G.V. Upravlenie doshkolnoy obrazovatelnoy organizatsiyey v sovremennyih usloviyah kak faktor effektivnosti obrazovaniya i vospitaniya. [Management of preschool educational organization in modern conditions as a factor in the effectiveness of education and upbringing], *Pytannia doshkilnoi pedahohiky*, 2018, Vypusk 2. pp. 1–3. [in Russian].
5. Veraksa, N.A., Boguslavskaya, T.N., Nikitina, T.A., *Kryterii otsinky yakosti roboty doshkilnykh osvitnikh ustanov (za vydamy ustanov) v ramkakh perekhodu na novu systemu oplaty pratsi*, [Criteria for assessing the quality of preschool educational institutions (by type of institution) in the transition to a new system of remuneration]. Center for psychological support of education "PSI POINT", Moscow, Russian Federation, 2010. [in Russian].
6. Korotkov, E.M., *Upravlinnia yakistiu osvity*, [Education quality management]. TC Sfera, Moscow, Russian Federation, 2009. 139 p. [in Russian].
7. Paramonova, L.A., Protasova, E.Yu. *Doshkilna ta pochatkova osvita za kordonom: Istoriia i suchasnist*, [Preschool and primary education abroad: History and modernity]. Publishing Center "Academy", Moscow, Russian Federation, 2001, 240 p. [in Russian].
8. Pozdnyak, L.V., Lyashchenko, N.N. *Upravlinnia doshkilnoiu osvitou*, [Management of preschool education]. Moscow, Russian Federation, 2000, 432 p. [in Russian].
9. Kuznetsova, T.M. Quality of preschool education in Ukraine: its achievements and problems, *Paradyhmalna model kerivnyka sfery osvity u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv*, [Paradigmatic model of the head of education in the context of European integration processes], *Materialy mizhnarodnoho forumu upravlinskoï diïalnosti* (18 – 19 travnia 2019 r. m. Ternopil), [Proceedings of the International Forum of Management (May 18 - 19, 2019, Ternopil)], KROK, Ternopil, Ukraine, 2019, pp. 12 – 17. [in Ukrainian].
10. Rozhkova M. H. Do pytannia vyznachennia sutnosti administratyvno-pravovykh zasad doshkilnoi osvity Ukrainy [On the question of determining the essence of administrative and legal principles of preschool education in Ukraine], *Prykarpatskyi yurydychnyi visnyk*, 2017, Vypusk 1 (16), T. 4. pp. 196-200. [in Ukrainian].
11. The Verkhovna Rada of Ukraine, [The Law of the Ukraine "On preschool education"], 11 July, № 2628-III, 2001-r, retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>. [in Ukrainian].
12. Kontseptsiiia rozvytku inkluzyvnoi osvity v Ukraini: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [The concept of development of inclusive education in Ukraine], 1 October, № 912, 2010-r, retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozavtverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogonavchannya>. [in Ukrainian].
13. Lukina T. O., Hryshchenko H. A. Vplyv suchasnykh zmin pravovykh norm na rozvytok inkluzyvnoi osvity v haluzi doshkilnoi ta zahalnoi serednoi osvity v Ukraini [Influence of modern changes in legal norms on the development of inclusive education in the field of preschool and general secondary education in Ukraine], *Visn. NADU. Seriiia "Derzhavne upravlinnia"*, 2018, Vypusk 4 (91). pp. 106–115. [in Ukrainian].
14. The Verkhovna Rada of Ukraine, The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Regulations on a preschool educational institution", 12 March, № 305, 2003-r, retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-p>. [in Ukrainian].
15. The Verkhovna Rada of Ukraine, The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Regulations on the Child Development Center", 5 October, № 1124, 2009-r, retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-p>. [in Ukrainian].
16. The Verkhovna Rada of Ukraine, The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On approval of the Regulations on the educational district", 27 August, № 777, 2010-r, retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-p>. [in Ukrainian].
17. Khomyshyn, I.Y. Normatyvno-pravove rehuliuвання doshkilnoi osvity v Ukraini, [Normative and legal regulation of preschool education in Ukraine], *Naukovyi zbirnyk «Aktualni problemy vitchyznanoi yurysprudentsii»*, 2018, Vypusk 1, pp. 178–181. [in Ukrainian].
18. The concept of education development in Ukraine for the period 2015-2025. Project, retrieved from: <http://osvita.ua/news/43501/>. [in Ukrainian].
19. Topuzov, O.M. Yakist vitchyznanoi osvity – shliakh do yevropeiskykh standartiv, [The quality of domestic education - the path to European standards], *Humanitarnyi visnyk Poltavskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu imeni Yuriiia Kondratiuka, Seriiia: Pedahohika*, 2017, Vypusk 1. pp. 12–19. [in Ukrainian].
20. OECD. Starting Strong IV. Monitoring quality in Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. 2015. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
21. CORE. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report. 2012. London and Ghent: University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies

22. Barbara Janta, Janna van Belle, Katherine Stewart. Quality and impact of Center-based Early Childhood Education and Care”, *RAND Corporation*. 2016. Retrieved from: <https://doi.org/10.7249/RR1670>
23. Mc Hugh, Mary L. Interrater reliability: The kappa statistic, *Biochemia Medica*, 2012, Vypusk 22 (3), pp. 276–282. Retrieved from: DOI: 10.11613 / bm.2012.03 [in English].
24. Kosenchuk, O.G., Kosenchuk, Yu.G. Metodolohiia otsiniuvannia yakosti doshkilnoi osvity: realii ta perspektyvy, [Methodology for assessing the quality of preschool education: realities and prospects], *Visnyk pislidyplomnoi osvity. «Seriiia «Pedahohichni nauky» (Katehoriia «B»)*, 2020, Vypusk 11 (40)., retrieved from: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11\(40\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-11(40)) [in Ukrainian].
25. ECERS-3: scale for assessing the quality of the educational process in preschool education, retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/ecers-shkala-ocinyuvannya-seredovisha-rannogo-ditinstva> [in Ukrainian].
26. Azhazha, M. Napriamy derzhavnoho upravlinnia modernizatsiieiu osvity v konteksti yevrointehratsii Ukrainy, [The directions of state management of modernization of education in the context of Ukraine’s euro-integration], *Investytsiyi: praktyka ta dosvid*, 2018, Vypusk 8, pp. 94–99. [in Ukrainian].
27. Kovbasiuk, Yu.V., Vashchenko, K.O., Surmin, Yu.P. and others, *Modernizatsiia derzhavnoho upravlinnia ta yevropeiska intehratsiia Ukrainy*, [Modernization of public administration and European integration of Ukraine], for general ed. Dr. of Science from the state. upr., prof. Kovbasiuk, Yu.V. NADU, Kyiv, Ukraine, 2013. 120 p. [in Ukrainian].

УДК 37.015

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-26>

Марія ІВАНЧУК,

orcid.org/0000-0002-8104-9724

доктор психологічних наук,

*професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) maria.ivanchuk@chnu.edu.ua*

Оксана КОСТАЩУК,

orcid.org/0000-0003-2938-1436

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) o.kostaschuk@chnu.edu.ua*

ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЧЕСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ

У статті обґрунтовано важливість виховання професійної честі майбутніх учителів як особистісно-професійної якості, яка визначає гідну поведінку у ставленні до суб'єктів педагогічної взаємодії та визнає дитину як найвищу цінність, а також зазнає суспільної оцінки й визнання. У понятті «професійна честь» знаходиться вираження оцінка значущості, ролі кожної професії та суспільства у цілому. Сучасні фахівці різних професій все частіше зустрічаються з моральними конфліктами, які неможливо вирішити лише на основі професійних знань. Саме тому проблема виховання професійної честі майбутніх учителів є надзвичайно актуальною та важливою. Аргументовано, що в умовах соціальної значущості педагогічної праці суспільство висуває особливі вимоги до учителя, до формування його особистісних та професійних якостей, зокрема і професійної честі. Професійна честь, як особистісно-професійна якість вчителя, виявляється у добрих справах, славі, визнанні його заслуг перед суспільством, керівництвом школи, колегами, учнями та їх батьками. У цьому контексті важливим є виховання професійної честі вчителя, яка визначає його високу культуру, моральну поведінку і є регулятором життєдіяльності, основою і результатом прояву гуманістичних і професійних цінностей особистості, однією з умов готовності майбутнього вчителя до діалогічної взаємодії в освітньому просторі.

Доведено, що виховання професійної честі майбутніх учителів на етапі навчання у закладі вищої освіти є складним динамічним процесом диференціації та зміцнення зв'язків між окремими її компонентами, що корелює зі стадіями професійної підготовки у вищій школі – адаптації, інтенсифікації та ідентифікації.

Отож головним фасилітуючим фактором виховання професійної честі студентів-майбутніх учителів визначено тренінг «Чесць як важлива особистісно-професійна якість майбутнього вчителя».

Ключові слова: *чесць, професійна честь, особистісно-професійна якість, тренінг, програма тренінгу, тренінгові заняття.*

Maria IVANCHUK,

orcid.org/0000-0002-8104-9724

Doctor of Psychological Science,

*Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) maria.ivanchuk@chnu.edu.ua*

Oksana KOSTASHCHUK,

orcid.org/0000-0003-2938-1436

Candidate of Pedagogical Science,

*Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) o.kostaschuk@chnu.edu.ua*

EDUCATION OF PROFESSIONAL HONOR OF FUTURE TEACHERS BY TRAINING MEANS

The article describes the definitions of 'honor', 'professional honor', 'professional honor of future teachers'. The author substantiates the urgency of the problem of education of professional honor as a personal and professional quality, which is manifested in the process of professional duties, determines decent behavior in relation to the subjects of pedagogical interaction and recognizes the child as the highest value. The concept of 'professional honor' expresses an assessment of the significance, role of each profession and society as a whole. Modern specialists of various professions are increasingly faced with moral conflicts, which cannot be resolved based on professional knowledge alone. That is why the problem of educating the professional honor of future teachers is extremely relevant and important. It is noted that professional honor, as a personal and professional quality of a teacher, is manifested in good deeds, fame, recognition of his services to society, school management, colleagues, students and their parents. In the conditions of social significance of pedagogical work the society puts forward special requirements to the teacher's personality, to formation of his personal and professional qualities which are necessary for the future expert for the further professional activity. It is proved that the education of professional honor of future teachers at the stage of their education in higher education is a complex dynamic process of differentiation and strengthening of links between its individual components, which correlates with the stages of professional training in higher education – adaptation, intensification and identification – and which affects the specific features and contradictions of these stages. Thus, the main facilitating factor in the education of professional honor with students-future teachers is the training 'Honor as an important personal and professional quality of the future teacher'.

Key words: honor, professional honor, personal-professional quality, training, training program, training sessions.

Постановка проблеми. Зміна суспільних пріоритетів, модернізація національної системи освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу об'єктивують посилення уваги до фахової компетентності учителя, а також його особистісних професійних якостей. У цьому контексті важливим є виховання професійної честі майбутнього учителя, яка визначає його високу культуру, моральну поведінку і є регулятором життєдіяльності, основою і результатом прояву гуманістичних і професійних цінностей особистості, однією з умов готовності педагога до діалогічної взаємодії в освітньому просторі.

Аналіз досліджень. У працях відомих зарубіжних (Арістотель, Г. Гегель, І. Кант, Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці та ін.) та вітчизняних (В. Кан-Калік, В. Каптерев, І. Синиця, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) учених минулого віднаходимо теоретичні засади честі як важливої морально-етичної якості, як категорії моральної свідомості, що розкриває ставлення людини до самої себе й до інших та ставлення до неї з боку суспільства.

Визначальними для осмислення категорії честі як особистісно-професійної якості учителя стали праці І. Беґа, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Рибалки, завдяки яким відбулося повернення категорії честі у психолого-педагогічну науку і практику. Ученими честь розглядається як одна з умов професійного розвитку та саморозвитку педагога.

Мета статті – розкрити особливості виховання професійної честі майбутнього учителя засобами тренінгу.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах укра-

їнських реалій держава визначає соціальний запит до рівня та якості підготовки майбутнього фахівця. Першочерговим завданням модернізації системи освіти в країні є підготовка майбутніх учителів на якісно новому рівні (Концепція Нової української школи 2016 р.). У Законі України «Про освіту» (2017 р.) чітко зазначено, що: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти» (Стаття 24).

Під професійною честю учителя розуміємо інтегральну особистісно-професійну якість, яка виявляється у процесі виконання професійних обов'язків, визначає гідну поведінку у ставленні до суб'єктів педагогічної взаємодії та визнає дитину як найвищу цінність, а також зазнає суспільної оцінки й визнання (Костащук, 2016).

Виховання професійної честі є актуальним на етапі професійного становлення майбутнього вчителя, який характеризується формуванням стійких та усвідомлених переконань; оволодінням нормами поведінки; принципами, ідеалами; виробленням умінь спостерігати, осмислювати явища навколишньої дійсності, розуміти себе; потребами у самоствердженні, суспільному визнанні, що стимулює подальший розвиток.

Важливим фасилітуючим фактором виховання професійної честі у роботі зі студентами – майбутніми учителями є проведення тренінгу.

Тренінг визначався нами як одна з провідних форм роботи з виховання професійної честі у майбутніх учителів. Під поняттям тренінгу розуміємо форму організації навчання майбутніх учителів, яка поєднує у собі навчальні та розвивальні напрями завдяки спеціально організованій діяльності у навчально-професійних ситуаціях і налагодженню взаємостосунків між суб'єктами освітнього процесу вищої школи (Костащук, 2016).

У тренінгу реалізуються як педагогічні, так і психологічні умови розвитку професійної та особистісної свідомості студентів. Спостерігаємо, що відбуваються зміни у ставленні до себе та оточуючих, з'являється можливість узгодити уявлення про себе, сприйняття себе та позитивне самоставлення. Студенти вчилися ідентифікувати себе з іншими, так би мовити, програвати роль іншої людини. Така позиція: допомагає глибше зрозуміти іншу людину, її емоції, переживання; знайомить з новими невідомими моделями поведінки; дозволяє опанувати досвід емпатійного ставлення до людей. Програвання у групі таких життєвих ситуацій дозволяло розвивати та укріплювати когнітивні, емоційні й поведінкові нормативи особистості для адекватного вирішення моральних проблем (Костащук, 2017).

Групові тренінгові заняття сприяли розвитку у студентів почуття належності до групи; набуття досвіду спілкування з її учасниками; вироблення довіри до членів групи; отримання нової інформації, яка у подальшому призводить до змін у власній моральній поведінці. У процесі групової діяльності студенти проявляють кооперативні форми поведінки: прагнення діяти солідарно з метою досягнення спільного результату, вчать підтримувати один одного, поступатися власними інтересами задля допомоги тим, хто її потребує. Сутнісною характеристикою тренінгу є те, що у ньому приділяється увага не стільки дискретним особливостям внутрішнього світу особистості, скільки формуванню навичок саморозвитку особистості в цілому. Тренінг, як форма навчання, створює необхідні для студентів умови набуття особистісного досвіду вирішення певних завдань, які сприяють розвитку моральної самосвідомості, а, отже, активізує моральне почуття професійної честі (Костащук, 2017).

Проведення тренінгових занять вимагало дотримання принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі *викладач-студент*, що забезпечує рівність позицій усіх учасників, визнання особистості іншого, розуміння його інтересів, переживань, прагнення до сприйняття іншого, здатність до співпереживання. Кожне тренінгове

заняття містило такі компоненти: формування працездатності групи, обмін досвідом, виконання вправ, домашнє завдання. Під час проведення тренінгу використовувались такі методи та прийоми: групові дискусії, аналіз педагогічних ситуацій, рольові ігри, мозковий штурм, вправи та інші.

Мета проведеного нами тренінгу полягала у вихованні професійної честі як значущої особистісно-професійної якості майбутніх учителів. Означена мета конкретизувалась такими завданнями: 1) засвоєння студентами знань про сутність, специфіку феномену *професійна честь*; 2) оволодіння майбутніми учителями основами знань про зовнішні прояви особистості; 3) опанування студентами необхідними способами дій та операціями прояву професійної честі.

Програма тренінгу складалася з діагностичної, теоретичної та практичної частин. Діагностична частина спрямована на виявлення в учасників експерименту рівнів розвитку моральних якостей – доброзичливості, емпатії, совісті, справедливості, толерантності, відповідальності, поваги, почуття обов'язку, які й віддзеркалюють почуття честі як професійно значущої якості майбутнього учителя. Уведення до програми тренінгу теоретичної складової – лекцій, семінарсько-практичних занять – було зумовлене необхідністю усвідомлення студентами змісту вищезазначених моральних понять, формування у них чітких уявлень про зміст і структуру професійної честі майбутнього учителя, яка виступає передумовою успішності його професійної діяльності. Практична складова тренінгу спрямовувалась на активацію чинників розвитку професійної честі. Кожне тренінгове заняття містило комплекс дій, які визначали розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісно-поведінкового компонентів професійної честі.

Програмою тренінгу передбачено проведення 9 занять. При розробці, організації та проведенні тренінгових занять нами враховувались основні принципи та вимоги групової роботи (атмосфера взаємин у групі доброзичлива, щира, відкрита, пройнята довірою; керівництво носило демократичний характер), а також специфіка процесу професійної підготовки у вищій школі (наявність особистісних стосунків між учасниками, регламентованість часу занять, обов'язковість участі у тренінгу тощо).

Основний зміст тренінгу наведено у таблиці 1.

Кожне заняття спрямовувалося на розв'язання як окремих специфічних завдань, так і реалізацію завдань, зумовлених загальною метою та змістом тренінгу, для досягнення яких використовувались різноманітні техніки.

Таблиця 1

Тренінг «Професійна честь як важлива особистісно-професійна якість майбутнього учителя»

№заняття	Тема заняття	Мета заняття
Заняття 1 1 год.	Тема 1. Цілі тренінгу. Формування групи	Знайомство учасників групи між собою. Створення доброзичливої атмосфери поваги та довіри, психологічної захищеності, ознайомлення з метою тренінгу, з основними правилами та принципами роботи у групі
Заняття 2 4 год.	Тема 2. Я сприймаю себе таким, яким я є	Сприйняття учасниками групи себе як цінності. Розвиток самопізнання, позитивного самоствавлення, формування систематизованого й адекватного уявлення про себе як гідну людину.
Заняття 3 4 год.	Тема 3. Я поважаю себе та інших	Сприяння розвитку здатності студента поважати себе й оточуючих; вміння презентувати образ власного Я та вміння визначати власні позитивні та негативні сторони. Спрямувати свої позитивні дії на інших
Заняття 4 4 год.	Тема 4. Я – совісний(а)	Актуалізація уявлень про совість як: почуття і усвідомлення відповідальності за власну поведінку, вчинки перед собою та іншими людьми; як показник духовного зростання особистості, який відбувається разом з розвитком особистісного Я і виражається у суцільно значимих прагненнях
Заняття 5 4 год.	Тема 5. Я – справедливий(а)	Актуалізація справедливого, об'єктивного, неупередженого ставлення до інших людей.
Заняття 6 4 год.	Тема 6. Моя професія – мій вибір	Усвідомлення себе у професії, або ж професійна ідентичність, як розуміння людиною обраної професії, прийняття себе у ній, уміння добре виконувати свої професійні обов'язки.
Заняття 7 4 год.	Тема 7. Відповідальна та гідна професійна поведінка	Сприяння розвитку здатності відстоювати власні переконання; уміння чинити гуманно та справедливо; відповідати за свої вчинки; здатність захистити власну честь і репутацію; виявляти самостійність у прийнятті рішень і виконанні професійних завдань.
Заняття 8 5 год.	Тема 8. Професійна честь – розуміння, сприйняття, дія	Актуалізація знань студентів про професійну честь як особистісно-професійну якість майбутніх учителів. Усвідомлення основних чинників, структурних компонентів виховання професійної честі.
Заняття 9 2 год.	Тема 9. Підсумкове заняття	Підбиття підсумків, узагальнення результатів роботи тренінгу, отримання зворотного зв'язку

Із метою розвитку мотивації студентів, актуалізації їх досвіду та активізації діяльності нами використовувались такі техніки, як: мультимедійна презентація (презентація основних етапів тренінгу та окремих питань); міні-лекції інформаційного характеру; заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань від тренінгу); метод незавершених речень; міжгрупове обговорення (представлення робочими групами результатів виконання тих чи інших завдань); фотопрезентація (представлення фотоматеріалів, які відображають зовнішні прояви особистісних якостей особистості, та їх демонстрація за допомогою мультимедії, створення своєрідного фото колажу); аналіз педагогічних ситуацій (обговорення реальних проблемних ситуацій та пошук оптимальних шляхів їх вирішення); ділові ігри; рефлексія заняття (індивідуальна та групова). Так, для прикладу, для занурення студентів у реальні ситуації педагогічної діяльності майбутнім учителям пропонувався перегляд відеоматеріалів з подальшим їх аналізом. Зміст підібраних відеосюжетів відо-

бражав типові для шкільних навчальних закладів ситуації, які відповідали поставленим завданням конкретного заняття. Така техніка дозволила студентам комплексно вивчити взаємодію між учасниками педагогічного процесу, обмірковувати зафіксовані прояви. Відповідно фіксація та інтерпретація зовнішніх проявів, ключових моментів реальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу сприяли вихованню професійної честі майбутніх учителів.

Під час тренінгів, які проводилися у вигляді вправ, обговорень, рольових ігор, дискусій, анкетувань, студенти були залучені до обговорень, що сприяло глибшому усвідомленню змісту таких феноменів, як честь, професійна честь, а також інших моральних категорій, важливих для студентів, але які розуміються ними часто поверхнево.

З метою формування розуміння когнітивного компонента професійної честі, нами використовувались вправи, які активізували засвоєння студентами певних моральних якостей, а згодом трансформувалися у моральні переконання. На

цьому етапі проводилися морально-етичні бесіди зі студентами за такою тематикою: «Я – людина совісна», «Я знаю і вмію відстоювати свої права», «За що я поважаю інших і за що мають поважати мене», «Я – майбутній учитель», «Моя професія – мій вибір», «Відповідальність та вчинкові дії – запорука успішної професійної діяльності», «Я поважаю гідність учня». Такі вправи, бесіди сприяли усвідомлення студентами сутності окреслених понять, їх змісту та структури, формуванню вміння визначати моральні якості кожної людини та розуміти власні позитивні та негативні сторони. Так, при проведенні бесіди-дискусії «За що я поважаю інших і за що мають поважати мене» студенти не лише відповідали на запитання, але й самі формулювали їх, виражаючи при цьому своє емоційне ставлення до них, активно обмінювалися поглядами, висловлювали різні думки, колективно обговорювали питання виховання особистісно-професійних якостей майбутнього учителя, відстоювали власну позицію, мали змогу переконатися у правильності або ж помилковості власних суджень, дотримувались принципу взаємоповаги до співрозмовника. При цьому акцентувалась їх увага на тому, що важливо вміти вислуховувати співрозмовника, не перебивати його, чітко формулювати власні судження, аналізувати, робити висновки і цьому в майбутньому навчати школярів, з якими і будуть працювати. Активність, зацікавленість студентів проявилась при обговоренні наступних тем: «Совість і почуття обов'язку», «Що значить бути справедливим?», «З чого складається Ваша самоповага», «Вчимося поважати інших», «Як вийти із конфліктної ситуації» та ін.

Для досягнення цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів з метою виховання професійної честі нами також використовувався метод таких вправ. Нижче наводимо зразки вправ, які використовувались.

Вправа *Я – гідна особистість*. Студентам презентується слайд з переліком позитивних якостей, серед яких необхідно вибрати ті, які їм притаманні і записати на аркуш. Серед якостей пропонуємо наступні (активність, альтруїзм, ввічливість, чесність, правдивість, шанобливість, толерантність, коректність, безкорисливість, шляхетність, великодушність, воля, доброзичливість, дружелюбність, життєлюбність, гідність, дбайливість, інтелігентність, щирість, допитливість, мудрість, оптимізм, честь, дотепність, відважність, чуйність, правдивість, привітність, рішучість, зібраність, здатність творити, працьовитість, терпимість, тактовність, вміння бути

вдячним). У своїх відповідях студенти найчастіше згадують такі якості, як ввічливість, правдивість, щирість, дотепність, чуйність та ін. Це саме ті якості, які студенти визначають як найбільш притаманні власне їм, та як такі, які б вони хотіли бачити в інших людях. Серед якостей, які не обрали студенти, опинились такі: безкорисливість, шляхетність, інтелігентність, мудрість, вміння бути вдячним.

Вправа *Допиши речення*. Студентам потрібно записати такі речення: «Я пишаюся тим, що я...», «Я гідна людина, тому що...», а потім закінчити їх з використанням різних варіантів. Аналіз відповідей студентів показав, що більшість прагнуть у своїх діяти бути гідними поваги, достойними людьми, пишаються собою, намагаються поважати інших людей. Але, разом з тим, були й такі студенти, котрі не змогли чітко визначити моральні якості, якими вони пишаються і за які поважають себе.

Вправа *За що я поважаю інших людей*. Студентам пропонується для обговорення наступна фраза: «Дійсно гідна, впевнена у собі людина ставиться з повагою до інших». Далі студенти по черзі закінчували речення 'Я поважаю (називали ім'я одногрупника) за його (її) (називають якість). При цьому повторювати імена вже названих студентів не можна. Під час проведення цієї вправи студенти називали імена одногрупників, яких вони поважають і чітко вказували за що саме. Серед якостей, достойних поваги, студенти найчастіше називали такі: справедливість, чесність, доброзичливість, щирість, ввічливість тощо.

Вправа *Портрет* передбачала як формування умінь давати характеристику людини крізь призму притаманних їй особистісних якостей, які на їхню думку, гідні поваги, так і міркувати над тим, чи присутні ці якості у них самих і яких би вони хотіли набути, що й стимулювало до самовдосконалення, самовиховання.

Актуалізували мислення, прояв моральних почуттів студентів вправи за методикою І. Беґа, які ставили студента у ситуацію морального вибору. Студентам потрібно було проаналізувати свою поведінку в тій чи іншій ситуації, зрозуміти, чи вона правильна, відповідно, прийняти рішення, а потім подивитися на себе з боку очима інших. Зокрема:

1. Мій одногрупник проявляє недобрі дії (вчинки) по відношенню до інших, одногрупників (спілкується з іншими зверхньо, принижує їх). Я знаю про це і намагався (лася) поговорити з ним (нею) про це, але він (вона) не реагує. Я знаю, але говорити йому про це марно.

2. Я завжди намагаюсь прислухатись до дорослих, яких поважаю, проте, якщо вимога (порада) абсурдна, мені важко погодитись.

Відповіді студентів є свідченням того, що вони вміють проаналізувати певну моральну ситуацію, у якій опинились самі або ж інші люди, вміють до кінця переосмислити її та знайти правильний шлях розв'язання проблеми. Одноставні в тому, що до думки інших людей (одногогрупників, викладачів) обов'язково потрібно прислухатися, проте, як зазначають вони, при цьому треба мати власну позицію, міркування. Якщо ж вимога з боку інших людей суперечить їхнім власним поглядам, переконанням, або ж вони вважають її недоречною, потрібно відстоювати власну точку зору, не втрачаючи гідність і честь.

Для формування когнітивного компонента професійної честі нами також використовувалися завдання, вправи, мета яких усвідомити цінності особистості, розвивати навички самоаналізу своїх позитивних і негативних якостей, а саме: «Хто для мене людина честі», «Мої переваги», «Моральні якості особистості» та ін. Основне завдання таких вправ – виявлення сильних сторін особистості студента, активізація моральних якостей, які роблять студента впевненішим у власних силах і можливостях, розвивати вміння відстоювати свою думку.

До групи тренінгових занять, спрямованих на формування емоційно-ціннісного компонента виховання професійної честі майбутнього учителя, завдання якого полягало у підвищенні емоційної зрілості студентів, актуалізації вміння розуміти моральні переживання і почуття, посилення почуття відповідальності і почуття обов'язку перед собою та іншими, увійшли такі вправи: «Емоційні почуття та переживання», «Моральні цінності особистості» та інші.

Мета вправи «Емоційні почуття та переживання» полягала у визначенні сутності тих чи інших моральних переживань для кожного студента окремо. Для цього студентам треба було проранжувати запропоновані моральні почуття і поділити їх на дві групи: позитивні і негативні. Потім відбиралися пари для порівняння через наведення прикладів позитивних і негативних почуттів, що і сприяло ліпшому їх розумінню. При аналізі завданням було спробувати зрозуміти мотиви такої поведінки, спробувати виявити почуття, які виникають у тих людей, які кривдять та принижують інших, навести приклади ситуацій з власного життя, у яких вони допомагали іншим, або ж навпаки. Слід зазначити, що студенти скоріше пригадували та обговорювали ситуації приниження власне їх честі, аніж ті, де

вони принижували інших людей. Після чого підводились підсумки, де пояснювалося, що честь – це ставлення до інших, вияв поваги та розуміння інших, що має важливе значення для життєдіяльності людини.

Проведення вправи «Моральні цінності» передбачало використання методів проектування моральних ситуацій, пояснення системи цінностей. Основним завданням цієї вправи було закріплення у свідомості студентів тих моральних цінностей, яким вони не надають належної уваги у житті, помилково вважаючи їх менш значущими. Така переоцінка цінностей, насамперед, корисна тим студентам, які гостро сприймають власні негативні емоції та переживання, які занурені на особистих стражданнях. Тут важливо було пояснити, що будь який досвід, навіть негативний, цінний для життя, що, лише долаючи певні перешкоди, людина рухається вперед, розвивається, починає більше розуміти себе та інших людей. Адже розуміння та сприйняття своїх помилок учить сприймати інших людей такими, якими вони є, не ідеалізуючи їх, але допомагати ставати кращими.

Вправи на формування діяльнісно-поведінкового компонента виховання професійної честі націлені на оволодіння студентами вмінням здійснювати моральний вибір у життєвих ситуаціях і діяти відповідно.

Для усвідомлення моральних норм, вироблення навичок моральної поведінки студентам пропонувалися ситуації, власне пов'язані з професійною діяльністю. Для прикладу:

1. Зайшовши в аудиторію, бачу, що кілька студентів скупчилися навколо однієї парти і активно з'ясовують з кимось стосунки. Гучно щось обговорюють, сперечаються. Далі – брудна лайка. Відбувається щось незрозуміле. Підійшовши ближче, розумію, що молоді люди принижують мого товариша, з яким я добре спілкуюсь. Треба щось робити..... (допишіть Ваш варіант розвитку подій)

2. У мене є друг (подруга), з якою (им) навчаюсь в одній групі. Ми подружилися ще на першому курсі, як тільки вступили на навчання до університету. Завжди разом, і у навчанні, і на відпочинку. Намагаємось підтримувати одна (ин) одну (ого) у всіх ситуаціях. Адже ми справжні друзі. Тепер на базі нашого університету проходить відбірний тур на конкурс кращих наукових робіт. Ми успішно пройшли відбір, але на сам конкурс повинен поїхати хтось один з університету. Вирішити повинні ми самі. Отже, постає питання: дружба чи перспектива подальшого наукового зростання? Я вважаю, цінніша з них є.... (продовжити).

Аналіз запропонованих ситуацій, обговорення можливих варіантів розвитку подій допомагав студентам подивитися на ситуацію з боку, знайти правильне рішення. Відповіді учасників тренінгу свідчать про те, що подібні життєві ситуації сприяють формуванню адекватного оцінювання власних позитивних і негативних сторін, активізують розвиток навичок моральної поведінки, вчать приймати рішення та відповідати за наслідки своїх учинків.

Під час таких вправ студенти навчилися контролювати свою поведінку, вступали у внутрішній діалог із собою та намагалися керувати власними емоційними станами й переживаннями.

З метою усвідомлення відповідальності за свої вчинки, уміння приймати обґрунтовані рішення була запропонована вправа «Відповідальна і гідна професійна поведінка», під час якої студенти пригадували ситуації, розв'язання яких вимагало від них прийняття оптимального рішення, усвідомлення почуттів, які переважають у ситуації здійснення морального вибору.

Значна увага під час тренінгу, при виконанні домашніх завдань надавалась самостійній роботі студентів, яка спрямовувалася на перетворення процесу навчання у самонавчання, змінення їх ставлення до процесу професійної підготовки, формування професійних ціннісних орієнтацій тощо.

До кожного тренінгового заняття студентам була запропонована самостійна індивідуальна робота, яка містила теоретичну та практичну частини. Так, теоретична частина спрямовувалася на засвоєння, поглиблення знань про сутність і зміст професійної честі, специфіки її прояву як важливої особистісно професійної якості майбутніх учителів. Практична частина передбачала безпосереднє втілення отриманих знань, набутих умінь, способів діяльності.

Однією з форм самостійної роботи студентів було створення портфолію, яке розглядалось нами як дієвий інструмент поглиблення професійних інтересів фахової підготовки, розвитку здатності до рефлексії, формування професійних мотивів тощо. До свого портфолію студенти включали різноманітну інформацію, яка відображала різні аспекти проблеми виховання професійної честі.

Такі умови позитивно впливають на засвоєння студентами навчального матеріалу тре-

нінгу, сприяють закріпленню проявів означеного нами феномену «професійна честь» через самостійне опрацювання окремих джерел, узагальнення знань, розуміння сутності досліджуваної якості. Разом із цим формується і готовність студентів до безперервної самоосвіти, що виступає необхідним компонентом майбутньої професійної діяльності.

Під час тренінгових занять нами зосереджувалась увага і на завданнях, які потребували самооцінки прояву професійної честі. Зміст таких завдань допомагав студентам визначити власні сильні і слабкі сторони прояву цієї якості, а також усвідомити причинно-наслідкові зв'язки успіхів і невдач щодо її сформованості у себе. Такий аналіз став поштовхом для вдосконалення професійних умінь студентів та власне і до саморозвитку.

З метою самоаналізу та самопізнання особливостей прояву професійної честі ми запропонували студентам вести щоденник самопізнання, у якому вони фіксували результати психодіагностичних методик, інтерпретували їх, осмислювали методи та прийоми, які застосовувалися під час проведення тренінгових занять, аналізували сильні та слабкі сторони своєї роботи, робили власні узагальнення та висновки щодо вихованості професійної честі у себе.

Висновки. На етапі реформування освіти в Україні, початкової зокрема, майбутнім учителям важливо не лише розвивати професійну компетентність, а уміння проєктувати власний професійний розвиток, включаючи особистісно-моральну складову частину, що дозволить гармонізувати їхній емоційний стан, легше адаптуватись до нових вимог та запобігти виникненню професійних проблем у педагогічній діяльності. Проведення тренінгових занять у рамках програми виховання професійної честі майбутнього учителя сприятиме розвитку таких моральних якостей особистості, як: доброзичливість, справедливість, відповідальність, толерантність, почуття обов'язку, що є, у свою чергу, основними характеристиками професійної честі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці тренінгової програми, яка сприятиме подальшому розвитку професійної честі у контексті співробітництва учителя з учнями, батьками та власне колегами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васянович, Г. П. Педагогічна етика. Львів : Норма, 2005.
2. Костащук, О. Професійна честь як важлива якість особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів та її сутнісно-компонентний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2016. 26(36). С. 19–24.

3. Костащук О. Виховання професійної честі у майбутніх учителів : дис. канд. пед. наук / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці. 2017.

REFERENCES

1. Vasianovych, H. P. (2005). Pedagogichna etyka. [Pedagogical ethics] Lviv: Norma [in Ukrainian].
2. Kostashchuk, O. (2016b). Profesiina chest yak vazhlyva yakist osobystisno-profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ta yii sutnisno-komponentnyi analiz. [Professional honor as an important quality of personal and professional training of future teachers and its essence-component analysis]. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 16. Creative Personality of a Teacher: Problems of Theory and Practice, 26 (36), 19-24) [in Ukrainian].
3. Kostashchuk, O. (2017). Vykhovannia profesiinoi chesti u maibutnikh uchyteliv.[Education of professional honor in future teachers]. (Dissertation for Candidate of Pedagogical Sciences). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi. [in Ukrainian].

Тетяна ІЛЬЧУК,

orcid.org/0000-0003-4446-4942

старший викладач кафедри східних мов
Національної академії Служби безпеки України
(Київ, Україна) *tanya_osiadla@uk.net*

РОБОТА МОЗКУ ПІД ЧАС СИНХРОННОГО ПЕРЕКЛАДУ

На відміну від одномовної комунікації, під час синхронного перекладу (СП) повідомлення однією мовою сприймається та обробляється майже одночасно зі створенням еквівалентного повідомлення іншою мовою. Щоб мати змогу здійснити цей процес, крім високого володіння як мовою джерела, так і цільовою, перекладач повинен володіти набором спеціалізованих навичок, включаючи виняткові здібності до перекладу мови, великий обсяг робочої пам'яті (РП), здатність маніпулювати вмістом РП та розуміти вхідний дискурс, виробляючи рендерінг попередньої частини вихідного повідомлення цільовою мовою. За своєю природою СП розвивається зовні, що вказує на необхідність управління когнітивними ресурсами та стратегій подолання. У СП перекладач зазвичай починає перекладати ще до того, як мовець закінчить речення. Однак оратор, як правило, не чекає переходу до наступного висловлювання, незалежно від того, завершив перекладач переклад попереднього фрагмента. Більш того, не завжди можливо або зручно підтримувати послідовну лінійність цільового повідомлення щодо джерела. Наприклад, перекладачі часто змінюють порядок слів. У деяких мовних поєднаннях, напр. перська/українська, синтаксичні обмеження змушують чекати останнього дієслова в перському джерелі для побудови цільового речення українською мовою. Нарешті, перекладач може відкласти переклад слова доти, доки йому не прийде в голову досить хороший еквівалент, сподіваючись, що згодом зможе вести його в цільове повідомлення. Таке відставання від джерела до цілі, яке в літературі про дослідження усного перекладу також називається деколом, або звуковою паузою між джерелом та цільовими повідомленнями, підкреслює критичну роль РП у трубопроводі СП. РП є ментальним простором, в якому можна здійснити перетворення, необхідні для того, щоб з'явилося цілісне і точне цільове повідомлення.

Ключові слова: синхронний переклад, пам'ять, джерело мовлення, вихідний текст.

Tetiana ILCHUK,

orcid.org/0000-0003-4446-4942

Senior Lecturer at the Department of Oriental Languages
National Academy of the Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) *tanya_osiadla@uk.net*

BRAIN FUNCTION DURING SIMULTANEOUS INTERPRETING

Unlike in monolingual communication, in simultaneous interpreting (SI) a message in one language is perceived and processed almost concurrently with the production of an equivalent message in another language. To be able to accomplish this feat, besides high proficiency in both the source and target languages, the interpreter must possess a set of specialized skills, including exceptional language switching abilities, large working memory (WM) span, ability to manipulate WM content and understand incoming discourse while producing a rendering of an earlier portion of the source message in the target language. By its nature, SI is externally paced, indicating the need for cognitive resource management and coping strategies. In SI, an interpreter usually begins interpreting before the speaker has finished a sentence. The speaker, however, does not normally wait to move on to the next utterance, regardless of whether the interpreter has completed the translation of the previous chunk. Moreover, it may not always be possible or convenient to maintain sequential linearity of the target message relative to the source. For example, interpreters often reverse the order of lists. In some language combinations, e.g. Persian/Ukrainian, syntactic constraints force one to wait for the final verb in the Persian source to construct the target sentence in Ukrainian. Finally, the interpreter may choose to defer translating a word until a good enough equivalent comes to mind, hoping to be able to work it into the target message later. The resulting source-target lag – also referred to as *décalage* or *ear-voice-span* in the interpretation studies literature – between the source and the target messages highlights the critical role of WM in the SI pipeline. WM represents a mental space within which to perform the transformations needed for a coherent and accurate target message to emerge.

Key words: simultaneous interpreting, memory, source message, target message.

Постановка проблеми. За звичайних обставин, коли вихідне повідомлення порівняно легко зрозуміти, а цільові еквіваленти швидко та автоматично отримуються з довгострокової пам'яті, перекладач підтримує зручний темп, точно передаючи вихідне повідомлення майже без жодних пропусків. Але зіткнувшись із затяжним, щільним або неясним текстом, перекладач може бути витіснений із зони комфорту і тимчасово збільшити відставання, щоб задовольнити потребу в більшій кількості часу для його обробки. Відставання подібне до боргу тим, що після певного моменту стає важко впоратися. У крайніх випадках, коли перекладач занадто сильно відстає від оратора, якість роботи може бути порушена: частини вихідного повідомлення можуть сильно спотворюватися або взагалі зникати в перекладі. Це може статися, коли перекладач відвернув більшу частину своєї уваги від сформульованого в певний момент фрагмента джерела, щоб закінчити обробку попереднього, що зберігається у РП, щоб наздогнати мовця. Загалом, великі відставання, швидше за все, спричинені труднощами з обробкою.

З іншого боку, коли за вихідним повідомленням загалом порівняно важко стежити (наприклад, коли повідомлення не є рідною мовою перекладача), перекладачеві може знадобитися докласти додаткових зусиль для розуміння. Цього можна досягти смисловим аналізом, ефективно обмежуючи обсяг інформації, яка підлягає обробці в робочій пам'яті. Така стратегія може призвести до більш буквального перекладу, який, ймовірно, не матиме синтаксичного та граматичного недоліку.

Аналіз дослідження. На наш погляд, вищезазначені міркування найкраще враховує модель Гіля (Gile, 1988: 7), яка концептуалізує СП з точки зору трьох груп або розумових операцій, або «зусиль»: слухання, продукування та пам'яті. Оскільки ці зусилля в основному не є автоматичними та одночасними, вони критично залежать від обмеженого набору ресурсів уваги та конкурують з ним. Основним наслідком моделі є те, що підвищені вимоги до обробки в одному із зусиль можуть бути задоволені лише за рахунок іншого. Насправді, кілька досліджень, що стосуються ситуацій із подвійними завданнями, опосередковано підтримують цю точку зору, припускаючи, що тимчасові показники знижуються в одному завданні через залучення уваги до іншого завдання (Escera, Alho, Winkler, Näätänen, 1998: 594).

Наскільки нам відомо, лише одне дослідження намагалося експериментально перевірити модель роботи СП (Gile, 1999: 161). Але, як визнав сам його автор: не можна сказати, що це призвело

до систематичного тестування чи перевірки, а також, що точне кількісне вимірювання допоможе зробити його більш корисним. Для вирішення цієї проблеми (принаймні частково) у цій роботі використовується метод тестування однієї конкретної моделі роботи, а саме підвищені вимоги до обробки на основі пам'яті означають меншу обробну потужність, доступну для прослуховування (що передбачає активну обробку почутого джерела мовлення. Іншими словами, більш високе навантаження РП створило б дефіцит уваги до слухового потоку. Хоча ця гіпотеза може здатися цілком інтуїтивною, наскільки нам відомо, вона ніколи не була перевірена експериментально в природній обстановці, що вимагає від учасників синхронного перекладу безперервного тексту. Електрофізіологічні докази, що підтверджують це, дозволяють припустити, що мозок перекладачів замикає частину слухового входу, щоб мати можливість правильно обробляти відставання інформації та зменшувати пов'язаний з цим тиск на обробку. Тут і далі ми маємо на увазі зусилля «пам'яті» та «прослуховування», визначені Гілем (Gile, 1988: 18).

Мета статті. Припущення, що перевантаження РП зменшує увагу до слухового потоку, який своєю чергою модулює форму сигналу, добре узгоджується з доказами того, що як РП, так і увага можуть використовувати загальний пул нейронних ресурсів. Метою дослідження є демонстрація того, що увага та РП забезпечуються через перекриття ділянок мозку. Хоча згідно з деякими дослідженнями, зокрема, не залучаючи українсько-перської мовної пари, що використовується тут, перекладачі можуть віддати перевагу перекладу з М2 в М1, в опитуванні, проведеному до цього дослідження, з 5 професійних синхронних перекладачів (персько-українська/українсько-перської, україномовні М1), 4 повідомили, що за інших рівних умов переклад з М2 на М1 був набагато складнішим, ніж у зворотному напрямку. Крім того, опитувані перекладачі також сказали, що найскладнішою частиною для них було зрозуміти вихідне повідомлення в М2 – і розуміння є частиною прослуховування за Гілем (Gile, 1988: 20). На основі цих спостережень очікується, що ця суб'єктивна складність призведе до значної різниці у середніх навантаженнях РП між М1 → М2 та М2 → М1 напрямками інтерпретації.

Виклад основного матеріалу. Дослідники Центру біоелектричних інтерфейсів та Центру пізнання та прийняття рішень Вищої школи економіки використовували електроенцефалограму (ЕЕГ) для вивчення нейронної активності під

час синхронного перекладу безперервного тексту. Використовуючи пов'язані з подіями потенціали як показник глибини уваги до звукового фрагмента, дослідники оцінили конкуренцію між пам'яттю та слуховим сприйняттям під час синхронного перекладу. Результати дослідження були опубліковані в журналі PLoS ONE (Lambert, 1992: 263).

Відповідно до Робочої моделі, запропонованої французьким лінгвістом Даніелем Гілем, під час синхронного перекладу мозок виконує три паралельні розумові операції: сприймає та обробляє поточні фрагменти повідомлення мовою оригіналу, зберігає раніше почуту інформацію в пам'яті і, нарешті, генерує еквівалентне повідомлення цільовою мовою. Дослідники ВШЕ вирішили використовувати ЕЕГ, щоб перевірити, чи виконуються ці три операції одночасно, чи між ними відбувається динамічний перерозподіл обмеженого ресурсу уваги.

Мільйони нейронів людського мозку постійно обмінюються інформацією за допомогою коротких електричних імпульсів. Активність великих популяцій нейронів можна реєструвати з поверхні голови за допомогою електроенцефалографії (ЕЕГ). ЕЕГ є потужним методом вивчення когнітивних процесів і використовується в багатьох галузях досліджень.

Коли учасники (дев'ять професійних синхронних перекладачів) перекладали промову із засідання Ради Безпеки ООН з російської на англійську і назад, їхня мозкова діяльність була зафіксована. Невідповідні завданням зондові подразники тривалістю 50 мілісекунд відтворювалися паралельно з оригінальною мовою. Їх також обробляв мозок і викликав пов'язані з подіями потенціали. Потім запис ЕЕГ був розділений на сегменти, початок яких відповідав початку невідповідних реакцій. Узагальнюючи ці сегменти ЕЕГ, дослідники визначали систематичну реакцію мозку на зонди, тобто потенціал. Отримані результати дозволили авторам кількісно визначити, як змінювалася слухова увага перекладача протягом усього перекладу (Mizuno, 2005: 737).

Дані свідчать про те, що синхронні перекладачі працюють у режимі динамічного перерозподілу уваги. Зокрема, зі збільшенням відставання від динаміка зменшується глибина обробки інформації, яку в цей час чує перекладач. Іншими словами, чим більше інтерпретатор відстає від мовця, тим більше когнітивних ресурсів залучається робочою пам'яттю для зберігання та обробки попередньої інформації, і тим менше ресурсів доступно для обробки нової інформації.

Процес синхронного перекладу можна розділити на такі етапи:

Слухання: перекладач слухає, що говорить іноземний спікер.

Аналіз та розуміння: вхідне повідомлення аналізується та розуміється якомога ретельніше. Насправді, слова не є найважливішим фактором, оскільки перекладач прагне зрозуміти значення повідомлення, включаючи інформацію про тембр голосу та контекст.

Психічне формулювання перекладу: перекладач думає про можливий переклад.

Переклад: перекладач сприймає переклад, і його голос перебиває голос мовця.

Перевірка перекладу: оскільки голос мовця є тривожним елементом під час перекладу, для перекладача дуже важливо слухати його переклад у міру його вимови, щоб переконатися, що він правильно формулює слова, та виправити можливі помилки «на льоту» (Proverbio, Leoni, Zani, 2004: 1636).

Також можна додати ще одну фазу до 5 описаних, навіть якщо це не послідовна фаза. Йдеться про короткочасну пам'ять.

Можливо, багато хто помічав, що під час перегляду виступів перекладача по телевізору: іноді перекладач навмисно відстає від ритму мовця з низки причин (необхідність подальшого аналізу, відмінності у синтаксичній структурі тощо). У цих випадках перекладач активує свою короткочасну пам'ять, яка є своєрідним сейфом для надзвичайних ситуацій, де можна зберігати деяку інформацію, яка буде інтегрована в промову пізніше. Це постійна діяльність, яку перекладач виконує під час кожного синхронного перекладу (Proverbio, Leoni, Zani, 2004: 1650).

Насправді, описані п'ять фаз ніколи не відбуваються в послідовному порядку, вони виконуються одночасно. Якби це було не так, перекладач завжди відставав і не міг забезпечити синхронний переклад. Складність та напруженість цієї техніки зумовлені тим, що ці 5 процесів виконуються одночасно, протягом декількох секунд і в безперервному циклі. Простіше кажучи, коли, перебуваючи в кабінці, очевидно, не можна сказати, йде переклад речення номер один чи номер три. Завдяки дослідженням та пристосованості людського мозку ця діяльність зараз стала автоматизмом.

Що говорить нам про це наука? Насправді, не так багато досліджень, які намагаються зрозуміти, як працює мозок перекладача під час синхронного перекладу. Однак одного разу BBC опублікувала цікаву статтю, в якій вони обговорювали

цю тему. У статті вони в основному говорять про дослідження, проведені Женевським університетом. На їхню думку, однією з найважливіших ділянок мозку під час синхронного перекладу є хвостате ядро. Відомо, що ця ділянка мозку відіграє роль у процесі прийняття рішень і пов'язана з довірою. Отже, це свого роду диригент оркестру, який координує діяльність різних ділянок мозку для виконання складних завдань та поведінки (Goldman-Eisler, 1972: 127).

Останні дослідження в галузі неврології чітко підкреслили, що найскладніші здібності людини не залежать від спеціалізованих ділянок мозку; натомість вони виникають тому, що мозок має дуже швидко здатність координувати ділянки мозку, які виконують більш загальні дії, такі як рух або слух. Таким чином, здається, що синхронний переклад – це ще одна дивовижна діяльність, яка можлива завдяки надзвичайній здатності нашого мозку з'єднувати кілька ділянок.

Для кращого розуміння цього явища дослідники із Женевського університету вирішили використовувати функціональну магнітно-резонансну томографію для спостереження мозку синхронних перекладачів. За допомогою цієї техніки можна побачити, які ділянки мозку активуються, поки перекладач перекладає. Однією з них є ділянка Брока, ділянка, пов'язана з виробництвом мовлення та робочою пам'яттю, яка пов'язана не лише з короткочасною пам'яттю, але й з навичками міркувань та абстрактним мисленням. Нарешті, важливо також підкреслити той факт, що ця ділянка пов'язана із сусідніми, що допомагає контролювати виробництво та розуміння мови (Signorelli, Obler, 2013: 123).

Однак активовано не лише ділянку Брока. Під час тесту дослідники помітили, що існували й інші активні зони з безліччю зв'язків між ними. Наприклад, у смугастому тілі є дві активні зони: згадане хвостате ядро та путамен. Неврологи знають, що ці ділянки мозку беруть участь у складних завданнях, таких як навчання або планування та виконання рухів. Як уже згадувалося раніше, це означає, що не існує жодної сфери, яка здійснює синхронний переклад, а багато галузей, які працюють в унісон, щоб зробити це можливим (Proverbio, Leoni, Zani, 2004: 1656).

Для подальшого розуміння цієї теми дослідники вирішили спостерігати за діяльністю деяких студентів до того, як вони розпочали навчання та через один рік, щоб оцінити, чи були якісь зміни у роботі мозку. Деякі студенти через 12 місяців кинули навчання з перекладу, тому експеримент був ще цікавішим, оскільки

він міг зафіксувати можливі відмінності між двома групами.

На початку студентів просили повторити те, що вони почули в навушниках, тією ж мовою (підготовча вправа для синхронного перекладу, що називається тіншовим). На другому етапі вони мали подумати про значення пропозиції, розробити можливий переклад і вимовити його; в основному, вони мали робити синхронний переклад.

На початку року дослідники не помітили масової активації певних ділянок мозку; лише деякі з них були задіяні у виконанні завдання, такі як премоторна кора і хвостате ядро, яке контролює рух. Через рік відбулись певні чіткі зміни в мозку студентів, які фактично вивчали переклади конференцій, порівняно з тими, хто кинув навчання. Зокрема, у студентів, які рік вивчали усний переклад, праве хвостате ядро активувалось менше порівняно з попереднім роком. Цей факт привів науковців до думки, що, хоча студенти набувають більше досвіду, хвостате ядро активується менше, оскільки мозок якимось чином адаптувався перекладати одночасно без такого великого напруження (Goldman-Eisler, 1972: 125).

Неврологи також підкреслили, що хвостате ядро, пов'язане з багатьма видами діяльності людини, не в першу чергу бере участь у виконанні завдання, а в тому, чому це завдання виконується. Справді, перекладачі ніколи не перекладають слова, вони постійно вивчають повідомлення та його глибший зміст, щоб перекласти його, при цьому завжди пильнуючи та перевіряючи те, що говорить спікер, та їх переклад.

В основному перекладачі мають динамічний підхід, щоб вони могли адаптуватися, щоб максимально використати обмежені ресурси. Це означає, що чим більше інформації вони збирають у робочій пам'яті («сейф для надзвичайних ситуацій»), тим більше погіршується якість усного перекладу. Це не дивно: якщо перекладачі протягом певного часу повинні запам'ятовувати більше інформації, вони матимуть менше розумових ресурсів для виконання інших завдань (таких як якість та контроль над їх результатами) (Pun, 2008: 89).

Базуючись на перших дослідженнях ми чітко бачимо, що це складна діяльність, і для того, щоб її добре виконувати, необхідне належне професійне навчання. Більше того, дуже важливо мати професійних перекладачів, що спеціалізуються на різних секторах, а також плідну співпрацю між перекладачами та клієнтами, щоб когнітивне напруження значно зменшилось після того, як увімкнеться мікрофон.

Створення Ліги Націй після Першої світової війни встановило потребу в широкомасштабних послугах синхронного перекладу, а використання цієї техніки під час нацистських процесів у Нюрнберзі показало свою силу. Однак залишилися сумніви в точності перекладачів; Рада Безпеки ООН не прийняла повністю синхронний переклад до початку 1970-х. «До цього часу вони не довіряли перекладачам», – говорить Барбара Мозер-Мерсер, перекладач та дослідник Женевського університету. Але зараз дві традиційні столиці світу багатомовних конференцій – офіси ООН у Женеві та Нью-Йорку – а тепер і Брюссель, оскільки розширення Європейського Союзу включає все більше мов. Поточна загальна кількість – 24, і деякі зустрічі передбачають усний переклад кожної з них (Signorelli, Obler, 2013: 111).

Багато ораторів говорить дуже швидко. Є кілька стратегій. Деякі перекладачі вважають, що краще зупинитися і сказати, що людина говорить занадто швидко. Це погана ідея, оскільки люди мають природний темп, і хтось, хто попросив сповільнити рух, швидше за все, знову відновить швидкість. Альтернатива – редагування сказаного. Перекладачі повинні бути швидкими. Це не просто володіння мовою, це швидкий розум і швидке розуміння (Mizuno, 2005: 739).

Такі виклики роблять синхронний переклад надскладним і пояснюють, чому два перекладачі по черзі відпочивають кожні півгодини. Синхронний переклад за допомогою відеоконференції ще гірший. Кілька досліджень підтверджують, що процес є більш виснажливим і стресовим, можливо тому, що мова тіла та міміка забезпечують частину повідомлення і їх важче розшифрувати

у разі віддаленої роботи. Переговори щодо кризи можуть бути захоплюючими, але звичайний політик, не кажучи вже про звичайного техника з будь-якого питання, навряд чи буде привертати увагу громадськості годинами поспіль. Публіка може спати, але перекладач повинен залишатися уважним (Kim, 2005: 50).

Висновки. За допомогою МРТ дослідники змогли спостерігати мозок під час виконання ним усного перекладу, коли розкриваються межі ділянок мозку, які роблять цей процес можливим. Однією з них є ділянка, відома своєю роллю у виробництві мови та робочої пам'яті – функція, яка дозволяє нам зрозуміти, про що ми думаємо і що робимо. Ця ділянка також пов'язана із сусідніми відділами, які допомагають контролювати виробництво та розуміння мови. Під час усного перекладу, коли людина щось чує і їй потрібно одночасно перекладати та говорити, між цими ділянками існує дуже сильна функціональна взаємодія.

Під час усного перекладу задіяно багато ділянок мозку, і між ними існують численні зв'язки. Крім того, перекладачі повинні вміти справлятися зі стресом та здійснювати самоконтроль під час роботи зі складними текстами. Синхронний переклад пов'язаний з координацією більш спеціалізованих ділянок мозку. Щоб зробити переклад, синхронний перекладач повинен мати широкий спектр стратегій. Можливо, гнучка робота мозкових мереж, що лежить в основі інтерпретації, дозволяє перекладачам оптимізувати стратегії роботи з різними типами мови. І перекладачі, які слухають один і той же матеріал, можуть використовувати різноманітні стратегії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Proverbio A. M., Leoni G., Zani A. Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study. *Neuropsychologia*. 2004. No. 42. Pp. 1636–1656.
2. Bajo, M. T., Padilla F., Padilla P. Comprehension processes in simultaneous interpreting [Internet]. / Chesterman A., Salvador N. G. S, Gambier Y., editors. Translation in Context: Selected papers from the EST Congress, Granada 1998. John Benjamins Publishing Company. 2000.
3. Lambert S. Shadowing. *Meta J des traducteurs*. 1992. No. 37, p. 263.
4. Padilla P., Bajo M. T., Cañas J. J., Padilla F. Cognitive processes of memory in simultaneous interpretation. Topics in interpreting research. 1995. P. 61–71.
5. Chernov G. V. Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting [Internet]. Setton R, Hild A, editors. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. 2004.
6. Kim H-R. Linguistic Characteristics and Interpretation Strategy Based on EVS Analysis of Korean-Chinese, Korean-Japanese Interpretation. *Meta Transl J*. 2005. P. 50.
7. Li C. Coping Strategies for Fast Delivery in Simultaneous Interpretation. *J Spec Transl*. 2010. P. 19–25.
8. Liu M., Schallert D. L., Carroll P. J. Working memory and expertise in simultaneous interpreting. *Interpreting*. 2004. No. 6. P. 19–42.
9. Mizuno A. Process Model for Simultaneous Interpreting and Working Memory. *Meta J des traducteurs*. 2005. No. 50. P. 739.
10. Pym A. On omission in simultaneous interpreting. Risk analysis of a hidden effort. *Efforts Model Interpret Transl Res*. 2008. P. 83–105.
11. Signorelli T. M., Obler L. Working memory in simultaneous interpreters. Memory, language, and bilingualism: Theoretical and applied approaches. 2013. Pp. 95–125.

12. Goldman-Eisler F. Segmentation of input in simultaneous translation. *J Psycholinguist Res.* 1972. No. 1. P. 127–40.
13. Gile D. Le partage de l'attention et le "modèle d'effort" en interprétation simultanée. *Interpret Newsl.* Università degli Studi di Trieste-Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori. 1988. P. 4–22.
14. Escera C., Alho K., Winkler I., Näätänen R. Neural Mechanisms of Involuntary Attention to Acoustic Novelty and Change. *J Cogn Neurosci.* 1998. No. 10. P. 590–604.
15. Gile D. Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting-A contribution. *Hermes (Wiesb).* 1999. P. 153–172.

REFERENCES

1. Proverbio, A.M., Leoni G., Zani A. Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study. *Neuropsychologia.* 2004; 42: 1636–1656.
2. Bajo, M.T., Padilla F., Padilla, P. Comprehension processes in simultaneous interpreting [Internet]. Chesterman A., Salvador N. G. S, Gambier Y., editors. Translation in Context: Selected papers from the EST Congress, Granada 1998. John Benjamins Publishing Company. 2000.
3. Lambert, S. Shadowing. *Meta J des traducteurs.* 1992; 37: 263.
4. Padilla P., Bajo M. T., Cañas J.J., Padilla F. Cognitive processes of memory in simultaneous interpretation. *Topics in interpreting research.* 1995. P. 61–71.
5. Chernov, G. V. Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting [Internet]. Setton R., Hild A., editors. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2004.
6. Kim, H-R. Linguistic Characteristics and Interpretation Strategy Based on EVS Analysis of Korean-Chinese, Korean-Japanese Interpretation. *Meta Transl J.* 2005; 50.
7. Li, C. Coping Strategies for Fast Delivery in Simultaneous Interpretation. *J Spec Transl.* 2010; 19–25.
8. Liu, M., Schallert, D. L, Carroll, P. J. Working memory and expertise in simultaneous interpreting. *Interpreting.* 2004; 6: 19–42.
9. Mizuno, A. Process Model for Simultaneous Interpreting and Working Memory. *Meta J des traducteurs.* 2005; 50: 739.
10. Pym, A. On omission in simultaneous interpreting. Risk analysis of a hidden effort. *Efforts Model Interpret Transl Res.* 2008; 83–105.
11. Signorelli, T. M, Obler, L. Working memory in simultaneous interpreters. Memory, language, and bilingualism: Theoretical and applied approaches. 2013. Pp. 95–125.
12. Goldman-Eisler, F. Segmentation of input in simultaneous translation. *J Psycholinguist Res.* 1972; 1: 127–40.
13. Gile, D. Le partage de l'attention et le "modèle d'effort" en interprétation simultanée. *Interpret Newsl.* Università degli Studi di Trieste-Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori. 1988; 4–22.
14. Escera, C., Alho K., Winkler, I., Näätänen, R. Neural Mechanisms of Involuntary Attention to Acoustic Novelty and Change. *J Cogn Neurosci.* 1998; 10: 590–604.
15. Gile, D. Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting-A contribution. *Hermes (Wiesb).* 1999; 153–172.

Світлана КІРИЧЕНКО,

orcid.org/0000-0001-5078-0306

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри наукових основ управління

Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) work.ukr20@gmail.com

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкриваються різні наукові підходи (системно-цілісний, синергетичний, акмеологічний, антрополого-гуманістичний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, цивілізаційний, аксіологічний) до дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя. Використання системно-цілісного підходу до досліджуваної проблеми дозволяє розглядати людину як цілісну істоту, проаналізувати зовнішні фактори середовища та умови, у яких відбувається професійна самореалізація педагога, розкрити їхній зв'язок із внутрішніми факторами особистості. Синергетичний підхід до дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя дозволяє визначити його можливості до самоорганізації (певна незалежність особистості від середовища; наявність флуктуацій, біфуркацій, аттракторів). Використання антрополого-гуманістичного підходу дозволяє розглядати особистість як пріоритет у житті і як біосоціальну істоту, котра взаємодіє із соціумом, розвивається під його впливом і впливає на нього, вивчати питання професійної самореалізації вчителя з точки зору гуманізму і в інтеграції різних наук. Застосування особистісно-діялісного підходу дозволяє розглядати вчителя як суб'єкт різних видів діяльності, вивчати зазначену проблему з визнанням діяльності основою розвитку та самореалізації особистості. Цивілізаційний підхід дозволяє дослідити проблему професійної самореалізації вчителя в різноманітні суспільних зв'язків, цінностей та національних елементів цивілізації. Аксіологічний підхід дозволяє розглядати людину як безумовну цінність і визначити цінності, які є значущими для педагога. Згідно з позиціями акмеологічного підходу метою професійної самореалізації вчителя є досягнення акме – стану максимально повного розкриття внутрішнього потенціалу у професійній діяльності; це передбачає орієнтацію вчителя на самовдосконалення, мотивацію високих досягнень, організацію творчої діяльності, створення необхідних умов для реалізації творчого потенціалу педагога. Компетентнісний підхід включає орієнтацію на розвиток у вчителя здатності практично діяти, використовувати навички та досвід успішних дій у різних ситуаціях професійної діяльності, що передбачає оволодіння загальногалузевими, предметними компетентностями, ціннісно-змістовими, навчально-пізнавальними, загальнокультурними, соціально-трудова, професійною, інформаційними, особистісними компетенціями.

Ключові слова: професійна самореалізація, учитель, наукові підходи, розвиток, цінності.

Svitlana KIRYCHENKO,

orcid.org/0000-0001-5078-0306

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Scientific Fundamentals of Management

Institute for Professional Development of Teachers and Education Management

of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) work.ukr20@gmail.com

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF THE PROBLEM OF TEACHER'S PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

This article presents different scientific approaches (system-holistic, synergetic, acmeological, anthropological-humanistic, personal-activity, competence, civilizational, axiological) to the study of the problem of teacher's professional self-realization. The use of system-holistic approach to the studied problem enables to consider a man as a whole being, to analyze external factors of the environment and the conditions under which teacher's professional self-realization takes place and to reveal their connection with person's internal factors. The synergetic approach to the study of the problem of teacher's professional self-realization enables to determine his opportunities for self-organization (person's certain independence from the environment, the presence of fluctuations, bifurcations, attractors). The use of anthropological-humanistic approach enables to consider a person as a priority and biosocial being that interacts with society, develops under its influence and has impact on it, to study the problem of teacher's professional self-realization in terms of

humanism and in integration of different sciences. The use of person-activity approach enables to consider a teacher as a subject of different activities and to study the mentioned problem taking into account that activity is a basis of person's development and self-realization. The civilizational approach enables to study the problem of teacher's professional self-realization in a variety of public relations, values and national elements of civilization. The axiological approach enables to consider a man as an unconditional value and to identify values which are significant for teachers. According to the positions of acmeological approach, the aim of teacher's professional self-realization is to achieve acme which is a state of full disclosure of inner potential in professional activity; it means teacher's focus on self-improvement, motivation for high achievements, organization of creative activity and creation of the conditions for realization of teacher's creative potential. The competence approach focuses on development of teacher's ability to work practically, to use skills and experience of successful actions in different situations of professional activity, which means mastering general-sector and subject competences, value-content, educational-cognitive, general-cultural, social-labor, professional, informational and personal competencies.

Key words: professional self-realization, teacher, scientific approaches, development, values.

Постановка проблеми. Особливості розвитку сучасної системи освіти в Україні (нові вимоги до компетентності вчителя у зв'язку із впровадженням Концепції «Нова українська школа», упровадження новітніх освітніх технологій, зокрема, здоров'язберігаючих, проєктних, інформаційних, специфіка організації освітнього процесу у сучасних закладах освіти на основі дистанційного навчання тощо) зумовлюють підвищені вимоги до особистості вчителя, формування його потреби й готовності до постійного саморозвитку і професійного самовдосконалення, прагнення до професійної самореалізації. Творчий і самореалізований педагог є взірцем для всіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, інших учителів), відчуває натхнення і задоволення від власної праці та прагне покращення якості своєї професійної діяльності.

Професійна самореалізація вчителя виступає одночасно і процесом, і результатом власної перетворювальної діяльності педагога, що передбачає самопізнання та порівняння професійних й особистісних якостей з наявними вимогами до педагогічної діяльності, якісне виконання вчителем своїх професійних обов'язків, проєктування позитивних змін у собі та досягнення кращих освітніх результатів (Рибалко, Черновол-Ткаченко, Кіриченко, 2018: 25). Водночас процес професійної самореалізації вчителя, як і процес саморозвитку і самовдосконалення, є безперервним, тривалим, нерівномірним, тому важливим є дослідження процесу професійної самореалізації педагога, що сприятиме кращому розумінню його специфіки та створенню належних умов для вияву індивіда в особистій і професійній сферах.

З огляду на це доцільним є розкриття методологічного концепту в дослідженні проблеми професійної самореалізації вчителя, що сприяє об'єктивності, системності, цілісності і результативності дослідницької діяльності.

Аналіз досліджень. Питання наукових підходів до дослідження професійної самореалізації

педагога знайшло часткове висвітлення у психолого-педагогічній літературі. Так, проблеми педагогічної діяльності вчителя загалом аналізуються з позиції різних підходів, як-то: акмеологічного (Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко), системно-цілісного і синергетичного (О. Іонова), особистісно-діяльнісного (Є. Богданов, З. Тюмасева, Н. Щербак), антрополого-гуманістичного (А. Баталіна), цивілізаційного (В. Базилевич, К. Базилевич, В. Касьян, В. Попов, О. Скакун), аксіологічного (Т. Садова, Н. Ткачова), компетентнісного (Ю. Бойчук). Водночас питання застосування наукових підходів до дослідження професійної самореалізації педагога окремо не розглядалися науковцями, що і зумовило цей науковий пошук.

Мета статті – розкрити проблему професійної самореалізації вчителя з точки зору різних наукових підходів.

Виклад основного матеріалу. Методологічний концепт у дослідженні проблеми професійної самореалізації вчителя втілює взаємозв'язок наукових підходів (системно-цілісного, синергетичного, акмеологічного, антрополого-гуманістичного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, цивілізаційного) до її розв'язання.

Розглянемо це більш детально.

Системно-цілісний підхід – спосіб наукового пізнання, що дозволяє сформувати інтегроване, цілісне уявлення про досліджуваний об'єкт (Наукові підходи, 2012).

Використання системно-цілісного підходу до дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя дозволяє цілісно вивчити її, а саме: розглядати людину як цілісну істоту; проаналізувати зовнішні (культурні, освітні, соціальні) фактори середовища та умови, у яких відбувається професійна самореалізація педагога і які впливають на цей процес, розкрити їхній зв'язок із внутрішніми факторами особистості.

Так, педагог перебуває у постійному взаємозв'язку із навколишнім середовищем та іншими системами (учасниками освітнього процесу; інститутами, що визначають життя держави); між ними відбувається постійний обмін інформацією та взаємовплив. Отже, педагог зазнає впливу різних систем через низку зовнішніх факторів, як-то: освітніх і культурних (система освіти, особливості організації освітнього процесу у закладі освіти), соціальних (соціальна система, що передбачає захист, оздоровлення вчителів). Важливо зазначити, що ці зовнішні фактори значно залежать від тих соціальних, економічних, освітніх, культурних, морально-правових та побутових умов, які в певний час панують у певному суспільстві.

Також педагог володіє внутрішніми (біологічними) чинниками, що впливають на професійну самореалізацію і передбачають її зумовленість спадковістю, індивідуальними особливостями розвитку. Отже, учитель може успішно розв'язувати свої завдання та самореалізовуватися у професійній сфері лише за умови його взаємодії із соціумом, відкритості для нових соціокультурних впливів, а також активізації внутрішніх сил особистості.

З позиції системно-цілісного підходу особистість виступає як тілесно-душевно-духовна істота (О. Іонова, 2012; Р. Штайнер, 1996), у якій у взаємозв'язку знаходяться тіло людини (її фізичне тіло, потяги, інстинкти), душа (психіка, яка охоплює почуття, мислення і волю; виступає носієм емоцій, свідомості, прагнень, бажань тощо) і дух («Я»-свідомість, духовне сутнісне ядро людини, завдяки чому людина є індивідуальною істотою). Взаємозалежність тілесних і душевно-духовних функцій особистості, єдність її почуттів, мислення й волі зумовлюють цілісність її розвитку.

У процесі професійної самореалізації педагога велике значення мають процес особистісного розвитку вчителя (психічний і морально-духовний розвиток, розвиток фізичного тіла) і процес соціалізації, оскільки людина існує й розвивається у суспільстві, і від того, наскільки гармонійним є її входження в нього, залежить її життя і здатність самореалізуватися.

З огляду на це характерними особливостями професійної самореалізації вчителя є: потреба в інформаційному обміні із зовнішнім (предметним і соціальним) середовищем; постійне самовдосконалення вчителя; значні творчі можливості у професійній діяльності та розвитку; відкритість впливам зовнішнього середовища, взаємодія із соціальними системами (інколи через подолання

внутрішніх конфліктів, внутрішню напругу); динамічність (людина нерівномірно змінюється під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів); ціннісна орієнтація процесу професійної самореалізації; формування бажання і можливостей педагога здійснювати самоосвітню діяльність.

Синергетичний підхід – напрям дослідження, в основі якого є розгляд феноменів самоорганізації складних систем, унаслідок чого у системі з'являються якості, яких не має жоден з її складників (Наукові підходи, 2012).

Синергетичний підхід до дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя дозволяє визначити його можливості до самоорганізації (певна незалежність особистості від середовища; наявність флуктацій та біфуркацій, що уможливають самостійне визначення варіантів розвитку та самореалізації людини; наявність аттракторів, що стимулюють різні процеси, зокрема, самоорганізацію і самореалізацію).

Справді, педагоги значною мірою залежать від зовнішнього впливу соціуму та інститутів, які функціонують у ньому, проте також володіють якостями, завдяки яким вони можуть самостійно діяти (цілеспрямованість, самостійність, організованість, працьовитість тощо).

Водночас інформаційний простір, що збільшується, спонтанність освітніх процесів призводять до порушення рівноваги у процесі розвитку особистості та її самореалізації, активізації її внутрішніх сил. Виходячи з цієї позиції, процес професійної самореалізації має флуктації (відхилення) і біфуркації (роздвоєння), що зумовлені особистісними кризами, внутрішніми та зовнішніми конфліктами педагога. У точках біфуркації існує декілька варіантів подальшого розвитку особистості та подій, і неможливо напевно визначити, у якому напрямі він відбуватиметься. Незважаючи на превалювання негативних симптомів, кризи та конфлікти, як правило, надають імпульс для появи нових якостей особистості, її підйому на вищий рівень розвитку.

Аттракторами (активними стійкими центрами, які стимулюють самоорганізацію та професійну самореалізацію, зокрема) є завдання, які постають перед людиною як у професійній, так і особистій сферах.

Антрополого-гуманістичний підхід – гносеологічна, світоглядна, теоретична та практична орієнтація досліджень на особистість як на головну цінність і мету (Наукові підходи, 2012).

Використання антрополого-гуманістичного підходу до досліджуваної проблеми дозволяє розглядати особистість (зокрема, учителя) як най-

більшу значущість і пріоритет у житті (з визнанням її права на самореалізацію і виявлення власних цінностей), як біосоціальної істоти, котра активно взаємодіє із соціумом (Баталіна, 2001), розвивається під його впливом і сама впливає на нього, а також вивчати питання професійної самореалізації вчителя з точки зору гуманізму, крізь призму людини і в інтеграції різних наук (фізіології, психології, соціології, педагогіки, культурології тощо). Це передбачає організацію та проведення досліджень питань педагогічної діяльності вчителя, його захисту, охорони життя і здоров'я, створення умов для професійної самореалізації педагога, урахування його індивідуальних особливостей тощо. Учитель через власну творчу діяльність сприяє збагаченню й передачі майбутнім поколінням накопиченого людством соціального досвіду.

Особистісно-діяльнісний підхід – принцип дослідження, що виходить із виявлення індивідуального, неповторного досвіду особистості, інтересів, здібностей, ціннісних орієнтацій, можливостей самореалізуватися у професійній діяльності тощо (Наукові підходи, 2012).

Застосування особистісно-діялісного підходу до дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя дозволяє розглядати його як суб'єкт різних видів діяльності, що зумовлені системою суспільного виховання, культурним і соціально-економічним розвитком суспільства (Тюмасева, Богданов, Щербак, 2004), сформулювати цілісне наукове уявлення про людину, вивчати зазначену проблему з визнанням діяльності основою самореалізації особистості.

Так, особистісно-діялісний підхід передбачає етико-гуманістичний принцип спілкування вчителя з учасниками освітнього процесу, пріоритет індивідуальності в освіті, свободу особистості, орієнтацію на розвиток і саморозвиток особистісних властивостей людини, пізнання її взаємозв'язків зі світом, побудову системи освіти, базуючись на життєвому досвіді суб'єкта (охоплює пізнання, спілкування, творчість, продуктивну діяльність) (Наукові підходи, 2012). Цей підхід дає змогу усвідомити, що особистість розвивається у процесі діяльності і перетворення дійсності, що її оточує. Водночас діяльність зумовлена особливостями самої особистості.

Слід зауважити, що процес професійної самореалізації вчителя охоплює різні види діяльності, зокрема: освітню діяльність (навчальну, виховну), спілкування з учасниками освітнього процесу, суспільну діяльність тощо. При цьому чим більшим є вплив на почуття, мислення та волю людини і

чим вищими її самостійність та активність у спілкуванні і діяльності, тим ефективнішою є її професійна самореалізація.

Цивілізаційний підхід визначає цивілізацію як культурно-історичну систему із певними ознаками (технічна оснащеність суспільного виробництва, роль культури, людського фактора і суспільно-політичних інститутів у перебігу соціальних процесів тощо) (Касьян, 2008; Скакун, 2008). Важливо відзначити, що цивілізаційний підхід передбачає вплив цивілізації на особистість, а особливе значення мають фактори (освіта, свобода особистості, культура, технічний розвиток), що пов'язані з діяльністю людини як суб'єкта історичного процесу.

Інформаційно-технологічне або постіндустріальне суспільство передбачає значну зміну технічної основи духовного і матеріального виробництва, соціальної структури, виникнення потреби в постійному підвищенні культури особистості і соціуму, зосередження його уваги на науково-інформаційних ресурсах, рівневі моральності, соціально-політичної свідомості людей і духовно-культурних орієнтирах. З огляду на це етап інформаційної цивілізації називають також антропогенним, орієнтованим на людину (Касьян, 2008), а її потреби визнаються абсолютною цінністю цивілізаційного процесу. У центрі цього підходу є людина як творча особистість, яка здатна до змін, саморозвитку і прагне до самореалізації.

Окрім того, цивілізаційний підхід дозволяє дослідити проблему професійної самореалізації вчителя в усьому різноманітті суспільних зв'язків (Скакун, 2008), суспільних цінностей (право на життя, саморозвиток, самореалізацію, свободу творчості) та національних елементів цивілізації (соціальних, економічних, культурних, ідеологічних, політичних, релігійних тощо) (Економічна теорія, 2007).

Також цивілізаційний підхід дає можливість проаналізувати специфіку сучасної цивілізації, виявити тенденції і проблеми, які існують у соціумі нині (духовні, екологічні, демографічні тощо) та розкрити їхній вплив на самореалізацію вчителя.

Аксіологічний підхід – методологічний підхід, який передбачає формування в особистості різних ціннісних орієнтацій, що задають загальну спрямованість її прагненням та інтересам, мотиваційну програму діяльності тощо (Садова, 2010).

Використання аксіологічного підходу до дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя дозволяє розглядати людину як безумовну цінність, а також визначити цінності, які є актуальними і значущими для педагога.

У власній професійній діяльності і загалом протягом життя особистість стикається з різними суспільно важливими цінностями (світоглядними, загальнолюдськими, громадянськими тощо), які через вплив зовнішніх (соціальних, освітніх, культурних) факторів і активізацію внутрішніх сил особистості інтеріоризуються нею (зовнішні цінності перетворюються на внутрішні, значущі цінності), стають базисом для формування її особистих переконань, діяльності, сприяють особистому зростанню педагога і забезпечують успішну професійну самореалізацію (Наукові підходи, 2012; Ткачова, 2007).

Згідно з позиціями *акмеологічного підходу* метою самореалізації людини є досягнення нею акме – стану максимально повного розкриття внутрішнього потенціалу у професійній діяльності, що відбувається у процесі розвитку й саморозвитку (Наукові підходи, 2012). З цієї точки зору суть професійної самореалізації вчителя полягає в мотивації його успіху та самоствердження в педагогічній праці, досягненні кращих результатів цієї діяльності (Рибалко, Черновол-Ткаченко, Кіриченко, 2018: 25).

Самореалізація людини повинна бути продуктивною, адже саме з цієї позиції вона максимально розкриває й реалізовує власний творчий потенціал у діяльності. Досягнення вчителем професійного акме залежить від розгортання сутнісних сил особистості, переведення її потенційних можливостей в актуальні, розвитку «Я»-концепції, що включає самосприйняття, самопізнання, рефлексію тощо. Окрім того, досягненню вищого рівня самореалізації вчителя у професійній діяльності сприяють самоорганізація, самопрогнозування, самоуправління, саморегуляція, самоконтроль, а гармонія між особистісно-професійним зростанням людини та її соціальним статусом підтримується завдяки самопрезентації, самовираженню, самоствердженню.

За умов акмеологічного підходу домінантною стає проблема розвитку творчих здібностей учителів з урахуванням різних аспектів їхньої підготовки і самовдосконалення, зокрема: освітній аспект націлений на діагностику й розвиток знань та умінь у системі загальної, професійної та безперервної освіти; професійний аспект передбачає визначення можливостей та результатів трудової діяльності через з'ясування психологічної готовності до педагогічної праці і рівня соціальної відповідальності педагога за її процес і результати; креативний аспект орієнтований на визначення зусиль, які витрачаються, і ефективність їх реалізації шляхом з'ясування рівня професіоналізму,

інноваційного потенціалу, педагогічної майстерності й оцінки соціальної значущості інновацій; системотвірним є аспект рефлексії (самосвідомість особистості, розуміння учасників освітнього процесу), що забезпечує взаємоузгодження виокремлених аспектів професіоналізації людини.

Окрім того, застосування акмеологічного підходу до дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя передбачає вивчення особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін; орієнтацію вчителя на постійний саморозвиток та самовдосконалення, мотивацію високих досягнень; організацію творчої діяльності вчителя, створення необхідних умов для самореалізації його творчого потенціалу (Наукові підходи, 2012; Рибалко, Черновол-Ткаченко, Кіриченко, 2018).

Досягненню вищого рівня професійної самореалізації педагога сприяють: його професійна спрямованість (свідомий вибір педагогічної професії, любов до дітей, якісна вища освіта тощо); здібності до здійснення педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, організаційні тощо); креативність; інтелектуальні здібності (широкий світогляд, прагнення до самоосвіти тощо); особистісні якості (наполегливість, працездатність, сила волі тощо); внутрішні та зовнішні чинники (сприятливе освітнє середовище тощо).

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток у вчителя здатності практично діяти, використовувати навички та досвід успішних дій у різних ситуаціях професійної діяльності. Для кращої професійної самореалізації вчитель має оволодіти загальногалузевими компетентностями (формується під час засвоєння змісту певної освітньої галузі), предметними компетентностями (складник загальногалузевих компетентностей стосовно конкретного навчального предмета), ціннісно-змістовими компетенціями (здатність бачити та розуміти світ, орієнтуватися в ньому, уміти вибирати цільові і змістові установки, приймати рішення); загальнокультурними компетенціями (особливості загальнолюдської та національної культури, елементи моральної основи життя); навчально-пізнавальними компетенціями (знання і вміння стосовно цілепокладання, планування, рефлексії та самооцінки навчально-пізнавальної діяльності); інформаційними компетенціями (уміння самостійно знаходити, аналізувати, відбирати потрібну інформацію, організувати, доповнювати та передавати інформацію); соціально-трудовою компетенцією (оволодіння знаннями й досвідом у громадській діяльності); особистісними компетенціями

(засвоєння методології інтелектуального і фізичного саморозвитку, емоційної саморегуляції); професійною компетентністю (вияв професійної діяльності на високому рівні, здатність педагога проєктувати подальший професійний розвиток) (Бойчук, 2008; Наукові підходи, 2012).

Висновки. Отже, використання різних підходів (системно-цілісного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, цивілізаційного, антрополого-гуманістичного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного) сприяє розгляду проблеми про-

фесійної самореалізації вчителя з різних боків, що визначає цілісність та об'єктивність дослідження. Професійна самореалізація вчителя відбувається під впливом низки зовнішніх і внутрішніх факторів, в організації різних видів діяльності вчителя і спрямовується на якомога повніше розкриття внутрішнього потенціалу педагога та формування високого рівня професійної компетентності.

Ця робота не вичерпує всіх аспектів дослідження. Перспективним є детальне розкриття різних засобів професійної самореалізації вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баталіна А. Цивілізаційно-антропологічний підхід як методологічний інструментарій в розв'язанні педагогічних проблем. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. праць. Київ–Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2001. Вип. 18. С. 7–11.
2. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування : монографія. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 357 с.
3. Економічна теорія: політекономія: підручник / В. Базилевич, В. Попов, К. Базилевич та ін. ; за ред. В. Базилевича. Київ : Знання-Прес, 2007. 719 с.
4. Іонова О. М. Образ дитини у Штайнер-педагогіці. *Історико-педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2012. № 1. С. 44–48.
5. Касьян В. І. Філософія. Відповіді на питання екзаменаційних білетів : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 347 с.
6. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
7. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Кіриченко С. В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітній проєктній діяльності в контексті Нової української школи. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 144 с.
8. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології. *Дошкільна освіта*. 2010. № 1 (27). С. 63–69.
9. Скакун О. Ф. Теорія права і держави : підручник. Харків : Консум, 2008. 656 с.
10. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 44 с.
11. Томасева З., Богданов Е., Щербак Н. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологическое, валеологическое и экологическое тайны. Санкт-Петербург : «Питер», 2004. 464 с.
12. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / пер. с нем. Д. Виноградова. Москва : Парсифаль, 1996. 176 с.

REFERENCES

1. Batalyna, A. Tsyvilizatsionno-antropologicheskii podhod kak metodologicheskii instrumentariy v reshenii pedagogicheskikh problem [Civilization-anthropological approach as a methodological toolkit in solving pedagogical problems]. *Pedagogy of Creating a Creative Personality in Higher and General Education Schools*, 2001, No. 18, pp. 7–11 [in Russian].
2. Boichuk, Yu D. Ekologo-valeologichna kultura maibutnioho vchytelia: teoretyko-metodychni osnovy formuvannia [Ecological and valeological culture of the future teacher: theoretical and methodical bases of formation]. *Summy: VTD "Universytetska knyga"*, 2008. 357 p. [in Ukrainian].
3. Ekonomichna teoriia: politekonomiia [Economic theory: political economy] / V. Bazylevuch, V. Popov, K. Bazylevych etc.; Ed. V. Bazylevych. Kyiv: Znannia-Press, 2007. 719 p. [in Ukrainian].
4. Ionova, O. Obraz dytyny u Stainer-pedahohitsi [The image of the child in Steiner-pedagogy]. *Historical and pedagogical almanah*, 2012, No. 1, pp. 44–48 [in Ukrainian].
5. Kasian, V. I. Filosofii. Vidpovidi na pytannia ekzamenatsiynih biletiv [Philosophy. Answers to questions of exam papers]. Kyiv: Znannia, 2008. 347 s. [in Ukrainian].
6. Naukovi pidhody do pedahohichnyh doslidzhen [Scientific approaches to pedagogical research] / Ed. V. Lozova. Kharkiv: Vydavnytstvo Virovets A. P. "Apostrof", 2012. 348 p. [in Ukrainian].
7. Rybalko, L. S., Chernovol-Tkachenko, R. I., Kirychenko, S. V. Profesiyna samorealizatsiya vchyteliv starshoi shkoly v osvittniy proektniy diialnosti v konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Professional self-realization of high school teachers in educational project activity in the context of New Ukrainian school]. *Kharkiv: Vydavnycha grupa "Osnova"*, 2018. 144 p. [in Ukrainian].
8. Sadova, T. Aksiologichnyi pidhid u systemi pedahohichnoi metodoligii [Axiological approach in the system of pedagogical methodology]. *Preschool education*, 2010, No. 1 (27), pp. 63–69 [in Ukrainian].
9. Skakun, O. F. Teoriia prava i derzhavy [Theory of law and state]. Kharkiv: Konsum, 2008. 656 p. [in Ukrainian].

10. Tkachova, N. O. Aksiologichni zasady pedahohichnoho protsesu v sychasnyh zahalnoosvitnih navchalnyh zakladah [Axiological fundamentals of pedagogical process in modern secondary educational establishments]. Lugansk, 2007. 44 p. [in Ukrainian].

11. Tiumaseva, Z., Bogdanov, Ye, Shcherbak, N. Slovar-spravochnik sovremennogo obshchego obrazovaniya: akmeologicheskiye, valeologicheskiye i ekologicheskiye tainy [Dictionary-reference book of modern general education: acmeological, valeological and ecological secrets]. Sankt-Petersburg: "Piter", 2004. 464 p. [in Russian].

12. Steiner, R. Obshchee ucheniye o cheloveke kak osnova pedagogiki [The general doctrine of man as the basis of Pedagogy]. Moscow: Parsifal, 1996. 176 p. [in Russian].

УДК 811.161.2-047.23:376-054.62
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-29>

Ольга КОНЬОК,
orcid.org/0000-0002-5537-657X
старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумського державного університету
(Суми, Україна) o.konok@drl.sumdu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлюється проблема формування соціокультурної компетентності в практиці викладання української мови як іноземної. Проаналізовано основні напрями сучасних досліджень ролі соціокультурної компетентності у формуванні комунікативних компетентностей студентів-іноземців.

Показано відмінність між термінами «компетентність» та «компетенція». Визначено зміст та обсяг поняття «соціокультурна компетентність», його місце з-поміж інших компетентностей володіння іноземною мовою – лінгвістичної, соціально-лінгвістичної, стратегічної, дискурсивної, тематичної та міжкультурної. Зазначено, що соціокультурна компетентність, яка є основою формування знань та навичок комунікативної поведінки, становить частину змісту національної культури.

Визначено модель формування соціокультурної компетентності в процесі викладання іноземних мов, яка містить такі компоненти: країнознавчий, лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний, соціально-психологічний та культурологічний.

Окреслено основні напрями роботи в процесі викладання української мови як іноземної, які формують соціокультурні знання та допомагають узгодити стратегію поведінки в процесі спілкування з носіями мови відповідно до їхньої культури. Зазначено, що викладач української мови як іноземної повинен використовувати типові ситуації, комунікативні завдання, мовні та мовленнєві засоби, що реалізуються носіями мови (наприклад, тексти для аудіювання та читання, які містять країнознавчу інформацію; безеквівалентна і фонові лексика; художній текст як джерело інформації про специфіку мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови, про їхні традиції та спосіб життя).

Наведено способи застосування пареміологічного фонду у разі формування соціально-культурної компетентності на прикладі української та узбецької мов. Наголошено, що паремії – це соціокультурний синопсис досвіду людей. Вони містять багатий матеріал, який варто досліджувати в когнітивному та культурологічному плані.

Ключові слова: компетентність, соціокультурна компетентність, пареміологічний фонд.

Olha KONOK,
orcid.org/0000-0002-5537-657X
Senior Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens
Sumy State University
(Sumy, Ukraine) o.konok@drl.sumdu.edu.ua

FORMING OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE PRACTICE OF TEACHING UKRAINIAN

This paper considers the problem of forming socio-cultural competence in the practice of teaching Ukrainian as a foreign language. The analysis of the main directions of modern research on the role of socio-cultural competence in forming communicative competence of foreign students is brought up. Firstly, the difference between the terms “competence” and “capacity” is explained. The meaning and the scope of the notion of “socio-cultural competence” is defined, as well as its place among other competences in foreign language proficiency – linguistic (related to the language), socio-linguistic (related to the speech), social (pragmatic), strategic, discursive, thematic and intercultural. It is pointed out that socio-cultural competence being the basis for forming the knowledge and skills of communicative behaviour is a part of the national culture content. Secondly, a model of forming the socio-cultural competence in the process of teaching foreign languages is proposed; this model contains country studies, linguistic and cultural studies, social and linguistic, social and psychological, cultural and logical components. Thirdly, the main work trends in teaching Ukrainian as a foreign language are defined, that mainly form logical socio-cultural knowledge and help to align behaviour strategy while interacting with native speakers in accordance with their culture. On top of that, a teacher of Ukrainian as a foreign language should use typical situations, communicative tasks, speech and linguistic tools provided by native speakers. The ways of students’ usage of the proverbial funds while forming socio-cultural competence are demonstrated on the example of the Ukrainian and Uzbek languages. It is important to emphasize that proverbs are socio-cultural synopsis of peoples’ experience.

They represent abundant material that the researchers should use to analyze its cognitive, culturological and systematic aspect.

Key words: *competence, socio-cultural competence, proverbial funds.*

Постановка проблеми. На межі ХХ–ХХІ століть відбулися кардинальні зміни в підходах до викладання іноземних мов, зокрема української мови як іноземної (УМІ). Активна гуманізація освітнього процесу зажадала пошуку нових методів і форм навчання й вивчення мови. Набули розвитку й утвердилися комунікативний, культурологічний, соціокультурний, компетентнісний, лінгводидактичний та інші підходи, у центрі уваги яких – особистість студента, його готовність і практичні навички.

Аналіз досліджень. Незважаючи на те, що розроблено досить велику кількість методик застосування зазначених вище підходів, не всі аспекти досліджені повністю, а отже, проблема їх практичного застосування залишається актуальною.

Стосовно методики викладання УМІ особливої уваги, на наш погляд, потребує проблема реалізації соціокультурного підходу як одного із факторів, що сприяють формуванню та розвитку комунікативних здатностей студентів-іноземців.

Аналіз наукової літератури показав, що відбувається активний пошук шляхів організації взаємопов'язаного навчання мови і культури як у галузі навчання іноземних мов (М. Большакова, Є. Воробйова, О. Леонова та ін.), так і в галузі навчання української мови як іноземної (Л. Грицаєнко, Т. Лещенко, Н. Максименко, О. Шевченко). При цьому соціокультурний складник розглядається як один з основних компонентів, які забезпечують вирішення зазначеної проблеми. Однак здебільшого увага приділяється власне педагогічному аспекту, місцю і ролі соціокультурної компетентності (далі – СКК) у професійній підготовці майбутніх учителів, перекладачів, інженерів-педагогів та інших фахівців. Так, С. Єрмакова, Ю. Халаджи розглядають сутність феномена СКК і його роль у підготовці вчителів іноземної мови, О. Леонова – у підготовці майбутніх інженерів-педагогів, В. Бойко досліджує соціокультурний компонент як засіб підвищення мотивації вивчення іноземної мови та навчання іншомовної культури у вищих технічних закладах.

Метою статті є визначення обсягу й змісту поняття «соціокультурна компетентність» у процесі навчання УМІ, а також принципів відбору матеріалу, що забезпечує формування соціокультурної компетентності саме в процесі навчання студентів-інофонів української мови.

Виклад основного матеріалу. Необхідно зазначити, що в багатьох дослідженнях, присвячених проблемам навчання іноземної мови, подається перелік різних видів компетентностей: предметної, професійної, країнознавчої, культурологічної, поведінкової – і всі вони розглядаються як певні рівні комунікативної компетентності, що являє собою певну систему знань, умінь і навичок. Щодо навчання іноземних мов поняття комунікативної компетентності отримало детальну розробку в межах досліджень, що здійснюються Радою Європи для визначення рівня володіння іноземною мовою. Згідно з документом «Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою. Проєкт» розрізняються такі види компетентностей: лінгвістична (мовна), соціолінгвістична (мовленнєва), соціокультурна, соціальна (прагматична), стратегічна, дискурсивна, предметна і міжкультурна (Загальноєвропейські).

Як бачимо, СКК разом з мовною і мовленнєвою компетентністю розглядається як один із компонентів комунікативної компетентності. Такої позиції дотримується й більшість дослідників.

Зауважимо, що на цей час немає однозначного визначення понять «компетенція» і «компетентність», що відображено у словникових, енциклопедичних виданнях та наукових дослідженнях. Зазначені поняття або ж ототожнюються, або ж диференціюються. Так, поняття «компетенція» у «Словнику іншомовних слів» тлумачиться як: «1) коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2) проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати» (Словник, 2000: 541). Поняття «компетентність» потрактовується як: «1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією» (Словник, 2000: 541). Стосовно методики викладання мови більш коректним, на наш погляд, є термін «компетентність».

Виникнення поняття «соціокультурна компетентність» пов'язують з ім'ям американського лінгвіста Д. Хаймса, у статтях якого (Hymes, 1973) вперше висловлюється ідея про соціокультурний вимір, без урахування якого опис мовної здатності був би неповним. Д. Хаймс обґрунтовує також необхідність внесення етнографічного контексту в коло лінгвістичних досліджень, а в модель мовної компетентності – компонента, що відповідає за адекватне вживання в мові.

Багато спільного з ідеями Д. Хаймса має опис соціокультурної компетентності в розробленій голландським вченим Я. ван Еком системі компетенцій, де СКК визначена як знання соціокультурного контексту, у якому досліджувана мова використовується її носіями, а також того, як цей контекст впливає на вибір і комунікативний ефект вживання деяких лінгвістичних форм (Ек, 1986).

Як бачимо, соціокультурний компонент, на базі якого формуються знання про реалії, культурні традиції країни мови, що вивчається, знання і навички комунікативної поведінки, входить у зміст національної культури.

На основі аналізу сучасної наукової літератури в галузі вивчення і викладання мов Т. Колодько пропонує таке визначення СКК: «Соціокультурна компетенція – це інтегративне утворення, яке включає країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно зумовлених особливостей їх вживання» (Колодько, 2005: 19). На наш погляд, ця дефініція досить точно відповідає завданням педагогічних і методичних досліджень.

У галузі викладання іноземних мов розроблено рівневу модель СКК, яка дозволяє не тільки диференціювати універсальне й національне, а й інтегрувати їх як у процесі опису, так і в процесі навчання. Так, у дослідженнях Л. Іванченко, Т. Ключко, Т. Колодько, Т. Лещенко, Н. Максименко, О. Шевченко, В. Юфименко, А. Яценко та інших науковців показано, що СКК є комплексним явищем і містить набір таких компонентів:

- країнознавчого (знання про народ – носія мови, його історію, традиції, національний характер, побут, державний устрій);
- лінгвокраїнознавчого (знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою та вміння їх застосовувати у ситуаціях міжкультурного спілкування);
- соціолінгвістичного (мовні особливості представників різних поколінь, статі, уміння спілкуватися у соціумі, враховуючи національну специфіку тощо);
- соціально-психологічного (володіння культурно і соціально зумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в тій чи іншій культурі);

– культурологічного (оволодіння основами національної культури, традицій, культурних та історичних цінностей країни, мова якої вивчається).

Отже, у центрі уваги викладача іноземної мови мають бути типові сфери, теми, ситуації, соціальні ролі, комунікативні завдання, мовні та мовленнєві засоби, що реалізуються носіями національної мови та культури, зокрема:

- тексти для аудіювання та читання, які мають містити країнознавчу інформацію з географії, історії, соціального життя;
- елементи мовної культури народів, які розмовляють мовою, що вивчається, і країнознавчі відомості стосовно ситуацій спілкування;
- безеквівалентна і фонова лексика (назви свят, транспорту, символів, фактів історії, імена національних і фольклорних героїв тощо);
- художні тексти, які являють собою феномен національної культури, можуть бути джерелом інформації про специфіку мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови, про їхні традиції, ціннісні установки.

Проаналізуємо можливості формування СКК студентів-іноземців на прикладі використання пареміологічного фонду, зважаючи на те, що паремії досить активно вживаються в різних комунікативних ситуаціях, а їхні метафоричність та імпліцитний характер часто становлять перешкоди у спілкуванні з носіями мови, оскільки вимагають додаткової семантизації.

З огляду на особливості жанру паремій (стилість, смислова ємність, образність, аксіологічність), їх використання на заняттях з української мови як іноземної, на наш погляд, повинне мати систематичний характер. Паремії можуть бути використані і як дидактичний матеріал у разі вивчення граматичних явищ, і як елемент семантизації мовної картини світу, і як засіб тлумачення життєвих реалій. Паремії можна використовувати і як тему для складання діалогу-розпитування, монологу-роздуму, і як засіб розвитку пізнавального інтересу до культури народу, що вивчається.

Особливості національного характеру та менталітету народу віддзеркалюються перш за все в предметно-тематичній класифікації паремій. Так, універсальними тематичними полями, які містять етичну оцінку та відображають систему цінностей народу, особливості національного менталітету, є поля «Душа», «Совість», «Добро–зло», «Праця», «Розум», «Багатство–бідність» та ін. Розглянемо деякі з них на прикладі українських та узбецьких паремій (Українські; Узбекские).

Як показав аналіз, концепти «душа» і «совість» у свідомості українського народу є взаємопов'язаними і співвідносяться з християнською вірою: *Очі – міра, душа – віра, совість – порука; Душа християнська, та ось совість циганська*. Дослідники справедливо зауважують, що для українця совість – найголовніше в людській душі, це своєрідна оселя її буття. Віра для українця – найвища духовна цінність, до якої має дослухатися людина: *Не очі бачать, а людина; не вуха чують, а душа*. Українські паремії закликають берегти душу від гріха, який здатен її вбити: *Грішне тіло й душу з'їло; Краще жити бідняком, ніж розбагатіти гріхом; Хто чисте сумління має, той спокійно спати лягає*.

В узбецьких пареміях власне лексема «совість» відсутня, уявлення ж про неї реалізуються через категорію «душа»: *Айтсам – тилим кюяди, айтмасам – дилим* (Скажу – язик згорить, не скажу – душа згорить). Зауважимо, що, на відміну від української, в узбецькій пареміологічній картині світу поняття «душа» характеризує здебільшого внутрішній психічний світ людини: *Кўнгли қоранинг юзи қора*. – У кого душа чорна, у того й обличчя чорне; *Кўнгил кўнгилдан сув ичади*. – Душа з душею рідниться; *Иссиқ жон иситмасиз бўлмас*. – Жива душа не без лихоманки; різні властивості характеру: *Уйимиз тор бўлса ҳам, кўнглимиз кенг*. – Хоча будинок наш тісний, зате душа широка (про гостинність); *Ўрганган кўнгил ўртанса кўйма*. – Душа звикла, хоч згорить, але не кине (про жадібність); *Жоним-жоним деб жонингни олади*. – Називаючи «милий-любий», душу забере (про підступність); *Пул аччиги – жон аччиги*. – Гіркота грошей – гіркота душі (про пожадливість до грошей); *Қон билан кирган жон билан чиқар*. – З кров'ю увійшло, з душею вийшло (про спадковість рис характеру).

І лише невелика кількість узбецьких паремій має сакральний сенс, хоча сучасними носіями мови вони не завжди сприймаються саме так, наближаючись до першого значення («внутрішній світ людини»): *Кўзи кўрдан кўкраги кўр ёмон*. – Сліпий душею гірше за сліпого очима (про духовну сліпоту, духовне невігластво, життя тільки заради матеріальних благ або ж про черствість серця); *Чиқмаган жондан умид*. – Поки душа не покинула тіло, ще є надія (протиставлення духовного і тілесного, про спасіння душі людини віруючої й одночасно про надію вирішити якісь життєві проблеми, подолати труднощі); *Қолган кўнгил чиққан жон билан баробар*. – Розчарована душа – немов мертва душа (розчарована, похмура душа мертва для духовного).

Як і українські, узбецькі паремії також наголошують на необхідності жити за законами совісті та стеретися гріха: *Ҳар ким қилса ўзига, упа-элик юзига* (кожен за свої гріхи відповідає сам; кожна людина відповідає за себе: за добро отримає добро, за зло – зло); *Қозонга яқин юрсанг – қораси юқар, ёмонга яқин юрсанг – балоси юқар* (Будеш поруч з котлом – сажа пристане, будеш спілкуватися з поганою людиною – гидота пристане).

Аналіз змісту паремій з компонентом «праця» також засвідчує близькість українського та узбецького народів у ставленні до трудової діяльності. Ставлення до праці як до життєвої необхідності виражене в узбецьких пареміях: *Ишламаган тишламас*. – Хто не працює, той не їсть; *Ишлаган тишлайди, ишламаган бош қашийди*. – Хто працює, той їсть, а хто не працює, той чухає потилицю; *Дарё сувини баҳор тоширар, одам қадрини меҳнат оширар*. – Весна річку розливає, праця людину прославляє; *Тек турмаган тўқ турар*. – Хто не сидить без діла, той живе в достатку. В українських еквівалентах знаходимо аналогічне розуміння філософського складника праці: *Будеш трудиться – будеш кормиться; Бджола мала, а й та працює; Без діла жити – тільки небо коптити; Діло майстра величає; Маленька праця краща за велике безділля; Праця чоловіка годує, а лінь марнує*.

Окрему групу в узбецькій мові становлять паремії, що відображають особливості культури народу-носія мови з яскраво вираженими реаліями. У середині цієї групи можна виділити такі підгрупи:

– паремії, що характеризують людину за її суспільним і соціальним станом: *Бекники – бежоглиқ*. – Бекське – завжди наготові (для правителя все завжди готове); *Бойникини бойтеват қизганар*. – Байське добро стереже пес; *Домланинг айтганини қил, қилганини қилма*. – Роби те, що говорить мулла, але не роби того, що він сам робить; *Султон суюғини хўрламас*. – Султан не дозволить принижувати свою кістку;

– паремії, що містять назви в'ючних тварин: *Кўпчилик лозим кўрса, карвон туясини сўяр*. – Якщо буде на те воля більшості, то караванник заріже свого верблюда; *Туя қанча – яғири шунча*. – Який верблюд, такі в нього і садна; *Туя ҳаммомни орзу қилибди*. – Захотів верблюд у баню; *Туяни шамол учирса, эчкини осмонда кўр*. – Уже якщо верблюда забирає вітер, то козу шукай у небі; *От миниб яқинни кўзлағунча, туя миниб узоқни кўзла*. – Краще дивитися вдалину, сидячи на верблюді, ніж виглядати поблизу, сидячи на коні; *Оти борнинг қаноти бор*. – У кого кінь, у того крила;

– паремії, що містять найменування реалій матеріальної культури: *Аравани от тортар, кўланкасини ит тортар*. – Кінь тягне гарбу, а собака тягне її тіль; *Аравани от эмас, арпа тор-тади*. – Гарбу тягне не кінь, а ячмінь; *Ариқни сув бузар, одамни одам бузар*. – Арик водою розми-ває, людину людина псує; *Бир балоси бўлмаса шудгорда қуйруқ на қилур*. – Якби нічого не було, то звідки б узятися на риллі курдюку.

Більша частина наведених паремій не має екві-валентів в українській мові, і з'ясування цього факту сприяє глибшому пізнанню студентами-іноземцями своєї культури.

Висновки. Підсумовуючи викладене, зазначаємо, що паремії, являючи собою компресію соці-ально-культурного досвіду народу, дають у роз-порядження дослідників багатий матеріал, який може розглядатися в різних аспектах – пізнаваль-ному, культурологічному, методичному тощо.

Крім того, паремії являють собою соціо-культурний феномен, що містить два основні компоненти – когнітивний та оцінно-прагма-тичний. Вивчення універсального і специфіч-ного в поданні тих чи інших ціннісних катего-рій у пареміологічних фондах різних народів сприяє виявленню міжкультурної та міжмов-ної подібності й відмінності у сприйнятті, інтерпретації та вербалізації світу, забезпе-чуючи в такий спосіб формування соціокуль-турної компетентності та взаємопорозуміння й зближення представників різних культур, формування толерантного ставлення до сис-теми цінностей один одного. Використання на заняттях паремій як засобу формування соціально-культурної компетенції посилює навчальну мотивацію, сприяє поглибленню й розширенню сфери пізнавальної діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Колодцько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педаго-гічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005.
3. Словник іноземних слів / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
4. Узбекские пословицы и поговорки. URL: <http://fmc.uz/maqollar.php>.
5. Українські приказки, прислів'я і таке інше / збірник О. Марковича та ін. ; уклад. М. Номис; упоряд., прим., вступ. ст. М. Пазяк. Київ : Либідь, 1993. 764 с. (Літературні пам'ятки України). URL: <https://kuprienko.info/ukrayins-ki-prislivya-ta-prikazki>.
6. Hymes D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / J. B. Pride, J. Holmes (eds.). Harmondsworth, England : Penguin Books, 1973.
7. Ek Jan Ate van. Objectives for foreign language learning. Strasbourg : Council of Europe; Croton, New York : Manhattan Pub. Co., 1986.

REFERENCES

1. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European Recommendations for Language Education: Study, Teaching, Assessment] / nauk. red. ukr. vydannia d. ped. n., prof. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit, 2003. 273 s. [in Ukrainian].
2. Kolodko, T. M. Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnix vchyteliv inozemnykh mov u vyshchikh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Forming the socio-cultural competence of future foreign language teachers in higher pedagogical educational establishments]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2005. 24 s. [in Ukrainian].
3. Slovyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words] / uklad. L. O. Pustovit ta in. Kyiv: Dovira, 2000. 1018 s. [in Ukrainian].
4. Uzbekskie posloviцы i pogovorki [Uzbek proverbs and sayings]. Retrieved from: <http://fmc.uz/maqollar.php> [in Russian].
5. Ukrainski prykazky, pryslivia, i take inshe [Ukrainian sayings, proverbs, etc]: zb. O. Markovycha ta in. / uklav M. Nomys; uporiad., prym., vstup. st. M. Paziak. Kyiv: Lybid, 1993. 764 s. (Literaturni pamyatky Ukrainy) Literary Monuments of Ukraine. Retrieved from: <https://kuprienko.info/ukrayins-ki-prislivya-ta-prikazki> [in Ukrainian].
6. Hymes, D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics* / J. B. Pride, J. Holmes (eds.). Harmondsworth, England: Penguin Books, 1973 [in English].
7. Ek Jan Ate van. Objectives for foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe; Croton, New York: Manhattan Pub. Co., 1986 [in English].

Лариса КОСТЕНКО,
orcid.org/0000-0003-2930-7404
кандидат педагогічних наук,
начальник Управління освіти
Міської ради міста Кропивницького
(Кропивницький, Україна) *shkoda44@ukr.net*

СТРУКТУРА ЗМІСТУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991–2014 РР.)

У статті розкрито зміст позашкільної освіти України у 1991–2014 рр., що визначався двома взаємозв'язаними чинниками: перехідним періодом, у якому знаходилося українське суспільство і системною кризою, яка охопила його. Автор наголошує, якщо перший чинник спонукав до створення нових форм, методів, то другий, а, насамперед, фінансова скрута, гальмував впровадження нововведень у царині позашкільної освіти.

У системі позашкільної освіти України у 1991–2014 рр. визначення і формування її змісту стало найбільш важливим і складним питанням. У змісті позашкільної освіти цього періоду враховувався досвід радянського періоду та умови організації діяльності позашкільних закладів. Серед цих умов у статті виокремлено такі: добровільність, доступність, диференційованість та варіативність, гнучкість, динамічність, мобільність, систематичність тощо.

Зазначено, що зміст позашкільної освіти 1991–2014 рр. структурувався і реалізувався в системі гуртків, навчальних дисциплін, предметів, курсів та представлений у відповідних навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах

У публікації проаналізовано основні напрями, які включав зміст позашкільної освіти у 1991–2014 рр.: художньо-естетичний, науково-технічний, бібліотечно-бібліографічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, гуманітарний, фізкультурно-спортивний, які мали свою специфіку.

Автор приходить до висновку, що означені напрями позашкільної освіти ґрунтувалися на таких принципах: демократизації (співпраця) та гуманізації (повага до інтересів і потреб особистості); природовідповідності (урахування вікових особливостей) та культуровідповідності (забезпечення культурної спадкоємності поколінь); єдності навчання, виховання і розвитку особистості; гармонізації суспільних (професійно-педагогічних) і родинних виховних впливів; цілісності, інтегративності позашкільної освіти.

Ключові слова: позашкільна освіта, зміст позашкільної освіти, напрями змісту позашкільної освіти, принципи позашкільної освіти, позашкільні заклади.

Larysa KOSTENKO,
orcid.org/0000-0003-2930-7404
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of Education Department
City Council of Kropyvnytskyi
(Kropyvnytskyi, Ukraine) *shkoda44@ukr.net*

THE STRUCTURE OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION CONTENT (1991–2014)

The article reveals the content of out-of-school education in Ukraine in 1991–2014, which was determined by two interrelated factors: the transition period in which Ukrainian society was and the systemic crisis that engulfed it. The author emphasizes that if the first factor prompted the creation of new forms and methods, the second, and, above all, financial difficulties, hindered the introduction of innovations in the field of out-of-school education.

In the system of out-of-school education of Ukraine in 1991–2014, the definition and formation of its content became the most important and difficult issue. The content of out-of-school education of this period took into account the experience of the Soviet period and the conditions for organizing the activities of out-of-school institutions. Among these conditions, the article highlights the following: voluntariness, accessibility, differentiation and variability, flexibility, dynamism, mobility, consistency, etc.

It is noted that the content of out-of-school education in 1991–2014 was structured and implemented in the system of clubs, academic disciplines, subjects, courses and was presented in the corresponding curricula, programs, textbooks, manuals, method guides, didactic aids.

The publication analyzes the main areas that the content of out-of-school education included in 1991–2014: artistic and aesthetic, scientific and technological, library and bibliographic, ecological and naturalistic, tourism and local studies, humanitarian, physical culture and sports, which had their own specificity.

The author concludes that these areas of out-of-school education were based on the following principles: democratization (cooperation) and humanization (respect for the interests and needs of the individual); conformity to nature (taking into account age peculiarities) and cultural conformity (ensuring cultural continuity of generations); unity of education, upbringing and personal development; harmonization of social (professional and pedagogical) and family upbringing influences; integrity, integrability of out-of-school education.

Key words: out-of-school education, content of out-of-school education, directions of the content of out-of-school education, principles of out-of-school education, out-of-school institutions.

Постановка проблеми. Серед соціальних інститутів виховання й розвитку підростаючих поколінь особлива роль належить позашкільній освіті, яка завжди відіграла важливу роль у системі освіти учнівської молоді.

В означений період позашкільна освіта України набула особливої популярності, в державі почала формуватися і втілюватися в життя власна політика в галузі позашкільної освіти спрямована на досягнення світового рівня, відродження самобутнього національного характеру. Позашкільна освіта почала розглядатись як така, що виявляє найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних та освітньо-виховних інституціях, де позашкільні заклади мали стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення. Постало питання про місце позашкільної освіти в єдиному освітньому просторі, визначення співвідношення її з іншими ланками освіти, перспектив функціонування позашкільних закладів на ринку освітніх послуг.

Аналіз досліджень. Найбільш вагомий внесок у розробку теоретичної бази позашкільної виховної роботи внесли наукові праці О. Биковської, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Плахотнік, В. Якубовського та інших.

Окремі аспекти історії теорії і практики позашкільної освіти розкриваються у публікаціях Б. Балахтар, В. Береки, С. Букреєвої, О. Глух, В. Клімчук, Ю. Косило, Г. Німич, І. Пархоменко, Т. Цвірової, А. Шепілової та ін.

Мета статті – на основі історико-педагогічного аналізу розкрити структуру змісту позашкільної освіти України у 1991–2014 рр.

Виклад основного матеріалу. Стан позашкільної освіти України у 1991–2014 рр. визначався двома взаємозв'язаними чинниками: перехідним періодом, у якому знаходилося українське суспільство і системною кризою, яка охопила його. І якщо перший чинник спонукав до створення нових форм, методів, то другий, а, насамперед, фінансова скрута, гальмував впровадження нововведень у царині позашкільної освіти.

У системі позашкільної освіти України у 1991–2014 рр. визначення і формування її змісту стало найбільш важливим і складним питанням.

У змісті позашкільної освіти цього періоду враховувався досвід радянського періоду та умови організації діяльності позашкільних закладів. Серед цих умов ми вирізняємо такі: добровільність, доступність, диференційованість та варіативність, гнучкість, динамічність, мобільність, систематичність тощо (Биковська, 2003; Вербицький, 2003; Мартова, 2004).

Зміст позашкільної освіти визначався на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості і систематичності знань, їх значущості для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації освіти, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру освіти; індивідуалізації та диференціації позашкільної освіти, її профілізації, запровадження нових педагогічних методик і технологій навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості у вільний час в позашкільних закладах та інших соціальних інституціях. Окрім того, зміст позашкільної освіти враховував уподобання, потреби та інтереси учнів, визначався замовленням батьків, що відрізняло позашкільну освіту від основної і професійної. Метою позашкільної освіти молоді стає виховання дієвої особистості з розвиненою громадською свідомістю, почуттям національної гордості (Пустовіт, 2010; Суценко, 1990).

Аналіз наукових джерел (Биковська, 2003; Вербицький, 2003; Мартова, 2004; Пустовіт, 2010; Суценко, 1990) дозволяє виділити систему наукових вимог до формування змісту позашкільної освіти у 1991–2014 рр.

1. Цілеспрямованість. Провідна роль у визначенні змісту позашкільної освіти належить меті і завданням, зокрема тим, які ставить суспільство перед освітою. Мета позашкільної освіти спрямовується на розвиток здібностей, талантів дітей, учнівської та студентської молоді, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні; в збагаченні та поглибленні набутих знань у позаурочний час згідно з інтересами особистості.

З 2000 р. мета позашкільної освіти включає розвиток креативної особистості в позашкільних закладах. Відповідно до мети визначено основні завдання: формування креативної особистості, конкурентно-спроможної в майбутньому, здатної

до гідної змістової, соціально і особистісно орієнтованої трудової діяльності, що відповідає реальним можливостям; виховання підприємливості, ініціативи, господарської відповідальності, дисциплінованості, організованості, вміння включатись у суспільно-виробничі відносини; культивування кращих морально-вольових рис української ментальності – працелюбності, самостійності, індивідуальної свободи, тактовності, справедливості, милосердя, доброти тощо.

2. Гуманістична спрямованість. Вона сприяє відповідності змісту позашкільної освіти потребам та можливостям особистості; пріоритету загальнолюдських цінностей здоров'я людини, її вільному розвитку.

3. Науковість. Передбачає включення до змісту позашкільної освіти лише тих фактів і теоретичних положень, які є сталими в науці; матеріалу, що відповідає розвитку науки, її можливим досягненням; чіткість висновків з питань розвитку природи і суспільства.

4. Полікультурність. Полягає в поєднанні у позашкільній освіті гуманітарної, природничо-математичної освіти і трудової підготовки, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, забезпеченні органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями.

5. Світський характер. Зміст позашкільної освіти передбачає можливість розкриття перед учнями реальності об'єктивного світу, його суперечливості. Досягнувши повноліття і ставши дорослим, вихованець сам може зробити власний світоглядний вибір.

6. Інтегративність, що означає орієнтацію позашкільної освіти на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу.

7. Всебічний розвиток особистості. Передбачає поєднання у позашкільній освіті забезпечення емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості.

9. Відповідність основних компонентів позашкільної освіти структурі компетентностей особистості. Ці компоненти представлені у вигляді пізнавальної, практичної, творчої і соціальної компетентності.

10. Послідовність, що полягає в плануванні змісту, який розвивається по висхідній лінії, де кожне нове завдання спирається на попереднє і впливає з нього.

11. Відповідність змісту позашкільної освіти віковим можливостям і рівню підготовки учнів.

12. Доступність змісту позашкільної освіти. Визначається структурою навчальних планів і

програм, способом викладу наукових знань у навчальних книгах, а також порядком уведення й оптимальною кількістю наукових понять і термінів, які необхідно засвоїти.

Зміст позашкільної освіти 1991–2014 рр. структурувався і реалізувався в системі гуртків, навчальних дисциплін, предметів, курсів та представлений у відповідних навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах (Биковська, 2003; Пустовіт, 2010; Сущенко, 1990).

Зміст позашкільної освіти у 1991–2014 рр. базувався на інформаційно-комунікаційних й інтерактивних навчально-виховних технологіях та включав такі основні напрями: художньо-естетичний, науково-технічний, бібліотечно-бібліографічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, гуманітарний, фізкультурно-спортивний, які мали свою специфіку (Мартова, 2004; Пустовіт, 2010; Сущенко, 1990).

Художньо-естетичний напрям позашкільної освіти в 1991–2014 рр. ґрунтувався на взаємозв'язку художньої культури суспільства і внутрішнього духовного світу особистості, що реалізував ідею «людина в культурі – культура в людині» (Биковська, 2003: 18) та включав різні компоненти, що представлені спеціалізованими профілями навчання: хореографічний; музичний; театральний; художній (Вербицький, 2003; Сущенко, 1990).

Особлива увага у змісті освіти художньо-естетичного напрямку приділялась розвитку художньо-творчого потенціалу особистості; вихованню здатності до художньої самореалізації, потреби в мистецькій самоосвіті, важливим стає розвиток здатності до професійного самовизначення, творчого становлення, формування громадянської поведінки, патріотизму, любові до України.

У змісті позашкільної освіти науково-технічного напрямку учні (вихованці, слухачі) в позашкільних закладах повинні були отримувати знання з початкового технічного моделювання, конструювання, електротехніки, технічного дизайну, авіамоделювання, автомоделювання, ракетомоделювання, судномоделювання, картингу, радіоелектроніки, приладобудування, технологій конструювання, винахідництва, комп'ютерної техніки, інформаційних технологій та інших напрямів техніки (Мартова, 2004). Увагу необхідно було приділяти ознайомленню учнів зі світом сучасної техніки, технологічними процесами, формуванню знань технічної термінології, графічної грамотності, технічного моделювання і конструювання. Водночас особливого значення

надавалося набуттю учнями знань морально-психологічних якостей, способів організації змістовного дозвілля.

Необхідно було практично вводити дітей у світ техніки, залучати їх до створення моделей машин, механізмів, іграшок, закріплювати на практиці їхні знання про технологічну діяльність. Значна увага мала приділятися графічній підготовці, набуттю та формуванню вмінь і навичок роботи з різними матеріалами та інструментами, способами поведіння з різноманітними засобами праці, досвіду застосовувати отримані знання на практиці, засвоєнню основних прийомів використання технологій у машинобудуванні. Важливим також стає розвиток в учнів уміння змістовно організувати дозвілля засобами науково-технічної творчості.

У тісному зв'язку з науково-технічним напрямом знаходився бібліотечно-бібліографічний, який спрямований на поглиблення пізнавальних інтересів учнів і слухачів, підвищення їх інформаційної культури; набуття навичок та вмінь орієнтуватися в зростаючому потоці інформації (Мартова, 2004).

Наступним важливим напрямом позашкільної освіти 1991–2014 рр. є еколого-натуралістичний. Змісті позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку спрямовувався на оволодіння учнями системи знань з основ природничих наук, зокрема екологічних, біологічних, сільськогосподарських, лісогосподарських, медичних, хімічних (Вербицький, 2003). Необхідним постає формування в учнів поняття про цілісну картину світу, закономірності організації життя на Землі, самоорганізацію та саморозвиток природи. Акцентується увага на набуття учнями знань морально-психологічних якостей, способів організації змістовного дозвілля.

Зміст еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти мав забезпечувати формування екологічних вмінь і навичок. Серед них розв'язання екологічних проблем, раціональне природокористування, природоохоронна діяльність. При цьому значна увага приділялася розвитку вміння змістовно організувати дозвілля засобами природознавства.

Зміст цього напрямку спрямовувався на формування досвіду взаємовідносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень. Особлива увага приділялася розвитку дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, творчої уяви, фантазії.

Важливим напрямом позашкільної освіти 1991–2014 рр. є туристсько-краєзнавчий, осно-

вною метою якого було набуття особистістю компетентностей у процесі туризму, краєзнавства і спорту (Вербицький, 2003; Сущенко, 1990). Зміст туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти спрямовувався на оволодіння поняттями, знаннями з краєзнавства, географії, археології, геології, етнології, народознавства тощо. Значна увага приділялася ознайомленню дітей з природними та культурними особливостями свого рідного краю, держави, світу. При цьому необхідним стає оволодіння дітьми знаннями з історії рідного краю, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів, набуття знань морально-психологічних якостей, способів організації змістовного дозвілля.

Зміст освіти туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти забезпечував формування краєзнавчих умінь та навичок, свідому діяльну участь у краєзнавчій роботі, збереженні та відродженні народних традицій, звичаїв, обрядів, прилучає до здорового способу життя, розвиток вмінь змістовно організувати дозвілля засобами туризму і краєзнавства.

Зміст туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти також забезпечував набуття досвіду власної творчої діяльності з краєзнавства, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу. Крім цього, важливим постає формування досвіду взаємовідносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень. При цьому необхідним було формування стійкого інтересу до туристсько-краєзнавчої роботи, потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

Тісно пов'язаний з туристсько-краєзнавчим фізкультурно-спортивний напрям, який забезпечує розвиток фізичних здібностей учнів і слухачів, необхідні умови для повноцінного оздоровлення, загартування, змістовного відпочинку і дозвілля, занять фізичною культурою і спортом; набуття навичок здорового способу життя, зміцнення особистого здоров'я і формування гігієнічної культури особистості; підготовку до активної професійної та громадської діяльності (Биковська, 2003; Сущенко, 1990).

Важливим напрямом позашкільної освіти є гуманітарний. Зміст гуманітарного напрямку забезпечував оволодіння поняттями, знаннями із соціально-гуманітарних наук (історії, права, філософії, громадянської освіти), мови та літератури, соціології, журналістики, психології, економіки тощо (Биковська, 2003; Вербицький, 2003; Закон, 2000; Мартова, 2004; Пустовіт, 2010; Сущенко, 1990). Необхідним постає вивчення основ харак-

теристики явищ і процесів суспільного життя, основ діяльності людини, розвитку соціуму, мовної системи, набуття стилістичних, орфоепічних, правописних знань. Особлива увага приділялась ознайомленню дітей з творами української, світової класики, формуванню морально-психологічних якостей, знання способів організації змістовного дозвілля.

Зміст гуманітарного напрямку позашкільної освіти забезпечував розвиток умінь і навичок громадської роботи та активності. Важливим було навчити дітей реалізовувати і захищати свої права, орієнтуватися в соціальних відносинах, оцінках суспільних явищ та процесів, установлювати зв'язки між подіями і явищами, формулювати, висловлювати та доводити власну думку, позицію, проводити дискусії, мати і вміти застосовувати філологічні знання та навички в різних

видах мовної діяльності. Значна увага приділялася розвитку вміння змістовно організовувати дозвілля.

Висновки. Отже, зміст позашкільної освіти означеного періоду включав художньо-естетичний, науково-технічний, бібліотечно-бібліографічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, гуманітарний, фізкультурно-спортивний напрями, що ґрунтувалися на таких принципах: демократизації (співпраця) та гуманізації (повага до інтересів і потреб особистості); природовідповідності (урахування вікових особливостей) та культуровідповідності (забезпечення культурної спадкоємності поколінь); єдності навчання, виховання і розвитку особистості; гармонізації суспільних (професійно-педагогічних) і родинних виховних впливів; цілісності, інтегративності позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биковська О. В. Виховна діяльність в позашкільних навчальних закладах. *Наук. записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2003. Вип. ЛІІ(52). С. 17–22.
2. Вербицький В. В. Еколого-натуралістична освіта в Україні : історія, проблеми, перспективи. Київ : СМП «Аверс», 2003. 304 с.
3. Закон України «Про позашкільну освіту». *Освіта України : нормативно-правові документи*. Київ : Міленіум, 2001. С. 229–251.
4. Мартова С. Г. Проектуємо майбутнє вихованців. *Позашкільля*. Київ, 2004. № 44. С. 5–6.
5. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект. Миколаїв : Вид-во МДУ ім. В. О. Сухолинського, 2010. 379 с.
6. Сущенко Т. И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях. Київ : Радянська школа, 1990. 118 с.

REFERENCES

1. Bykovska O. V. Vykhovna diialnist v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Educational activities in out-of-school educational institutions]. *Nauk. zapysky NPU im. M. P. Drahomanova*. Kyiv, 2003. Vyp. LIІ (52). S. 17–22 [in Ukrainian].
2. Verbytskyi V. V. Ekoloho-naturalistychna osvita v Ukraini : istoriia, problemy, perspektyvy [Ecological and naturalistic education in Ukraine: history, problems, prospects]. Kyiv: SMP «Avers», 2003. 304 s. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [Law of Ukraine "On Out-of-school Education"]. *Education of Ukraine: normative-legislative documents*. Osvita Ukrainy: normatyvno-pravovi dokumenty. K.: Milenium, 2001. S. 229–251 [in Ukrainian].
4. Martova S. H. Proektuiemo maibutnie vykhovantsiv. *Pozashkillia* [Planning the future of students. Out-of school activities]. Kyiv, 2004. № 44. S. 5–6 [in Ukrainian].
5. Pustovit H. P. Pozashkilna osvita i vykhovannia: teoretyko-dydaktychnyi aspekt [Out-of-school education and upbringing: theoretical and didactic aspect]. Mykolaiv: Vyd-vo MDU im. V. O. Sukhomlynskoho, 2010. 379 s. [in Ukrainian].
6. Sushchenko T. Y. Pedagogicheskyi protsess vo vneshkolnykh uchrezhdeniyakh [Pedagogical process in out-of-school institutions]. Kyiv: Radianska shkola, 1990. 118 s. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-31>**Тетяна КРИСЕНКО,***orcid.org/0000-0001-7186-5819**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національного фармацевтичного університету
(Харків, Україна) krysjanja@ukr.net***Тетяна СУХАНОВА,***orcid.org/0000-0002-6569-1346**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національного фармацевтичного університету
(Харків, Україна) sukhanova72@ukr.net***Ольга ЛИТВИНЕНКО,***orcid.org/0000-0003-3322-8805**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національного фармацевтичного університету
(Харків, Україна) olytv@yahoo.com*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ У ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ВНЗ

У статті розглядаються способи організації роботи з вивчення термінологічної лексики іноземними студентами на заняттях з української мови під час основного етапу навчання. Зазначається, що актуальність роботи полягає в пошуках оптимальних шляхів відбору та презентації термінологічної лексики субмови медико-фармацевтичного профілю. Звертається увага на те, що навчання української мови іноземців здійснюється на основі й за допомогою системи навчальних засобів, центральними елементами якої є підручники, посібники, словники, навчальні матеріали та дистанційні курси. Аналізується низка навчальних посібників з української мови для іноземних студентів, у яких основною одиницею організації матеріалу обрано текст. У статті досліджується термінологічна лексика наукового стилю мовлення, яка служить засобом для створення фахової компетенції під час вивчення української мови як іноземної. Підкреслюється, що текстовий і лексичний матеріал занять має відповідати головним темам дисциплін, а система вправ має бути організованою таким чином, щоб студенти весь час перебували у сфері своєї основної діяльності, тоді процес навчання української мови як іноземної набудатиме цільової спрямованості й підвищуватиметься мотивація до навчання.

На базі проведеного аналізу авторами зроблено висновки про те, що навчання мови спеціальності студентів-іноземців у фармацевтичному виші є ключовим завданням, оскільки субмова фармації має досить розгалужену структуру й пов'язана з опануванням різних лексико-тематичних термінологічних груп: анатомічна термінологія, фармацевтична термінологія та клінічна термінологія. Дослідження словникового складу цих груп має велике актуальне значення для методики викладання української мови за професійним спрямуванням з урахуванням спеціальності. Урахування словника субмови спеціальності стосовно певного профілю й етапу навчання допомагає визначити методичне ставлення викладача-філолога до різних класів цієї лексики та знайти раціональні шляхи її впровадження.

Ключові слова: субмова спеціальності, термінологічна лексика, фахова компетенція, методика викладання української мови, професійне мовлення.

Tetiana KRYSENKO,*orcid.org/0000-0001-7186-5819**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fundamental and Language Training
National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine) krysjanja@ukr.net*

Tetiana SUKHANOVA,

orcid.org/0000-0002-6569-1346

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Fundamental and Language Training
National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine) sukhanova72@ukr.net*

Olha LYTUVYENKO,

orcid.org/0000-0003-3322-8805

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Fundamental and Language Training
National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine) olytv@yahoo.com*

THE FEATURES OF TEACHING SCIENTIFIC TERMINOLOGY IN THE CLASSES IN UKRAINIAN LANGUAGE IN THE FOREIGN AUDIENCE AT THE PHARMACEUTICAL UNIVERSITY

The article considers the ways of organizing work on the study of terminological vocabulary by foreign students in Ukrainian language classes during the main stage of study. It is noted that the relevance of the work is in the search for optimal ways of selecting and presenting the terminological vocabulary of the sublanguage of medical and pharmaceutical profile. Attention is drawn to the fact that the teaching of Ukrainian language to the foreigners is carried out on the basis of and with the help of teaching aids system, the central elements of which are textbooks, manuals, dictionaries, teaching materials, and distance learning courses. A number of textbooks in the Ukrainian language for foreign students have been analyzed, where the text is chosen as the main unit of material organization. The article explores the terminological vocabulary of the scientific style of speech, which serves as a means to create professional competence in the study of Ukrainian. It is emphasized that the text and vocabulary material for classes should correspond to the main topics of the disciplines, and the system of exercises should be organized so that the students are always in the field of their main professional activity, then the process of learning Ukrainian as a foreign language will be targeted and motivated to learn. Based on the analysis, the authors have concluded that teaching the language to the foreign students in pharmaceutical universities is a key task, as the sublanguage of pharmacy has a fairly branched structure and is associated with the mastery of various lexical and thematic terminological groups: anatomical terminology, pharmaceutical terminology, and clinical terminology. Studying the vocabulary of these groups is very important for the methodology of teaching the Ukrainian language in professional direction, taking into account the specialty. The vocabulary of the sublanguage of the specialty being considered in relation to a certain profile and stage of study helps to determine the methodological attitude of the teacher to different classes of this vocabulary and to find rational ways of implementing.

Key words: *sublanguage for specific purposes, terminological vocabulary, professional competence, methods of teaching the Ukrainian language, professional speech.*

Постановка проблеми. Навчання іноземних студентів наукового стилю мовлення є одним із перспективних напрямків у викладанні української мови, що є спрямованим на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців. Навчання мови спеціальності студентів-іноземців у фармацевтичному виші виділено в окремий курс «Українська мова за професійним спрямуванням». Разом із тим викладачі-філологи працюють над формуванням загальних комунікативних компетенцій, які на I курсі не завжди наявні в належному обсязі, що ускладнює сприйняття професійного мовлення викладачів спеціальних дисциплін (неорганічна хімія, органічна хімія, анатомія, фармацевтична ботаніка та ін.).

«Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань, а також оволодіння

основними способами розв'язання професійних завдань», тобто оволодіння мовою професійного спрямування (Кретьова, 2003).

Мова професійного спілкування (професійна мова) – це «функціональний різновид української літературної мови, яким послуговуються представники певної галузі виробництва, професії, роду занять» (Шевчук, Клименко, 2011: 17).

Аналіз досліджень. Дослідники зазначають, що для ефективної культурно-соціальної комунікації вистачає 30 тисяч слів літературної мови (Караулов, 1981: 13). Як відомо, у текстах неспеціального змісту 95% покриваються 4 тисячами найбільш частотних слів. На превеликий жаль, у іноземних студентів лексичний запас після підготовчих факультетів становить приблизно 2000 слів. За нашими спостереженнями, у більшості випадків лексику загальнонаукової мови студенти

освоюють у дуже маленькому обсязі. Однак число термінів лише в галузі органічної хімії перевищує 300 тисяч слів (Караулов, 1981: 13). Ось чому особливо гостро постає проблема врахування субмови спеціальності в процесі навчання іноземних студентів наукового стилю мовлення й практики створення для них навчальних матеріалів. Перед викладачами-філологами фармацевтичного університету стоїть складне завдання: до кінця просунутого етапу навчання довести обсяг активно засвоєної студентами лексики до 8 тисяч одиниць. Зрозуміло, що значна частина цієї лексики належить до наукового професійного мовлення.

Мета статті – розгляд способів організації роботи з вивчення термінологічної лексики іноземними студентами на заняттях з української мови під час основного етапу навчання. Актуальність цієї роботи визначається пошуком оптимальних шляхів відбору та презентації термінологічної лексики субмови медико-фармацевтичного профілю. Це пов'язано з перенесенням акценту в процесі навчання української мови у вищій школі на субмову спеціальності та необхідністю набуття студентами мовної та мовленнєвої професійних компетенцій. Мовна професійна компетенція – це сума систематизованих знань норм і правил літературної мови, за якими будуються правильні мовні конструкції та повідомлення за фахом. А мовленнєва професійна компетенція – це система умінь і навичок використання знань під час фахового спілкування для передавання певної інформації (Шевчук, Клименко, 2011: 18).

Виклад основного матеріалу. Навчання української мови іноземців здійснюється на основі й за допомогою системи навчальних засобів, центральними елементами якої є підручники, посібники, словники, навчальні матеріали та дистанційні курси.

Аналіз низки навчальних посібників з української мови для іноземних студентів, у яких основною одиницею організації матеріалу обрано текст, показує, що найчастіше класифікація текстів досить довільно базується на тому, які навички й уміння будуть розвиватися на їхній базі. Можна знайти тексти, приклади, окремі пропозиції, слова та звороти, які на погляд викладача-предметника неактуальні, позбавлені автентичності певної сфери спілкування. Проблема відбору та класифікації текстового матеріалу при навчанні мови спеціальності розв'язується наразі неоднозначно. Неможливо створювати якісні навчальні професійно орієнтовані посібники та підручники без постійного звернення до функціонально пов'язаних текстів. Функціонально пов'язаний

текст – це текст, написаний фахівцем і адресований фахівцеві. Функціонально-стилістичну визначеність спеціального тексту забезпечують перш за все терміни. Саме на цьому ґрунтується розуміння терміна як смислової домінанти функціонально пов'язаного тексту, своєрідної «інформаційної вершини» будь-якого подібного тексту.

На заняттях з української мови студенти опановують мову професійного навчання. Завдання спілкування у сфері науки вимагають передачі наукових понять і певного рівня підготовки студентів до участі в навчально-професійній діяльності. Для цього існує спеціальна лексика й термінологічний апарат субмови спеціальності. Своєрідність субмов науки виявляється у співвідношенні обсягу різних груп термінологічної лексики й у конкретному тематичному змісті цих груп. У теорії й методиці навчання нерідної мови існують об'єктивні дані, які визначають пропорцію спеціальної та неспеціальної лексики в субмові спеціальності.

Необхідно зазначити, що розмежування загальноновживаної лексики й термінології у фаховому мовленні є умовним, оскільки потенційно кожне знаменне слово може виконувати функцію терміна. Термін, входячи до термінологічної системи певної науки, одночасно є складовою частиною термінології в цілому, тобто одиницею особливої лексичної системи, специфічно побудованої, зі специфічним набором функцій. Загальноновживані слова є постійним джерелом поповнення найменувань термінології, а з другого боку, терміни, виходячи за межі мови науки, впливаються в літературну мову, стаючи словами загального вживання. При цьому в їх семантичній структурі неминує виникають зміни, що відбиваються на особливостях вживання, можливості сполучуваності та інших властивостях.

Більша частина медичних термінів, які прийшли з літературної мови, утворена шляхом звуження обсягу значення загальноновживаного слова. Так визначення терміну *афект* у Фармацевтичній енциклопедії – «короткочасний емоційний стан, який виникає у відповідь на раптову зміну важливих для людини життєвих обставин, супроводжується змінами у функціонуванні внутрішніх органів і різко вираженими руховими проявами» (Фармацевтична енциклопедія, 2016) та тлумачення слова в літературній мові «стан дуже великого, але короткочасного нервового збудження» (Словник української мови, 1970: 73) розрізняються тим, що у визначенні терміна присутній ряд семантичних компонентів, відсутніх у загальноновживаного слова. За допомогою додаткових

семантичних компонентів значення створюється термінологічне значення слова. Таким чином, через появу додаткових сем зміст терміна виражає більш поглиблене наукове поняття. Терміни активно включаються до складу загальноживаної лексики, стають зрозумілими й загальнодоступними. Багато дослідників відзначають характерну для нашого часу тенденцію проникнення наукових знань у повсякденне життя. Завдяки виданням науково-популярних медичних журналів і газет (наприклад, медична газета «Здоров'я України 21 сторіччя», «Український медичний часопис» та ін.), великій кількості радіо- й телевізійних передач про здоров'я та медицину, Інтернету й рекламі, багато медико-фармацевтичних термінів міцно увійшли до загальнолітературної мови.

У практиці викладання української мови іноземцям застосовуються такі методи введення термінів: пряме, безпосереднє введення (тобто визначення терміна), лінгвістичне пояснення його походження (етимологізація терміна) й використання наочних матеріалів. Наприклад, при введенні теми «Характеристика предмета за формою» (1 курс, 3 змістовий модуль) використовуються наочні матеріали (таблиці, малюнки) й пояснення, яким чином утворені прикметники в анатомічних термінах (*шилоподібний відросток скроневої кістки, хрестоподібні зв'язки колінного суглоба, ромбовидний м'яз, клиноподібна кістка, чашоподібний суглоб* тощо).

Термінологічна лексика медицини й фармації являє собою одну з найбільших термінологічних систем у сучасній українській літературній мові. Лексичну роботу з термінологією можна розглядати як обов'язковий вид навчальної діяльності та як ефективний спосіб навчання іноземних студентів субмовою спеціальності. Лексична робота з термінами може розглядатися також як один із видів пізнавальної діяльності, спрямованої на загальноосвітню та фахову підготовку студентів під керівництвом викладача. Важливими умовами, що визначають ефективність роботи студентів, є такі: правильне поєднання обсягу аудиторної та самостійної роботи; правильна методична організація роботи студента; забезпечення необхідними методичними матеріалами; постійний контроль виконання роботи. Розвиток загальних навчальних умінь при вивченні термінології передбачає не лише роботу з функціонально пов'язаними текстами, а й уміння студентів використовувати довідкову літературу та словники. Практика показує, що більша частина іноземних студентів з тих чи інших причин не вміє самостійно працювати ані з навчальними матеріалами, ані з довідковою

літературою, ані з енциклопедичними чи термінологічними словниками.

У всьому світі щорічно випускається величезна кількість перекладних термінологічних словників. Ми згодні з дослідниками, які вказують на недоліки наявних перекладних термінологічних словників, що ускладнюють виконання словниками своїх функцій (довідкової, систематизувальної, нормалізувальної й навчальної), які в підсумку знижують якість перекладу. Наприклад, О. В. Королева небезпідставно критикує невисокий рівень кваліфікації деяких творців словників, відсутність у них лексикографічного досвіду, відсутність єдиних вимог до термінологічних словників, принципи відбору словника, склад інформації в словнику, наявність помилок (Королєва, 1988: 201).

Зараз у навчанні активно використовується модульна технологія. Лексико-граматичну роботу з текстами за фахом на кафедрі фундаментальної та мовної підготовки Національного фармацевтичного університету включено до кожного модуля (1 та 2 курс). Кафедра має посібники, у яких після функціонально пов'язаних текстів наявні термінологічні словники (Світлична, 2017), (Світлична, 2019). Матеріал у них дібрано таким чином, щоб охопити якомога більше термінів субмови спеціальності. Під поняттям «субмова» ми, слідом за Б. Ю. Городецьким, розуміємо деяку підструктуру, здатну функціонувати як мова, тобто повністю визначати будову деякої сукупності мовних творів-текстів (Городецький, 1983: 14). Ми вважаємо, що більше введення термінів (вузькоспеціальних термінів і номенклатурних найменувань) є турботою швидше предметників, аніж філологів. Термінологічна лексика наукового стилю мовлення у вивченні української мови як іноземної служить засобом для створення предметної (фахової) компетенції.

Якщо текстовий і лексичний матеріал занять відповідає головним темам дисциплін, а система вправ організована таким чином, що студенти весь час перебувають у сфері своєї основної діяльності, то процес навчання української мови набуває цільової спрямованості й підвищує мотивацію до навчання. Студенти повинні чітко уявляти, навіщо й чому їм пропонується той чи інший мовний матеріал, оскільки лише в цьому випадку вони стануть активними учасниками процесу навчання, що, зрештою, й робить навчання успішним. Також студенти повинні отримати від викладача чітку цільову установку на самостійну роботу з термінологією за фахом, детальний інструктаж щодо її змісту, прийомів і способів реалізації. Дуже

важливо переорієнтувати студентів від репродуктивних методів роботи до творчої діяльності. Як основна форма позааудиторної та аудиторної роботи з лексикою за спеціальністю студентам пропонується опрацювання навчального матеріалу за спеціально підготовленим посібниками й підручниками (Українська мова для іноземних студентів, 2010), (Українська мова для іноземних студентів (рівень С1– С2), 2021). Такі посібники містять тексти фахового спрямування та перед-текстові й післятекстові завдання, орієнтовані на формування мовної компетентності студентів у ділянці субмови спеціальності. Наприклад, особливості вираження процесу й результату дії (активні, пасивні звороти) розглядаються за допомогою тексту «Легені» (Українська мова для іноземних студентів (рівень С1– С2), 2021: 45), а вживання прикметників у функції предиката – на основі тексту «Анатомічна будова листка» (Українська мова для іноземних студентів (рівень С1– С2), 2021: 65–66), що дозволяє залучати міжпредметні зв'язки з фаховими дисциплінами та сприяє засвоєнню спеціальної термінології в контексті вивчення синтаксичних особливостей наукового стилю української мови.

Висновки. Безперечно, активізація роботи з вивчення термінологічної лексики сприятиме посиленню активності іноземних студентів у

засвоєнні навчального матеріалу, підвищенню ефективності формування вміння самостійно, систематично й методично правильно розширювати отримані знання, формуванню потреби в читанні літератури за фахом, використанню спеціальних енциклопедичних, термінологічних, перекладних і тлумачних словників. Студенти вищів медико-фармацевтичного профілю повинні не лише володіти українською мовою та прийомами роботи зі спеціальною й довідковою літературою, а вміти правильно використовувати термінологію на заняттях з профільних предметів.

Навчання мови спеціальності студентів-іноземців у фармацевтичному вищі є ключовим завданням, оскільки субмова фармації має досить розгалужену структуру й пов'язана з опануванням різних лексико-тематичних термінологічних груп: анатомічна термінологія, фармацевтична термінологія та клінічна термінологія. Дослідження словникового складу цих груп має вельми актуальне значення для методики викладання української мови за професійним спрямуванням з урахуванням спеціальності. Урахування словника субмови спеціальності стосовно певного профілю й етапу навчання допомагає визначити методичне ставлення викладача-філолога до різних класів цієї лексики та знайти раціональні шляхи її впровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Городецкий Б. Ю. Проблемы и методы современной лексикографии. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1983. Вып. XIV. С. 5–22.
2. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка : монография. Москва : Наука, 1981. 367 с.
3. Королёва Е. В. Терминологический учебный переводной словарь. *Теория и практика научно-технической лексикографии* : сб. статей. Москва : Рус. яз., 1988. С. 200–207.
4. Кротова О. І. Проблема професійного мовлення соціального працівника у контексті його професіоналізму. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежем* : матеріали міжнар. наук.–практ. конф. Ужгород : Мистецька лінія, 2003. С. 168–171.
5. Nota bene : нове в українському правописі / Світлична Є. І., Берестова А. А., Пац Л. І., Тимченко А. О. Харків : НФаУ, 2019. 56 с.
6. Світлична Є. І., Берестова А. А., Тележкіна О. О. Фахова мова фармацевта : базовий підруч. для студентів вищ. фармац. навч. закл. (фармац. ф-тів.) IV рівня акредитації. Харків : НФаУ : Золоті сторінки, 2017. 312 с.
7. Словник української мови : [в 11 т.] / [АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні] ; за ред. І. К. Білодід. Київ : Наук. думка, 1970. Т. 1. 799 с.
8. Українська мова для іноземних студентів / Лисенко Н. О., Кривко Р. М., Світлична Є. І., Цапко Т. П. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 240 с.
9. Українська мова для іноземних студентів (рівень С1– С2) : навч. посіб. / Пац Л. І. та ін. Харків : НФаУ, 2021. 107 с.
10. Фармацевтична енциклопедія / Андрущенко С. В. та ін. ; за ред. В. П. Черних. Київ, 2016. 1952 с.
11. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алерта, 2011. 696 с.

REFERENCES

1. Gorodetskij B. Yu. Problemy i metody sovremennoj leksikografii. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike* [Problems and methods of modern lexicography. *New in foreign linguistics*]. 1983. Вып. XIV. pp.5-22 [in Russian].
2. Karaulov Yu. N. Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurus literaturnogo yazyka : monografiya [Linguistic construction and literary language thesaurus : monograph]. Moskva : Nauka, 1981. 367 p. [in Russian].

3. Korolyova E. V. Terminologicheskij uchebnyj perevodnoj slovar'. *Teoriya i praktika nauchno-tekhnicheskoj leksikografii* : sb. statej [Terminological educational translation dictionary. *Theory and practice of scientific and technical lexicography* : collection of articles]. Moskva : Rus. yaz., 1988. pp. 200–207 [in Russian].
4. Kretova O. I. Problema profesijnogo movlennya social'nogo pratsivnyka u konteksti jogo profesionalizmu [The problem of professional development of a social worker in the context of professionalism]. *Aktual'ni problemy profesijnoyi pidgotovky fahivtsiv sotsial'noyi roboty v Ukraini i za rubezhem* : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Actual problems of professional training of social work specialists in Ukraine and abroad : materials intern. scientific practical conf.]. Uzhgorod : Mystecz'ka liniya, 2003. pp. 168–171 [in Ukrainian].
5. Nota bene : nove v ukrajins'komu pravopysi / Svitlychna Ye. I. ta in. [Nota bene : new in Ukrainian spelling]. Kharkiv : NFaU, 2019. 56 p. [in Ukrainian].
6. Svitlychna Ye. I., Berestova A. A., Tyelyezhkina O. O. Fahova mova farmatsevtva : bazovyj pidruch. dlya studentiv vysch. farmats. navch. zakl. (farmats. f-tiv.) IV rivnya akredytatsiyi [Professional language of a pharmacist: basic textbook for students of higher pharmaceutical educational institutions (pharmaceutical faculties) of the IV level of accreditation]. 2-ge vyd., vypr. ta dopov. Kharkiv : NFaU : Zoloti storinky, 2017. 312 p. [in Ukrainian].
7. Slovyk ukrajins'koyi movy [Dictionary of the Ukrainian language]: [v 11 t.] / [AN Ukrajins'koyi RSR, In-t movoznav. im. O.O. Potebni]; red: I.K. Bilodid. Kyiv : Nauk. dumka, 1970. T. 1. 799 p. [in Ukrainian].
8. Ukrajins'ka mova dlya inozemnyh studentiv / Lysenko N. O., Kryvko R. M., Svitlychna Ye. I., Tsapko T. P. [Ukrainian language for foreign students]. Kyiv : Tsentr uchbovoyi literatury, 2010. 240 p. [in Ukrainian].
9. Ukrajins'ka mova dlya inozemnyh studentiv (riven' C1 – C2) : navch. posib. / Pats L. I. ta in. [Ukrainian language for foreign students (C1 – C2 level) : textbook]. Kharkiv : NFaU, 2021. 107 p. [in Ukrainian].
10. Farmatsevychna entsyklopediya [Pharmaceutical encyclopedia] / S. V. Andruschenko ta in. ; red. rada: V. P. Chernyh. Kyiv, 2016. 1952 p. [in Ukrainian].
11. Shevchuk S. V., Klymenko I. V. Ukrajins'ka mova za profesijnym spryamuvannjam : pidruchnyk [Ukrainian language for professional purposes: a textbook]. Kyiv : Alerta, 2011. 696 p. [in Ukrainian].

УДК 378.016:808.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-32>**Олена КУЛИК,***orcid.org/0000-0001-9116-4403**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української лінгвістики і методики навчання,
доцент кафедри професійної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) olenakulyk@gmail.com*

ЕВРИСТИЧНА ДІАЛОГОВА ВЗАЄМОДІЯ ТА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: СИНТЕЗ, ПРОЦЕДУРА, ЗАСТОСУВАННЯ, РЕЗУЛЬТАТ

У статті обґрунтовано критерії, показники й рівні сформованості комунікативної компетентності в здобувачів вищої освіти; доведено, що досягнення високого рівня сформованості комунікативної компетентності під час навчання можливе за умови розв'язання завдань, що потребують діалогової взаємодії. Евристичну діалогову взаємодію потлумачено як колективне паритетне інтелектуальне спілкування відносно короткими репліками, з використанням комунікативно доречних вербальних і невербальних засобів, скероване на розширення соціально-комунікативного досвіду учасників діалогу, а комунікативну компетентність – як готовність, здатність і бажання здобувачів освіти ефективно використовувати мовні й мовленнєві знання, сформовані вміння, навички й власний комунікативний досвід із метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети й бажаного прагматичного ефекту. Для з'ясування рівнів сформованості комунікативної компетентності проведено діагностувальний зріз знань майбутніх педагогів / учителів / викладачів. Зрізові роботи містили завдання, виконання яких передбачало евристичну діалогову взаємодію. Виявлено рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів – низький, достатній і високий – за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним, рефлексійним критеріями. Дійдено висновку, що досягнення високого рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів під час навчання можливе за умови систематичного виконання ними завдань, що потребують евристичної діалогової взаємодії. Окрім того, означені завдання дають можливість кожному здобувачеві з'ясувати прогалини в комунікативному досвіді й «заповнити» їх.

Ключові слова: діалогова взаємодія, комунікативна компетентність, здобувачі освіти, спілкування, мова, мовлення.

Olena KULYK,*orcid.org/0000-0001-9116-4403**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Ukrainian Linguistics and Methods of Education,
Associate Professor at the Department of Professional Education
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) olenakulyk@gmail.com*

HEURISTIC CONVERSATIONAL INTERACTION AND DIAGNOSIS OF THE FORMATION LEVELS IN THE COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG EDUCATION APPLICANTS: SYNTHESIS, PROCEDURE, IMPLEMENTATION, RESULT

The article substantiates the criteria, indicators and formation levels of communicative competence in applicants for higher education; it's confirmed that the achievement of a high level of communicative competence in learning is possible when solving problems that require conversational interaction. Heuristic conversational interaction is defined as collective parity intellectual communication in relatively short replicas, using communicatively appropriate verbal and non-verbal means, aimed at expanding the social and communicative experience of dialogue participants. Communicative competence is defined as the willingness, ability and desire of applicants to effectively use language and speech knowledge, formed abilities, skills and own communicative experience to harmonize all types of communication, achievement of communicative goal and desired pragmatic effect. To determine the levels of communicative competence formation, a diagnostic assessment of the future educators' / teachers' / lecturers' knowledge was conducted. The works on the assessment contained tasks, which realization involved a heuristic conversational interaction. The author identified

the future educators / teachers / lecturers communicative competence formation levels as low, sufficient and high based on motivational and evaluative; cognitive; operational; reflexive criteria. It is concluded that achieving a high level of future educators / teachers / lecturers communicative competence formation during training is possible if they systematically perform tasks that require heuristic conversational interaction. In addition, these tasks give each applicant the opportunity to find out the gaps in communicative experience and "fill in" them.

Key words: *conversational interaction, communicative competence, education applicants, communication, language, speech.*

Постановка проблеми. Одним з актуальних питань сучасної педагогічної науки є формування в здобувачів освіти комунікативної компетентності задля підготовки їх до повноцінної ефективної комунікації в суспільстві. Взаємодія комунікантів – багатоаспектна й розгалужена система мовленнєвої комунікації, що реалізується шляхом вибору й уживання різнорівневих мовних засобів. З огляду на те, що мовленнєва комунікація відбувається щоразу в нових ситуаціях (іноді непередбачуваних), добір мовних засобів у конкретних обставинах має відповідати меті спілкування, інтелектуальному рівневі співрозмовників, їхнім прагматичним настановам, цінностям, мотивам тощо. Для того, щоб мовленнєва комунікація зі співрозмовником була продуктивною, комунікант має бути психологічно готовим до цього, а отже, педагог (учитель / викладач) має враховувати рівні готовності здобувачів освіти до комунікації та прогнозувати вихід зі складної для них комунікативної ситуації, передбачати надання диференційованої допомоги під час мовленнєвої діяльності.

Аналіз досліджень. Науковий доробок видатних учених у царині лінгвістики, психології, педагогіки, лінгводидактики свідчить про те, що окремі аспекти означеної проблеми зазнали пильної уваги науковців, зокрема: формування картини світу за допомогою мови (Арістотель, Бодуен де Куртене, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Л. Щерба й інші); вплив народної педагогіки на розвиток умінь особистості ефективно спілкуватися (Г. Ващенко, Я. Коменський, І. Песталоцці, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); мовленнєвий розвиток здобувачів освіти через призму їхнього духовного становлення (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, М. Пентилюк, В. Сухомлинський та інші); ефективне забезпечення освітнього процесу з урахуванням загальних питань теорії та практики навчання (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Я. Коменський, К. Ушинський, В. Ягупов та інші); роль і значення мовних одиниць у спілкуванні (Н. Арутюнова, Н. Бабич, Ф. Бацевич, Л. Мацько й інші); психолінгвістичні аспекти мови й мовлення (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін та інші); розвиток мовленнєво-комунікатив-

них умінь школярів на уроках української мови (Н. Бабич, З. Бакум, О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Шелехова й інші). Однак, як зазначають дослідники, пошук ефективних шляхів формування комунікативної компетентності в здобувачів освіти триває й дотепер, що пов'язано зі складністю та багаторівневістю самої проблеми.

Мета статті – обґрунтувати критерії та показники комунікативної компетентності й виявити рівні сформованості її в здобувачів вищої освіти; довести, що досягнення високого рівня сформованості комунікативної компетентності під час навчання можливе за умови розв'язання завдань, що потребують евристичної діалогової взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Перелік наукових публікацій у царині лінгвістики, психології, педагогіки, лінгводидактики, де віддзеркалено визначення, специфіку, шляхи / способи досягнення ефективного перебігу діалогу (діалогової взаємодії, діалогової комунікації), налічує сотні позицій. У пропонованій рецепції ми не ставимо за мету проаналізувати їх усі (або ж навіть найвідоміші праці), окреслимо наше бачення дефініцій, важливих у межах нашого дослідження.

Евристичну діалогову взаємодію ми тлумачимо як *колективне паритетне інтелектуальне спілкування відносно короткими репліками з використанням комунікативно доречних вербальних і невербальних засобів, скероване на розширення соціально-комунікативного досвіду учасників діалогу.*

Комунікативну компетентність в одній зі своїх публікацій ми трактували як *здатність учнів ефективно використовувати мовні й мовленнєві знання, сформовані вміння, навички й власний досвід із метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети й бажаного прагматичного ефекту* (Кулик, 2018: 82). Спостереження за освітнім процесом у закладах загальної середньої та вищої освіти спонукали нас уточнити визначення та запропонувати у формулюванні *«готовність, здатність і бажання здобувачів освіти ефективно використовувати мовні й мовленнєві знання, сформовані вміння, навички й власний комунікативний досвід із метою гармонізації всіх видів спілкування,*

досягнення комунікативної мети й бажаного прагматичного ефекту», адже не кожна особистість, яка здатна до комунікації, виявляє готовність і бажання її здійснювати. Унаочнимо зазначене вище з опертям на підготовку здобувачів вищої освіти, які отримують професійну кваліфікацію педагога / вчителя / викладача.

Згідно із чинними Професійними стандартами на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (Професійний стандарт, березень, 2021), «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Професійний стандарт, грудень, 2020), «Педагог професійного навчання» (Професійний стандарт, червень, 2020) формування комунікативної компетентності прямо чи опосередковано передбачено в кожному з них у тій чи тій інтерпретації в межах загальних і / чи професійних компетентностей, як-от: «здатність до комунікації в межах професійної діяльності», «здатність запобігати конфліктним ситуаціям» (Професійний стандарт, червень, 2020), «володіння комунікативними навичками, здатність проявляти емпатію», «здатність мотивувати людей і рухатися до спільної мети» (Професійний стандарт, березень, 2021), «здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня», «мовно-комунікативна компетентність» (Професійний стандарт, грудень, 2021).

З опертям на вищезазначене ми виокремили мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і рефлексійний критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів, що характеризуються певними показниками:

– **мотиваційно-ціннісний:** зацікавленість і потреба в спілкуванні, сприйняття співрозмовника, розуміння його мотивів, осмислення способів комунікації;

– **когнітивний:** знання мовного коду соціолінгвістичного, соціокультурного характеру для розв'язання комунікативних завдань, наявність розвиненого соціального інтелекту;

– **діяльнісний:** аналіз та оцінка комунікативної ситуації, постановка мети спілкування для розв'язання прагматичних настанов, вибір комунікативних стратегій і вибудовування комунікативних тактик, володіння способами розв'язання комунікативних завдань, включення до комунікативної діяльності, збагачення комунікативного досвіду;

– **рефлексійний:** аналіз ефективності власного комунікативного акту на основі рефлексії досягнутих комунікативних цілей та осмислення шляхів свого вдосконалення в процесі комунікації.

На основі критеріїв ми визначили рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів (**низький, достатній, високий**).

Критерії та рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів визначаємо за нижчезазначеними показниками.

1. Мотиваційно-ціннісний критерій:

– **зацікавленість майбутніх педагогів / учителів / викладачів у спілкуванні:** а) низький рівень – не досить зацікавлений у спілкуванні, вважає за краще виконувати завдання за зразком, шаблонами; б) достатній рівень – зацікавлений у спілкуванні, активно йде на контакт; в) високий рівень – зацікавлений у спілкуванні й виявляє високу комунікативну активність, розуміє необхідність набуття та реалізації комунікативної компетентності в навчальній і позанавчальній діяльності;

– **бажання ініціювати комунікативний акт:** а) низький рівень – вступає в комунікативний акт з ініціативи викладача, вибудовує комунікацію за запропонованим алгоритмом, схемою; б) достатній рівень – прагне організувати комунікативний акт, самостійно й довільно ініціює спілкування (в межах заняття); в) високий рівень – прагне організувати комунікативний акт у позанавчальній діяльності, довільно ініціює спілкування та виявляє прагнення бути зрозумілим;

– **сприйняття майбутнім педагогом / учителем / викладачем співрозмовника:** а) низький рівень – не досить зорієнтований на розуміння співрозмовника, використовує мовні кліше; б) достатній рівень – адекватно сприймає співрозмовника, розуміє відповідну реакцію; в) високий рівень – зорієнтований на сприйняття та розуміння співрозмовника, прагне досягти компромісу, співробітництва;

– **усвідомлення мотивів співрозмовника:** а) низький рівень – не усвідомлює мотиву співрозмовника; б) достатній рівень – ідентифікує мотив співрозмовника як достатню підставу для організації комунікативного акту; в) високий рівень – має цілісне уявлення про майбутній комунікативний акт, здатний ініціювати початок мовленнєвої взаємодії;

– **розуміння цінностей співрозмовника й способів комунікації:** а) низький рівень – прагне

усвідомити цінності співрозмовника й дібрати відповідні способи комунікації; б) достатній рівень – розуміє цінності співрозмовника й добирає наявні в комунікативному досвіді способи комунікації; в) високий рівень – виявляє готовність до діалогу, розуміє цінності співрозмовника, добирає наявні в комунікативному досвіді, апробує нові способи комунікації.

2. Когнітивний критерій:

– **знання мови:** а) низький рівень – знання мовного коду поверхові; б) достатній рівень – тексти буде прості, одноманітні; в) високий рівень – розуміє складні, значні за обсягом тексти;

– **знання соціолінгвістичного, соціокультурного характеру:** а) низький рівень – розуміє, інтерпретує та прогнозує комунікативні ситуації; б) достатній рівень – обирає прийнятний стиль спілкування, використовує знання соціокультурного характеру; в) високий рівень – розв’язує соціокультурні конфлікти в спілкуванні;

– **соціальний інтелект:** а) низький рівень – адекватно розуміє цілі, наміри, потреби учасників комунікації, передбачає наслідки їхньої комунікативної поведінки; б) достатній рівень – володіє вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки; в) високий рівень – інтеріоризує соціальні контексти; вільно володіє вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки; вміє користуватися експресивним потенціалом у спілкуванні.

3. Діяльнісний критерій:

– **аналіз та оцінка комунікативної ситуації:** а) низький рівень – розпізнає та оцінює раніше розглянуті типові комунікативні ситуації; б) достатній рівень – розпізнає та оцінює нетипові комунікативні ситуації; в) високий рівень – виявляє ситуативну адаптивність;

– **досягнення комунікативної мети:** а) низький рівень – ставить помилкову комунікативну мету, якої неможливо досягти; б) достатній рівень – правильно ставить і розуміє комунікативну мету, цілеспрямовано її досягає, надаючи комунікативному актові цілеспрямованості; в) високий рівень – правильно ставить і розуміє комунікативну мету, успішно її досягає, надаючи комунікативному актові цілеспрямованості й перспективи;

– **вибір комунікативної стратегії та вибудовування комунікативної тактики; володіння способами розв’язання комунікативних завдань; включення в комунікативну діяльність як суб’єкта прагнення до реалізації комунікативного плану; збагачення комунікативного досвіду:** а) низький рівень – реалізує алгоритм дій:

планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація та переконання співрозмовника слабкі; б) достатній рівень – реалізує алгоритм дій: планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація та переконання співрозмовника на достатньому рівні; в) високий рівень – реалізує алгоритм дій: планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація та переконання співрозмовника адекватні до ситуації спілкування та комунікативних цілей.

4. Рефлексійний критерій:

– **аналіз ефективності власного комунікативного акту на основі рефлексії досягнутих комунікативних цілей:** а) низький рівень – не аналізує власний комунікативний акт або оцінює помилково, не досягає комунікативної мети; б) достатній рівень – аналізує власний комунікативний акт за допомогою викладача, усвідомлює комунікативні невдачі, не завжди досягає комунікативної мети; в) високий рівень – аналізує ефективність власного комунікативного акту на основі рефлексії досягнутих комунікативних цілей;

– **осмислення шляхів власного комунікативного вдосконалення:** а) низький рівень – не прагне шукати способів комунікативного вдосконалення; б) достатній рівень – здійснює спроби пошуку способів комунікативного вдосконалення, використовує можливості для реалізації комунікативних умінь; в) високий рівень – проводить постійний моніторинг рівня комунікативної компетентності, прагне йти шляхом комунікативного вдосконалення в різних способах його вияву.

Для з’ясування рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів ми провели діагностувальний зріз знань. Зрізові роботи містили 15 / 5 завдань, виконання яких передбачало евристичну діалогову взаємодію. Їх ми пропонували розв’язати здобувачам освіти **2-х курсів** (вступ на базі повної загальної середньої освіти й освітнього рівня «молодший спеціаліст») спеціальностей 014 Середня освіта (українська мова й література) на практичних заняттях в межах дисципліни «Культура професійного мовлення» та 015 Професійна освіта (сфера обслуговування) на практичних заняттях у межах дисципліни «Комунікація та уникнення конфліктів». Кількість здобувачів, які виконували завдання, – 60 осіб. Їм було запропоновано перечитати умови завдань загальною кількістю 15 й обрати для виконання будь-які 5. Відповідно до обраних завдань, їх виконували або в парах, або в групах. Нижче наводимо перелік запропонованих завдань.

Завдання 1. Змінюючи емоційне забарвлення слів, ви зможете контролювати власні емоції в діловому спілкуванні. Окрім того, допоможете партнеру бути емоційно стриманим. Замініть емоційні слова на нейтральні. Складіть і розіграйте діалог, використовуючи ті й ті. Яких висновків ви дійшли?

Повинен, необхідно, страшно, невдача, розгублений, провал, потрібно, жахливо.

Завдання 2. Замініть категоричні твердження на некатегоричні. Складіть і розіграйте діалог, використовуючи ті й ті. Яких висновків ви дійшли?

1. Ви завжди запізнюєтеся. 2. Ви завжди спечастеся зі мною. 3. Ти ніколи не завершуєш свої плани. 4. Ти ніколи не слухаєш мене. 5. Ви завжди виправдовуєтеся. 6. Ти ніколи нічого не робиш вчасно. 7. Ви завжди на щось скаржитесь.

Завдання 3. Залежно від формулювання запитання «негативного» («У вас немає такої послуги?») чи «позитивного» («Адже ви зателефонуйте мені завтра?») можна частково передбачити й скерувати відповідь співрозмовника. Замініть «негативно» сформульовані твердження на «позитивні». Складіть і розіграйте діалог, використовуючи ті й ті. Яких висновків ви дійшли?

«Негативно» сформульовані запитання:
1. Вам не складно буде це зробити? 2. У вас немає такої послуги? 3. Ви не думаєте, що це вигідна пропозиція? 4. У вас не буде для мене 5 хвилин? 5. Ви не зателефонуйте мені сьогодні увечері? 6. Ви не допоможете мені розв'язати це питання?

Позитивно» сформульовані запитання:
Адже ви можете це зробити? Ви мені допоможете?..

Завдання 4. Замініть репліки тверджень «я-підходу» на репліки «ви-підходу». Складіть і розіграйте діалог, використовуючи ті й ті. Яких висновків ви дійшли?

«Я-підхід»: *1. Я вважаю, що ви помиляєтеся. 2. Я стверджую, що цей проєкт недосконалий. 3. Я хочу бачити вас о 18 годині. 4. Я хочу, щоб ви виконали це завдання. 5. Я доведу вам зараз. 6. Я вважаю, що ви повинні вибачитися.*

«Ви-підхід»: *1. Ви не думаєте, що в цьому питанні ми обоє частково помиляємося?....*

Завдання 5. Замініть репліки тверджень «ви-висловлення» на репліки «ми-висловлення». Складіть і розіграйте діалог, використовуючи ті й ті. Яких висновків ви дійшли?

«Ви-висловлення»: *1. Ви справді зацікавлені в обговоренні цього питання? 2. Ви наш однодумець. 3. Ви доклали чимало зусиль, щоб розв'язати цю проблему.*

«Ми-висловлення»: *1. Ми з вами, безперечно, зацікавлені в обговоренні цього питання...*

Завдання 6. Евфемізми – «м'якші» еквіваленти «різких» слів чи висловлень, які бажано завуалювати, наприклад, замість «бідний» – «зі скрутним матеріальним становищем», «баба», «дід» – «літня людина» й таке інше. Пригадайте не менше 10 слів, неприємних для партнера, й доберіть до них евфемізми. Складіть і розіграйте діалог, використовуючи висловлення спочатку з «неприємними» словами, а потім з евфемізмами. Чи задоволені ви перебігом діалогу? Відповідь обґрунтуйте.

Завдання 7. Поділіться на пари. Один партнер повинен висловити безтактне прохання, інший – відмовити йому, але так, щоб не набути репутації зануди й не зіпсувати стосунки з людиною. Яку роль у перебігу діалогу відіграють вербальні, а яку невербальні засоби спілкування?

Завдання 8. Поділіться на пари. У парі один – «керівник», інший – «підлеглий». Завдання «підлеглиго» пояснити, що в нього не було іншого виходу, що він не навмисне запізнився, або розчулити «керівника», вигадавши відповідну історію. Завдання «керівника» – логічно довести «підлеглому», що його виправдання сумнівні й недоречні. «Керівник» навмисне посилює конфліктну ситуацію. «Підлеглий» має не піддатися провокації.

Завдання 9. Мовець розповідає про якийсь учинок. Інші вказують на негативні явища вчинку, намагаючись «зіпсувати» настрої мовцеві. Завдання мовця – протягом 2–3 хвилин протистояти напору «критиків», захищаючи свою позицію. Не потрібно «відмахуватися» від критики, потрібно наводити контраргументи.

Завдання 10. Ви відповідальний за інформаційне наповнення сайту освітнього закладу, в якому працюєте. Переконані, що сайт псує імідж закладу, оскільки інтерфейс застарів і потребує дизайнерського втручання. Для того, щоб дизайнер зробив ребрендинг, потрібні кошти, які директор закладу відмовляється виділити. Переконайте директора, що ребрендинг сайту конче необхідний, до того ж у найкоротші терміни. Розіграйте діалог із «директором».

Завдання 11. Ви працюєте в приватному закладі освіти. Необхідно переконати користувачів освітніх послуг обрати навчання саме в цьому закладі. Є певні труднощі: а) послуги вашого закладу освіти дорожчі; б) заклад освіти – конкурент відоміший. Розіграйте діалог із «користувачем освітніх послуг».

Завдання 12. Пригадайте ситуацію невдалого спілкування зі співрозмовником або спілкування

з неприємним співрозмовником у межах майбутнього фаху. Обговоріть її можливі розв'язання в групі.

Завдання 13. Ви директор приватного закладу освіти й бажаєте залучити інвестора для реконструкції. Вам необхідно: запропонувати вигідну пропозицію; переконати інвестора, що заклад дієздатний і перспективний. Розіграйте діалог із різними типами інвесторів.

Типи «інвесторів»: веселий; скупий; педант; бізнеследі; самозакоханий; молодий керівник; інтелігент; невіглас; іноземець; новатор; невпевнений у собі; нервовий; консерватор; хвалько; нахаба; боязкий.

Завдання 14. Вам необхідно нагадати про себе співрозмовникові після тривалої перерви. Як ви побудуєте бесіду? Як бесіда (особисто або телефоном) буде залежати від типу партнера? Наведіть приклади 2–3 різних ситуацій. Розіграйте їх у парах.

Завдання 15. Ви надаєте освітню послугу дистанційно (наприклад, ведете онлайнні курси підвищення кваліфікації освітян). Розіграйте в парах такі ситуації: замовлення виконане вчасно й усі задоволені; замовлення виконане якісно й вчасно, але грошей ви не отримали; в замовника є до вас зауваження, але вони необґрунтовані; ви не встигаєте виконати замовлення вчасно.

Аналіз зрізових робіт з опертям на вищезазначені критерії засвідчив, що високого рівня сформованості комунікативної компетентності досягли 12,5% здобувачів, достатнього – 58,7%; низького – 28,8%.

Найлегшими для виконання були завдання 1–5. Їх для виконання обрали 28,8% здобувачів, що свідчить про: *за мотиваційно-ціннісним критерієм* – недостатню зацікавленість у спілкуванні, бажання виконувати легкі завдання за зразком, шаблонами; небажання вступати в комунікативний акт, вибудовувати комунікацію з партнером по спілкуванню; відсутність зорієнтованості на співрозмовника; небажання усвідомлювати мотиви співрозмовника; однак рівень виконання завдань свідчить про те, що здобувач має прагнення усвідомити цінності й способи комунікації; *за когнітивним критерієм* – знання мовного коду поверхові; розуміє, інтерпретує та прогнозує комунікативні ситуації, в яких можливе вживання цих висловлень; адекватно розуміє цілі, наміри, потреби учасників комунікації, передбачає наслідки їхньої комунікативної поведінки; *за діяльнісним критерієм* – розпізнає та оцінює раніше розглянуті типові комунікативні ситуації; ставить помилкову комунікативну мету; реалізує

алгоритм дій: планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація та переконання співрозмовника слабка; *за рефлексійним критерієм* – не аналізує власний комунікативний акт або аналіз помилковий, не досягає комунікативної мети; не прагне шукати способів комунікативного вдосконалення. Отже, 28,8% здобувачів освіти, майбутніх педагогів / учителів / викладачів виявляють низький рівень сформованості комунікативної компетентності.

Складнішими для виконання були завдання 6, 7, 12, 14, 15. Їх обрали 58,7% здобувачів, що свідчить про бажання долати труднощі, виконувати завдання середньої складності. Результат виконання завдань засвідчив, що кожний зі здобувачів, які ввійшли до цієї групи: *за мотиваційно-ціннісним критерієм* – зацікавлений у спілкуванні, активно йде на контакт; прагне організувати комунікативний акт, самостійно й довільно ініціює спілкування (в межах заняття); адекватно сприймає співрозмовника, розуміє відповідну реакцію; ідентифікує мотив співрозмовника як достатню підставу для організації комунікативного акту; виявляє прагнення здобути знання цінностей і способів комунікацій; *за когнітивним критерієм* – тексти будує прості, одноманітні; обирає прийнятний стиль спілкування, використовує знання соціокультурного характеру; володіє вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки; *за діяльнісним критерієм* – розпізнає та оцінює нетипові комунікативні ситуації; ставить досяжну комунікативну мету, надаючи комунікативному актові цілеспрямованості; реалізує алгоритм дій: планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація та переконання співрозмовника на достатньому рівні; *за рефлексійним критерієм* – дає оцінку власного комунікативного акту за допомогою викладача, усвідомлює комунікативні невдачі, не завжди досягає комунікативної мети; здійснює спроби пошуку способів комунікативного вдосконалення, використовує можливості для реалізації комунікативних умінь. Отже, доходимо висновку, що 58,7% майбутніх педагогів / учителів / викладачів виявляють достатній рівень сформованості комунікативної компетентності.

Найскладнішими для виконання були завдання 8–11, 13. Їх для виконання обрали всього лише 12,5% здобувачів. Уважаємо, що результат виконання ними завдань свідчить про високий рівень сформованості комунікативної культури, а саме: *за мотиваційно-ціннісним критерієм* – зацікавлений у спілкуванні й виявляє високу комунікативну активність, розуміє необхідність набуття та реалізації комунікативної компетентності в навчальній

і позанавчальній діяльності; прагне організувати комунікативний акт у позанавчальній діяльності, довільно ініціює спілкування та виявляє прагнення бути зрозумілим; зорієнтований на сприйняття та розуміння співрозмовника, прагне досягти компромісу, співробітництва; виявляє готовність до діалогу, розуміє цінності співрозмовника, добиває наявні в комунікативному досвіді й апробує нові способи комунікації; *за когнітивним критерієм* – розуміє складні, значні за обсягом тексти; розв'язує соціокультурні конфлікти в спілкуванні; інтеріоризує соціальні контексти; вільно володіє вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки; вміє користуватися експресивним потенціалом у спілкуванні; *за діяльним критерієм* – виявляє ситуативну адаптивність; здійснює постановку комунікативної мети успішно, надаючи комунікативному актові цілеспрямованості й перспективи.

Результати діагностики рівнів сформованості рівнів комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів подано нижче в діаграмі (рис. 1).

На нашу думку, показник низького рівня сформованості комунікативної компетентності занадто високий, а показник високого рівня, навпаки, занадто низький, оскільки фахова діяльність передбачатиме щоденне постійне спілкування зі значною кількістю співрозмовників, а отже, майбутній педагог / учитель / викладач має бути виявляти здатність, готовність і бажання спілкуватися в різних контекстах як з одним співрозмовником, так і з малою, великою групою, аудиторією; адаптувати стилі спілкування; вести перемовини в усній, письмовій,

візуальній, діалоговій формах; добирати ефективні аргументи; впевнено, але з повагою та професіоналізмом вступати в конструктивний і критичний діалог. Для цього він має володіти високим рівнем сформованості комунікативної компетентності.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що, сформованість комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів можна оцінити за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним, рефлексійним критеріями, кожний з яких характеризується певними показниками. Використання зазначених критеріїв дало можливість виокремити три рівні сформованості комунікативної компетентності – низький, достатній і високий. Діагностувальний зріз знань засвідчив, що 28,8% здобувачів освіти – майбутніх педагогів / учителів / викладачів – виявляють низький, 58,7% – достатній, 12,5% – високий рівень сформованості комунікативної компетентності.

Під час бесід, проведених після виконання завдань діагностувального зрізу, здобувачі зазначили, що труднощі в них виникали *не власне* у формулюванні діалогових реплік, *а саме* в процесі перебігу діалогу, коли відповідь співрозмовника була непередбачуваною, задалегідь не спрогнозованою, внаслідок чого вони змушені були змінювати власні настанови, початково сплановані висловлення, коригувати комунікативні стратегії та тактики тощо. Здобувачі освіти переконалися, що перебіг діалогу, навіть чітко спланований в уяві, в спілкуванні наживо може привести до несподіваних результатів. За умови ж досягнення діалогової взаємодії комунікація виявляється ефективною.

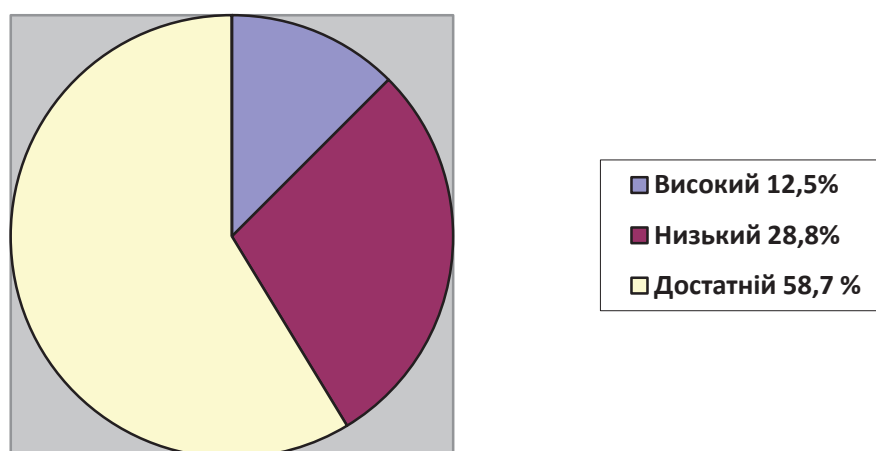


Рис. 1. Результати діагностувальних робіт: рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів / учителів / викладачів

Отже, доходимо висновку, що досягнення високого рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх педагогів/учителів/викладачів під час навчання можливе за умови систематичного виконання ними завдань, що потребують діалогової взаємодії. Такі завдання дають можливість кожному здобувачеві освіти: а) виявити власний рівень сформованості комунікативної компетентності; б) з'ясувати прогалини в комунікативному досвіді

й «заповнити» їх; в) розвинути гнучкість мислення та мовлення; г) навчитися досягати комунікативної мети й бажаного прагматичного ефекту.

Перспективами подальших розвідок вбачаємо розроблення спеціальної системи ситуативних завдань і вправ, скерованих на евристичну діалогову взаємодію, задля формування в майбутніх педагогів / учителів / викладачів високого рівня комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кулик О.Д. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школярів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2018. Вип. 1. С. 77–85.
2. Професійний стандарт на групу професій «Викладач закладів вищої освіти», 2021. URL: <https://cutt.ly/TveShRK> (дата звернення: 27.03.2021).
3. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», 2020. URL: <https://cutt.ly/xveSx8D> (дата звернення: 27.03.2021).
4. Професійний стандарт на групу професій «Педагог професійного навчання», 2020. URL: <https://cutt.ly/KveSmAc> (дата звернення: 27.03.2021).

REFERENCES

1. Kulyk O.D. Mistse movlennievoho rozvytku v strukturі komunikatyvnoi kompetentnosti shkoliariv [The place of speech development in the structure of students' communicative competence]. *Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University*. Berdiansk: BDPU, 2018, Issue 1, pp. 77–85. (Series: Pedagogical sciences) [in Ukrainian].
2. Profesiinyi standart na hrupu profesii "Vykladach zakladiv vyshchoi osvity" [Professional standard for the group of professions "Teacher of higher education institutions"], 2021. URL: <https://cutt.ly/TveShRK> (access date: 16.03.2021) [in Ukrainian].
3. Profesiinyi standart na hrupu profesii "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel pochatkovoї osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)" [Professional standard for the group of professions "Elementary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Teacher of elementary education (with a diploma of junior specialist)"], 2020. URL: <https://cutt.ly/xveSx8D> (access date: 16.03.2021) [in Ukrainian].
4. Profesiinyi standart na hrupu profesii "Pedahoh profesiinoho navchannia" [Professional standard for the group of professions "Teacher of vocational training"], 2020. URL: <https://cutt.ly/KveSmAc> (access date: 16.03.2021) [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.33-027.22:781.6]:[373.3/5.011.03-051:78]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-33>

Ганна ЛЯЦОВА,
orcid.org/0000-0002-7932-7529
викладач циклової комісії музики і хореографії
Фахового коледжу «Універсум»
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) hanna.liashchova@gmail.com

Лариса БОНДАРЕНКО,
orcid.org/0000-0001-6913-2448
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музикознавства та музичної освіти
Інституту мистецтв
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) l.bondarenko@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК НАВИЧОК СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ДОДАТКОВОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядається поняття «самоконтроль», його зміст, структура та функції. Проаналізовано наукові праці, у яких визначається сутність понять «музично-слуховий самоконтроль», «слуховий самоконтроль», «інтонаційний самоконтроль» та «вокально-слуховий самоконтроль», їхнє змістовне наповнення, структурні складники, методи та прийоми формування чи розвитку. Висвітлюється найактуальніші праці сучасних науковців, які розглядають самоконтроль майбутніх фахівців у різних видах навчальної та музично-виконавської діяльності. У статті обґрунтовується значущість формування слухового самоконтролю на додатковому музичному інструменті (скрипка). У ході дослідження виявлено, що рефлексія виявляє процеси, які впливають на формування самоконтролю, а саме: самоспостереження, самоаналіз, самооцінку. Слухове самоспостереження – перше, на що здатний студент під час гри. Самоконтроль – інтегративна здатність аналізувати та оцінювати власну поведінку та власну діяльність з метою перевірки досягнутих результатів та приведення їх у відповідність з поставленими особистими цілями. Слуховий самоконтроль будується на здатності людини сприймати, усвідомлювати й оцінювати власний результат. Музично-слуховий самоконтроль – це форма діяльності виконавця, що виявляється в перевірці поставленого завдання, критичній оцінці як звукових результатів, так і самого процесу виконання й виправлення недоліків. Вокально-слуховий самоконтроль – це вміння, що дозволяє студенту контролювати свій спів на рівні відчуттів, відповідних до професійних вимог академічної школи сольного співу. Інтонаційний самоконтроль виступає як умовний рефлекс, який піддається удосконаленню як з боку педагога, так і з боку виконавця завдяки систематичній та цілеспрямованій праці двох сторін. Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що наразі існує певна кількість праць науковців з питань дослідження самоконтролю у різних видах діяльності. Але праць, що стосуються проблеми слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з додаткового музичного інструменту (скрипка), немає.

Ключові слова: самоконтроль, слуховий самоконтроль, майбутній вчитель музичного мистецтва, додатковий музичний інструмент.

Hanna LIASHCHOVA,
orcid.org/0000-0002-7932-7529
Teacher of the Cycle Commission of Music and Choreography
Applied College “Universum”
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) hanna.liashchova@gmail.com

Larysa BONDARENKO,
orcid.org/0000-0001-6913-2448
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Musicology and Music Education
Institute of Arts
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) l.bondarenko@kubg.edu.ua

DEVELOPMENT OF HEARING SELF-CONTROL SKILLS OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC IN THE CLASS OF ADDITIONAL MUSICAL INSTRUMENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The article considers the concept of self-control, its content, structure and functions. Scientific works are analyzed, which determine the essence of the concepts musical-auditory self-control, auditory self-control, intonation self-control, and vocal-auditory self-control, their content, structural components, methods and techniques of formation or development. The most topical works of modern scientists who consider self-control of future specialists in various types of educational and musical-performance activity are covered. The article substantiates the importance of the formation of auditory self-control on an additional musical instrument (violin). The study found that reflection reveals the processes that affect the formation of self-control, namely: self-observation, self-analysis, self-esteem. Auditory self-observation is the first thing a student is capable of while playing. Self-control is an integrative ability to analyze and evaluate one's own behavior and one's own activity in order to check the achieved results and bring them in line with the set personal goals. Auditory self-control is based on a person's ability to perceive, realize and evaluate their own results. Musical-auditory self-control is a form of activity of the performer, which is manifested in the verification of the task, critical evaluation of both sound results and the process of performance and correction of deficiencies. Vocal-auditory self-control is a skill that allows a student to control his singing at the level of sensations corresponding to the professional requirements of the academic school of solo singing. Intonation self-control acts as a conditioned reflex, which can be improved both by the teacher and the performer due to the systematic and purposeful work of both parties. After analyzing the scientific literature, we came to the conclusion that there are currently a number of works by scientists on the study of self-control in various activities. But there are no works related to the problem of auditory self-control of the future music teacher in classes with an additional musical instrument (violin).

Key words: self-control, auditory self-control, future music teacher, additional musical instrument.

Постановка проблеми. У сучасному суспільному просторі система освіти має створити умови для вдалої самореалізації кожної особистості та її адаптації до соціокультурних перетворень, а саме професійного становлення та фахового зростання. Так, у державних документах «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), в законах України «Про загальну середню освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), у Національній стратегії освіти в Україні на період до 2021 року (2013), у Концепції «Нова українська школа» (2016) наголошується на актуальності формування компетентностей особистості, яка здатна вирішувати складні завдання, що виникають у змінному соціокультурному просторі та професійній сфері. Також це стосується й підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Їхні знання, уміння, комунікативна здатність і відповідальність стають актуальними в контексті руху України до європейського простору, де утверджується культура особистості, а її творчий потенціал вважається національним скарбом у розвинених країнах.

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є складною, вона інтегрує музичну історико-теоретичну, інструментально-виконавську, вокальну, диригентсько-хорову та методичну складові частини. Підготовка сучасного педагога пов'язана з формуванням особистості, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей. Вона спрямована на самоосвіту та на саморозвиток упродовж життя. Також вимагає від студентів

здатності осмислювати, прогнозувати і регулювати свій розвиток і професійну діяльність, що передбачає й володіння навичками самоконтролю.

Аналіз досліджень. Дослідники у галузі психології (Б. Ананьєв, П. Блонський, О. Крутецький, Г. Никифоров) вважають самоконтроль властивістю особистості, суть якої полягає в умінні перевіряти власні дії та вчинки, помічати недоліки і помилки, критично аналізувати їх, знаходити шляхи усунення. У психолого-педагогічній галузі концепцію про рефлексорний характер людської діяльності досліджували (П. Анохін, П. Павлов), про складові елементи і оптимізації процесу навчання (Ю. Бабанський), про поетапне формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізіна), формування особистості (О. Леонт'єв). та у вивченні психологічних процесів функціонування уявлень (Бай Шаожун, Лі Юе, О. Щербініна та ін.).

У педагогічній галузі досліджували педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що роз'ясненні в працях Е. Абдуліна, О. Алексєєва, А. Козир, О. Олексюк, О. Рудницької, О. Щолокової. Г. Падалки. Проблеми мистецької освіти та виховання досліджували Л. Бочкарьов, П. Міхель, В. Петрушин; наукової рефлексії музичних здібностей Л. Ауер, І. Гейнріхс, В. Горностаєва, С. Майкапар, Б. Теплов, Ю. Цигареллі; пізнавальні процеси музичного виконавства розглядали В. Бардас, Г. Гофман, Г. Коган, В. Петрушин, Г. Ципін, психологічні механізми концертного стану – Л. Бочкарьов, Г. Коган, Н. Корихалова, Я. Мільштейн,

Ю. Цигареллі. Функції, види, методи й форми контролю досліджували Б. Ананьєв, Г. Вергелес, В. Лозова, В. Полонський, О. Савченко, В. Сухомлинський, П. Блонський, О. Крутецький. У науковій літературі з музичного виконавства проблема самоконтролю розглядається в контексті психологічного забезпечення виконавського процесу Л. Баренбоймом.

Сучасні дослідники також розглядають питання самоконтролю у фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва: у диригентській діяльності (Ван Яцзюнь, А. Козир, Л. Уколова та ін.), саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання (А. Авдієвський, В. Антонюк, Д. Болгарський, Л. Василенко, А. Єгоров, М. Канерштейн, М. Колесса), на заняттях із постановки голосу (Л. Василенко, М. Павлова, Н. Малишева Г. Панченко та ін.), музично-слуховий самоконтроль (Т. Карнаухова), в ансамблевій та концертмейстерській підготовці (К. Завалко, А. Грінченко, О. Булатова, О. Економова, М. Моїсеєва, Гао Жоцзюнь та ін.), інтонування та музично-виконавська артикуляція (Лу Чен, Л. Маркін), у саморегуляції (В. Арюткін, А. Зайцева, А. Зарицька, Ю. Лисюк, І. Назарова, Н. Щетинська та ін.).

Мета статті: проаналізувати стан розробленості проблеми слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з додаткового музичного інструменту.

Виклад основного матеріалу. Суттєву роль у підготовці сучасного вчителя музичного мистецтва відіграє самоконтроль як у пізнавальній, так і в музично-виконавській діяльності. Самоконтроль – інтегративна здатність аналізувати та оцінювати власну поведінку та власну діяльність з метою перевірки досягнутих результатів та приведення їх у відповідність з поставленими особистими цілями, суспільно значущими нормами, правилами, еталонами, і суб'єктивними вимогами та уявленнями. Самоконтроль є невід'ємним регулятивним компонентом будь-якої людської діяльності (ігрової, навчальної, виробничої). (Жоцзюнь, 2016: 44).

Зміст поняття «самоконтроль» розкриває семантика, він складається з двох смислових одиниць, а саме: контроль (фр. – подвійний список) – перевірка, спостереження для встановлення відповідності чого-небудь певним вимогам та складової «само», додавання якої у лінгвістиці має цілком усталене значення, зміст якого полягає у спрямованості дії на того, хто її здійснює (Ильин, 2009: 60). Із цієї позиції методологічна основа вивчення феномену самоконтролю є важливою у процесі підготовки майбутнього вчителя

музичного мистецтва, адже сутнісною ознакою педагогічної діяльності продуктивного рівня є те, що вона завжди пов'язана з особистісним зростанням на основі самоконтролю та самооцінювання.

Самоконтроль виконує певні функції, серед яких найважливішими є організаційна, регулювальна, рефлексивна і розвивальна функції. Їх сукупність визначає ефективність процесу навчання.

Г. Нікіфоров відносить самоконтроль до обов'язкових ознак свідомості і самосвідомості людини й розглядає його в якості умови адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу і навколишнього об'єктивної реальності, вищою формою якого є свідомість. Тут самоконтроль виявляється включеним в усі форми психічних явищ, притаманних людині, тобто є інтегративним поняттям. Самоконтроль необхідний як на рівні самоврядування так і на рівні саморегуляції. А також при переході з одного рівня на інший. (Никифоров, 1989: 44). Таким чином, самоконтроль виступає в ролі навички та вміння, він дозволяє знаходити помилки, здійснювати самоперевірку і цим сприяти розвитку самостійності і підвищення рівня освітнього процесу.

Науковцями було доведено, що успішне формування самоконтролю тісно взаємопов'язано з мотивацією діяльності людини, в тому числі і навчальної. Усім відомо, що будь-яка діяльність людини проходить більш успішно і дає якісні результати, якщо при цьому всьому в особистості є міцні і глибокі мотиви, які викликають бажання діяти активно, долати труднощі, наполегливо рухатись до своєї мети. Для того, щоб сформулювати такі мотиви в навчальній діяльності, а саме в практиці використовується весь арсенал методів навчання (словесні, наочні, практичні, пошукові, проблемні) і різні методи самостійної роботи студентів.

Деякі психологи (Б. Ананьєв, П. Блонський, О. Крутецький), вважають самоконтроль властивістю особистості, суть якої полягає в умінні перевіряти власні дії та вчинки, помічати недоліки і помилки, критично аналізувати їх, і знаходити шляхи усунення. (Блонський, 1979: 67). На нашу думку, важливим є вміння людини сприймати інформацію і аналізувати її. Дієвим чинником є розвиток особистості, це впливає на подальший її успіх та психологічний стан.

Дослідники називають самоконтроль компонентом навчальної діяльності стверджують, що самоконтроль є важливим навчальним умінням, специфіка якого полягає в тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності.

Для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливим є знання методики, вона синтезує усю навчальну інформацію, яку отримує майбутній вчитель, об'єднуючи її в систему знань необхідних у процесі продуктивної діяльності. Знання методики музичного виховання озброює студента сучасними методами й знайомить його з різними видами музичної діяльності, сприяє прагненню вчителя до творчої взаємодії, допомагає набувати навички самостійної роботи. І саме тут проявляється самоконтроль, який впливає на подальший успіх в професійній діяльності. Розвиток самоконтролю є одним із найважливіших передумов самостійної діяльності. Без самоконтролю та без допомоги вчителя буде складно виконати завдання. А досягнути успіхів у навчанні за таких умов буде непросто, не дивлячись на достатній рівень знань. Розвинути навички самоконтролю допоможуть вправи та практика.

У галузі музичної педагогіки самоконтроль у діяльності майбутнього фахівця досліджується у різних аспектах. А. Грінченко розглядає самоконтроль як складне явище, в механізмі якого виокремлюється комплекс взаємопов'язаних «сенсорно-перцептивно-рефлексивно-рухових дій», що демонструють відповідність функцій самоконтролю певним психічним станам виконавця. (Грінченко, 2017: 97). У ході дослідження виявлено, що рефлексія виявляє процеси, які впливають на формування самоконтролю, а саме: самоспостереження, самоаналіз, самооцінку. Слухове самоспостереження – перше, на що здатний студент під час гри.

На думку М. Павлової, «вокально-слуховий самоконтроль – це вміння, що дозволяє студенту контролювати свій спів на рівні відчуттів, відповідних до професійних вимог академічної школи сольного співу: чути і коригувати вокальні помилки і спів, розуміти сутність принципу єдності технічного та художнього в співі, знаходити способи вирішенні професійних завдань і активізувати самостійність у виконавській роботі над творами» (Павлова, 2002: 68). Тому формування вокально-слухового самоконтролю в майбутніх вчителів музичного мистецтва є одним із найважливіших завдань в професійній освіті.

Педагог Н. Малишева надає перевагу м'язовому компоненту вокально-слухового самоконтролю. Вона вважає, що без опори на м'язовий самоконтроль (м'язові відчуття) студент не досягне хороших результатів у процесі постановки голосу. На думку педагога, співак здійснює свій спів в основному інтуїтивно. Тому спів такого співака не завжди справляє приємне враження. Дуже часто

він супроводжується швидкою втомою втому голосу, незручністю в голосовому апараті співака, неприродністю звуку і, як наслідок, незадоволеністю як слухачів, так і виконавця. (Морозов, 1985: 568). Для того, щоб навчитися вміло володіти своїм голосом, студент має уміти правильно координувати діяльність усіх частин голосового апарату, після цього він дозволить уникнути втоми і зайвої напруги в м'язах. Найважливішим м'язовим відчуттям у співі є відчуття опори дихання. Воно виникає тільки при правильній координації дихання і роботи гортані. Це все приходить з практикою й чітким розумінням своїх дій.

Сутність слухового самоконтролю проявляється як зіставлення слухових уявлень з реальним звучанням, музиканти слуховий самоконтроль визначають через координацію і уявлення з даним сприйняттям (Щапов, 1968: 45). Слуховий самоконтроль – це вміння, за допомогою якого виконавець контролює свою гру на рівні відчуттів: він чує та коригує помилки, керує звучанням. Основою самоконтролю є: здатність оцінювати якісне звучання; правильність формування звуку; музичальність і художнє виконання.

До складників слухового самоконтролю належать: музичний слух – головний контролер виконання. Саме від нього залежить сприйняття недоліків та своєчасне їх виправлення; м'язовий самоконтроль – вміння правильно координувати діяльність апарату; емоційна виразність – це здатність висловлювати почуття власним виконанням. Відтворення творів чи вправ вимагає внутрішнього емоційного налаштування, адже інакше неможливо точно передати зміст («Самоконтроль співака: що це та як сформувати необхідні навички»). Внутрішні слухові уявлення дають простір для пошуку і формування образу, в якому відсутні технічні проблеми. Слухові уявлення налаштовують виконавський процес на таку послідовність: бачу-уявляю-граю-аналізую. Слуховий самоконтроль будується на здатності людини сприймати, усвідомлювати й оцінювати власний результат. У такій практиці важливо навчитись порівнювати власні виступи, відслідковувати можливі зміни, визначати позитивні чи можливо негативні моменти своїх виступів. Слухове самоспостереження – це перше, на що здатний студент під час гри. У процесі самоспостереження студент відстежує якість виконання слухових завдань і тим самим активує здатність до самостійного мислення і накопичення досвіду.

Л. Уколова розглядає самоконтроль як засіб самовдосконалення особистості, форми діяльності, що виявляється в перевірці і підтвердженні

поставленої мети в професійній роботі, в критичній оцінці цього процесу, у виправленні її недоліків і помилок. (Уколова, 1991: 67). Сам процес формування самоконтролю у вчителя музичного мистецтва включає в себе усвідомлене оволодіння комплексом взаємопов'язаних між собою умінь і навичок, що визначенні компонентним складом самоконтролю, які сприяють особистісній успішній реалізації в професійній діяльності та мають позитивну динаміку в розвитку професійних якостей, поліпшенні техніки в практичній діяльності.

На думку Т. Карнаухової, музично-слуховий самоконтроль – це форма діяльності виконавця, що виявляється в перевірці поставленого завдання, критичній оцінці як звукових результатів, так і самого процесу виконання й виправлення недоліків. (Карнаухова, 2006: 88). Тому важливо вміти контролювати себе і свої дії в будь-якому процесі. Слуховий самоконтроль передбачає собою незвичний вид діяльності, що пов'язаний з інтонуванням. Він проявляється в мовній, співочій, музично-виконавській діяльності. Самоконтроль полягає в умінні створювати інтонаційні еталони, оцінювати і співвідносити свій реальний стан, прогнозувати і коректувати власні дії задля досягненню еталонного інтонування. Інтонаційний самоконтроль формується на основі внутрішнього інтонаційно-слухового самоконтролю.

Л. Маркін досліджує формування інтонаційного самоконтролю майбутнього вчителя музики. У його розвідці критеріями і показниками сформованості інтонаційного самоконтролю визначено такі: інформаційний, який виражається в наявності інформації про відповідність фактичного результату його прогнозування і ступеня цієї відповідності, а також «зворотної інформації»; мотиваційно-ціннісний, виражений в характері мотивації орієнтованості на художню цінність музичного мистецтва і творчої художньої діяльності, мотиви саморозвитку; діяльнісно-практичний, представлений розвиненістю інтонаційного слуху, емоційністю сприйняття і виконання, навичками прогнозування власної діяльності, умінням коригувати її відповідно до тих змін цілями і завданнями.

Найефективніші засоби й методи формування інтонаційного самоконтролю у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, що орієнтована на компоненти самоконтролю (рефлексію, самооцінку, прогнозування, самокорекцію), систематизовані Л. Маркіним в такому порядку:

– на орієнтовно-прогностичному етапі: співвіднесення різних музичних інтонаційних звучань із

власними інструментально-виконавськими навичками; пошук і обробка інформації, самодіагностика, самоаналіз, самооцінка; проблемний метод викладу матеріалу, що орієнтований на інструментальне самовдосконалення;

– на технологічному етапі: накопичення знань, теоретичні засади мистецтва, прийоми та методи, знайомство із процесами інтонаційного самоконтролю у всіх його компонентах; інтонаційно-виконавський аналіз і синтез їх застосування в самостійній роботі; аналіз результатів діяльності, заснований на професійній рефлексії, самооцінка, прогнозування.

– на інтегративному етапі: формування внутрішньо інтонаційно-слухового уявлення; знаходження інтонаційних недоліків і помилок у роботі, інтонаційна виразність у створенні художнього образу; моделювання публічних, зокрема концертних виступів (Маркін, 2010: 10). Інтонаційний самоконтроль виступає як умовний рефлекс, який піддається удосконаленню як із боку педагога, так і з боку виконавця завдяки систематичній та цілеспрямованій праці двох сторін. Важливість такого навичку є незаперечною для успішного розвитку професійної майстерності. Даний навик здобувається тільки за допомогою наполегливої та систематичної праці. Цей процес є психофізіологічним і вимагає активної участі свідомості, як, зрештою, будь-який процес, що веде до розвитку і вдосконалення.

Аналіз зазначеної проблеми показав, що формування навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва не розглядалося науковцями на заняттях з додаткового музичного інструменту (скрипки). Майже усі дослідники дотримуються такої думки, що у музичному виконавстві відсутність самоконтролю унеможливує послідовність виконавського процесу, його успішний результат, аналіз технічних прийомів, роботу над власними помилками у грі, створення художнього образу та інші складові музичного виконання. Відомо, що грати на скрипці не так просто. Скрипка гомофонний, гармонічний, співучий інструмент, головною якістю гри на скрипці є кантиленна мелодична лінія. Гра на музичному інструменті (скрипка) розвиває музичний слух, координацію рухів двох рук, пам'ять, дрібну моторику, доповнює і збагачує музичне мислення. Освоєння додаткового музичного інструменту (скрипка) відкриває додаткові можливості в основному музичному інструменті. Оволодіння грою на інструменті дає можливість бути більш сконцентрованим, допомагає відчувати свої дії, адже від цього залежить

якість виконання твору. Під час гри на додатковому музичному інструменті (скрипка) самоконтроль відіграє важливу роль, він відкриває нові можливості в основному музичному інструменті, розвиває образне мислення. Студент може порівнювати усі моменти в своїй грі і додавати щось нове, його техніка стане більш пластичною та технічною. Як бачимо, самоконтроль займає важливе місце у виконавській діяльності музиканта та самостійному опрацюванні творів. Завдяки розвитку навичок самоконтролю відбувається розвиток виконавської техніки, емоційної чуйності і чуттєвого досвіду, реалізація творчого самовираження.

Отже, сам процес формування й вдосконалення слухового самоконтролю можна продовжувати і надалі у педагогічній та музично-виконавській діяльності, в опорі на професійне акме. Для розвитку самоконтролю важливим є забезпечення комфортної атмосфери на заняттях, де значна роль відводиться співтворчості педагога та студента. Саме самоконтроль впливає на подальший успіх, він займає важливе місце у виконавській діяльності музиканта та самостійному опрацюванні

творів. Завдяки особистому розвитку та розвитку навичок самоконтролю відбувається зростання виконавської техніки, емоційної чуттєвості, реалізація творчого самовираження студента.

Висновки. Аналіз наукових джерел показав, що наразі існує певна кількість праць науковців із питань дослідження самоконтролю у різних видах діяльності. У фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва вчені досліджували: інтонаційний самоконтроль, вокально-слуховий самоконтроль, музично-слуховий самоконтроль, самоконтроль в діяльності вчителя-музики у диригентсько-хоровій підготовці, самоконтроль виконавської діяльності музиканта ансамбліста. Але праць, що стосуються проблеми слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з додаткового музичного інструменту (скрипка), немає. Тому подальші наші розвідки будуть присвячені розкриттю сутності та структури слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва, розробці діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості зазначеного феномену.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блонський П. П. Избранные педагогические и психологические сочинение в 2-х томах. Ред. А. В. Петровский, Москва : Педагогика. 1979. Т. 2. 400 с.
2. Грінченко А. М. Педагогічні умови формування музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 22(2). 2017. С. 96–103.
3. Гао Жоцзюнь. Процесуально-функціональний аналіз самоконтролю майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: збірник наук. праць. Вип. 21. 2016. С. 42–45.
4. Ильин Е. П. Психология воли. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 368 с.
5. Карнаухова Т. И Музыкально-слуховой самоконтроль как средство саморегуляции учебно-познавательной деятельности студентов музыкальных факультетов. *Вестник Таганрогского института имени А.М. Чехова*, 2006. С. 111–115.
6. Маркин Л. И. Формирование интонационного самоконтроля у будущего учителя в процессе специальной подготовки Волгоград 2010. 174 с.
7. Морозов В. П. Эмоциональный слух человека. Эволюционная биохимия и физиология. 1985. Т. 21. С. 568–577.
8. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Из-во Ленинградского университета, 1989. 192 с.
9. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. Гуманит. Общие основы психологи. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1. 688 с.
10. Павлова М. А. Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса: автореф. дис. канд. пед. наук, Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова, 13 00 02 Москва. 2008. 184 с.
11. Самоконтроль співака: що це та як сформувати необхідні навички. Миколаївський обласний центр народної творчості. веб-сайт. URL : <https://ocnt.com.ua/samokontrol-spivaka/> (дата звернення: 08.04.2021).
12. Уколова Л. И Самоконтроль в профессиональной подготовке учителя музыки. автореф. дис. канд. пед. наук, Моск. гос. заочн. пед. ин-т, 13.00.02 Москва, 1991. 280 с.
13. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники. Москва : Музыка. 1968. 247 с.

REFERENCES

1. Blons'kiy P. P. Izbranyye pedagogicheskiye i psikhologicheskiye sochineniyev 2-kh tomakh. [Selected pedagogical and psychological essays in 2 volumes]. Moskva: Pedagogika. 1979 T. 2. pp. 400 [in Russian].
2. Hrinchenko A. M. Pedahohichni umovy formuvannya muzychno-vykonavs'koho samokontrolyu studentiv u protsesi navchannya hry na fortepiano, [Pedagogical conditions for the formation of musical-performing self-control of students in the process of learning to play the piano]. Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity: 2017. pp. 96-103 [in Ukrainian].

3. Hao Zhotszyun'. Protsesual'no-funktsional'nyy analiz samokontrolyu maybutn'oho vchytelya muzyky. [Procedural and functional analysis of self-control of the future music teacher] Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriya i metodyka mystets'koyi osvity: zbirnyk nauk. prats'. Vyp. 21 2016. pp. 42-45. [in Ukrainian].
4. Il'in Ye. P. Psikhologiya voli. [Psychology of will.] Sankt-Peterburg: Piter 2009. pp. 368 [in Russian].
5. Karnaukhova T. I. Muzykal'no-slukhvoy samokontrol' kak sredstvo samoregulyatsii uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov muzykal'nykh fakul'tetov. [Musical-auditory self-control as a means of self-regulation of educational and cognitive activity of students of music faculties]. Vestnik Taganrofskogo instituta imeni A. M. Chekhova, 2006. pp. 111-115. [in Russian].
6. Markin L. I. Formirovaniye intonatsionnogo samokontrolya u budushchego uchitelya v protsesse spetsial'noy podgotovki [Formation of intonational self-control in the future teacher in the process of special training] Volgograd 2010. pp. 174. [in Russian].
7. Morozov V. P. Emotsional'nyy slukh cheloveka [Emotional hearing of a person] Evolyutsionnaya biokhimiya i fiziologiya. T. 21. 1985. pp. 568-577. [in Russian].
8. Nikiforov G. S. Samokontrol' cheloveka. [Human self-control] Iz-vo Leningradskogo universiteta, 1989. pp.192. [in Russian].
9. Nemov R. S. Psikhologiya: Ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy: v 3 kn. – 4-ye izd. [Psychology: textbook. for stud. higher. ped. study. institutions: in 3 books. - 4th ed.] Gumanit. izd. Obshchiye osnovy psikhologi. Tsentr VLADOS, 2003. Kn. 1. pp. 693. [in Russian].
10. Pavlova M. A. Formirovaniye vokal'no-slukhovogo samokontrolya u studentov muzykal'no-pedagogicheskogo fakul'teta na zanyatiyakh po postanovke golosa. [Formation of vocal-auditory self-control among students of the faculty of music and Pedagogy in the classroom for voice training]. avtoref. dis. kand. ped. nauk, Moskovs'kiy gosudarstvennyy otkrytyy pedagogicheskiy universitet im. M. A. Sholokhova, 13 00 02 Moskva. 2008. pp. 184. [in Russian].
11. Samokontrol' spivaka: shcho tse ta yak sformuvaty neobkhidni navychky. [Self self-control: what it is and how to form the necessary skills]. Mykolayivs'kyy oblasnyy tsentr narodnoyi tvorchosti. veb-sayt. URL: <https://ocnt.com.ua/samokontrol-spivaka/> (data zvernennya: 08.04.2021). [in Ukrainian].
12. Ukolova L. I. Samokontrol' v professional'noy podgotovke uchitelya muzyki. [Self-control in the professional training of a music teacher]. (Avtoref. dis. kand. ped. nauk), Mosk. gos. zaochn. ped. in-t, 13.00.02 Moskva. 1991. pp. 280 [in Russian].
13. Shchapov A. P. Nekotoryye voprosy fortepiannoy tekhniki [Some questions of piano technique]. Moskva: Muzyka. 1968. pp. 247 [in Russian].

Лариса МАЛІНОВСЬКА,

orcid.org/0000-0001-6171-0450

*провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти*

*Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) lv.malinovskaya58@gmail.com*

Тамара ПАНАСЮК,

orcid.org/0000-0003-1871-8304

*концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

(Вінниця, Україна) tamara.panasjuk1963@gmail.com

Ірина ІГНАТ'ЄВА,

orcid.org/0000-0002-9588-2899

*провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти*

*Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) ignatovairina1958@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки студентів мистецьких факультетів закладів освіти до майбутньої діяльності як концертмейстера. Тенденцією у сфері якості освіти, що вимагає адекватних заходів освітньої політики, є недостатня ефективність загальної освіти у формуванні компетенцій. У статті розкрито сутність компетентнісного підходу та його специфіка при підготовці педагога-музиканта, виявлено і сформульовано педагогічні умови вдосконалення професійних компетенцій на заняттях з концертмейстером, показані педагогічні можливості роботи концертмейстера. Проаналізовано та визначено шляхи вдосконалення процесу оволодіння концертмейстерськими знаннями та навичками, виконавською майстерністю; досліджено багатофункціональність діяльності концертмейстера, його виконавський і педагогічний універсалізм та творчий підхід у вирішенні музично-педагогічних завдань, наголошено на важливості збереження найкращих традицій школи акомпанементу. У даних дослідженнях відзначається педагогічна цінність концертмейстера як партнера-наставника, музиканта-художника. Універсальний характер музичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів пов'язаний із широким полем їхньої майбутньої професійної діяльності. Природа концертмейстерського мистецтва призначена для виховання музичної культури майбутніх вчителів музики, як частини всієї їхньої духовної культури, в поєднанні з педагогічною технологією забезпечення цього процесу. У ході узагальнення притаманних концертмейстерові професійних якостей, а також необхідних у роботі з солістами компетенцій, з нових позицій визначається поняття «ансамблевий професіоналізм». У даному дослідженні воно трактується як одна з основ професійної компетентності педагога-музиканта, котра проявляється в роботі концертмейстера і відображає його виконавські, психолого-педагогічні, комунікативні та загальнокультурні якості. Усе це вимагає від фахівця розвиненої здатності і бажання вчитися протягом усього життя, швидко і творчо реагуючи на нові досягнення науки і практики.

Ключові слова: концертмейстер, професійні компетенції, шляхи вдосконалення, партнерські взаємовідносини.

Larysa MALINOVSKA,

orsid.org/0000-0001-6171-0450

*Leading Concertmaster at the Department of Vocal and Choral Training,
Theories and Methods of Music Education*

*Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnitsia, Ukraine) lv.malinovskaya58@gmail.com*

Tamara PANASYUK,

orcid.org/0000-0003-1871-8304

*Concertmaster at the Department of Vocal and Choral Training, Theories and Methods of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) tamara.panasyuk1963@gmail.com*

Iryna IHNATIEVA,

orcid.org/0000-0002-9588-2899

*Leading Concertmaster at the Department of Vocal and Choral Training,
Theories and Methods of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) ignatovairina1958@gmail.com*

FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE CONCERT MASTER IN FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The article is devoted to the problem of professional preparation of students of art faculties of educational institutions for future activity as an accompanist. The trend in the field of quality of education, which requires adequate measures of educational policy, is the insufficient effectiveness of general education in the formation of competencies. The article reveals the essence of the competence approach and its specifics in the training of a music teacher, identifies and formulates pedagogical conditions for improving professional competencies in classes with the accompanist, shows the pedagogical possibilities of the accompanist. The ways of improving the process of mastering concertmaster knowledge and skills, performing skills are analyzed and determined; the multifunctionality of the accompanist's activity, his performing and pedagogical universalism and creative approach in solving musical and pedagogical tasks are investigated, the importance of preserving the best traditions of the school of accompaniment is emphasized. These studies note the pedagogical value of the accompanist as a partner-mentor, musician-artist. The universal nature of musical training of future music teachers is connected with a wide field of their future professional activity. The nature of the art of concertmaster is designed to educate the musical culture of future music teachers, as part of their entire spiritual culture, in combination with pedagogical technology to ensure this process. In the course of generalization of the professional qualities inherent in the accompanist, as well as the competencies necessary when working with soloists, the concepts of ensemble professionalism are defined from new positions. In this study, it is interpreted as one of the foundations of professional competence of a teacher-a musician, which is fully manifested in the work of the accompanist and reflects his performance, psychological-pedagogical, communicative and cultural qualities. All this requires a specialist with a developed ability and desire to learn throughout life, responding quickly and creatively to new advances in science and practice.

Key words: *accompanist, professional competencies, ways of improvement, partnership.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві процес виховання професіонала розглядається, перш за все, з позицій нового підходу до освіти в цілому, коли на зміну звичній парадигмі знань приходить нова, що базується на досягненні людиною високого рівня професійної компетентності. Тенденцією у сфері якості освіти, що вимагає адекватних заходів освітньої політики, є недостатня ефективність загальної освіти у формуванні компетенцій, затребуваних в сучасному соціальному житті і економіці, в той час як міжнародний досвід свідчить про те, що високорозвинені системи освіти концентрують сьогодні увагу на розвитку професійних компетенцій учителя. Дослідники відзначають, що в професійній сфері відбувається все більш інтенсивна зміна інформації, збільшується її обсяг. Це вимагає від фахівця розвиненої здатності і бажання вчитися протягом усього життя, швидко і творчо реагуючи на нові досягнення науки і практики. Саме в цьому полягає суть актуального сьогодні компетентніс-

ного підходу в освіті. Основна мета професійної освіти – підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних областях діяльності.

Аналіз досліджень. Сучасні модернізаційні підходи у вітчизняній освіті, пов'язані із процесами глобалізації, розширенням і поглибленням міжнародних контактів, забезпечуються впровадженням гуманістичних пріоритетів, опорою на національні засади розвитку освіти, актуалізацією особистісно-соціальних підходів до навчання, дотриманням принципу культурної відповідності навчання, досягненням оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною, творчою сферами навчальної діяльності. Проблеми, пов'язані з розвитком компетентності, розкриваються в працях таких вітчизняних і зарубіжних вчених, як В. Байденко, Б. Гершунський, В. Загвязинський, Е. Зеер, І. Зимова, В. Краєвський, І. Лернер,

Дж. Равен, В. Сластенін, А. Хуторський, В. Шадриков, Дж. Шейлз, С. Шо, В. Хутмаєр та ін.

У дослідженнях сучасних вчених професіоналізм розглядається як виконання людиною своєї роботи на високому рівні – систематично і ефективно. Поняття професіоналізму пов'язано, перш за все, з уявленнями про особливий світогляд особистості, яка не обмежується якимось набором знань, умінь і результатів людини в конкретній галузі діяльності, а визначається рівнем розвитку його самосвідомості і особливостями її психіки.

Вирішальну роль у реалізації цих завдань відіграє процес удосконалення освіти у вищій школі з метою формування спеціалістів. Специфіка музично-педагогічної освіти всебічно розкрита в роботах В. О. Грибкової, яка відокремлює такі її складові частини, як багаторівневий освітній комплекс; пріоритет принципів педагогіки мистецтва; своєрідність професійної компетенції педагога-музиканта, що базується на поєднанні власне музичної, загальнокультурної і психолого-педагогічної підготовки; універсальний характер музичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, пов'язаний з широким полем їх майбутньої професійної діяльності.

Цілий ряд сучасних дослідників звертається до розгляду суті та ролі концертмейстерської роботи в процесі підготовки вчителя-музиканта. Всі вони підкреслюють багатофункціональність діяльності концертмейстера, його виконавський і педагогічний універсалізм (Д. І. Варламов, В. А. Кононенко, О. Я. Коробова, М. В. Кузнєцова, А. М. Мормуль, Е. А. Островська, Г. Г. Тенюкова та ін.). У даних дослідженнях розглядаються проблеми партнерських взаємовідносин в ансамблі, необхідність психологічної компетентності концертмейстера, його здатність до створення образу, інтерпретації, контролю над якістю виконання, організаторські здібності, вивчаються особливості роботи концертмейстера в хоровому, вокальному та інструментальному класах, відзначається педагогічна цінність концертмейстера як партнера-наставника, музиканта-художника.

Мета статті – проаналізувати та визначити шляхи вдосконалення процесу оволодіння концертмейстерськими знаннями та навичками, виконавською майстерністю; дослідити багатофункціональність діяльності концертмейстера, його виконавський і педагогічний універсалізм та творчий підхід у вирішенні музично-педагогічних завдань.

Виклад основного матеріалу. Однією з найбільш яскравих специфічних рис підготовки педагога-музиканта є обов'язкова і регулярна робота

студентів (в інструментальному, вокальному та хоровому класах) з концертмейстером-фахівцем, що володіє високим рівнем розвитку фортепіанного професіоналізму, який містить в собі ряд компонентів, що відповідають за якість фортепіанного виконавства і ступінь освоєння фундаментальних умінь і навичок в даній сфері діяльності, а також широкий спектр загальнокультурних якостей, що дозволяють передавати учням в процесі спільної творчої діяльності багаторівневий пласт інформації про виконуваний твір.

Необхідно відзначити, що фортепіано як універсальний музичний інструмент має засоби виразності і діапазон звучання від інтимно-камерного до оркестрового, що дозволяє охоплювати всі напрямки та стилі музичного мистецтва, і є, в силу своїх можливостей, основою для становлення і розвитку музиканта-професіонала. У контексті даного дослідження особливо важливим є те, що всеосяжні якості фортепіано як універсального музичного інструменту, котрий не тільки супроводжує партії інших інструментів, голосу або хору, а й визначає стилістичні та загальнокультурні зв'язки з тією чи іншою епохою, стильовим спрямуванням, дозволяє здійснювати широкий культурний розвиток учнів в процесі творчої взаємодії з концертмейстером в умовах інструментального, вокального та хорового класів.

Сама природа концертмейстерського мистецтва призначена для виховання музичної культури майбутніх вчителів музики, як частини всієї їхньої духовної культури, в єдності з педагогічною технологією забезпечення цього процесу. Одним з напрямків підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва є підготовка саме до роботи в якості концертмейстера. У сучасній системі музичної освіти професійна підготовка піаністів як майбутніх концертмейстерів відіграє важливу роль. Професія концертмейстера є найбільш поширеною серед всіх піаністичних спеціалізацій. Концертмейстери традиційно працюють в спеціальних класах оркестрових інструментів (струнних, духових і ударних, народних), сольного співу, хоровому, хореографічному та ін. При цьому концертмейстерське мистецтво виявляється доступним не кожному піаністу: воно вимагає особливого складу виконавської індивідуальності, неабиякої майстерності, загальномузичної ерудиції, «вміння спільно спілкуватися, творити та переживати музику» (Кубанцева, 2002: 3). За твердженням Е. Кубанцевої, «важливою умовою професіоналізму є наявність у концертмейстера виконавської культури, яка передбачає відображення його естетичного смаку, широту кругозору,

свідомого ставлення до музичного мистецтва» (Кубанцева, 2002: 90). Як вважає цитований автор, «творчий союз соліста та концертмейстера-дуже цікавий та взаємно збагачуючий процес, здатний доставляти виконавцям ... творчу насагу і стимулювати їх ... подальше професійне становлення» (Кубанцева, 2002: 3). Дослідники феномена концертмейстерського мистецтва відзначають «нерозривний зв'язок партій соло і фортепіанного супроводу» (Кубанцева, 2002: 3), «творчу злагодженість партнерів, об'єднаних в подібному дуєті» (Ревенчук, 2011: 157). Можна з усією визначеністю стверджувати, що соліст та піаніст (концертмейстер) в художньому сенсі є єдиним цілим-музичним організмом.

На початковому періоді навчання в концертмейстерському класі бажано звертатися до українських народних пісень, а також їх обробкам, які мають високу художню цінність та витримали випробування часом в якості репертуару концертного виконавства, матеріалу для домашнього музикування та навчання молодих концертмейстерів (наприклад, 4 том А. Алябєва «Голоси українських народних пісень. 24 обробки»). Романсам та пісням українських композиторів притаманні велике інтонаційне багатство, співучість мелодики, опора на фольклорні традиції. Доцільність використання даних творів саме в процесі початкового навчання мотивується відносною простою вокальної та фортепіанної партій.

Однією з головних якостей хорошого акомпаніатора вважається здатність швидко читати з листа, тому при підготовці молодих концертмейстерів М. Смирнов наполегливо рекомендує «приділяти особливу увагу розвитку навичок читання нот з листа» (Смирнов, 1990: 5). Е. Шендерович відносить вміння швидко орієнтуватися в тексті до числа найважливіших навичок концертмейстера. Це вміння в подальшому «формує і ряд інших якостей, при яких охоплення концертмейстером музичного твору буде як би випереджати наміри соліста» (Шендерович, 1996: 119). Акомпаніатор не може бути «в нотах з головою», він повинен постійно спостерігати за виконавським процесом вокаліста-лише, в цьому випадку концертмейстер є по-справжньому зручним партнером, здатним передбачати наміри соліста. Тож читання з листа і продумане освоєння репертуарних списків дозволяє істотно розширити охоплення вокальної літератури різних епох та стилів. Звісно ж, дуже істотним є транспонування напівтон і тон хоча б мелодії із басом. До останніх можна приєднати підібрану на слух гармонійну складову частину. Як завжди, при читанні

з листа і транспонуванні виконавська увага має бути спрямована «вперед».

Початківцю-концертмейстеру необхідно мати на увазі, що розбір нотного тексту повинен бути винесений за межі класних занять із солістом-ілюстратором. Таким чином, етап розбору для подібних творів зводиться до мінімуму, що дозволяє практично відразу починати роботу над змістовною стороною виконання. Завдання, які вирішуються в класі спеціального фортепіано (дикція, дихання, фразування, охоплення форми), не втрачають актуальності і в концертмейстерському класі. Це положення продиктовано співочими можливостями та специфікою виконавського процесу будь-якого вокаліста.

Прагнучи досягнення справжнього художнього виконання і максимального розкриття образного змісту твору, необхідно пояснити учневі концертмейстерського класу, що його акомпанемент не повинен бути підпорядкований метричній сітці, «грі під метроном». При недотриманні цього правила спільне виконання позбавляється живого дихання, що не дозволяє вокалісту зосередитися на змістовній стороні твору.

Головне у вокальному творі-слово. Тому робота концертмейстера повинна бути спрямована на розкриття образно-сміслового потенціалу словесного тексту: останній уважно вивчається окремо, потім-у взаємодії з музикою. Концертмейстер повинен відчувати слово так само глибоко, як співак. Відтак педагогу слід невпинно звертати увагу учня на специфіку поетичного тексту, спонукати студента до систематичного читання віршів та аналізу їх формальних і змістовних ознак.

Важливим завданням музикантів-виконавців і педагогів сучасності стає розуміння високохудожніх зразків не тільки музики, а й усього мистецтва, всіх його видів. В процесі пізнання якогось одного напрямку або області знання з'являється необхідність дізнаватися щось іще, більш нове і цікаве, тому що мистецтво має властивість «перетікати» з однієї своєї іпостасі до іншої. Всі види мистецтва пов'язані між собою і мають загальні закони і правила, спрямованість і мету-здійснити гармонійну передачу образів, торкнутися духовної сфери людини. Такий поліхудожній підхід спонукає студента до глибшого пізнання світу мистецтв. З метою розвитку уяви та інтелекту належить постійно стимулювати інтерес учня до живопису (фарби, палітра, стиль), рекомендувати йому вивчати альбоми, слайди і т.д., відвідувати художні галереї. Слід пояснити студенту, що для розширення кругозору, здібності порівнювати і аналізувати йому обов'язково потрібно працювати

з фонотекою, слухати записи оперної та камерної музики. Професійно грамотне прочитання музичного тексту і відповідне його виконання передбачає ґрунтовне знання лібрето обраної опери, словесного тексту романсу і т.д.

Гарним концертмейстером може бути тільки технічно оснащений піаніст. Створенню художнього образу повинні сприяти технічні прийоми, якими не можна нехтувати: штрихи, педаль, фразування і розподіл кульмінацій. Як художник користується різноманітними фарбами в палітрі, так і музикант має великий арсенал засобів виразності. Вмінню «співати» на роялі (як однієї з найважливіших сторін техніки піаніста) багато викладачів традиційно приділяють значну увагу в роботі з учнями. Іноді педагоги намагаються викликати у студентів ігрові відчуття при виконанні кантилени шляхом побутових порівнянь і асоціацій: наприклад, С. Тальберг говорив: «Ніби то місиш тісто»; А. Корто писав: «Уявіть собі, що ви готуєтеся розчавити пальцем ягоду» (Корто, 2005: 168). Так чи інакше, необхідно сформувати внутрішнє уявлення про якість звуку і динаміку фрази, а потім, контролюючи фактично досягнений звуковий результат, прагнути до здійснення ідеального задуму. При цьому в рухах рук піаніста повинні одночасно бути присутніми сила, цілеспрямованість (точне попадання в клавіатуру), м'якість та пластичність.

Звуки різних мелодій, як відомо, відрізняються за силою, тембром, насиченістю, градацією тягучості, густоти або прозорості, і можуть бути при цьому досить різноманітними. Термін «кантилена» в перекладі з італійської означає «співуча мелодія». Досвідчений виконавець знаходить для кожної мелодії відповідний їй особливостям індивідуальний звук, артикуляцію, спосіб промовляння. Для піаніста-виконавця кантилени-важливо домогтися звуку найбільш співучого. Видатний піаніст і педагог К. Ігумнов радив при виконанні кантилени пальці тримати якомога ближче до клавіш, тобто прагнути максимально повного контакту, природному злиттю пальців з клавіатурою. По тому, як піаніст «інтонує» перший же широкий мелодійний інтервал, можна уявити, «дихає» чи ні його рука,-в кантилені це відчувається з перших звуків. Оперні арії, сцени, завідомо призначені для соліста (солістів) і оркестру, і на роялі повинні справляти «оркестрове» враження –для цього концертмейстер повинен навчитися інтонаційно осмисленому відтворенню оркестрової фактури. Тоді рояль не тільки наслідує оркестр, але наближається до нього завдяки наявним звуковим ресурсам і колористичним можливостям.

На будь-якому рівні технічної підготовки піаніста обов'язковим є вивчення оперного дуету, або тріо-концертмейстер в цьому випадку виступає в «сукупній ролі» диригента, соліста, режисера і оркестру.

Педагогу концертмейстерського класу слід планувати розширення репертуарного діапазону студента, не орієнтуючись на індивідуальні його переваги, але обов'язково вирішуючи різноманітні завдання піаністичного розвитку за допомогою вивчення творів різних стилів, епох. На державному іспиті виглядають безумовно вирашними твори, близькі даному учню «за духом», однак для академічних концертних виступів бажано вибирати такі твори, в задум яких студент проникне не відразу, а після серйозного, вдумливого опрацювання. Інакше кажучи, педагог повинен стимулювати студента до освоєння різноманітного матеріалу, в тому числі не дуже зрозумілого і доступного від початку. При цьому наполегливо рекомендується мати в репертуарі ігрові або характерні твори вітчизняних та зарубіжних авторів: М. Лисенка, Я. Степового, М. Леонтовича, В. Птушкіна, Б. Сметани, А. Дворжака – саме в них концентруються виконавські відчуття інтонації і темпоритму. Разом із тим підготовка хорошого досвідченого музиканта-концертмейстера не вичерпується технічною досконалістю. Акомпанатору потрібно бути готовим до ретельної повсякденної роботи: «Не шкодуючи терпіння, опрацювати зі співаком всю партію такт за тактом, нотка за ноткою» (Виноградов, 1988: 162). У процесі самостійного вивчення твору (без соліста) педагогу слід орієнтувати початківця концертмейстера подумки «чути» уявного співака-особливості його тембру, діапазону, теситури. Від цього залежать динаміка, тембр, туше, розподіл ваги руки в інтерпретованій фортепіанній партії. На старших курсах піаністу рекомендується демонструвати співакові твір в цілому-бажано грати «все разом» (і вокальну партію, і фортепіано). Ці навички завжди можна опанувати, використовуючи неважкі зразки вокального репертуару.

Під час репетицій, при розучуванні творів, від концертмейстера вимагається доброзичливість і коректність по відношенню до соліста. Це побажання рівним чином адресується співакові: «У роботі концертмейстера із вокалістом необхідна повна довіра» (Кубанцева, 2002: 15). Один із видів труднощів, що виникає в роботі молодосвідченого концертмейстера, пов'язаний із балансом динамічних співвідношень між голосом та фортепіано. Динамічні відтинки, які використовуються концертмейстером, залежать від тембру і теситури

голосу вокаліста. Втілення цілісного музичного задуму досягається завдяки ансамблевій увазі концертмейстера, формуванню професійного ансамблевого мислення – надзвичайно важливої складової його успішної діяльності.

На сцені соліст «завжди правий». І. Гофман говорить про необхідність «передбачати наміри соліста» (Гофман, 1961: 177). Більш того, без підтримки концертмейстера «не може бути здійснений жоден художній задум», а диво мистецтва виникає лише тоді, «коли відбувається злиття двох художніх намірів» (Шендерович, 1996: 13) – соліста і акомпаніатора. Вихідним моментом тут є ситуація співтворчості: художній вплив чудового голосу посилюється завдяки темпераменту концертмейстера, з'єданого відчуттям цілісності музичного твору. Акомпаніатору необхідно завжди бути у стані готовності «зловити», виручити, «прикрити» розгубленого співака: досвідчений концертмейстер «рятує» соліста куди частіше, ніж це можна собі уявити.

Висновки. На підставі вивчення та аналізу сучасних проблем і процесів в галузі підготовки педагогів-музикантів ми приходимо до висновку про те, що для досягнення необхідного в сучасному світі рівня професійної компетентності необхідний пошук ефективних шляхів загальнокультурного розвитку майбутніх фахівців. Одним із таких шляхів є поєднання різних видів мистецтва в процесі творчої взаємодії з концертмейстером на заняттях в інструментальному, хоровому та вокальному класі, що створює умови для досягнення високого рівня професіоналізму і активації потенціалу широкого загальнокультурного підходу. Від визнаних майстрів молодим піаністам передаються із покоління в покоління практичні знання та методи; під впливом педагогічних технологій, використанням поліхудожнього підходу набуваються нові професійні якості концертмейстера – вузькоспеціальні і загальнопрофесійні компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винокур Л. И. Первоначальное обучение искусству аккомпанемента: учебно-методическое пособие. Москва : Изд. МГПИ, 1978. 46 с.
2. Виноградов К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца. *Музыкальное исполнительство и современность: сборник статей*. Москва : Музыка, 1988. Вып. 1. С. 156–178.
3. Виготский Л. Психология искусства. Москва : Искусство, 1968. 244 с.
4. Власов В. Методика преподавания концертмейстерской подготовки. Москва : Просвещение, 1988. 106 с.
5. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва : Музыка, 1961. 224 с.
6. Коган Г. Работа пианиста. Москва, 2004. 387 с.
7. Кортю А. О фортепианном искусстве. Москва : Классика-XXI, 2005. 252 с.
8. Кубанцева Е. Концертмейстерский класс : учебное пособие. Москва : Академия, 2002. 192 с.
9. Петрушин В. И. Музыкальная психология. Навчальний посібник для ВНЗ. 3-е видання, Академічний Проект, Гаудеамус, 2009. 218 с.
10. Ревенчук В. В. Методика формування навичок акомпанування у концертмейстерському класі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2011. Вип. 6. С. 89–92.
11. Смирнов М. Л. О работе концертмейстера. Музыка, 1990. 320 с.
12. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе. Москва : Искусство, 1996. 267 с.
13. Щолокова О. П. Основы профессиональной художньо-эстетической подготовки будущего учителя. Київ : ВІПОЛ, 1996. 172 с.

REFERENCES

1. Vinokur L. I. Pervonachalnoe obuchenie iskusstvu akkompanemента: uchebno-metodicheskoe posobie. [Initial training in the art of accompaniment] Moscow: Publishing house MGPI, 1978. 46 p. [in Russian].
2. Vynogradov K. O spetsyfyke tvorcheskykh vzaymootnosheniy pyanysta – kontsertmeystera y pevtsa. [On the specifics of the creative relationship between pianist – accompanist and singer] *Musical performance and modernity: a collection of articles*. Moscow: Music, 1988. Vip. 1 pp. 156 – 178 [in Russian].
3. Vigotskiy L. Psihologiya iskusstva. [Psychology of art] Moscow : Art, 1968. 244p. [in Russian].
4. Vlasov V. Metodika prepodavaniya koncertmeysterskoj podgotovki. [Methodology for teaching accompanist training.] Moscow: Education, 1988. 106 p. [in Russian].
5. Hofman Y. Fortepyannaia yhra. Otvetny na voprosy o fortepyannoi yhre. [Piano playing. Answers to questions about piano playing]. Moscow: Muzyka, 1961. 224 p. [in Russian].
6. Kogan G. Rabota pianista. [The work of a pianist]. Moscow: 2004. 387 p. [in Russian].
7. Korto A. O fortepyannom yskusstve [On piano art]. Moscow: Klasika – XXI, 2005. 252 p. [in Russian].
8. Kubantseva E. Kontsertmeisterskiy klass: uchebnoe posobyе. [Concertmaster class: textbook]. Moscow: Akademiya, 2002. 192 p. [in Russian].

9. Petrushin V.I. Muzichna psihologiya. Navchalnij posibnik dlya VNZ [Music psychology] A textbook for universities.- 3rd edition,-Academic Project, Gaudeamus, 2009. 218 p. [in Ukrainian].
10. Revenchuk V. V. Metodika formuvannya navichok akompanuvannya u koncertmejesterskomu klasi .[Methods of forming accompaniment skills in an accompanist class] *Scientific notes of Nizhyn State University named after Nikolai Gogol. Series: Psychological and pedagogical. science.* Nizhyn: 2011. Issue 6. p p. 89-92 [in Ukrainian].
11. Smirnov M. L. O rabote koncertmejestera.[About the work of the accompanist] Music 1990.-320 p. [in Russian].
12. Shenderovich E. M. V koncertmejesterskom klasse.[In the concertmaster class] Moscow: Art, 1996. 267 p. [in Russian].
13. Shcholokova O.P. Osnovy profesiinoi khudozhno – estetychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia. [Fundamentals of professional artistic and aesthetic training of future teachers]. Kyiv: VIPOL, 1996. 172 p. [in Ukrainian].

УДК 373.54:371.68

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-35>**Любов МАРИМОНСЬКА,***orcid.org/0000-0002-3320-5059**асистент кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) lmarimonskaya@ukr.net*

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ СИНТОПІЧНОГО ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі формування аналітичного й критичного мислення учнів старшої школи шляхом формування вмінь синтопічного читання. Синтопічне читання з позицій психології детально розглянули Мортімер Джером Адлер і Чарльз Ван Дорен у своїй праці «Як читати книгу». У ній учені представили широкий вибір теорій і практик, які спрямовують перехід читачів від аналітичного читання до його найвищого ступеня – синтопічного, або порівняльного, читання. На основі останніх публікацій автором було визначено, що вміння здійснювати синтопічне читання (на вивчальному й детальному рівнях) вимагає спеціального навчання, а успіх розвитку цих умінь залежить не лише від вдалого відбору самих текстів, а й від правильно обраних чи створених вправ, їх послідовності, кількості й обсягу. Тому метою статті став опис розробленої системи вправ для навчання формування вмінь синтопічного читання старшокласників, представлено приклади вправ на основі спеціально підібраних текстів. Навчання синтопічного читання слід здійснювати за трьома етапами. На передтекстовому етапі має реалізовуватися дві фази – мотиваційно-спонукальна (зацікавлення учнів змістом / темою набору текстів, які їм належить прочитати) й підготовча (мета якої – полегшення процесу читання англійських текстів). Притекстовий етап присвячений тому, щоб учні звернули увагу на найважливіші фрагменти в конкретному тексті чи в трьох текстах, щось схоже чи контрадиктне, й тут виділяють виконавчу фазу читання. Післятекстові завдання – це підсумок прочитаного, а саме порівняльний аналіз наданої в трьох текстах інформації. І у фіналі треба знайти схожу інформацію, що збігається з тією, яка представлена в текстах повністю суперечить їй, та підготувати короткий виступ. На прикладі трьох наборів текстів (SET 1. MYTHS and FACTS. Set 2. LONDON'S BUSES. Set 3. IP MAN.) (які відповідають критеріям добору текстів) показано, як реалізується процес навчання синтопічного читання на практиці.

Ключові слова: синтопічне читання, аналітичне й критичне мислення, учні старших класів, набори трьох текстів.

Lyubov MARYMONSKA,*orcid.org/0000-0002-3320-5059**Assistant Professor at the Department of Methods
of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literature
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) lmarimonskaya@ukr.net*

THE SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING SENIOR SCHOOL STUDENTS SYNTOPIC READING SKILLS IN ENGLISH

The article is devoted to the problem of formation of analytical and critical thinking of senior school students by forming syntopic reading skills. Syntopic reading, from the standpoint of psychology, was discussed in detail by Mortimer Jerome Adler and Charles Van Doren in their work "How to read a book". In it, scholars presented a wide range of theories and practices that guide the transition of readers from analytical reading to its highest degree – syntopic or comparative reading.

Based on recent publications, the author has determined that the ability to perform syntopic reading (at the studying and detailed levels) requires special training, and the success of the process of these skills formation depends not only on the successful selection of texts, but also on the correctly selected or created exercises, their sequence, quantity and size. Therefore, the purpose of this article was to describe the developed system of exercises for teaching syntopic reading skills formation to senior school students, it presents examples of exercises based on the specially selected texts. The whole process of teaching syntopic reading should be carried out in three stages. At the pre-reading stage, two phases should be implemented: motivational (that includes students' interest in the content / topic of the set of texts they should read) and preparatory (the purpose of which is to facilitate the process of reading English texts). The while-reading stage is dedicated to the fact that students pay attention to the most important fragments in a particular text or in three texts, something similar or contradictory, and here the executive phase of reading is distinguished. Post-reading tasks are the

result of what is read, namely, a comparative analysis of the information provided in the three texts. And in the end the students are suggested to find similar information that coincides with that which is presented in the texts or completely contradicts it and then they are to prepare a short speech on what was read in those texts. The example of three sets of texts (SET 1. MYTHS and FACTS. Set 2. LONDON'S BUSES. Set 3. IP MAN.) (The last correspond to the principles of the text selection) show how the process of teaching syntopic reading is implemented in practice.

Key words: syntopic reading, analytical and critical thinking, senior school students, sets of three texts.

Постановка проблеми. Сучасне оновлення системи освіти передбачає формування креативної особистості, здатної до самореалізації в умовах прискореного науково-технічного прогресу в разі зростання потоку інформації, відповідальної за свій розвиток і за суспільство, і в складних, постійно змінюваних умовах найкраще орієнтується, адаптується, приймає рішення, працює, тобто людина гнучка, креативна й спроможна породжувати нові ідеї, реалізувати нові рішення. Отже, в цьому процесі все більшого значення набуває вміння синтопічного читання англійською мовою, яке є новим підходом до читання для учнів старшої школи й ефективним засобом вдосконалення когнітивних навичок і компетентності учнів у читанні, а також для розвитку аналітичного й критичного мислення. Тому передумовою підвищення якості навчання читання з паралельним розвитком аналітичного й критичного мислення учнів старшої школи в загальноосвітніх навчальних закладах є створення відповідної ефективної системи вправ.

Аналіз досліджень. Аналіз останніх публікацій із досліджуваної проблеми навчання читання учнів старших класів показує, що предметом педагогічного інтересу українських науковців до освітньої сфери є вивчення нових ефективних і дієвих способів створення інтерактивного навчального середовища в контексті розробки ефективніших інструментів розвитку аналітичного й критичного мислення учнів старшої школи (Denisenko, 2007; Marymonska, 2014; Вуркун, 2019; Kavutyska, 2020; Mosenkis, 2020). Проблема розвитку аналітичного й критичного мислення займає провідне місце в освітніх системах із 1950-х років (Bloom, Hill, Krathwohl, 1956). Вміння старшокласників аналітично й критично мислити стало надзвичайно популярним останнім часом (Harris, Spiker, 2012; North, Ward, Ericsson, Williams, 2011). Новий підхід до формування читацької компетентності на основі розвитку аналітичного й критичного мислення учнів старшої школи був запропонований Мортімером Джеромом Адлером і Чарльзом Ван Дореном у творі «Як читати книгу» й отримав назву «Синтопічне читання» (Adler та ін., 1997), а розвиток критичного мислення школярів був представлений К. Уолтоном у «Шести кроках критичного мислення» (Walton, 2000).

Проте вміння здійснювати синтопічне читання (навчальне й детальне) вимагає спеціального навчання, а успіх розвитку цих умінь залежить не лише від вдалого відбору самих текстів, а й від правильно відібраних чи створених вправ, їх послідовності, кількості й обсягу. Так, проблема створення системи вправ є актуальним питанням, що підтверджується роботами таких вчених, як В.О. Бухбіндер, Н.І. Гез, Н.К. Склярєнко, С.Л. Захарова, С.П. Шатілов та інші. Однак ретельний аналіз робіт, присвячених саме розвитку вмінь синтопічного читання учнів старшої школи показав, що ця проблема залишилася поза увагою вчених-методистів.

Таким чином, **мета статті** – розробити й представити теоретично обґрунтовану систему вправ для формування вмінь синтопічного читання учнів старшої школи (профільної чи з поглибленим вивченням англійської мови) на основі спеціально підібраних і розроблених текстів.

Виклад основного матеріалу. Читання як комунікативне вміння та засіб спілкування є важливим видом мовленнєвої діяльності й найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації. Беручи до уваги п'ять етапів синтопічного читання, запропонованих Майклом Скривеном (McGraw-Hill, 1976), була розроблена спеціальна система вправ для навчання синтопічного читання старшокласників.

Навчання синтопічного читання, як і будь-якого іншого виду читання, слід здійснювати трьома етапами.

Мета *передтекстового етапу* полягає в тому, щоб зацікавити учнів читанням і створити цей процес максимально комфортним. У передтекстовому етапі необхідно виділити 2 фази: мотиваційно-спонукальну й підготовчу.

Мета мотиваційно-спонукальної фази – зацікавити учнів старшої школи змістом / темою набору текстів, які їм належить прочитати.

Мета підготовчої фази – полегшити процес читання англійських текстів, а саме:

- перевірити фонові знання учнів старшої школи (профільної чи з поглибленим вивченням англійської мови) й за необхідності надати основну інформацію за пропонованою темою;
- зняти морфологічні й синтаксичні труднощі (інших труднощів у текстах старшокласників не має бути);

Мета *притекстового етапу* полягає в тому, щоб учні старшої школи звернули увагу на найважливіші фрагменти в конкретному тексті чи в трьох текстах, щось схоже чи контрадиктне. На притекстовому етапі слід виділити виконавчу фазу читання.

Мета виконавчої фази:

- сприяти розвитку вмінь читання (навчального, детального);
- активізувати роботу з новими лексико-граматичними одиницями й синтаксичними структурами.

Мета *післятекстового етапу* полягає в проведенні порівняльного аналізу наданої в трьох текстах інформації. І у фіналі потрібно знайти схожу інформацію, що збігається з тією, яка представлена в текстах чи повністю суперечить їй, та підготувати короткий виступ. У післятекстовому етапі можна виділити фазу зворотного зв'язку. Метою фази зворотного зв'язку є:

- контроль та оцінювання вмінь проникати в зміст прочитаного (залежно від виду читання);
- розвивати в учнів старшої школи інтерес і бажання шукати й знаходити повну й правдиву інформацію про людину, подію чи явище й тому подібне;
- сприяти активному використанню нового лексико-граматичного матеріалу в практичних цілях (в усній і письмовій формах).

На підставі вищевикладеного в Таблиці 1 показано, через які типи й види вправ відбувається процес навчання синтопічного читання.

На прикладі трьох наборів текстів (які відповідають принципам добору текстів) треба показати, як реалізується процес навчання синтопічного читання на практиці.

Розглянувши три набори текстів, доходимо висновку, що система вправ для навчання синтопічного читання буде такою, як представлено в Таблиці 2.

Отже, розглянемо детальніше першу підсистему вправ.

Підсистема 1. Підготовча. Вправи передтекстового етапу синтопічного читання учнів старшої школи (профільної чи з поглибленим вивченням англійської мови).

Група 1. Вправи на формування мовної компетентності.

SET 1. MYTHS and FACTS.

Вправа 1а. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти лексичні й граматичні труднощі читання. **Тип вправи:** умовно-комунікативна, продуктивна. **Вид вправи:** мотиваційно-спонукальна / підго-

товча. **Інструкція.** As you may have noticed we are going to read three texts about the Loch Ness Monster. Make a list of 5 questions you would like to ask the people who have seen the monster (e.g. researchers, monster-hunters, fishermen, witnesses).

Вправа 1б. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти лексичні й граматичні труднощі читання. **Тип вправи:** комунікативна, продуктивна. **Вид вправи:** мотиваційно-спонукальна / підготовча. **Інструкція:** Ask your classmates the questions you have made in Task 1a. Can anybody answer your questions?

Група 2. Вправи на формування зняття лексичних труднощів.

Вправа 2. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти лексичні труднощі читання. **Тип вправи:** некомунікативна, репродуктивна. **Вид вправи:** вправа на зняття лексичних труднощів. **Інструкція.** Task 2. Work in pairs and explain the meanings of the words and phrases, which will be found in the texts. If you face any difficulty, consult the dictionary or ask your teacher.

Text 1
para 1 colony of monsters, media attention
para 2 “flipper” photograph, sonar device, underwater camera, rhomboid shape, aquatic mammals
para 3 unidentified object
para 4 decomposing body
para 6 vague, indistinct, hazy
para 7 a “nessie” religious cult
para 8 a sonar curtain, unexplained sonar contacts
para 9 cryptozoology
Text 2
para 1 legend, folklore
para 2 story, wild and desolate
para 3 myth
para 4 surface, shore
para 5 to avoid publicity
Text 3
strange “fin” in the water, yetis, Tasmanian tigers, eel, sturgeon, to arch out of the water, benefit of the doubt

Set 2. LONDON'S BUSES

Вправа 1. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти лексичні й граматичні труднощі читання. **Тип вправи:** комунікативна, продуктивна. **Вид вправи:** мотиваційно-спонукальна. **Інструкція.** Work in groups of 4 and answer these questions:

Таблиця 1

Процес навчання синтопічного читання

Етапи навчання синтопічного читання	Фази навчання синтопічного читання	Типи й види вправ для навчання синтопічного читання
Передтекстовий	Мотиваційно-спонукальна	Умовно-комунікативні й комунікативні продуктивні вправи в читанні, говорінні й / або письмі
	Підготовча	Некомунікативні, умовно-комунікативні рецептивні й рецептивно-репродуктивні вправи з виходом у продуктивні (говоріння та / або письмо)
Притекстовий	Виконавча	Рецептивні й рецептивно-репродуктивні вправи в читанні
Післятекстовий	Зворотного зв'язку	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні вправи в читанні з переходом до продуктивних (говоріння / письмо)

Таблиця 2

Система вправ для навчання синтопічного читання

Типи / види вправ для навчання синтопічного читання	Етапи навчання синтопічного читання	Фази навчання синтопічного читання	Групи вправ для навчання синтопічного читання
Некомунікативні: – рецептивні; – рецептивно-репродуктивні	Передтекстовий	Підготовча (зняття морфологічних і синтаксичних труднощів) Зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу)	Вправи на формування мовної компетентності
	Післятекстовий		
Умовно-комунікативні – рецептивно-репродуктивні; – рецептивно-продуктивні	Передтекстовий	Мотиваційно-спонукальна (пробудження інтересу) Підготовча (зняття морфологічних і синтаксичних труднощів) Зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу)	Вправи на формування мовної та мовленнєвої компетентності
	Післятекстовий		
Комунікативні – рецептивні; – рецептивно-репродуктивні; – продуктивні	Передтекстовий	Мотиваційно-спонукальна (пробудження інтересу)	Вправи на формування мовної та мовленнєвої компетентності
	Притекстовий	Виконавча	
	Післятекстовий	Зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу)	

1. Why are double-decker buses red?
2. What is an Omnibus?
3. When was the first double-decker introduced in London?

4. Do the red double-deckers run only in London or do they run in any other cities in the world?

Вправа 2. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти лексичні труднощі читання. **Тип вправи:** некомунікативна, репродуктивна. **Вид вправи:**

вправа на зняття лексичних труднощів. **Інструкція.** Match the words from the two columns to make meaningful collocations.

Вправа 3. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти лексичні й граматичні труднощі читання. **Тип вправи:** комунікативна, репродуктивна. **Вид вправи:** мотиваційно-спонукальна. **Інструкція.** Work in groups of 4 and find the differences between these buses.

1. carry	a. bus stops		5. charged	by	a. hydrogen
2. serve	b. route		6. pulled		b. middle class
3. emit	c. passengers		7. fuelled		c. horses
4. signify	d. water		8. used		d. cabs



Set 3. IP MAN.

Вправа 1. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти лексичні й граматичні труднощі читання. **Тип вправи:** комунікативна, продуктивна. **Вид вправи:** мотиваційно-спонукальна. **Інструкція.** Work in groups of 4 and answer these questions.

1. Which martial arts are you familiar with? Which of them (if any) would you like to learn? Why? 2. Have you heard of any martial arts instructors or performers? If so, what strikes you most about them? 3. What do you know about Ip Man? Is he a real person, a legend or both? 4. Have you watched the trilogy *Ip Man*? If so, how did you like it?

Вправа 2. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти морфологічні труднощі читання. **Тип вправи:** некомунікативна, репродуктивна. **Вид вправи:** вправа на зняття морфологічних труднощів. **Інструкція. Task 2.** Read the dates.

1893-10-01 1900-09-25 2005-07-05;
1972-12-02 2000-11-08 2018-08-24

Вправа 3. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти морфологічні труднощі читання. **Тип вправи:** некомунікативна, репродуктивна. **Вид вправи:** вправа на зняття морфологічних труднощів. **Інструкція.** The verbs *in italics* are mentioned in the texts you are going to read. Do you know their meanings? Look them up in a dictionary if necessary.

1. He *grew up* in a very wealthy family... 2. The story *goes* that the police officer tried to strike Ip Man... 3. Ip Man *recounts* the story himself in an interview... 4. Wing Chun ... was mainly *passed down* from these two individuals. 5. He only returned to Foshan after the war, *to* once again *take up* the job of a police officer. 6. I *was raised* in an environment where Ip Man fans *were not in short*. 7. But see how superbly he has been able *to give his best*. 8. The movie *took* a couple of days for *being shelved*. 9. ... the movie is worth *to give a try*. 10. Technically

speaking this *has come up with* a lot of information about Japanese soldiers. 11. ... you *will have packs of information and knowledge to share*.

Вправа 4. Мета: Активізувати фактичні знання учнів старшої школи в рамках певної теми, зняти морфологічні труднощі читання. **Тип вправи:** некомунікативна, репродуктивна. **Вид вправи:** вправа на зняття морфологічних труднощів. **Інструкція.** Look at the words in the box and explain how each of them was formed.

dude (n) blockbuster (n) celebs (n) biopic (n) lol

Підсистема 2. Виконавча. До цієї підсистеми входять вправи притекстового етапу синтопічного читання.

Set 1. MYTHS and FACTS.

Вправа 1. Мета: Сфокусувати / сконцентрувати увагу учнів старшої школи на окремих деталях тексту / конкретній інформації тексту. **Тип вправи:** не комунікативна, рецептивна. **Вид вправи:** виконавча. **Інструкція.** Read the three texts and highlight the physical descriptions of the monster. Are they the same or different?

Monster's physical description		
Text 1	Text 2	Text 3
		"something huge" in the water which apparently "arched out of the water"

Вправа 2. Мета: Сфокусувати / сконцентрувати увагу учнів старшої школи на окремих деталях тексту / конкретній інформації тексту. **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна. **Вид вправи:** виконавча. **Інструкція.** Read the texts again and make a list of the chronological events, related to the sightings of the monster.

Set 2. LONDON'S BUSES

Вправа 1. Мета: Сфокусувати / сконцентрувати увагу учнів старшої школи на окремих дета-

Sightings of the monster			
Date	Text 1	Text 2	Text 3
565 CE	A monster was reported here (in Northern Scotland) in ancient Gaelic legends as well as in a biography of St. Columba circa 565 C.E.	The first written story of the monster is in a text written in the year 565 AD by a Celtic biographer: this writer describes how a man was attacked by a monster while he was swimming in the river Ness.	---
1930	---	The myth became big news in 1930; three men, out in a boat on the lake, said that they had seen a monster.	---

лях тексту / конкретній інформації тексту. **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна. **Вид вправи:** виконавча. **Інструкція.** Read the two texts (A and B) and fill in the gaps (1-8) with the fitting highlights (1–11). Some highlights are repeated twice.

	Highlights	Paragraphs	
		Text A	Text B
1	The colour of the busses		
2	How many people do London's buses carry each day?	4	1
3	London's oldest surviving bus route		
4	London's first bus service		
5	London's electric bus routes		
6	London's first bus fare		
7	How many buses are there in London?	1	--
8	London's green buses		
9	London's 'greener' buses		
10	A Ghost Bus	--	6
11	London's bus route with the most stops		

Set 3. IP MAN

Вправа 1. Мета: Сфокусувати / сконцентрувати увагу учнів старшої школи на окремих деталях тексту / конкретній інформації тексту. **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна. **Вид вправи:** виконавча. **Інструкція.** Quickly look through the Text A, paying attention to the proper names in bold and fill in the table.

Вправа 2. Мета: Сфокусувати / сконцентрувати увагу учнів старшої школи на окремих деталях тексту / конкретній інформації тексту. **Тип вправи:** комунікативна, рецептивна. **Вид вправи:** виконавча. **Інструкція.** Learn about the life of

the martial arts legend who has influenced millions of martial artists around the world, including many famous martial artists and make up his biographical chart.

Date	Event
October 1, 1893	Ip Man was born in a very wealthy family in Foshan, Guangdong province in China

Підсистема 3. Критично-порівняльна. У цю підсистему входять вправи післятекстового етапу синтопічного читання учнів старшої школи (профільної чи з поглибленим вивченням англійської мови). Мета підсистеми полягає в порівняльному аналізі представленої в тексті / трьох текстах інформації, активізації зворотного зв'язку (контролі й оцінюванні, а також використанні нового мовного й мовленнєвого матеріалу), що сприяє розвитку критичного мислення учнів старшої школи.

Set 1. MYTHS and FACTS.

Вправа 1. Мета: Активізація зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу). **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна. **Вид вправи:** зворотного зв'язку. **Інструкція.** Think about you have read:

1. Did the texts give the answers to the questions you and your classmates had made in Task 1a? Where do you think you can find the answers to the questions, which have remained unclarified?

2. Do you think the Loch Ness monster a myth, a legend, a folklore or is it a real creature? Has anyone proved that the monster exists? Which proof do you think would be reliable?

People	Location	Forms of martial arts	Other
Kwok Fu – Ip Man's student and friend	China	Knife form	Sifu – martial art instructor
		Long pole	Sibak – martial uncle

3. Which of the texts contains the most and the least reliable information about the Loch Ness monster? Substantiate your idea.

Вправа 2. Мета: Активізація зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу). **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна. **Вид вправи:** зворотного зв'язку. **Інструкція.** Read more resources about the Loch Ness monster to find out whether the stories about this creature is a myth or a fact. Prepare a 5-min speech.

Set 2. LONDON'S BUSES.

Вправа 1. Мета: Активізація зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу). **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна. **Вид вправи:** зворотного зв'язку. **Інструкція.** Think about you have read:

1. While reading the three texts, you could have found some contradictory information about London buses. Which information seems inconsistent to you?

2. In your opinion, the things about London buses, provided in the three texts, cover the interests of teenagers? Why (not)?

3. Do you know why London buses are traditionally red? Find some proofs and report to the class (with the reference to the reliable resources).

Вправа 2. Мета: Активізація зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу). **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна. **Вид вправи:** зворотного зв'язку. **Інструкція.** As you may have noticed, the Texts A, B, and C contain a partial information about London buses. Read online the complete texts and report to the class if the information, which was omitted is significant. Substantiate your idea.

Set 3. IP MAN.

Вправа 1. Мета: Активізація зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого мате-

ріалу). **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна. **Вид вправи:** зворотного зв'язку. **Інструкція.** Think about you have read:

1. While reading the three texts, you could have found some contradictory information about London buses. Which information seems inconsistent to you?

2. In your opinion, the things about London buses, provided in the three texts, cover the interests of teenagers? Why (not)?

3. Do you know why London buses are traditionally red? Find some proofs and report to the class (with the reference to the reliable resources).

Вправа 2. Мета: Активізація зворотного зв'язку (контроль та оцінювання; активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу). **Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна. **Вид вправи:** зворотного зв'язку. **Інструкція.** As you may have noticed, the Texts A, B, and C contain a partial information about London buses. Read online the complete texts and report to the class if the information, which was omitted is significant. Substantiate your idea.

Висновки. Таким чином, ми презентували розроблену систему вправ, спрямовану на розвиток умінь синтопічного читання учнів старшої школи (профільної чи з поглибленим вивченням англійської мови).

Запропонована система вправ допомагає розвитку аналітичного й критичного мислення старшокласників, спрямована на пошук нових шляхів ефективного розвитку критичного мислення старшокласників шляхом застосування перехідної шестиступеневої моделі від аналітичного до синтопічного типу читання. Водночас слід зауважити, що представлена методика навчання синтопічного читання вимагає певної організації роботи, яка полягає в моделі навчання, розробка якої й представляє **перспективу** подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adler M.J., Doren C.V. How to Read a Book. New York : Touchstone, 1997. 426 p.
2. Byrkun L.V. Programme of the academic course "Provision (resources) for education and teaching foreign languages in schools of academic type". *Visnyk of the Kyiv National Linguistic University (KNLU). Series "Pedagogy and Psychology"*. Kyiv : KNLU. 2020. № 32. P. 205–213.
3. Denisenko M.V., Osidak V.V., Yaremenko Y.A. Tales, legends, myths, parables, sayings, fables: texts and tasks for the development of oral and written skills: textbook. manual for university students. Kyiv : Wolf, 2007. 123 p.
4. Harris D.H., Spiker V.A. Critical Thinking Skills for Intelligence Analysis, Ergonomics – A Systems Approach / Dr. Isabel L. Nunes (Ed.). *InTech*. 2012. URL: <http://www.intechopen.com/books/ergonomics-a-systems-approach/critical-thinking-skills-for-intelligenceanalysis>.
5. Harris D.H. Critical thinking strategies for intelligence analysis. Belgrade, Serbia, 2006. URL: https://cdn.intechopen.com/pdfs/35820/InTech-Critical_thinking_skills_for_intelligence_analysis.pdf.
6. Kavytska T.I., Kvasova O.G., Osidak V.V. Development of critical thinking to enhance Grammar learning. *Naukovi zapysky of Mykhailo Drahomanov Vinnytsia State Pedagogical University: Pedagogy and Psychology*. 2020. № 62. P. 20–30.

7. Mosenkis I., Lukianyk L., Strokal O., Ponomarova V., Mykhailiuk H. Application of cloud educational technologies for teacher competence development. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. № 19 (5). P. 289–303.

8. Walton C. Six Steps of Critical Thinking. *Informal Logic*. No. 20 (1). 2000. URL: https://philpapers.org/go.pl?id=WALSSO&proxyId=&u=http%3A%2F%2Fphaenex.uwindsor.ca%2Ffojs%2Fleddy%2Findex.php%2Finformal_logic%2Farticle%2Fview%2F2260.

9. Гез Н.И. Методика обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 6. С. 19–24.

10. Гез Н.И. Система упражнений и последовательное развитие речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*. 1969. № 6. С. 29–40.

11. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

12. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. 2-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.

REFERENCES

1. Adler, M.J., Doren C.V. How to Read a Book. NY: Touchstone, 1997. 426 p.

2. Byrkun, L.V. Programme of the academic course “Provision (resources) for education and teaching foreign languages in schools of academic type”. *Visnyk of the Kyiv National Linguistic University (KNLU)*. Series “Pedagogy and Psychology”. Kyiv: KNLU. 2020, № 32. pp. 205–213.

3. Denisenko, M., Osidak, V., Yaremenko, Y. Tales, legends, myths, parables, sayings, fables: texts and tasks for the development of oral and written skills: textbook. manual for university students . Kyiv: Wolf, 2007. 123 p.

4. Harris, D.H., Spiker V.A. Critical Thinking Skills for Intelligence Analysis, Ergonomics – A Systems Approach, Dr. Isabel L. Nunes (Ed.), InTech. 2012. URL: <http://www.intechopen.com/books/ergonomics-a-systems-approach/critical-thinking-skills-for-intelligenceanalysis>.

5. Harris, D.H. (Critical thinking strategies for intelligence analysis. Belgrade, Serbia, (Last accessed: 12-13.12 2006). URL: https://cdn.intechopen.com/pdfs/35820/InTech-Critical_thinking_skills_for_intelligence_analysis.pdf.

6. Kavytska, T., Kvasova, O., Osidak, V.. Development of critical thinking to enhance Grammar learning. *Naukovi zapy-sky of Mykhailo Drahomanov Vinnytsia State Pedagogical University: Pedagogy and Psychology*. 2020. № 62, pp. 20–30.

7. Mosenkis, I., Lukianyk, L., Strokal, O., Ponomarova, V., Mykhailiuk, H. Application of cloud educational technologies for teacher competence development. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2020. № 19 (5), pp. 289–303.

8. Walton, C. Six Steps of Critical Thinking. *Informal Logic*. 20 (1) (2000). URL: https://philpapers.org/go.pl?id=WALSSO&proxyId=&u=http%3A%2F%2Fphaenex.uwindsor.ca%2Ffojs%2Fleddy%2Findex.php%2Finformal_logic%2Farticle%2Fview%2F2260.

9. Gez N.I. Metodika obucheniya audirovaniyu v shkole s prepodavaniya ryada predmetov na inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. [Methods of teaching listening at school with teaching a number of subjects in a foreign language. Foreign languages at school]. 1985. № 6. pp. 19–24. [in Russian]

10. Gez N.I. Exercise system and consistent development of speech skills. Foreign languages at school [Sistema uprazhneniy i posledovatel'noye razvitiye rechevykh umeniy i navykov. Inostrannyye yazyki v shkole]. 1969. № 6. pp. 29–40. [in Russian]

11. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednikh uchebnykh zavedeniyakh: Uchebnik. Izd. Vtoroy, ispr. i pererab. / Kol. avtorov pod rukovodyashchim. C.YU. Nikolayevoy [Methods of teaching foreign languages in secondary schools: Textbook. Kind. 2nd, ed. and processing]. K: Lenvit, 2002. 328p. [in Ukrainian]

12. Shatilov S.F. Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole /S.F.Shatilov [Methods of teaching German in high school]. (2nd ed., Final). M.: Enlightenment, 1986. 223p. [in Russian]

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-36>**Оксана МАРЧУК,***orcid.org/0000-0002-2922-285X**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки**Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука
(Рівне, Україна) shkabarina@ukr.net***Лілія МЕЛЬНИЧУК,***orcid.org/0000-0001-8307-7932**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки**Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука
(Рівне, Україна) shkabarina@ukr.net***Маргарита ШКАБАРІНА,***orcid.org/0000-0002-9818-9723**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри української мови та літератури**Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука
(Рівне, Україна) shkabarina@ukr.net*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано особливості підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей у дітей дошкільного віку та розроблено рекомендації щодо її покращення в сучасних умовах реформування вищої освіти України. Пояснено, що від рівня підготовки майбутніх вихователів, здатних формувати у дітей дошкільного віку творчі вміння, залежить виконання завдань і вимог професійної освіти, що зорієнтована на перспективу. Авторами пояснено, що сьогодні численні наукові праці присвячено проблемі формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності та розвитку творчої активності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Подано значення термінів «творчість», «креативність», «творчі здібності». У статті детально розроблено методику підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку, яка передбачала три етапи: пропедевтичний; продуктивно-діяльнісний; професійно-творчий. У результаті аналізу змістового наповнення навчальних дисциплін було встановлено, що міжособистісний зв'язок фахових методик та дисциплін художньо-естетичного циклу може здійснюватися через інтеракцію цих дисциплін у формі проведення міні-лекцій чи семінарських та практичних занять. Наведено приклади, як викладачі використовували творчі технології навчання під час проведення лекційних, практичних та творчих дисциплін. У процесі експериментальної роботи студентів педагогічного факультету було долучено до участі в тренінгах, творчих майстер-класах, діяльності студентського театру. Також здобувачі освіти виконували завдання творчого характеру, а вміння розвивати творчі здібності дітей були продемонстровані студентами педагогічного факультету під час проходження практики в закладах дошкільної освіти Рівненщини. Визначено, що для покращення підготовки майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей у закладах вищої освіти необхідно створити креативне освітнє середовище: наповнити зміст навчальних дисциплін творчим характером, використовувати інтерактивні форми, методи та прийоми навчання, залучати студентів до виховних заходів, театральних постановок, виконання завдань творчого характеру, що в подальшому вони використовуватимуть у своїй професійній діяльності із дошкільниками.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вихователі, творчі здібності, креативність.

Oksana MARCHUK,*orcid.org/0000-0002-2922-285X**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy**Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities
(Rivne, Ukraine) shkabarina@ukr.net*

Liliya MELNYCHUK,

orcid.org/0000-0001-8307-7932/

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Head of the Department of Pedagogy

Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities

(Rivne, Ukraine) shkabarina@ukr.net

Marharyta SHKABARINA,

orcid.org/0000-0002-9818-9723

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature

Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities

(Rivne, Ukraine) shkabarina@ukr.net

THE PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

The authors of the article analyze the features of preparation of future educators for the formation of creative abilities of the preschool children and give recommendations for its improvement in the current conditions of reforming higher education in Ukraine. It is explained that the level of training of future educators depends on the tasks and requirements of the vocational education which is focused on the future. The authors explain that today numerous scientific works are devoted to the problem of forming the readiness of future educators of preschool institutions for professional activities and the development of creative activity of future professionals in the preschool education. The meanings of the terms creativity, creativity, creative abilities are given. The authors of the article elaborate in detail the method of preparing future educators for the formation of creative abilities of preschool children which provided three stages: propaedeutic activity; productive activity; professional and creative activity. As a result of the analysis of the content of academic disciplines it was found that the interpersonal relationship of professional methods and disciplines of the artistic and aesthetic cycle can be carried out through the interaction of these disciplines in the form of mini-lectures, seminars and practical work. The teachers used creative learning technologies at lectures, practical and creative activities. In order to prepare the future educators for the development of creative abilities of children students of the pedagogical faculty were involved in trainings, creative master classes, student theater activities and various creative tasks. The ability to develop children's creative abilities were demonstrated by students of the pedagogical faculty during their work in preschool education institutions of Rivne region. To improve the preparation of future educators for the development of children's creative abilities in higher education it is necessary to create the creative educational environment: to fill the content of disciplines with creative sense, to use interactive forms, methods and techniques of teaching, to involve students in educational activities, theater productions, creative tasks which in the future will be used in their professional activities with preschoolers.

Key words: professional training, future educators, creative abilities, creativity.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства пріоритетного значення набуває проблема підготовки педагогічних кадрів, які формуватимуть особистість дитини в першій освітній ланці – закладі дошкільної освіти, оскільки період розвитку особистості від народження до шести років є найінтенсивнішим щодо її фізичного та психічного розвитку. Від рівня підготовки майбутніх вихователів, здатних формувати у дітей дошкільного віку творчі вміння, залежить виконання завдань і вимог професійної освіти, що зорієнтована на перспективу.

У сучасних умовах розвитку технологій діти проводять велику кількість часу, дивлячись мультфільми, граючи комп'ютерні ігри, що створює проблему Інтернет-залежності. За спостереженнями сучасних дослідників, «перед педагогами, психологами, медичними працівниками постає питання обмеження негативного впливу

комп'ютера на психічний та фізичний стан дітей» (Терещенко, 2019). Відтак постає необхідність розвитку творчих умінь дітей дошкільного віку не лише з боку батьків, а й працівників закладів дошкільної освіти.

Аналіз досліджень. Численні наукові праці присвячено проблемі формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності (Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Галаманджук, Т. Жаровцева, А. Залізник, Е. Карпова, І. Княжева, Н. Левінець, В. Нестеренко та ін.); розвитку творчої активності майбутніх фахівців дошкільної освіти (С. Гаврилюк, А. Лісовська, О. Листопад, І. Онищук, Г. Тимофєєва, Л. Павлова та ін.). На думку Хабірової Л. І., «нині, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці, недостатньо володіти певним об'ємом знань, сучасні тенденції суспільного розвитку вимагають від людини вміння творчо,

нестандартно та самостійно мислити» (Хабірова, 2019).

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку та розробити рекомендації щодо її покращення в сучасних умовах реформування вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Сучасний працівник закладу дошкільної освіти повинен володіти вміннями організувати роботу з дітьми, спрямовану на розвиток їхніх творчих умінь та креативності, тому в закладах вищої освіти необхідно створити належні умови для розвитку творчо працюючого педагога. Під особистістю останнього вчені розуміють «новатора, який прагне постійно до вдосконалення старих і опрацювання нових прогресивних форм, методів та прийомів навчально-виховної роботи» (Гончаренко, 2011: 451). В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» С. Гончаренка пояснено, що *творчість* – це «продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» (Гончаренко, 2011: 451). Близьким за змістом до поняття творчості є термін *креативність*, який означає «творчі можливості людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні; це творчі інтелектуальні здібності, в тому числі, здатність приносити щось нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання або постановки нових проблем» (Гончаренко, 2011: 243). В контексті статті важливим є поняття *творчі вміння* дошкільників, якими сучасні дослідники вважають «динамічний процес формування особистості дитини, спрямований на розширення спектру здібностей та особистісних якостей, які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю» (Розвиток у старших дошкільників творчих здібностей засобами образотворчої діяльності).

Для підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку в закладах освіти необхідно створити педагогічні умови, які би сприяли розвитку креативності студентів, їх вмінню творчо підійти до розв'язання педагогічних ситуацій у роботі із вихованцями ЗДО. Ці умови, зокрема, передбачають: створення ціннісно-мотиваційного середовища, що сприятиме ефективності підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку; гуманізацію професійної підготовки майбутніх вихователів до формування твор-

чих здібностей дітей дошкільного віку; наповнення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін креативністю та творчими завданнями; активне залучення майбутніх вихователів до виховних заходів, в яких вони можуть проявляти свою творчість та креативність.

Проаналізуємо методику підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку в закладах освіти, що застосовувалася в освітньому процесі ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» під час проведення лекційних та практичних занять зі студентами другого – четвертого курсів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» впродовж 2016-2020 рр. Загалом участь у впровадженні розробленої методики взяло 224 студенти та 32 викладача. Реалізація експериментальної методики здійснювалася поетапно та передбачала наявність таких етапів: пропедевтичного; продуктивно-діяльницького; професійно-творчого.

На першому – підготовчому – етапі було заплановано та розроблено спеціальні форми роботи, спрямовані на емоційний і творчий розвиток студентів, підвищення їхньої обізнаності з методики організації та керівництва творчою діяльністю дітей старшого дошкільного віку (міні-лекції, тренінги, майстер-класи, творчі зустрічі тощо). На цьому етапі було дібрано репертуар вистав місцевих театрів і музейних виставок для організації колективних походів зі студентами, розроблено плани занять студентського театрального гуртка, проведено круглі столи з викладачами Інституту педагогічної освіти, що діє на базі ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», з метою ознайомлення їх з методами майбутньої експериментальної роботи, спрямованої на розвиток креативності майбутніх вихователів.

У результаті аналізу змістового наповнення навчальних дисциплін було встановлено, що міжособистісний зв'язок фахових методик та дисциплін художньо-естетичного циклу може здійснюватися через інтеракцію цих дисциплін у формі проведення міні-лекцій чи семінарських та практичних занять. Наприклад, у курсі «Теорія і методика фізичного виховання дошкільників» доречним буде ознайомлення студентів із пантомімічними театральними етюдами, елементами сценічного руху, методикою розробки театралізованих спортивних розваг тощо. Детальне опрацювання навчальних програм засвідчило, що у курсі «Методика образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» майбутні вихователі можуть

проекувати дизайн декорацій та підбирати відповідні техніки виготовлення їх разом зі старшими дошкільниками, опанувати уміння виготовляти театральні ляльки тощо.

Вивчення змісту окремих дисциплін, дало підстави для висновку, що під час опрацювання курсів «Методика формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку» та «Методика ознайомлення дітей з природою» доречним буде проведення практичних занять, під час яких студенти розроблятимуть конспекти інтегрованих занять, метою яких буде навчання дітей лічбі засобами пальчикового театру, ознайомлення дітей із особливостями ґрунту чи трав'яного покриву засобами театру лег-плеєрс, розробка театральних етюдів із серії «Тваринний світ та явища природи». Окрім того, зміст таких фахових методик, як «Теорія та методика співпраці ЗДО з родинами», «Теорія та методика навчання рідної мови», «Методика музичного виховання», «Теорія і методика фізичного виховання дошкільників», «Теорія та методика ігрової діяльності», «Методика зображувальної діяльності дітей дошкільного віку» доцільно доповнити, урізноманітнити та збагатити окремими темами курсів спеціальності «Театральне мистецтво», часткове впровадження змісту яких, на нашу думку, буде доречним у підготовці майбутніх вихователів до формування творчих умінь у дошкільників засобами ТМД.

На другому – продуктивно-діяльнiсному – етапі впровадження методики підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку проведено лекції, семінарські та практичні заняття, що були складниками змісту різних навчальних предметів художньо-естетичного циклу і фахових методик («Педагогічна творчість», «Теорія і методика ігрової діяльності віку», «Теорія і методика фізичного виховання дошкільників», «Культура мовлення та виразне читання», «Методика музичного виховання», «Дошкільна лінгводидактика», «Методика ознайомлення дітей з природою», «Теорія і методика співпраці з родинами», «Теорія і методика формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку», «Методика образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» тощо).

Під час проведення занять, «Методика образотворчої діяльності дітей дошкільного віку», «Теорія і методика ігрової діяльності віку», «Методика музичного виховання» майбутні вихователі ознайомилися із поняттями «творчість», «креативність», «творчі здібності», «таланти» та шляхи їх розвитку в старших дошкільників під

час проведення занять із музики, образотворчого мистецтва та хореографії. Під час вивчення дисципліни «Історія дошкільної освіти» студенти проаналізували використання творчих методик, які застосовуються в роботі вітчизняних та зарубіжних педагогів. Особливу увагу було зосереджено на методиці М. Монтесорі та діяльності вальдорфських закладів освіти.

Із метою підготовки майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей студентів педагогічного факультету долучали до участі в тренінгах, творчих майстер-класах. Майбутні вихователі відвідували театр «Бриз» імені Б. Денисюка, що сприяло виробленню у них акторської майстерності та навиків їх розвитку в подальшому із дітьми дошкільного віку. На факультеті було організовано творчі зустрічі студентів з вихователями ЗДО, які володіють значним педагогічним досвідом щодо проблеми формування творчих умінь у старших дошкільників.

Викладачі університету, що були задіяні у методиці підготовки майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей, впроваджували креативно-навчальні технології. Зокрема, під час вивчення методики ознайомлення дітей із природою студенти навчалися написанню нестандартних сценаріїв театралізації казок про природу. Спочатку майбутні вихователі придумувати казку на вибрану тему (наприклад, «Як дівчинка Цікавіночка познайомилася з веселкою», «Мандрівка Дошової Краплинки», «Що бачила Хмаринка», «Таємниця Зимового лісу», «Про що мовчить старий Дуб?»), після її представлення створювали на основі казки нестандартний сценарій, у якому придумувати якомога більше дієвих осіб. Наступним завданням майбутніх вихователів було театралізувати вигадану казку, створити за короткий час костюми усіх дієвих осіб з великих шматків гофрованого паперу, тканини, клейкої стрічки, природних матеріалів тощо.

У процесі проведення вивчення навчальної дисципліни було проведено ряд тренінгів: «Вихователі – людина двох професій: педагог та актор», «Міміка та жести у професійній діяльності вихователя», «Творча уява і фантазія у професійній діяльності вихователя», «Психофізична свобода в професійній діяльності вихователя», «Вихователі – режисер дитячого театру».

У цих тренінгах свої акторські та педагогічні здібності студенти найактивніше проявляли під час вправи «Очима іншого» та вправ, нами розроблених: «Цінності педагогіки», «Морські зірки», «Драматична педагогіка», «Веселі діалоги» та «Світ Маленького принца». Так, напри-

клад, під час вправи «Драматична педагогіка» студентам потрібно було уявити себе у ролі команди найвідоміших педагогів світу та вирішити педагогічну задачу. У вправі «Веселі діалоги» учасники формували малі групи по три особи та отримували картки із списком дієвих осіб інсценівки (наприклад, «кіт, слон, мишка» або «корова, муха, динозавр»). Кожній підгрупі потрібно було придумати веселий діалог із п'яти реплік між заданими персонажами та, за допомогою різнокольорових сувоїв гофрованого паперу, візуально передати образи кожного із персонажів. Після десятихвилинної підготовки студенти підгрупами демонстрували свої міні-сценарії один одному. На початку вправи «Світ Маленького принца» тренер читав уривок із твору Антуана де Сент-Екзюпері, після чого роздавав підгрупам студентів ватмани, фарби, конфетти, вату, пісок, фольгу та інші різні та текстурою матеріали. Завданням учасників було створити на ватмані декорації до прочитаного уривку, уявивши, що прочитаний тренером епізод є частиною великої п'єси, а ватман – сценою. Також під час цього тренінгу студенти виконували вправи із театральними ляльками різних видів театру та театралізовані вправи.

У процесі опрацювання дисципліни «Культура мовлення та виразне читання» студенти розробляли проекти, створювали презентації, виконували творчі завдання. Наприклад, у вправі «Жести за творами Грицька Бойка» студенти отримували картки із віршами дитячого письменника та виконували таке завдання: позначити рядки відповідними кольорами: жовтим – рядки, під час читання яких потрібно прийняти особливу позу, зеленим – під час читання яких доречно передати певну міміку; синім – під час читання яких доречно використати жести.

Розвиток креативності та уяви студентів відбувався під час проведення лабораторних занять із курсу «Лінгводидактика». Під час проведення заняття студенти виконували вправу «Рухлива педагогіка», яка передбачала відтворення студентами рухами тіла різних словесних завдань. У цій вправі викладач повідомляв назву дії та називав частину тіла, через які її слід передати (див. табл. 1).

Розвитку творчих вмінь сприяла виховна робота, яка здійснювалася викладачами під час проведення тижня педагогіки, виховних заходів «Свято книги», «День дошкільника», «Дякуємо матерям», «Студентська весна», «Перлина МЕГУ», «Шукаємо таланти», «Великодня писанка» та інших.

Третій – професійно-творчий – етап підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку в закладах освіти здійснювався безпосередньо під час проходження навчальної практики в закладах дошкільної освіти Рівненщини. Викладачі постійно наголошували на необхідності виконання творчих завдань у роботі із дошкільниками. Під час педагогічної практики було поставлено завдання: розробити для дітей дошкільного віку систему ігор, спрямованих на розвиток їхніх творчих здібностей, та упровадити їх у процесі педагогічної практики.

У процесі практичної діяльності із метою розвитку творчих здібностей дітей студенти-практиканти використовували різні вид ігор: дидактичні, театралізовані, сюжетно-рольові, ігри-фантазування. Вони використовували різноманітні матеріали та намагалися розвинути творчу уяву дітей. Наприклад, використовуючи дзеркальце, ловили «зайчика», малювали будиночки з піску для тварин, ілюстрації до казок, створювали театральні замальовки за мотивами українських народних казок.

Таблиця 1

Завдання до вправи «Рухлива педагогіка»

Дія чи психологічний стан вихователя	Частина тіла, якою передається дія, почуття, психологічний стан
Вихователь дуже щасливий, адже дирекція дошкільного закладу похвалила його за особливі успіхи у педагогічній діяльності	Передайте цю радість за допомогою м'язів свого обличчя., ніг., рук., усього тіла
Вихователь втомився. П'ятниця. У групі залишилася лише одна дитина.	Передайте цю втому за допомогою м'язів свого обличчя., ніг., рук., усього тіла
Вихователь хвилюється перед початком проведення відкритого заняття	Передайте це хвилювання через погляд і м'язи обличчя
Вихователь обмірковує вирішення педагогічної проблеми, яка трапилася із двома вихованцями	Передайте цей стан за допомогою м'язів рук та ніг., усього тіла

У процесі педагогічної практики мало місце впровадження диференційованого навчання з урахуванням індивідуальних можливостей дітей, яке студенти-практиканти використали в роботі з дітьми дошкільного віку. Відтак студентами використовувалися різні типи творчих вправ: завдання, спрямовані на розвиток перцептивної сфери (диференційованого сприйняття) та довільної уваги; завдання на визначення просторових відношень: вправи на виконання основних логічних дій, розвиток розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, визначення закономірностей) та формування понятійного апарату: творчі завдання, спрямовані на розвиток дрібної моторики руки, зорових і моторних координацій та довільної уваги. Цікавою була гра «Божевільний архітектор», спрямована на розвиток креативності та вміння поєднувати непоєднані речі. Її суть полягає в тому, щоб намалювати будинок, використавши в ньому предмети, які були названі учасниками гри перед її початком.

Велике захоплення викликала в вихованців дошкільних закладів вправа «Загадкові «друдли»». Суть її полягає в тому, що дитині пропонується описати зображення, яка має множинні значення. Зображення друдла є чимось на зразок каракулів і схожа на те, що зазвичай студенти або школярі малюють машинально на папері під час лекції або уроку (рис. 1).

Студенти пильно стежили за роботою вихователів та переймали їх досвід щодо організації креативної роботи. Під час практики майбутні вихователі провели такі заходи: «В гостях у Бабусі Зими», «Лесиними стежками», «Незвична природа», «Мандрівка до моря», на яких вони про-

демонстрували свої вміння застосовувати набуті в закладі вищої освіти знання на практиці.

Аналіз результатів роботи студентів на практиці, контрольних робіт, їх відповідей на заліках (екзаменах), відгуків вихователів, які працювали з студентами-практикантами, творчих робіт дошкільників засвідчили про результативність розробленої методики підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку в закладах освіти. Використання творчих технологій навчання студентами під час практики знайшло продовження у написанні ними кваліфікаційних робіт на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр».

Висновки. Формування творчих здібностей дітей дошкільного віку є важливим у підготовці майбутніх вихователів, які повинні володіти комплексом знань, умінь та навичок із створення та використання креативних завдань. Для її покращення необхідно створити в закладах необхідні педагогічні умови, які би сприяли формуванню творчої особистості студента. Для цього необхідно створити креативне освітнє середовище: наповнити зміст навчальних дисциплін творчим характером, використовувати інтерактивні форми, методи та прийоми навчання, залучати студентів до виховних заходів, театральних постановок, виконання завдань творчого характеру, що в подальшому вони використовуватимуть у своїх професійній діяльності із дошкільниками.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду підготовки майбутніх вихователів до формування творчих здібностей дітей дошкільного віку в закладах освіти та різноманітних культурно-освітніх установ.

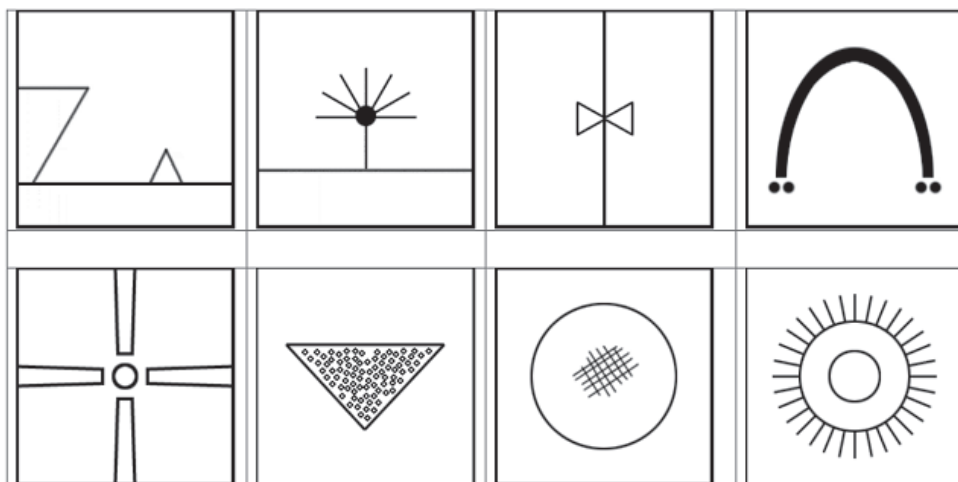


Рис. 1. Зразки друдлів для розвитку творчих здібностей дітей

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Терещенко Л. А. Вплив Інтернету на психічне здоров'я дитини. URL : http://mediaosvita.org.ua/wpcontent/uploads/2019/04/Tereshhenko_L.A._Vplyvinternetu-na-psyhichne-zdorov-ya-dytyny-doshkilnyka.pdf (дата звернення: 06.03.2021р.).
2. Хабірова Л. І. Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Національний університет «Острозька Академія». Острог, 2019. 20 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги. 2011. 552 с.
4. Розвиток у старших дошкільників творчих здібностей засобами образотворчої діяльності. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/12350/2/%D0%9C%D1%96%D0%B9%20%D0%B4%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D0%BC.pdf> (дата звернення: 06.03.2021 р.).
5. Портницька Н. Ф. Динаміка наслідування в процесі розвитку творчих здібностей дошкільників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологія*: Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. Вип. 2 (26). С. 212–219.

REFERENCES

1. Tereshchenko L. A. Vplyv Internetu na psyhichne zdorov'ya dytyny. [The impact of the Internet on the mental health of the child]. URL: http://mediaosvita.org.ua/wpcontent/uploads/2019/04/Tereshhenko_L.A._Vplyvinternetu-na-psyhichne-zdorov-ya-dytyny-doshkilnyka.pdf (access date: 06.03.2021) [in Ukrainian].
2. Khabirova L. I. Formuvannya tvorchoyi initsiatyvy pidlitkiv u protsesi rozv'yazannya uchbovykh zadach [Formation of creative initiative of adolescents in the process of solving educational problems]: dissertation abstract for the degree of candidate of psychological sciences: specialty 19.00.07 - pedagogical and age psychology / National University «Ostroh Academy». Ostroh, 2019. 20 p. [in Ukrainian].
3. Goncharenko S. Ukrayins'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk. [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne: Volyn charms. 2011. 552 p.
4. Rozvytok u starshykh doshkil'nykiv tvorchykh zdibnostey zasobamy obrazotvorchoyi diyal'nosti [Development of creative abilities in older preschoolers by means of artistic activity] URL: <http://eprints.zu.edu.ua/12350/2/%D0%9C%D1%96%D0%B9%20%D0%B4%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D0%BC.pdf> (access date: March 6, 2021) [in Ukrainian].
5. Portnitskaya N. F. Dynamika nasliduvannya v protsesi rozvytku tvorchykh zdibnostey doshkil'nykiv. [Dynamics of imitation in the development of creative abilities of preschoolers]. Scientific journal of Drahomanov National Pedagogical University. Series 12. Psychology: Collection of scientific works. Kyiv: Drahomanov National Pedagogical University, 2004. Issue. 2 (26). Pp. 212-219. [in Ukrainian].

Аліна МАСЛОВА,

orcid.org/0000-0002-1993-4837

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) mav2429@gmail.com

Ольга ГОНЧАРОВА,

orcid.org/0000-0002-1084-7112

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) goncharoo82@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено вивченню термінологічної англомовної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю, а саме студентів-магістрантів спеціальностей 053 «Психологія», 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта». Автори вказують, що термінологічна компетентність є невіддільною частиною мовно-професійної культури майбутніх психологів і педагогів. В основі формування термінологічної компетентності є знання англомовної термінологічної лексики й вміння грамотно й вільно використовувати її для професійних потреб. У статті надається бачення зарубіжних і вітчизняних науковців щодо тлумачення поняття «термінологічна компетентність», а також викладено авторське розуміння терміну. Мета статті полягає у визначенні поняття «іншомовна термінологічна компетентність», дослідженні наявного рівня її розвитку серед магістрантів вищезначених спеціальностей. У ході дослідження було використано як теоретичні (аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, зіставлення, синтез, узагальнення з метою визначення поняттєво-категоріального апарату окресленої проблеми), так і емпіричні (тестування, педагогічний експеримент, математико-статистична обробка одержаних даних) методи дослідження. Для проведення констатувального експерименту авторами розроблено критерії, рівні й показники розвитку термінологічної компетентності. Зважаючи на те, що виявлений рівень засвоєння іншомовного термінологічного матеріалу, а, відповідно, й рівень англомовної термінологічної компетентності здобувачів вищої освіти, досить низький, авторами запропоновані вправи для формування термінологічної компетентності майбутніх психологів і фахівців педагогічної галузі в процесі вивчення дисципліни «Англійська мова для академічного спілкування». Перспективним напрямом дослідження є проведення формувального експерименту щодо впровадження комплексу вправ, спрямованого на розвиток термінологічної компетентності студентів освітнього рівня Магістр, із подальшим аналізом отриманих результатів.

Ключові слова: термінологічна компетентність, англомовна психологічна й педагогічна термінологія, фахова лексика, іншомовна терміносистема, магістранти.

Alina MASLOVA,

orcid.org/0000-0002-1993-4837

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Teacher at the Department of Foreign Languages

Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) mav2429@gmail.com

Olga GONCHAROVA,

orcid.org/0000-0002-1084-7112

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Bogdan Khmelnsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) goncharoo82@gmail.com

DEVELOPMENT OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS

The article presents the study of terminological English-language competence of future specialists in psychological and pedagogical specialties, namely Master's students majoring in 053 "Psychology", 012 "Preschool Education", 013 "Primary Education". The authors point out that terminological competence is an integral part of the linguistic and professional culture of future psychologists and teachers. The authors view the knowledge of English terminological vocabulary and the ability to use it competently and freely for professional purposes as a basis for the formation of terminological competence. The article provides analysis of foreign and domestic scholars' definition of the concept of "terminological competence", as well as the author's understanding of this term. The aim of the article is to define the concept of "foreign language terminological competence", to study the current level of its development among Master's students of the mentioned above specialties. Both theoretical methods (analysis of scientific literature on the issue, comparison, synthesis, generalization, definition of the conceptual and categorical apparatus of the issue) and empirical methods (testing, pedagogical experiment, mathematical and statistical processing of data) were used in the research. In order to conduct the ascertaining experiment, the authors developed the criteria, levels and corresponding indicators of Master's students' terminological competence development. The results of the experiment showed that the level of mastering foreign language terminology, and consequently Master's students' level of English terminological competence is quite low. So, the authors proposed a set of activities for the formation of terminological competence of future psychologists and teachers while doing the course "English for Academic Communication". Perspectives of the research include formative experiment on the implementation of a set of activities aimed at the development of the terminological competence of Master's students with further analysis of the obtained results.

Key words: *terminological competence, English psychological and pedagogical terminology, professional vocabulary, foreign language terminology system, Master's students.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших шляхів оновлення змісту сучасної іншомовної професійної освіти магістрантів у межах інтеграції України до європейського освітнього простору є розвиток їхньої термінологічної компетентності. Термінологічна компетентність є невіддільною частиною мовно-професійної культури майбутніх психологів і педагогів, оскільки знання англomовної термінологічної системи фаху й уміння грамотно й вільно використовувати її для професійних потреб сприяє успішній комунікації з іноземними колегами, допомагає ефективно розв'язувати професійні завдання, робить фахівця мобільним і конкурентоспроможним на світовому ринку праці. Удосконалення іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти в такому напрямі також приводить до розвитку вмінь сприйняття професійної інформації на слух, читання англomовної наукової літератури з психології та педагогіки, перекладу й реферування англomовних текстів за фахом, формування вмінь академічного письма англійською мовою, розширення словникового запасу термінологічної лексики й реалізації основних професійних функцій науковця-початківця.

Іншомовна фахова термінологія психолого-педагогічного профілю не є сталою. У зв'язку зі стрімким зростанням наукових досліджень у галузі психології та педагогіки вона постійно оновлюється та збагачується новими термінами й поняттями, які описують явища й процеси, що відбуваються в суспільстві. Сказане вище мотивує викладачів англійської мови на пошуки творчих

методів засвоєння подібної термінологічної лексики, а студентів – на систематичну й добре організовану роботу щодо зростання в особистісному й професійному напрямках. Саме тому проблема формування термінологічної компетентності майбутніх психолого-педагогічних кадрів у рамках вивчення дисципліни «Англійська мова для академічного спілкування» набуває актуальності як на теоретичному рівні, так і в практичних аспектах реалізації.

Аналіз досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблему формування термінологічної компетентності фахівців різних галузей розглядали у своїх працях В. Авраменко, І. Власюк, І. Ворона (медична галузь), І. Глазирін (педагогічна галузь), Т. Денищич, А. Мезенцева (галузь політології), Л. Ритікова (біотехнологічна галузь), В. Тимкова, І. Харченко (юридична галузь), І. Хоменко, Я. Януш (економічна галузь) та інші. Проте відзначимо, що більшість подібних робіт присвячено дослідженню окресленої проблеми в рамках вивчення курсу української мови (за професійним спрямуванням), в той час, як формування іншомовної термінологічної компетентності здобувачів вищої освіти викладено не досить. Також зазначимо, що окремі філологічні аспекти вивчення англomовних галузевих терміносистем аналізували такі науковці, як А. Гапонова, В. Гарапко, М. Дяченко, О. Журба, І. Костікова, О. Кузнецов, О. Лемешко, К. Мулик, О. Рейда, Н. Стефанова, О. Філь, К. Фоменко, тоді як методичний аспект не отримав належної уваги.

Мета статті – схарактеризувати поняття іншомовної термінологічної компетентності, дослідити рівень її розвитку в магістрантів спеціальностей «Психологія», «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», запропонувати вправи для формування термінологічної компетентності майбутніх психологів і фахівців педагогічної галузі в процесі вивчення дисципліни «Англійська мова для академічного спілкування».

Наведене дослідження поєднує як теоретичні методи (аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, зіставлення, синтез, узагальнення з метою визначення поняттєво-категоріального апарату окресленої проблеми), так і емпіричні (тестування, педагогічний експеримент, математико-статистична обробка одержаних даних).

Виклад основного матеріалу. Як доводить практика, важливою умовою ефективної професійної діяльності фахівця психологічного профілю є його здатність налагоджувати професійну комунікацію з роботодавцем, клієнтами й колегами; грамотно аналізувати психічні явища, психофізіологічні процеси й механізми; розв'язувати актуальні завдання та практичні проблеми в умовах виконання психопрофілактичної, психодіагностичної, консультативної, корекційної роботи з різними категоріями громадян, установ та організацій; здійснювати психологічний супровід розвитку особистості, надання їй психологічної реабілітаційної допомоги; проводити науководослідну роботу, брати участь у конференціях, семінарах, з'їздах із публікацією тез і наукових статей (Фалько, 2018: 5–6). Професійна підготовка фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» передбачає організацію освітнього середовища для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, в тому числі й дітей з особливими освітніми потребами, здійснення освітньо-виховної діяльності на основі сучасних наукових досягнень педагогічної теорії та практики (Шевченко, 2020: 6).

Успішне виконання таких обов'язків залежить від рівня сформованості термінологічної компетентності, який і вирізняє професіонала, здатного вільно орієнтуватися у виробничих питаннях, приймати незалежні рішення, пов'язані з власною професійною діяльністю, серед усіх інших фахівців (Власюк, 2015: 16). Тоді як низький рівень термінологічної компетентності заважає здобувачам вищої освіти адекватно сприймати, розуміти, інтерпретувати й аналізувати наукові тексти за спеціальністю та продукувати власні наукові повідомлення, відповідно, ґрунтовно засвоювати знання з фахових дисциплін.

Поняття «термінологічна компетентність» сучасні дослідники визначають таким чином. Р. Черновол-Ткаченко розглядає її як «свідоме вмотивоване вживання термінів у властивому їм значенні, закріпленому у відповідних термінологічних словниках» (Черновол-Ткаченко, 2019: 317). Дещо ширшим є трактування Т. Денищич, яка визначає термін як «здатність людини розуміти й породжувати професійні висловлювання в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях із використанням фахової лексики й з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови» (Денищич, 2012: 138). Схожим є визначення І. Ворони (здатність фахівця демонструвати належні особисті якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології) (Ворона, 2015: 186). Водночас Г. Ракшанова й І. Назаренко тлумачать термінологічну компетентність як «сформовану здатність влучно й доцільно використовувати фахові терміни під час виконання посадових обов'язків; набуті вміння та навички граматично правильно будувати речення та власний діалог, використовуючи водночас досвід, одержаний під час вивчення спеціальних дисциплін свого фаху у вищому навчальному закладі» (Ракшанов, Назаренко, 2018: 254). Отже, більшість науковців акцентують на тому, що термінологічна компетентність безпосередньо пов'язана зі здатністю доцільно й свідомо вживати наукову термінологію з власного фаху в ситуаціях професійного спілкування.

Термінологія є невіддільною частиною наукової мови, що свідчить про рівень прогресу в певній галузі. Вона є засобом вираження, зберігання та передачі наукових понять, який забезпечує формулювання проблем і наступність наукових знань (Томіленко, 2015: 5). Термінологія в галузі певної науки являє собою цілісну систему, в якій терміни, що позначають явища, поняття та предмети, використовуються для професійного й науково-теоретичного спілкування фахівців у цій сфері (Рейда, 2019: 79).

Термін своєю чергою точно й однозначно називає предмет, явище чи поняття та чітко розкриває його значення в науковій дефініції, що передбачає відсутність образних, експресивних, суб'єктивно-оцінних відтінків значення.

Існують декілька варіантів класифікації термінів психолого-педагогічної галузі. Наведемо найбільш загальні з них:

1) прості або однослівні терміни: anxiety – тривожність, aphasia – афазія, depression – депресія, fear – страх, habit – навичка, phobia – фобія,

readiness – готовність, skill – вміння, здатність, stress – стрес;

2) складні терміни, що містять дві лексеми й пишуться разом або через дефіс: age-appropriate – відповідний віку, cyberpsychology – кіберпсихологія, psychopathy – психопатія, self-esteem – самооцінка, task-oriented – орієнтований на виконання певного завдання;

3) терміни-словосполучення, що складаються з двох або більше компонентів: behavioural strategy – стратегія поведінки, bipolar disorder – біполярний розлад, blended learning – змішане навчання, rote memorization – механічне запам'ятовування, team building – командна робота, zone of proximal development – зона найближчого розвитку (Міщенко, 2017: 24).

Фахова термінологія англomовної психолого-педагогічної сфери являє собою складну систему загальнонаукових, міжгалузевих і спеціальних термінів. Це також сукупність лексичних засобів, що забезпечують спілкування в галузі психології та педагогіки. Тому вивчення такої лексики – це досить складний і систематично-послідовний навчальний процес, результатом якого є формування професіонала, здатного виражати думки іноземною мовою науково й творчо.

Іншомовна лінгвістична підготовка майбутніх психологів і педагогів дошкільної та початкової освіти починається на I–II курсах навчання в закладі вищої освіти, коли студенти навчаються читати, перекладати, аналізувати й реферувати англomовні тексти за фахом, формуючи водночас власний термінологічний мінімум. Достатній рівень володіння термінологічною лексикою також необхідний на старших курсах для імплементації англomовної наукової лексики в професійний контекст у процесі виконання як продуктивних, так і рецептивних видів мовленнєвої діяльності (проведення професійно орієнтованих дискусій, написання анотацій, тез доповідей, рефератів, опрацювання англomовних літературних джерел за спеціальністю).

У наведеному дослідженні перед нами постало завдання в результаті констатувального експерименту виявити рівень іншомовної термінологічної компетентності магістрантів, тобто відповісти на питання, чи готові студенти магістратури, які тільки-но розпочали своє навчання, читати й розуміти автентичний англomовний науковий текст за їх спеціальністю, що містить термінологічний матеріал фахового спрямування.

В експерименті взяли участь 90 магістрантів Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського

державного університету імені Богдана Хмельницького спеціальностей 053 «Психологія», 012 «Дошкільна освіта» й 013 «Початкова освіта».

Для проведення експериментальної роботи було відібрано студентів, які щойно вступили до магістратури, але ще не розпочали навчання, а в попередні роки вивчали англійську мову за однокловою програмою та підручниками, що дозволило їм розвивати вміння професійного англійського мовлення за фахом.

З метою здійснення об'єктивної та водночас доступної для всіх магістрантів перевірки їх знань мовного матеріалу й умінь оперувати ними в процесі читання автентичних професійно зумовлених текстів англійською мовою нами були запроваджені такі критерії перевірки: мовний із показниками знання вивченого термінологічного матеріалу за фахом і мовленнєвий із показниками вміння зрозуміти іншомовний автентичний текст на психолого-педагогічну тематику. Оцінювання мовних знань і мовленнєвих умінь студентів відбувалося за чотирма рівнями – високим, достатнім, задовільним і низьким.

Мовний критерій відбивав рецептивні й репродуктивні знання вивченої термінологічної лексики за фахом, такої як autonomy, behavior, motivation, self-direction, key concept, psychological principle, self-study, student-centered learning та інші. Так, ми вважали, що рецептивні знання іншомовного термінологічного матеріалу відповідали високому рівню, якщо з 20 словосполучень і речень, що містили термінологію психологічної галузі, магістранти могли вірно перекласти з англійської мови рідною 20–18; достатньому рівню – 17–16; задовільному рівню – 15–12; низькому рівню – менше ніж 12.

Репродуктивні знання іншомовного термінологічного матеріалу відповідали високому рівню, якщо з 20 словосполучень і речень, що містили термінологію психологічної галузі, магістранти могли вірно перекласти з рідної мови англійською 20–17; достатньому рівню – 16–14; задовільному рівню – 13–10; низькому рівню – менше ніж 10.

Мовленнєвий критерій відбивав вміння читати й розуміти іншомовний автентичний текст на психолого-педагогічну тематику шляхом читання та виконання тестових завдань. Так, ми вважали, що рецептивні вміння досягали високого рівня, якщо з 25 одиниць основної смислової інформації, що містилась в автентичному тексті, магістранти виявили розуміння 25–23 одиниць; достатнього рівня – 22–18 одиниць; задовільного рівня – 17–12 одиниць; низького рівня – менше ніж 12 одиниць.

З метою організації експериментальної перевірки рецептивних і репродуктивних знань вивченої іншомовної термінологічної лексики за фахом було створено 20 лексичних карток, кожна з яких містила по 20 одиниць перевірного матеріалу. Термінологічні словосполучення та речення в кожній картці для перекладу з іноземної мови рідною та з рідної мови іноземною були абсолютно різними. Час виконання завдань регламентувався.

Для перевірки вмінь читання та розуміння автентичних англійських текстів за спеціальністю також було підготовлено оригінальну статтю "Play as You Learn: Gamification as a Technique for Motivating Learners" автора I. Glover (Glover, 2013) загальним обсягом 3 420 друкованих знаків (обсяг статті було логічно скорочено з метою економії часу учасників експерименту). Експериментальне завдання полягало в читанні цього тексту й виконанні тестових завдань до нього, спрямованих на розуміння прочитаного. Час виконання також регламентувався. По закінченні цього часу роботи збиралися в тому вигляді готовності, в якому вони були.

Аналіз результатів проведеної експериментальної роботи дав змогу стверджувати, що тільки 10 осіб, тобто 11,1% від загальної кількості магістрантів виявили високий рівень рецептивного володіння мовним матеріалом; 31 особа (34,4%) – достатній рівень; 36 осіб (40%) – задовільний рівень; 13 осіб (14,4%) – низький рівень.

Щодо результатів репродуктивного володіння вивченим мовним матеріалом, слід констатувати, що вони виявилися ще нижчими через труднощі в орфографії, а також семантизації наукових термінів і понять. Так, тільки 6 осіб, тобто 6,7% від загальної кількості магістрантів виявили високий рівень репродуктивного володіння мовним матеріалом; 19 студентів (21,1%) – достатній рівень; 42 особи (46,7%) – задовільний рівень; 23 студентів (25,5%) – низький рівень.

У результаті встановлено, що більшість учасників експерименту не володіє необхідними знаннями термінологічної лексики на психолого-педагогічну тематику, а отже, відчуватиме значні труднощі в процесі читання іншомовного автентичного тексту за фахом. Такий висновок було підтверджено в останній частині дослідження, де оцінювався рівень володіння рецептивними мовленнєвими вміннями випробуваних. За підсумками перевірки лише 5 осіб, тобто 5,5% від загальної кількості опитаних зрозуміли основний зміст іншомовної автентичної статті за фахом повністю та виявили високий рівень володіння рецептивними мовленнєвими вміннями; 14 осіб,

тобто 15,6% – достатній рівень; 29 осіб, тобто 32,2% – задовільний рівень; 42 особи, тобто більшість (46,7%) – низький рівень.

Проведена перевірка дозволяє зробити висновки, що рівень засвоєння іншомовного термінологічного матеріалу, а, відповідно, й рівень англійської термінологічної компетентності здобувачів вищої освіти, які тільки-но вступили до магістратури, досить низький. На думку авторів публікації, такі результати отримано через забування багатьох вивчених лінгвістичних явищ і фахової термінології, адже англійська мова на третьому й четвертому курсах навчання в закладі вищої освіти не вивчалась. Відповідно, в студентів магістратури виникли значні ускладнення щодо застосування на практиці наявних у них знань і вмінь.

Під час проведення констатувального експерименту також було виявлено типові труднощі, що виникали в учасників під час роботи з автентичним англійським текстом за фахом. До них відносимо труднощі в семантизації деяких термінів із галузі психології та педагогіки; труднощі в розумінні складних граматичних конструкцій, характерних для наукового дискурсу; недостатній обсяг знань фахової термінології англійською мовою, нерозуміння її сутності й особливостей вживання.

З метою усунення наведених труднощів пропонуємо застосовувати систематичне виконання диктантів-перекладів термінологічних одиниць і сполучень, регламентованих в часі вправ тренувального характеру, а також багаторазове вживання термінологічного матеріалу, що вивчається, в різних лінгвосемантичних варіаціях під час здійснення різноманітних видів мовленнєвої діяльності. Методично виправданим вважаємо також виконання вправ на розрізнення термінологічних одиниць, їх сполучуваність між собою, виправлення помилок. Наведемо приклади таких вправ.

1. Перекладіть наведені слова й словосполучення рідною мовою. Підготуйтеся до написання диктанту-перекладу з ними:

Curriculum implementation, method, cognition, to show empathy and care of biracial children, a set of interdisciplinary activities, literacy is the ability to read texts, instruction in social responsibility, project-based learning.

2. Роздумайте значення наведених термінів і термінологічних сполучень, складіть із кожним із них словосполучення:

Ability, active learning, empathy, student-centered teaching, emotional dimension, stages of development, motivation, self-regulation, attention, memory strategies.

3. Доберіть англomовні терміни до запропонованих дефініцій, складіть із кожним із них речення, які ілюструють їх вживання:

a) Distance between actual development and potential development of a child. Students learn through the guidance of more able peers.

б) A teaching strategy in which small teams, each with students of different level ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject.

в) Learners perform tasks and check themselves against the task sheet. The teacher provides task and criteria sheet, observes performance and use of criteria sheet, gives feedback on learners' actions.

4. Перекладіть наведені терміни англійською мовою, складіть мінідіалоги з їх використанням:

Гра, дистанційне навчання, діяльність, емпатія, засоби навчання, знання, психологічна готовність, стиль навчання.

5. Виправте помилки в наведених термінологічних словосполученнях:

Solving problem skills, communication competence, face-in-face interaction, interpersonal abilities, self-regulation skills, creativity thinking, peers teaching.

6. Прочитайте оригінальну англomовну статтю на психолого-педагогічну тематику й складіть до неї термінологічний словник.

7. Прокоментуйте твердження. Чи погоджуєтесь ви з наведеними висловами?

a) Prior knowledge does not affect students' learning.

б) Learning is based on context.

в) Clear, explanatory and timely feedback to students is important for learning.

8. Складіть усне повідомлення на психолого-педагогічну тематику, використовуючи професійну термінологію.

Відзначимо, що наведені приклади вправ, безперечно, сприятимуть формуванню термінологічної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю, проте з метою досягнення максимальної ефективності їх виконання та високого ступеня систематизації термінологічного матеріалу пропонуємо об'єднати їх у комплекс вправ, що й стане перспективою наших подальших розвідок у цьому напрямі.

Висновки. Підбиваючи підсумок вище викладеному, необхідно зазначити, що в ході теоретичного аналізу наукових публікацій було виявлено, що більшість наукових робіт присвячено дослідженню окресленої проблеми в рамках вивчення курсу української мови (за професійним спрямуванням), в той час, як формування іншомовної (англomовної) термінологічної компетентності здобувачів вищої освіти викладено не досить. З метою проведення

констатувального експерименту щодо виявлення рівня іншомовної термінологічної компетентності студентів-магістрантів Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького спеціальностей 053 «Психологія», 012 «Дошкільна освіта» й 013 «Початкова освіта» авторами було розроблено такі критерії: мовний (показники знання вивченого термінологічного матеріалу за фахом) і мовленнєвий (показники вміння зрозуміти іншомовний автентичний текст на психолого-педагогічну тематику). Оцінювання мовних знань і мовленнєвих умінь студентів відбувалося за чотирма рівнями – високим, достатнім, задовільним і низьким. Таким чином, аналіз результатів проведеної експериментальної роботи дав змогу стверджувати, що переважна більшість студентів мають достатній і задовільний рівні рецептивного володіння мовним матеріалом. Результати репродуктивного володіння вивченим мовним матеріалом виявилися ще нижчими через труднощі в орфографії, а також семантизації наукових термінів і понять. Таким чином, можна констатувати, що рівень засвоєння іншомовного термінологічного матеріалу, а, відповідно, й рівень англomовної термінологічної компетентності здобувачів вищої освіти, досить низький. Автори вбачають причину цього в тому, що англійська мова на третьому й четвертому курсах навчання в закладі вищої освіти не вивчалась, відповідно, студенти гіпотетично могли забути вивчені раніше лінгвістичні явища й фахову термінологію. Також у ході проведення експерименту було виявлено типові труднощів роботи з автентичним англomовним текстом за фахом. З метою усунення наведених труднощів автори пропонують застосовувати систематичне виконання диктантів-перекладів термінологічних одиниць і сполучень, регламентованих у часі вправ тренувального характеру, а також багаторазове вживання термінологічного матеріалу, що вивчається, в різних лінгвосеміологічних варіаціях під час здійснення різноманітних видів мовленнєвої діяльності. У статті наводиться перелік рекомендованих вправ на розрізнення термінологічних одиниць, їх сполучуваність між собою, виправлення помилок.

Перспективним напрямом дослідження є проведення формуального експерименту щодо впровадження комплексу вправ, спрямованого на розвиток термінологічної компетентності студентів освітнього рівня Магістр, спеціальностей 053 «Психологія», 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» в рамках вивчення дисципліни «Англійська мова для академічного спілкування» з подальшим аналізом отриманих результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власюк І.В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 265 с.
2. Ворона І.І. Термінологічна компетентність студентів-медиків: теоретичний аналіз ключових дефініцій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 184–187. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/Nzvdpu_pp_2015_43_44.pdf.
3. Денищич Т.А. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології. *Наукові праці. Педагогіка*. 2012. Вип. 197. Том 209. С. 137–142. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/209-197-26.pdf>.
4. Міщенко Н.А., Гут Н.В. Способи перекладу термінології сфери практичної психології та соціальної педагогіки. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1012/1/pereklad_terminol_ped_sphrery.pdf.
5. Ракшанова Г.Ф., Назаренко І.Л. Формування фахової термінологічної компетентності у студентів. *Філологічні студії*. 2018. Вип. 17. С. 249–260. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268530967.pdf>.
6. Рейда О.А., Івлева К.С., Гулієва Д.О. Теоретичні основи дослідження англomовної термінології в галузі методики викладання іноземних мов. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 8. Том 2. С. 78–82. URL: http://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/2542/1/Teoretichni_osno.pdf.
7. Томіленко Л.М. Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови. Івано-Франківськ : Фоліант, 2015. 160 с.
8. Царькова О.В., Фалько Н.М., Прокоф'єва О.О. Освітня програма «Психологія. Клінічна психологія» спеціальності 053 Психологія. Освітня кваліфікація – бакалавр з психології. Мелітополь, 2019. 26 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1cTLk96mzh46Cn764BzSI6o4-MASy7KA-/view>.
9. Черновол-Ткаченко Р.І. Формування термінологічної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «Менеджмент». *Лінгвістичні дослідження : Збірник наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. 2019. Вип. 50. С. 315–321. DOI: <https://doi.org/10.34142/23127546.2019.50.38>.
10. Фалько Н.М., Царькова О.В., Гузь Н.В. Освітньо-професійна програма «Психологія. Практична психологія» спеціальності 053 Психологія. Освітня кваліфікація – магістр психології. Мелітополь, 2018. 17 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1T3KVCbjfUivA93GYf_dHmex4p3ehZQqF/view.
11. Шевченко Ю.М., Дубяга С.М., Чорна В.В., Молодиченко В.В. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Інклюзивна освіта» спеціальності 013 Початкова освіта. Освітня кваліфікація – магістр початкової освіти. Мелітополь, 2020. 23 с. URL: http://inst.mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/OP_Pochatkova-osvita_Inklyuzivna-osvita_2020.pdf.
12. Glover I. Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications / J. Herrington, A. Couros, V. Irvine (eds.)*. 2013. Chesapeake, VA, AACE, 1999–2008. URL: http://shura.shu.ac.uk/7172/1/glover_-_play_as_you_learn_-_proceeding_112246.pdf.

REFERENCES

1. Vlasiuk I.V. Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti maibutnix bakalavriv ekonomiky v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional-terminological competence of future bachelors of economics in the process of studying professional disciplines]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Ukr. Vinnytsia, 2015. 265 p [in Ukrainian].
2. Vorona I.I. Terminolohichna kompetentnist studentiv-medykiv: teoretychnyi analiz kliuchovykh definitsii. [Terminological competence of medical students: theoretical analysis of key definitions]. Scientific papers of Mykhaylo Kotsubinsky State Pedagogical University. Pedagogy and Psychology. 2015. Issue 43. pp. 184–187. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/Nzvdpu_pp_2015_43_44.pdf [in Ukrainian].
3. Denyshchych T.A. Formuvannia terminolohichnoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv z politolohii. [Formation of terminological competence of future specialists in political science]. Scientific works. Pedagogy. 2012. Issue. 197. Chapter 209. pp 137–142. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/209-197-26.pdf> [in Ukrainian].
4. Mishchenko N.A., Hut N.V. Sposoby perekladu terminolohii sfery praktychnoi psykholohii ta sotsialnoi pedahohiky. [Methods of translating terminology in the field of practical psychology and social pedagogy]. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1012/1/pereklad_terminol_ped_sphrery.pdf [in Ukrainian].
5. Rakshanova H.F., Nazarenko I.L. Formuvannia fakhovoi terminolohichnoi kompetentnosti u studentiv. [Formation of professional terminological competence of students]. Philological Studios. 2018. Issue. 17. pp. 249–260. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268530967.pdf> [in Ukrainian].
6. Reida O.A., Ivlieva K.S., Huliieva D.O. Teoretychni osnovy doslidzhennia anhlomovnoi terminolohii v haluzi metodyky vykladannia inozemnykh mov. [Theoretical bases of research of English terminology in the field of methods of teaching foreign languages]. Zakarpattia Philological Studios. Issue. 8. Chapter 2. pp. 78-82. URL: http://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/2542/1/Teoretichni_osno.pdf [in Ukrainian].
7. Tomilenko L.M. Terminolohichna leksyka v suchasni tлумачnii leksykohrafii ukrainskoi literaturnoi movy. [Terminological vocabulary in modern explanatory lexicography of the Ukrainian literary language]. Ivano-Frankivsk: Foliant, 2015. 160 p. [in Ukrainian].
8. Tsarkova O.V., Falko N.M., Prokofieva O.O. Osvitnia prohrama «Psykholohiia. Klinichna psykholohiia» spetsialnosti 053 Psykholohiia. Osvitnia kvalifikatsiia – bakalavr z psykholohii. [Curriculum Psychology. Clinical Psychology specialty

053 Psychology. Educational qualification – Bachelor of Psychology]. Melitopol, 2019. 26 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/1cTLk96mzh46Cn764BzSI6o4-MASy7KA-/view> [in Ukrainian].

9. Chernovol-Tkachenko R.I. Formuvannia terminolohichnoi kompetentnosti здобувачів вищої освіти спеціальності “Менеджмент”. Lihvistychni doslidzhennia. [Formation of terminological competence of higher education students majoring in “Management”. Linguistic research]. Proceeding of scientific materials of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 2019. Issue. 50. pp. 315-321. DOI: <https://doi.org/10.34142/23127546.2019.50.38> [in Ukrainian].

10. Falko N.M., Tsarkova O.V., Huz N.V. Osvitno-profesiina prohrama “Psykholohiia. Praktychna psykholohiia” spetsialnosti 053 Psykholohiia. Osvitnia kvalifikatsiia – mahistr psykholohii. [Curriculum Psychology. Practical Psychology specialty 053 Psychology. Educational qualification – Master of Psychology.]. Melitopol, 2018. 17 p. URL: https://drive.google.com/file/d/1T3KBCbjfUivA93GYf_dHmex4p3ehZQqF/view [in Ukrainian].

11. Shevchenko Yu.M., Dubiaha S.M., Chorna V.V., Molodychenko V.V. Osvitno-profesiina prohrama “Pochatkova osvita. Inkliuzyvna osvita” spetsialnosti 013 Pochatkova osvita. Osvitnia kvalifikatsiia – mahistr pochatkovoї osvity. [Educational and professional program “Primary education. Inclusive education” specialty 013 Primary education. Educational qualification – Master of Primary Education]. Melitopol, 2020. 23 p. URL: http://inst.mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/OP_Pochatkova-osvita_Inklyuzyvna-osvita_2020.pdf [in Ukrainian].

12. Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: HERRINGTON, Jan, COUROS, Alec and IRVINE, Valerie, (eds.) Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013. Chesapeake, VA, AACE, 1999-2008. URL: http://shura.shu.ac.uk/7172/1/glover_-_play_as_you_learn_-_proceeding_112246.pdf.

Галина МИХАЙЛИШИН,

orcid.org/0000-0001-7038-057X

*доктор філософських наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи*

*Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) halyna.mykhailyshyn@pnu.edu.ua*

Леся МАНДРО,

orcid.org/0000-0002-5417-9419

*аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної та спеціальної освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) lesia.mandro@pnu.edu.ua*

SOFT SKILLS: ПРОФЕСІЙНІ НАВИЧКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Зміна сучасного суспільства з індустріального на інформаційне, упровадження сучасних освітніх технологій, становлення альтернативних форм навчання сприяють розвитку нових тенденцій сучасної освіти з метою підготовки фахівців міжнародного рівня. Спостерігаємо, що українські фахівці різних сфер зайнятості здебільшого володіють ґрунтовними знаннями, необхідними для роботи, але водночас їм властивий не досить розвинений рівень таких навичок, як вирішення складних проблем, критичне мислення, творчість, управління людьми, взаємодія з іншими, емоційний інтелект. Цей факт часто унеможливує отримання гідної роботи, відкриття власної справи та досягнення успіху в житті. Тому у статті ми акцентуємо увагу на необхідності формування професійно та життєво важливих навичок “soft skills”, зокрема для фахівців із соціальної роботи.

У дослідженні, на основі наукових публікацій вітчизняних та закордонних учених, серед яких П. Вітмор, Дж. Фрай, О. Абакишина, О. Барінова, Е. Гайдученко, А. Марушев, В. Давидова, Н. Жадько, М. Чуркина, Д. Іванов, І. Канардов, І. Клюковська, А. Мирошніченко, А. Новиков, М. Чошанов, О. Чуланова, Е. Павлова, Ю. Портланд, О. Сосницька, Д. Татаурищикова, В. Шипилов, проаналізовано важливе питання розвитку навичок “soft skills” під час професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

У статті нами визначено поняття “soft skills” соціального працівника. Також виокремлюємо основні характеристики «м'яких навичок». У публікації виокремлено та класифіковано професійно важливі “soft skills” для фахівця соціальної роботи, аргументовано важливість їх формування, проаналізовано нові реалії (пандемія, пов'язана з COVID-19) професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. Ведемо мову про цифрову й електронну освіту, онлайн-платформи для вдосконалення та розвитку. Також акцентуємо увагу на важливості самовдосконалення, самоосвіти та навчання впродовж життя у формі змішаного або офлайн-навчання.

***Ключові слова:** “soft skills”, професійні навички, професіоналізм, компетентність, соціальний працівник, соціальна робота.*

Halyna MYKHAILYSHYN,

orcid.org/0000-0001-7038-057X

Doctor of Philosophy, Professor,

Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) halyna.mykhailyshyn@pnu.edu.ua

Lesia MANDRO,

orcid.org/0000-0002-5417-9419

Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) lesia.mandro@pnu.edu.ua

SOFT SKILLS: PROFESSIONAL SKILLS OF THE FUTURE SOCIAL WORKER

The change of the modern society from industrial into informational one, the introduction of the modern educational technologies, the formation of the alternative forms of the education encourage the development of new trends in the

modern education in order to train professionals at the international level. We observe the Ukrainian specialists to have thorough knowledge necessary for work in various fields of employment, but at the same time they are characterized by an underdeveloped level of skills such as solving complex problems, critical thinking, creativity, people management, interaction with others, emotional intelligence. This fact often makes it impossible to get a decent job, start your own business and succeed in life. Therefore, in the article we emphasize the need for professional and vital skills “soft skills”, in particular for social workers.

In the study, based on scientific publications of the domestic and foreign scientists, such as P. Whitmore, J. Fry, O. Abakshina, O. Barinova, E. Gaiduchenko, A. Marushev, V. Davydova, N. Zhadko, M. Churkina, D. Ivanov, I. Kanardov, I. Klyukovskaya, A. Miroshnichenko, A. Novikov, M. Choshanov, O. Chulanova, E. Pavlova, Y. Portland, O. Sosniatskaya, D. Tataurshchikova, V. Shipilov, the important issues of the “soft skills” development during professional training of future social workers have been analyzed.

In the article we define the concept of the “soft skills” of a social worker. We also highlight the main characteristics of the soft skills. The publication identifies and classifies professionally important “soft skills” for any social worker, argues the importance of their formation, analyzes the new realities (pandemic associated with COVID-19) of professional training of students of higher education institutions. We are talking about digital and e-education, online platforms for improvement and development. We also emphasize the importance of self-improvement, self-education and lifelong learning in the form of blended or offline learning.

Key words: soft skills, professional skills, professionalism, competence, social worker, social work.

Постановка проблеми. Друге десятиліття ХХІ ст. принесло в наше життя нові виклики. До глобальних проблем додалася ще й загроза з боку невідомих нам раніше захворювань. Перед педагогами постають нові завдання, зокрема формування особистості, яка б змогла не тільки якісно застосовувати фахові знання та вміння на практиці, але і вдосконалювати свої життєві навички та пристосовуватися до змінюваних умов буття. Тим самим не тільки будувати кар’єру і досягати успіху, але й бути корисною для інших.

Професійна підготовка соціальних працівників потребує особливої уваги сьогодні. Адже такі фахівці працюють у сфері «людина – людина» як посередники між державою і незахищеними категоріями населення та надають соціальні послуги. Вони виступають медіаторами між особою та її близьким оточенням (сім’єю), соціальною групою, суспільством загалом. У полі професійної діяльності фахівця із соціальної роботи перебувають представники соціально вразливих верств населення; люди з обмеженими функціональними можливостями та їхні сім’ї; особи, які опинилися у складних життєвих обставинах; обдаровані діти та молодь. Запобігання низці сучасних суспільних проблем та вирішення останніх вимагає від соціального працівника ґрунтовних знань, професійно та життєво важливих умінь і навичок.

Оскільки сьогодення характеризується стрімкими змінами в кожній сфері людської життєдіяльності, швидким оновленням інформації, збільшенням світового обсягу знань, ми спостерігаємо великий розрив між рівнем підготовки студентів, зокрема майбутніх соціальних працівників, у закладах, що здійснюють професійну підготовку, і вимогами ринку праці. Тому актуальною проблемою дослідження є підготовка професіонала у

сфері соціальної роботи, який зміг би приймати щоразу нові виклики, зберігати водночас свою конкурентоспроможність та вмотивованість до безперервного навчання та вдосконалення.

Аналіз досліджень. Питання формування та розвитку “soft skills” стали актуальними ще в середині ХХ ст. Того часу П. Вітмор та Дж. Фрай вивчали роль та необхідність удосконалення «м’яких навичок» у військовослужбовців Сполучених Штатів Америки. Згодом поняття “soft skills” зацікавило дослідників у сфері психології, бізнесу, медицини, інформаційних технологій та освіти. Також поняття “soft skills” теоретично та практично вивчали вітчизняні та закордонні вчені, серед яких О. Абакшина, О. Барінова, Е. Гайдученко, А. Марушев, В. Давидова, Н. Жадько, М. Чуркіна, Д. Іванов, І. Канардов, І. Клюковська, А. Мирошніченко, А. Новиков, М. Чошанов, О. Чуланова, Е. Павлова, Ю. Портланд, О. Сосницька, Д. Татаурщикова, В. Шипілов. Однак “soft skills” як професійно важливі навички для майбутнього соціального працівника ще не були предметом наукового аналізу в Україні, що й зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – визначити професійно важливі “soft skills” для майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Професійне становлення особистості соціального працівника ґрунтується на системі суспільного досвіду та сучасних освітніх тенденцій. Фахівець із соціальної роботи середини ХХІ ст. працює у середовищі, пронизаному новітніми технологіями, доступністю даних, віртуальною реальністю та мобільністю, новими знаннями. Це світ творення екоорієнтованої цивілізації й інтеграції наукових галузей. Вузькоспеціалізовані вміння та зна-

ння відійшли на другий план. Життєво необхідними стали неспеціалізовані, надпрофесійні, не пов'язані з конкретною сферою застосування «м'які навички» (“soft skills”). Адже саме вони визначають життєвий успіх і результативність фахової діяльності людини.

Перш ніж виокремити важливі “soft skills” для соціального працівника – професіонала, варто дати визначення самому поняттю «м'які навички». У різний час термін трактували по-різному О. Абакшина, О. Барінова, Е. Гайдученко, А. Марушев, В. Давидова, Н. Жадько, М. Чуркіна, Д. Іванов, І. Канардов, І. Клюковська, А. Мирошніченко, А. Новиков, М. Чошанов, О. Чуланова, Е. Павлова, Ю. Портланд, О. Сосницька, Д. Татаурщикова, В. Шипілов.

Наприклад, Д. Татаурщикова характеризує “soft skills” як поєднання умінь і особистих якостей, які посилюють ефективність роботи і взаємодію з оточенням (Татаурщикова, 2015).

О. Сосницька вважає, що “soft skills” є комунікативними й управлінськими талантами. Вони охоплюють вміння переконувати, бути лідером, управляти, робити презентації, знаходити потрібний підхід до людей, здатність вирішувати конфлікти, ораторське мистецтво – загалом, загальнолюдські якості і навички, а не тільки ті, що характерні для представників певного фаху (Сосницька, 2017).

За В. Шипіловим, “soft skills” – це «соціально-психологічні навички: комунікативні, лідерські, командні, публічні й інші, які можуть стати у пригоді в більшості життєвих ситуацій, пов'язані з тим, яким чином люди взаємодіють один з одним» (Шипілов, 2018).

Е. Гайдученко, А. Марушев визначають “soft skills” як вміння, які сприяють легкому та швидкому знаходженню спільної мови з оточенням, а також навички заводити й утримувати зв'язки, вдало висвітлювати власні ідеї – бути ефективним комунікатором і лідером (Гайдученко, Марушев, 2014).

В. Давидовою “soft skills” розглядаються як набуті навички, які отримала людина через додаткову освіту і свій особистий життєвий досвід і які вона використовує для свого подальшого розвитку у професійній діяльності (Давидова, 2016).

О. Чуланова визначає поняття “soft skills” як «м'які компетенції», трактує їх як вміння керувати власним часом, навички переконання, лідерства, вміння вести переговори, здатності до саморегуляції, як соціально-трудова характеристика сукупності знань, умінь, навичок і мотиваційних характеристик працівника у сфері взаємодії між

людьми, що володіють емерджентністю, необхідних для успішного виконання роботи, які відповідають вимогам посади і стратегічним цілям організації, це характеристика потенційної якості, що дозволяє описати практично всі елементи готовності персоналу до ефективної праці в різних ситуаціях на робочому місці у трудовому колективі (Чуланова, 2012: 286–294).

У результаті проведеного аналізу підходів дослідників до трактування «м'яких навичок» ми пропонуємо таке визначення “soft skills” соціального працівника.

“Soft skills” соціального працівника – це сукупність неспеціалізованих, взаємопов'язаних, набутих, важко відстежуваних, змінних, ситуативних, тісно пов'язаних із характером соціально-психологічних навичок фахівця, які сприяють здійсненню високоефективної професійної соціальної роботи й успішному кар'єрному зростанню. Вони посідають ключове місце у професійній структурі особистості соціального працівника. Розглянемо це твердження детальніше.

У результаті проведення аналізу низки інформаційних джерел ми виокремили такі загальні характеристики “soft skills”:

- набуті, несертифіковані, важко відстежувані, соціально-психологічні навички, які майбутній фахівець здобуває шляхом навчання і самовдосконалення та використовує для здійснення успішної професійної діяльності;

- вимірюються кількісними показниками, рівень їх сформованості перевіряється шляхом наочної демонстрації;

- за їхній розвиток відповідає права півкуля мозку;

- змінні та ситуативні;

- покликані допомогти фахівцям знайти оптимальне виконання завдань, які не описані в їхніх робочих обов'язках;

- передбачають стресостійкість, управління конфліктами, креативність, критичне мислення, цілепокладання, лідерство, мотивацію, емоційний інтелект, комунікацію, ухвалення рішень, планування;

- особисті якості, які сприяють ефективній та гармонійній взаємодії з іншими людьми;

- використання різних моделей поведінки;

- тісно пов'язані з характером людини, а не із професійними знаннями;

- містять соціальні, інтелектуальні, комунікативні, вольові та інші компетенції.

Соціальний працівник кожного дня стикається із проблемою обробки великої кількості інформації, вирішення складних завдань, ухвалення

важливих рішень, а також потребою спілкування та знаходження спільної мови із клієнтами, керівництвом, колегами, органами державної влади, працівниками органів внутрішніх справ, установ соціального обслуговування, закладів охорони здоров'я, соціального захисту, освітніх установ, громадських, дитячих та молодіжних організацій, закладів організації дозвілля, юристами тощо. З огляду на специфіку професійних обов'язків ми вважаємо, що майбутнім соціальним працівникам необхідно розвивати такі групи "soft skills": навички особистої ефективності, навички комунікації, навички управління, стратегічні навички, навички опрацювання інформації.

Уважаємо, що навички особистої ефективності в системі "soft skills" відповідають за результативність життя та професійної діяльності. До них відносимо вміння ухвалювати рішення та працювати зі складними ситуаціями, вміння навчатися впродовж життя (lifelong learning) і управляти власним розвитком, навички планування та цілепокладання, організацію життєвого простору та виконання поставлених завдань, вміння грамотно розпоряджатися ресурсами: часом, грошима, здоров'ям, стресостійкість, конкурентоспроможність та відповідальність, умовитованість та ініціативність, гнучкість та креативність, громадську активність і адекватну самооцінку, емоційний інтелект та самоконтроль, самокритичність та самоаналіз.

Навички особистої ефективності допоможуть майбутнім соціальним працівникам вчасно справлятися з великим обсягом справ і працювати на результат без ризику перенавантаження та шкоди здоров'ю. Адже коли завдань більше, ніж фізичної можливості їх виконати, про якість та швидкість виконання роботи вже не йдеться. Результатом сформованості переліку даних навичок стануть самореалізованість та відчуття задоволення від власного життєвого вибору.

Серед навичок комунікації виокремлюємо такі, як: володіння рідною й іноземною мовами, навички міжособистісного спілкування, управління конфліктами, проведення переговорів, вміння слухати та переконувати, проведення презентацій та публічних виступів, навички ділової та професійної етики, навички самопрезентації та міжкультурна компетентність, професійна етика. Уміння комунікувати та взаємодіяти з людьми є головним інструментом соціального працівника у здійсненні професійних обов'язків. Налагодження та підтримання корисних зв'язків, індивідуальний підхід до кожного клієнта, правильне інтерпретування почутого допоможуть не тільки вирішити

поточні справи, а й уникнути небажаних ситуацій непорозуміння.

До групи навичок управління відносимо: командування та лідерство, вміння мотивувати та формувати систему комунікацій у групі, вміння делегувати повноваження та контролювати виконання завдань, високу організованість і орієнтацію на результат, ситуаційне керівництво та наставництво, навички управління проектами. Справлятися з великою кількістю обов'язків можна тільки в разі злагодженої роботи надійної команди. Оскільки над вирішенням спільних завдань працюють люди з різним світоглядом, досвідом, баченням тієї чи іншої проблеми, важливо допомогти їм знайти спільну мову та створити міцні взаємозв'язки. Щоб група людей працювала як один злагоджений механізм, знадобиться чимало зусиль. Значення окремих членів команди надзвичайно велике, тому потрібно донести кожному інформацію про їхню важливість та рівень відповідальності. Майбутнім соціальним працівникам необхідно навчитися технології та способам ухвалення точних і своєчасних рішень, моделі ухвалення рішень у ситуації невизначеності, колективних методів ухвалення рішень. Це не тільки допоможе налагодити роботу команди, а й посприє досягненню спільної мети.

До стратегічних навичок варто віднести такі: стратегічне планування, тактичне та стратегічне мислення, вміння працювати в умовах ризику, гнучкість мислення та клієнтоорієнтованість, навички ухвалення стратегічно важливих рішень. Соціальний працівник не тільки працює над вирішенням наявних проблем, його метою є запобігання проблемним ситуаціям у майбутньому. Саме тому важливо розвивати вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між сьогоdnішніми діями та їхніми перспективними наслідками, корегувати поточні дані, щоб працювати на випередження, ухвалювати точні та своєчасні рішення.

Серед навичок управління інформацією ведемо мову про такі: аналітичне, критичне, наукове, дослідницьке, проблемно-орієнтоване, системне, структурне, логічне та проектне мислення; навички пошуку, аналізу та синтезу даних, вміння працювати з великим обсягом інформації та знаходити взаємозв'язки, технічні та цифрові навички, медіаграмотність. Феномен масовості навчання і вседоступності потенційно корисної інформації зумовлює важливість такої групи "soft skills", як навички опрацювання інформації. Адже важливими є технічні та цифрові навички, вміння шукати й аналізувати інформацію, отже, аналітично, системно та критично мислити. Щоб серед

потоків інформації розрізняти корисну та правдиву. У процесі постійного оновлення наукових даних ще більш важливою навичкою, способом життя є безперервне навчання (lifelong learning). Це допоможе майбутньому соціальному працівнику йти в ногу із часом і пристосовуватися до нових умов буття.

Отже, ключовою проблемою у процесі професійної підготовки соціальних працівників є не тільки опанування студентом актуальної теоретичної бази, а передусім розвиток його внутрішнього світу, основи його буття. Це непросте завдання, особливо коли реальністю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників стала цифрова освіта, або електронне навчання (e-learning), що являє собою систему здобуття знань із використанням інформаційних та електронних технологій, у форматі онлайн-навчання (online learning). Позитивним моментом є можливість для студентів збагачуватися новими знаннями за допомогою мережі Інтернет у реальному часі з будь-якої точки країни чи світу. Фактично все, що до цього ми могли опрацювати за допомогою паперових носіїв, поступово перейшло на електронний ресурс. Особливої актуальності це набуває в час пандемії, пов'язаної з COVID-19, і організації освітнього процесу закладів вищої освіти в онлайн-режимі. Наукові конференції, тренінги, семінари, курси з підвищення кваліфікації, лекційні та практичні заняття – усе це стало доступним в один клік. А для всіх охочих знати ще більше з'явилися безкоштовні онлайн-платформи, як-от: «Освітній хаб міста Києва» (<https://eduhub.in.ua>), Prometheus (<https://prometheus.org.ua>), Спільнота практик: сталий розвиток (<https://udl.despro.org.ua>), Відкритий університет Майдану (<https://vumononline.ua>), Education Era (<https://www.ed-era.com>), Edx (<https://www.edx.org>), Lingva skills (<https://lingva.ua>) та інші. Зрештою концепція «знати все» поступово відходить у минуле, актуально зараз знати, де можна знайти відповіді на запитання, що цікавлять. А цифрова

освіта створила умови для забезпечення індивідуалізації освітньої траєкторії, методів і темпу освоєння навчального матеріалу для кожного учасника освітнього процесу.

Оскільки після цифрової революції процес навчання вже не буде таким, як раніше, вважаємо, що краще віддати перевагу формі змішаного навчання (blended learning) – сучасній освітній технології, що являє собою єдність аудиторної системи освіти і технологій електронного навчання. Адже живе спілкування відіграє провідну роль у розвитку та формуванні особистості.

Висновки. Перед закладами вищої освіти постає важливе завдання: в умовах пандемії та зміни звичного, усталеного режиму навчання створити ефективні умови для професійної підготовки якісно нових фахівців соціальної роботи, які б успішно виконували свої посадові обов'язки, з легкістю долали невідомі раніше перешкоди, уміли пристосовуватися до нових умов життя без шкоди для власного здоров'я та долі оточення, а найголовніше – були прикладом саморозвитку, самовдосконалення, як основи формування необхідних для успішного життя “soft skills”.

Розвиток «м'яких навичок» майбутніх соціальних працівників є важливою умовою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці й ефективного здійснення професійної діяльності, адже нині роботодавці вимагають від своїх співпрацівників і потенційних підлеглих не тільки наявності вузькоспеціальних «твердих навичок» (“hard skills”), а й “soft skills” – «м'яких навичок» (зокрема, для фахівців соціальної роботи важливі навички управління інформацією, стратегічні навички, навички управління, навички особистої ефективності, навички комунікації), які визначають успішність людини в будь-якій сфері зайнятості. Тому наступним кроком у нашому дослідженні буде визначення місця “soft skills” у структурі професійної майстерності соціального працівника, пошук шляхів їх ефективного формування та розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Smith R. G. Jr. Systems Engineering of Training: CON Regulation 350-100-1. Headquarters United States Continental Army Command. Fort Monroe. Virginia, 1968. URL: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:tv440px2527/tv440px2527.pdf> (дата звернення: 01.04.2021).
2. Whitmore Paul G. “What are soft skills?” : Paper presented at the CONARC Soft Skills Conference, Texas, 1972.
3. Гайдученко Е., Марушев А. Эмоциональный интеллект. 2014. URL: <http://1-a-b-a.com/lecture/show/99> (дата звернення: 01.04.2021).
4. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. 2016. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата звернення: 01.04.2021).
5. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера. 2017. URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13> (дата звернення: 01.04.2021).
6. Тагаурщикова Д. Soft skills. 2015. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (дата звернення: 01.04.2021).

7. Чуланова О. Коучинг эмоциональной компетентности управленческого персонала организации. *Всероссийский научный журнал*. 2012. № 1. С. 286–294.
8. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. 2018. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата звернення: 01.04.2021).

REFERENCES

1. Smith, R. G. Jr., *Systems Engineering of Training: CON Regulation 350-100-1*. Headquarters United States Continental Army Command. Fort Monroe. Virginia, 1968. URL: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:tv440px2527/tv440px2527.pdf> (application date: 01.04.2021).
2. Whitmore, Paul G., "What are soft skills?": Paper presented at the CONARC Soft Skills Conference, Texas, 1972.
3. Gayduchenko Ye., Marushev A. *Emotsional'nyy intellekt*. [Emotional intelligence]. Website. 2014. URL: <http://l-a-b-a.com/lecture/show/99> (application date: 01.04.2021). [in Russian].
4. Davidova V. *Slushat', govorit' i dogovarivat'sya: chto takoye soft skills i kak ikh razvivat'*: [Listening, speaking and negotiating: what are soft skills and how to develop them]. Website. 2016. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (application date: 01.04.2021). [in Russian].
5. Sosnitskaya O. *Soft skills: myagkiye navyki tverdogo kharaktera*: [Soft skills: soft skills of a hard character]. Website. 2017. URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13> (application date: 01.04.2021). [in Russian].
6. Tataurshchikova D. *Soft skills*. Website. 2015, URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (application date: 01.04.2021). [in Russian].
7. Chulanova O. L. *Kouching emotsional'noy kompetentnosti upravlencheskogo personala organizatsii*. [Coaching the emotional competence of the organization's management]. All-Russian scientific journal, 2012, № 1, pp. 286–294 [in Russian].
8. Shipilov V. *Perechen' navykov soft-skills i sposoby ikh razvitiya*. [List of soft-skills and ways of their development]. Website. 2018. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (application date: 01.04.2021). [in Russian].

Юлія МІСЯК,

orcid.org/0000-0002-4547-1557

*аспірант кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) misakulia@gmail.com*

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ПРОЄКТУВАННІ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається актуальна проблема, пов'язана із проектуванням безпечного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Здійснено аналіз досліджень та наукових публікацій про роль учителя у проектуванні безпечного освітнього середовища початкової школи. Визначено, що саме педагогічний колектив виступає ключовим ресурсом становлення і розвитку в закладі освіти безпечного освітнього середовища. Сучасна школа ставить перед особистістю педагога низку вимог. Щоб проектування безпечного освітнього середовища було ефективним, особистості вчителя передусім мають бути притаманні такі риси, як емоційна рівноваженість, терпеливість, людяність, моральність. У структурі міжособистісних відносин мають переважати демократичний стиль спілкування, прагнення до співробітництва, висока самооцінка. Важливою професійною рисою педагога, яка здатна забезпечити психологічний комфорт учня, є толерантність, адже вчитель несе відповідальність за стан психічного здоров'я та самопочуття дитини у школі. Розглянуто різні підходи до визначення поняття «безпечне освітнє середовище» із психологічного, екологічного й інформаційного аспектів. З узагальненням думок різних учених сформульовано власне визначення поняття «безпечне освітнє середовище». Представлено загальні принципи безпечного освітнього середовища. Охарактеризовано психологічно безпечне освітнє середовище з позицій усіх суб'єктів освітнього процесу: учнів, батьків, учителів. У роботі подано основні завдання, які постають перед педагогами щодо проектування безпечного освітнього середовища в початковій школі. Подальші наукові дослідження полягають у розробленні моделі проектування безпечного освітнього середовища початкової школи.

Ключові слова: *освітнє середовище, безпечне освітнє середовище, проектування безпечного освітнього середовища.*

Yuliia MISIAK,

orcid.org/0000-0002-4547-1557

*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy,
Psychology, Primary Education and Education Management
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) misakulia@gmail.com*

THE TEACHER'S ROLE IN DESIGNING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PRIMARY SCHOOL

The article considers a topical issue related to the design of a safe educational environment for general secondary education. An analysis of research and scientific publications on the role of teachers in designing a safe educational environment for primary school. It is determined that the teaching staff is a key resource for the formation and development of a safe educational environment in the educational institution. The modern school has some requirements for the personality of the teacher. In order for the process of designing a safe educational environment to be effective, the personality of the teacher must first of all have such traits as emotional balance, patience, humanity, morality. The structure of interpersonal relations should prevail democratic style of communication, the desire for cooperation, high self-esteem. Tolerance is an important professional trait of a teacher that can provide psychological comfort to the student, as the teacher is responsible for the child's mental health and well-being at school. Different approaches to the definition of “safe educational environment” from the psychological, environmental and informational aspects are considered. Summarizing the views of various scientists, formulated their own definition of “safe educational environment”. The general principles of a safe educational environment are presented. The psychologically safe educational environment is characterized from the standpoint of all subjects of the educational process: students, parents, teachers. The article presents the main tasks facing teachers in designing a safe educational environment in primary school. Further research is to develop a model for designing a safe educational environment for primary school.

Key words: *educational environment, safe educational environment, design of safe educational environment.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування системи освіти в Україні безпечність освітнього середовища постає одним із найактуальніших питань.

Освітнє середовище повинно бути безпечним для успішної реалізації освітнього процесу й особистісно-професійного розвитку всіх учасників цього середовища.

Одним із понять, визначеним Законом України «Про повну загальну середню освіту», є «безпечне освітнє середовище» – сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають завдання учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних і будівельних норм і правил, а також психологічного насильства, приниження тощо (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Ухвалення Концепції «Нова українська школа» передбачає докорінне реформування загальної середньої освіти, реалізацію права дітей на якісну освіту у сфері здоров'я й безпеки та забезпечення навчання учнів на основі розвитку життєвих навичок, підготовки педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу, створення безпечного для дитини освітнього середовища.

Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків, визначено одним із дев'яти компонентів Нової української школи (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Ключовою умовою успішної самореалізації сучасної особистості є потреба в безпечній освіті та безпечних умовах навчання. Значну роль у проектуванні безпечного освітнього середовища закладу освіти відіграють науково-педагогічні працівники, викладачі.

Саме актуальність проблеми дослідження зумовила вибір теми статті «Роль учителя у проектуванні безпечного освітнього середовища початкової школи».

Аналіз досліджень. Проблеми проектування безпечного освітнього середовища досліджували як вітчизняні (Г. Костецька, О. Обозова й інші), так і закордонні вчені (І. Баєва, Л. Гаязова, Л. Сидорова, В. Пилипенко, Г. Коджаспірова й інші). Але вищезгадані дослідники здебільшого висвітлювали окремі аспекти даної проблеми, не акцентували увагу на ролі педагога щодо проектування освітнього середовища в аспекті його безпеки.

Мета статті – визначення загальних характеристик поняття «безпечне освітнє середовище» та його складових частин, завдань педагога щодо

проектування безпечного освітнього середовища дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище повинно бути безпечним для всіх його суб'єктів, адже без цього неможливе функціонування закладу освіти загалом.

Науковець Л. Гаязова розглядає поняття «безпечне освітнє середовище» як стан організаційних, просторово-предметних і соціальних аспектів освітнього середовища, який, окрім забезпечення життя і здоров'я суб'єктів освіти, виступає необхідною умовою для розвитку і формування особистості і забезпечує правову, соціальну, психологічну, інформаційну захищеність студентів, науково-педагогічних працівників, батьків (Гаязова, 2011: 28).

Під безпечним освітнім середовищем Л. Сидорова розуміє середовище прогнозування, виявлення й усунення на різноманітних рівнях небезпек та ризиків досягнення якості освіти (Сидорова, 2008).

Науковець В. Пилипенко розглядає комплексну безпеку закладу освіти, яка визначається як стан захищеності тих, хто навчається, та працівників закладу освіти від загроз соціального, техногенного і природного характеру, та гарантує його безпечне функціонування (Пилипенко, 2006).

Комплексну безпеку освітньої установи Г. Коджаспірова розуміє як стан захищеності освітньої установи від реальних і прогнозованих загроз соціального, техногенного та природного характеру, що гарантує його безпечне функціонування (Коджаспірова, 2008).

Отже, на сучасному етапі дослідження понять «безпека» й «освітнє середовище» відсутній єдиний підхід до визначення поняття «безпечне освітнє середовище» та виділення його компонентів. Це зумовлене наявністю різних підходів до розуміння його сутності. Ідеться про психологічний, екологічний та інформаційний аспекти цього поняття.

Спільним є розуміння загальних принципів безпечного освітнього середовища, до яких відносять:

- формування суб'єкт-суб'єктних відносин;
- співпрацю як спільну діяльність, спілкування і взаєморозуміння, взаємну підтримку;
- суб'єктність і діалогізацію відносин, становлення особистісних зв'язків між учасниками навчального процесу;
- шанобливе, доброзичливе ставлення до особистості.

Психологічні аспекти безпечного освітнього середовища розглядають у своїх дослідженнях

чимало науковців (І. Баєва, Є. Лактіонова, Л. Гаязова, Г. Коджаспірова, В. Рубцов та інші).

«Освітнє середовище є психолого-педагогічною реальністю, яка містить спеціально організовані умови для формування особистості, а також можливості для розвитку, включені в соціальне і просторово-предметне оточення, психологічною сутністю якої є сукупність діяльнісно-комунікативних актів і стосунків учасників освітнього процесу. Фіксація даної реальності можлива через систему стосунків суб'єктів, які беруть участь у ній» (Рубцов, Баєва, 2008: 5).

Учені торкаються проблеми психологічної безпеки, проводять аналіз ситуацій, які виникають у навчальному процесі. Вищезгадані дослідники вважають, що психологічно безпечне освітнє середовище необхідно розглядати з позицій кожного суб'єкта освітнього процесу: учнів, батьків, учителів. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити найбільш істотні характеристики психологічно безпечного освітнього середовища.

З позиції учнів це: доброзичливе і шанобливе ставлення вчителя й інших учнів; гарний настрій і самопочуття; можливість висловлювати власну думку і проявляти ініціативу; позитивна оцінка навчальної діяльності; можливість звернутися по допомогу.

З позиції батьків: доброзичливе ставлення до дитини вчителя й інших дітей; наявність у дитини мотивації і бажання вчитися; її гарне самопочуття і позитивний емоційний настрій; високий рівень знань, умінь і навичок; професіоналізм учителя; урахування реальних інтересів дитини в освітньому процесі; належний рівень матеріально технічного оснащення школи.

З позиції вчителя це: задоволеність досягненнями своїх учнів і власною педагогічною діяльністю; повага від дітей, батьків, колег, адміністрації; відсутність емоційного та професійного вигорання, бажання і можливість самовдосконалення; задоволеність організацією і матеріально-технічним забезпеченням освітнього процесу.

Якщо взяти до уваги екологічні аспекти безпеки освітнього середовища, варто звернути увагу на дослідження С. Совгіри, яка під екологічно безпечним освітнім середовищем розуміє «систему психолого-педагогічних умов, впливів і можливостей, які забезпечують захищеність особистості від негативного впливу екологічних факторів, що визначають оптимальність взаємодії зі світом природи» (Совгіра, Гончаренко, 2015).

Автор описує причини зміни характеру взаємодії особистості і навколишнього світу при-

роди, що вплинули на зниження захищеності від негативного впливу екологічних чинників в освітньому процесі, серед яких такі:

- докорінне перетворення більшості видів діяльності в сучасному суспільстві;
- збільшення темпів зміни одних умов функціонування освітнього процесу якісно іншими;
- загальна урбанізація, відторгнення людини від природного світу природи;
- бурхливий розвиток інформаційних технологій, здатних замінювати природний освітній простір на віртуальний;
- надмірне прагнення до стандартизації виразних характеристик об'єктів і явищ (Совгіра, Гончаренко, 2015).

Дослідження інформаційних аспектів безпечного освітнього середовища показує, що проблемою інформаційної безпеки вчені цікавляться вже давно, проте проблема інформаційної безпеки інформаційного освітнього середовища залишається малодослідженою й актуальною в наш час. Дослідниця Н. Кириленко вважає, що особливо гостро стоїть проблема інформаційної безпеки у сфері освіти через її інформатизацію, бо саме через застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті відбувається масовий, глобальний вплив на людину (Кириленко, 2012: 150).

Серед негативного впливу інформації на сучасне освітнє середовище авторка виокремлює: відсутність належних механізмів контролю якості інформації, доступної через сучасні телекомунікаційні технології, що породжує проникнення в освітній простір великого обсягу недостовірної інформації; неконтрольоване поширення інформації сумнівного, агресивного змісту, яка може сприяти виникненню насильства, булінгу, кібербулінгу тощо.

Узагальнення думок зазначених авторів дає підстави констатувати, що безпечне освітнє середовище – це середовище, яке сприяє ефективному безпечному процесу розвитку, виховання, навчання і професійного становлення особистості. Надалі будемо розглядати поняття «безпечне освітнє середовище» як умову, необхідну для організації успішного розвитку особистості в безпечному середовищі, яке формуватиметься на гуманістичних засадах, визнанні безумовної цінності кожної людини, даватиме поштовх до її успішної реалізації.

Серед відомих підходів щодо проектування безпечного освітнього середовища варто виокремити позицію Г. Костецької, яка вбачає важливою умовою проектування безпечного освітнього середовища усвідомлення адміністрацією

та науково-педагогічними працівниками закладу освіти сутності та структури такого середовища, урахування педагогами у процесі професійної діяльності взаємозв'язку між його компонентами. Дослідниця наголошує, що саме педагогічний колектив виступає ключовим ресурсом становлення і розвитку в закладі освіти безпечного освітнього середовища (Костецька, 2014: 49–51).

У проєктуванні безпечного освітнього середовища на рівні навчальної установи та відповідно до вимог Концепції «Нової української школи» виникає потреба у висококваліфікованих педагогах, які є активними і компетентними у своїй справі, також вирізняються своєю креативністю, володіють критичним мисленням, здатні впроваджувати педагогічні інновації та генерувати нові ідеї щодо підвищення ефективності функціонування освітнього середовища закладу освіти.

Тому виділяємо основні завдання, які постають перед педагогами щодо проєктування безпечного освітнього середовища в початковій школі:

- виявлення чинників, що визначають виникнення і дію стресів в умовах школи;
- відпрацювання системи узгоджених поглядів і уявлень педагогів, психологів, батьків на освітнє середовище як комфортне, сприятливе для соціалізації, навчання і розвитку сучасної дитини;
- обґрунтування ефективних умов проєктування безпечного освітнього середовища і вимог до їх ефективного впровадження, зокрема й системи завдань і дій, для кожного учасника освітнього процесу;
- обґрунтування комплексу методів і технологій для роботи педагогів, психологів, управлінців, батьків, дітей в умовах виникнення стресів, а також із метою їх профілактики в освітньому процесі в закладі освіти;
- створення методичних рекомендацій для вчителів, психологів, керівників, батьків щодо організації комфортного безпечного середовища в освітній установі.

У результаті узагальнення результатів досліджень можна виділити умови проєктування безпечного освітнього середовища в початковій школі, як-от:

– цілеспрямований професійний вплив кожного учасника освітнього процесу на формування безпечного освітнього середовища, на гуманізацію відносин між учасниками освітнього процесу;

– допомога учням щодо вирішення актуальних питань життєдіяльності, а також соціалізації в умовах освітнього процесу (утруднення, особистісні та міжособистісні проблеми, проблеми соціально-емоційного характеру, проблеми з вибором видів діяльності);

– запобігання гострим деструктивним проблемам у розвитку учня протягом навчального дня;

– ефективне впровадження різноманітних інноваційних методів і технологій роботи в умовах стресової ситуації;

– підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності педагогів, психологів, батьків, а також учнів, зокрема й опанування ними технологій індивідуальної та групової роботи в умовах стресової ситуації.

Висновки. Роль педагога у проєктуванні безпечного освітнього середовища початкової школи є однією із ключових, оскільки він має можливість активно впливати на це середовище шляхом формування в учнів навичок безпечної міжособистісної взаємодії.

Саме вчитель відіграє неабияку роль у вихованні в особистості цінностей, важливих у формуванні безпечного освітнього середовища, створенні сприятливої психологічної атмосфери в освітньому середовищі, формуванні в особистості школяра культури безпечної поведінки, сприяє саморозвитку особистості школяра. Усе це є невід'ємною частиною формування культури безпечної поведінки школяра, що є ключовим елементом у проєктуванні безпечного освітнього середовища початкової школи.

Завдання подальших наукових досліджень у даному напрямі полягають у розробленні моделі проєктування безпечного освітнього середовища початкової школи, підготовці науково-педагогічних працівників до гарантування безпеки освітнього середовища, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці умов для підвищення безпеки освітнього середовища в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаязова Л. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2011. № 142. С. 27–32.
2. Кириленко Н. Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи* : матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції : у 2-х ч. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут

педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін. ; за ред. М. Козяра, Н. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 1. С. 149–151.

3. Коджаспирова Г. Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасности образовательной среды. *Безопасность образовательной среды* : сборник статей. Москва : Экон-Информ, 2008. 20 с.

4. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).

5. Костецкая Г. Средовый подход в образовании : безопасная образовательная среда современной школы. *Молодой ученый*. 2014. № 18.1. С. 49–51.

6. Пилипенко В. Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении : Теория и практика. Москва : Айрис-Пресс, 2006. 192 с.

7. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463–ІХ (зі змінами № 764–ІХ від 13 липня 2020 р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 20.01.2021).

8. Рубцов В., Баева И. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника. *Безопасность образовательной среды* : сборник статей. 2008. Ч. 1. С. 5–11.

9. Сидорова Л. Проектирование педагогических ситуаций как средство организации безопасной образовательной среды педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2008.

10. Совгіра С., Гончаренко Г. Проблеми екологічної безпеки як основи життєдіяльності особистості в освітньому середовищі. *IV Всеукраїнські наукові читання пам'яті Сергія Терещука* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Миколаїв, 23–24 квітня 2015 р. Миколаїв, 2015. С. 205–208.

REFERENCES

1. Gayazova L. A. Obespechenie kompleksnoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy i ee psihologicheskoe soprovozhdenie [Ensuring complex safety of the educational environment and its psychological support]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg*. 2011. № 142. S. 27–32 [in Russian].

2. Kyrylenko N. M. Problemy informatsiinoi bezpeky osvitnoho seredovyschha vyshchoho navchalnoho zakladu [Problems of information security of the educational environment of a higher educational institution]. *Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnologii v suchasni osviti : dosvid, problemy, perspektyvy : tretia mizhnar. nauk.-prakt. konf. : [v 2 ch.]*. Ch. 1. Lvivskiy derzhavnyi universytet bezpeky zhyttiediialnosti, Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy ta in. ; za red. M. M. Koziara, N. H. Nychkalo. Lviv : LDU BZhD, 2012. S. 149–151 [in Ukrainian].

3. Kodzhaspirova G. M. Psihologo-pedagogicheskaya kul'tura pedagoga kak vedushchij faktor bezopasnosti obrazovatel'noj sredy [Psycho-pedagogical culture of the teacher as a leading factor of safety educational environment]. *Security educational environment : sb. statej*. Moskva : Ekon-Inform, 2008. 20 s. [in Russian].

4. Kontsepsiia "Nova ukrainska shkola" [The concept of the "New Ukrainian School"]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

5. Kosteckaya G. A. Sredovyy podhod v obrazovanii : bezopasnaya obrazovatel'naya sreda sovremennoj shkoly [An environmental approach to education: a safe educational environment for a modern school]. *Molodoy uchenyj*. 2014. № 18.1. S. 49–51 [in Russian].

6. Pilipenko V. F. Obespechenie kompleksnoj bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Teoriya i praktika [Providing comprehensive security in an educational institution. Theory and practice]. Moskva : Ajris-Press, 2006. 192 s. [in Russian].

7. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu : Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. № 463–ІХ (iz zminamy № 764–ІХ vid 13.07.2020 r). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].

8. Rubcov V. V., Baeva I. A. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy kak uslovie psihosocial'nogo blagopoluchiya shkol'nika [Psychological safety of the educational environment as a condition for the psychosocial well-being of the student]. *Security educational environment : sb. statei*. 2008. CH. 1. S 5–11 [in Russian].

9. Sidorova L. Z. Proektirovanie pedagogicheskikh situacij kak sredstvo organizacii bezopasnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo kolledzha [Projecting of pedagogical situations as a method of the organization of the pedagogical college safe educational environment] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Irkutsk, 2008 [in Russian].

10. Sovhira S. V., Honcharenko H. Ye. Problemy ekolohichnoi bezpeky yak osnovy zhyttiediialnosti osobystosti v osvitnomu seredovyschhi [Problems of ecological safety as a basis of vital activity of the person in the educational environment]. *IV Vseukrainski naukovy chytannia pamiati Serhii Tereshchuka* : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (Mykolaiv, 23–24 kvit. 2015 r.). Mykolaiv, 2015, S. 205–208 [in Ukrainian].

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-40>**Наталія НЕГРИЧ,***orcid.org/0000-0002-7186-7205*

кандидат філологічних наук,

асистент кафедри англійської мови

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) *n.negrych@chnu.edu.ua***Ірина САПОЖНИК,***orcid.org/0000-0002-0898-2921*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської мови

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) *i.sapozhnyk@chnu.edu.ua*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ ОНЛАЙН

У статті розглянуто процес навчання іноземної мови з позиції дистанційної освіти, а саме компетенції, якими повинен володіти сучасний вчитель. Нині традиційні медіа активно трансформуються в цифрові, а мережа Інтернет набуває великої популярності, як і ціла низка сучасних пристроїв, так званих гаджетів. Саме це є передумовою для зростаючого попиту на різні послуги онлайн, що пов'язані зі сферою освіти.

У ситуації, що склалася у зв'язку з пандемією, коли у всіх навчальних закладів виникла нагальна потреба перейти на онлайн-форму навчання, більшість учителів зіткнулася з потребою навчати учнів у межах інтернет-простору. Маємо припущення, що ця ситуація стала неабияким викликом для викладацької спільноти, зокрема в Україні.

Представлено огляд праць, що стосуються наведеної теми, наявних в Україні та за її межами. Спираючись на наукові дослідження та досвід роботи зарубіжних науковців та вчителів, ми ґрунтовно проаналізували особливості навчання іноземної мови у форматі онлайн. Наведено перелік необхідних навичок у формі піраміди, що запропоновані зарубіжними дослідниками. Окрім того, пропонуємо детальне трактування кожного з рівнів навичок, які необхідні для якісного забезпечення навчального процесу онлайн. Наводимо приклади можливих труднощів, із якими може зіткнутися вчитель на початкових етапах роботи в межах інтернет-простору та на які перш за все потрібно звернути увагу.

Як висновки висловлені певні міркування щодо можливостей застосування запропонованої піраміди навичок для підготовки сучасного вчителя іноземної мови або саморозвитку вчителя. Припущено, що можна застосовувати наведену піраміду навичок із незначними відхиленнями від неї або зі внесенням невеликих змін.

Вважаємо, що програми підготовки вчителів іноземної мови потребують перегляду та певного коригування. У такому разі країна отримає висококваліфікованих сучасних учителів іноземної мови.

Ключові слова: дистанційне навчання, Інтернет, онлайн-навчання, віртуальний простір.

Natalia NEGRYCH,*orcid.org/0000-0002-7186-7205*

Candidate of Philological Sciences,

Assistant Professor at the Department of English

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

(Chernivtsi, Ukraine) *n.negrych@chnu.edu.ua***Iryna SAPOZHNYK,***orcid.org/0000-0002-0898-2921*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

(Chernivtsi, Ukraine) *i.sapozhnyk@chnu.edu.ua*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF TEACHERS' ONLINE WORK READINESS

The article considers the process of learning a foreign language from the standpoint of distance education: the competencies that a modern teacher should have. Currently, traditional media are being actively transformed into digital, and the Internet network is gaining popularity as well as a number of modern devices, so-called gadgets. This is a prerequisite for the growing demand for all kinds of online services related to education.

In the context of the pandemic, where all schools urgently needed to switch to online education, the vast majority of teachers faced the need to teach students within the Internet. We assume that this situation has become a great challenge for the teaching community, particularly in Ukraine.

An overview of works related to this topic, available in Ukraine and abroad, is presented. Based on research and experience of foreign scholars and teachers, thoroughly analyzed the features of teaching a foreign language online. The list of necessary skills in the form of a pyramid offered by foreign researchers is given. In addition, we offer a detailed interpretation of each of the skill levels required to provide quality online learning. Here are some examples of possible difficulties that a teacher may obviously face in the initial stages of work within the Internet space and which should be addressed first.

As conclusions, certain considerations are expressed regarding the possibilities of applying the proposed pyramid of skills for the training of a modern foreign language teacher or for teacher self-development. It is assumed that the above pyramid of skills can be applied, with slight deviations from it or with minor changes.

We believe that foreign language teacher training programs need to be revised and adjusted. In this case, the country will receive highly qualified modern foreign language teachers.

Key words: distance learning, internet, online learning, virtual space.

Постановка проблеми. У зв'язку з популяризацією Інтернету та розвитком комп'ютерних технологій загалом, а також появою все більшої кількості сучасних гаджетів у кожного вдома та в навчальних закладах усіх типів з 2000-х років навчання онлайн набирає обертів. Навчальний процес у дистанційному форматі не є новим і сягає на кілька десятиліть у минуле. Навчальні заклади, зокрема університети, впроваджували різні форми дистанційного навчання за ступенем можливостей, а також вимог часу й нормативних документів. Проте на початку 2020 року через пандемію Covid-19 навчання онлайн стало єдиною та обов'язковою умовою функціонування навчального процесу не лише в Україні, але й за її межами.

Аналіз досліджень. Огляд наявних досліджень показує, що питання онлайн-навчання, зокрема навчання іноземної мови, набуло слави ще на початку та в середні першої декади XXI століття за межами України, про що свідчить низка праць (Felix, 2003a; Hubbard & Levy, 2006; Stickler & Hauck, 2006a; White, 2003). Вітчизняні дослідники почали цікавитися цим питанням дещо пізніше, що можна пояснити слабшим поширенням як інтернет-технологій, так і комп'ютерної техніки. Більшість цих досліджень присвячена навчанню не мови чи предметів гуманітарного спрямування, а природничих наук (Кіяновська, Рашевська, 2014), рекомендаціям щодо створення електронних підручників (Секрет, 2010), аналізу систем керування навчанням (Ващенко, 2011), моделям організаційних систем відкритої освіти (Биков, 2011), інформаційним технологіям у навчанні іноземних мов (Морська, 2008) тощо.

Мета статті полягає в аналізі наявних досліджень та виявленні необхідних компетенцій вчителя/майбутнього вчителя для навчання іноземної мови онлайн. На перший погляд склалося враження, що науково-педагогічна спільнота отримала виклик, до якого була практично не готова у жодному аспекті, зокрема в аспекті методики навчання мови. Зважаючи на те, що лівова частка досліджень з цієї тематики зроблена за кордоном, вважаємо за доцільне послуговуватися переважно зарубіжними працями.

Виклад основного матеріалу. Онлайн-контекст та інтернет-технології зумовили потребу в нових підходах до навчання та більш сучасних навичках, припускаючи, що навчання в аудиторії певним чином відрізняється від навчання онлайн. Такі нові навички критично важливі у навчанні іноземної мови онлайн, коли «предметом навчання є комунікація», особливо на низькому рівні, де «є потреба сконцентруватися не лише на змісті навчання, але й на формі взаємодії» (Hampel, Stickler, 2005: 312). До того ж цей процес вимагає від учителя навичок, що відмінні від навичок, необхідних для навчання інших предметів онлайн. Саме тому це питання набуло ще більшої актуальності, адже такі вимоги часу, як онлайн-навчання, недостатньо відобразилися в програмах підготовки вчителів, обмежившись лише подеколи технічними навичками. «Підготовка вчителів переважно орієнтована на комп'ютерну грамотність та ознайомлення з програмним забезпеченням. Ці навички допомагають вчителям використовувати технології взагалі, проте не конкретно для навчання іноземної мови» (Kessler,

2006). Дійсно, вміння використовувати інтернет-технології ще не гарантує володіння компетенціями навчання онлайн. «Міфом є припущення, що хороший вчитель може з легкістю змінити середовище, замість класу – інтернет-простір, та продовжити освітній процес, адже дослідження у сфері освіти показують, що вчителі навчають так, як навчали їх» (Davis, Rose, 2007). Беручи до уваги інше дослідження, зауважимо, що серед особливостей дистанційної освіти педагоги виокремили «відмінність у просторово-часовому сприйнятті, брак умінь керування віртуальним навчальним процесом та шляхів стимулювання учнів до говоріння» (Easton, 2003), де останнє є і так необхідною умовою для успішного навчання іноземної мови як у реальному часі, так і онлайн. Важливим також є «брак невербальної комунікації, що стає викликом для вчителів під час відео-конференцій» (Hampel, Stickler, 2005). Отже, бачимо, що виявлення ключових компетенцій є необхідним для забезпечення вчителя потрібними знаннями та вміннями. Навчання онлайн аж ніяк не може бути обмеженим уміннями вчителя натиснути на певну кнопку, аби надіслати е-мейл, чи знаннями особливостей HTML-кодування для того, щоби вставити картинку на веб-сторінці, хоча дуже часто і такі вміння є вагомими. За спроби виявити спільне та відмінне визначено, що поза межами технічних навиків існують такі дві важливі категорії, як «ідентифікація подібних та відмінних рис між аудиторним та онлайн-середовищем навчального процесу», «визначення стратегій та технік, які сприяють студентам або учням як із автономією, так і з колаборацією в навчанні» (Bennett, Marsh, 2002: 16). Для залучення студентів до активної участі, співпраці та їхньої соціалізації необхідні та надзвичайно важливі навички побудови спільноти (community building skills) (Jones, Youngs, 2006). Говорячи про вищезазначені способи взаємодії учнів, маємо зауважити, що нерідко в класі важко досягти необхідного рівня взаємодії та взаєморозуміння між учнями для ефективної роботи. Це ще раз доводить те, що вчитель повинен бути підготованим до роботи в онлайн-середовищі.

Ґрунтуючись на багаторічному досвіді навчання мови як в аудиторії, так і поза її межами, Урсула Стіклер та Регіна Гемпел виявили ключові компетенції, необхідні для онлайн-вчителя. Вони пропонують піраміду навичок, яка складається із семи ключових компетенцій, починаючи з навичок нижчого рівня і закінчуючи вищим рівнем. Авторки акцентують увагу на тому, що для того, аби бути онлайн-учителем мови, обов'язково потрібно «вибудувати навички у вигляді піраміди:

від загальних знань та умінь, які б формували основу, і аж до вершини піраміди – індивідуального стилю вчителя» (Hampel, Stickler, 2005: 316). Далі розглянемо детальніше кожен із пропонованих рівнів.

До першого рівня навичок належать технологічні, тобто базові навички комп'ютерної грамотності, що включає вміння користуватися базовим обладнанням, таким як клавіатура, мишка, засоби відтворення аудіофайлів, навушники, а також обізнаність із тим, як подолати елементарні проблеми, що виникають з інтернет-провайдером, мережевим екраном (firewall), інтернет-браузерами, плагінами (plug-ins), тощо. Зазначається, що «компетентність у використанні комп'ютерів та застосунків є пререквізитом ефективного навчання мови онлайн» (Hampel, Stickler, 2005: 316) та «вчителя XXI століття загалом» (Chapelle, Hegelheimer, 2004). Проте такі вміння зазвичай сприймаються як належне, отже, вчителі здобувають їх самостійно, особливо через брак програмного часу.

До другого рівня належать уміння застосовувати профільні програми для навчання мови. До речі, ці програми зазвичай потребують фінансування навчальним закладом, а тому не є популярними в Україні. Не можна не віднести сюди ж уміння правильно підібрати застосунки для виконання різних видів вправ, зокрема для розвитку «комунікативних навичок студентів чи учнів шляхом комп'ютерної медіації» (Chapelle, Hegelheimer, 2004: 308). Завдяки просуванню інтернет-технологій та доступності веб-камер і подібного обладнання на цьому етапі в ситуації, яка зараз склалася, є можливість проведення відео- та аудіо-конференцій.

Проте вищезазначених умінь все ж таки недостатньо, тому третій рівень вимагає знайомства з контентом програм, чіткого усвідомлення усіх можливостей, які певна програма дає, а також її недоліків та обмежень, щоб ефективно використовувати навчальний час. Четвертий рівень стосується онлайн-соціалізації – міжособистісної взаємодії, «якості, яка ґрунтується на почутті спільності, приналежності до колективу» (Salmon, 2003). Наприклад, якщо йдеться про початківців у вивченні мови, то почуття довіри має неабияке значення, адже на початковому рівні володіння іноземною мовою учні часто почуваються невпевнено, і тому не в змозі висловитися. «Вчителі іноземної мови онлайн повинні володіти високим рівнем комунікативних навичок, адже для онлайн-середовища це є критично важливим через брак візуальної інформації» (Davis & Rose, 2007). На

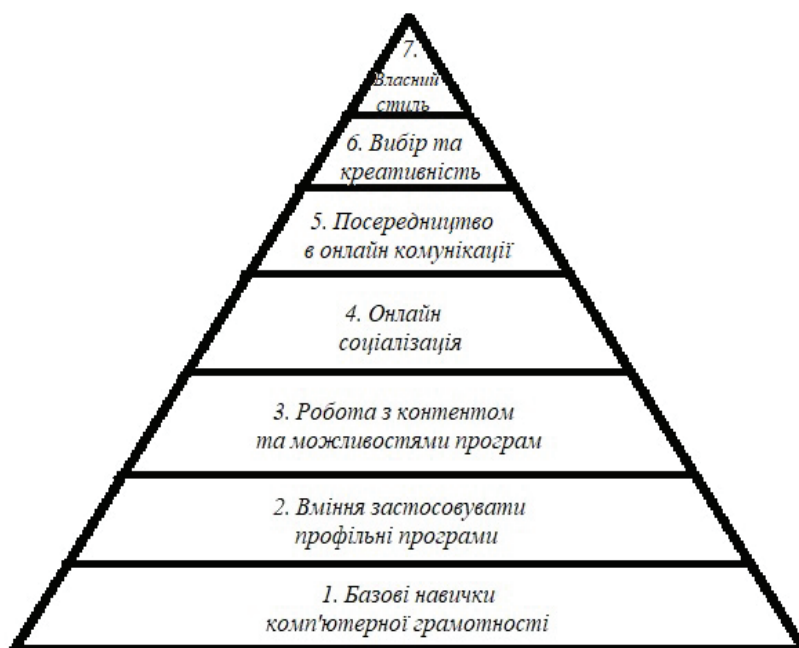


Рис. 1. Піраміда навичок (Hampel, Stickler, 2005)

цьому етапі вважаємо за необхідне налаштувати почуття спільності перед тим, як студенти отримають певні дидактичні завдання.

П'ятий рівень навичок вимагає від учителя бути ефективним посередником онлайн-комунікації: налаштувавши почуття спільності, вчитель має сприяти соціальній згуртованості учнів. Урсула Стіклер та Регіна Гемпел стверджують, що комунікативна взаємодія «не може бути якісною там, де нема соціальної згуртованості: буде низька якість виконання практичних комунікативних вправ» (Hampel, Stickler, 2005).

На шостому рівні вчитель набуває власного стилю та спроможний робити вибір згідно зі своїм стилем навчання онлайн. Мається на увазі «пошук, оцінка та переформатування навчального матеріалу» (Chapelle, Hegelheimer, 2004), адже весвітня мережа пропонує невичерпне джерело навчальних ресурсів. Саме тому для онлайн-вчителя важливо бути компетентним у «виборі необхідних автентичних матеріалів» та креативним у «створенні вправ за принципами комунікативно орієнтованого навчання» (Hampel, Stickler, 2005). Тут варто зазначити, що креативність може бути застосована не тільки щодо створення чи переформатування вправ під власні потреби, але й для використання можливостей програмного забезпечення, застосунків для медіації комунікативних завдань.

Зрештою, коли всі попередні рівні подолано, настає сьомий рівень, що передбачає власний стиль у навчанні учнів/студентів онлайн з вико-

ристанням інтернет-технологій, мультимедійних засобів та автентичних матеріалів для досягнення найкращого результату, а також для побудови хороших взаємовідносин та взаєморозуміння між учителем та учнями заради активного, творчого та ефективного вивчення мови. Досягнення цього рівня «вимагає від онлайн-вчителя оволодіння всіма попередніми рівнями навичок, що наведені в піраміді» (Hampel, Stickler, 2005: 319), що цілком логічно, адже важко працювати над удосконаленням власного стилю в онлайн-навчанні/викладанні, якщо, м'яко кажучи, бракує базових навичок.

Висновки. Запропоновані погляди можуть мати як послідовників, так і опонентів, адже саме під час роботи та спроб чогось нового у педагогів виникають свіжі ідеї та підходи до навчання та викладання. Висловимо певні міркування щодо можливих відхилень від вищезазначених рекомендацій. Авторки піраміди наполягають на тому, що зазначені компетенції потрібно набувати «саме у такій послідовності (нижчі рівні перед вищими) задля отримання позитивного результату» (Hampel, Stickler, 2005: 319). На нашу думку, це не є обов'язковим, позаяк можна одночасно працювати над набуттям навичок другого та третього рівнів: під час ознайомлення з конкретними профільними програмами цілком можливо виявити їхні позитивні моменти та недоліки. Окрім того, онлайн-соціалізація та розвиток комунікативної компетенції пов'язані, тому над ними

можна працювати одночасно. Для роботи онлайн-вчителю варто володіти такими стратегіями побудови комунікації, які б сприяли онлайн-соціалізації. Згідно з наведеною пірамідою, коли вчитель дійшов до найвищого рівня – набуття власного стилю у навчанні, він досягає високого рівня компетентності, проте немає підтверджень, що це саме той рівень, на якому вже можна навчати учнів/студентів, бо в піраміді немає зауважень щодо рівня володіння іноземною мовою. Незважаючи на певні неточності, цілком погоджуємося із самим переліком необхідних компетенцій (майбутнього) вчителя іноземної мови для роботи онлайн. Говорячи про процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови, зазначаємо, що він потребує перегляду та вдосконалення у багатьох аспектах задля отримання нового покоління вчителів іноземної мови, які будуть готові до роботи в онлайн-середовищі.

Перелічені навички та вміння не приходять самі собою, а вимагають старань та клопіткої повсякденної праці. Навіть висококваліфіковані вчителі можуть відчувати нестачу певних компетенцій, адже навчання іноземної мови онлайн, можливо, тільки до певної міри, однак все ж таки відрізняється від навчання в класі. Часто такі, здавалося б на перший погляд, несуттєві деталі, як жести, міміка, візуальний контакт, відіграють неоціненну роль у процесі навчання іноземної мови, а їх відсутність уже становить перешкоду в комунікації. Звісно, постаючи перед труднощами, вчитель знайде вирішення, однак шляхи вирішення проблем здебільшого для сфери онлайн та для реальної ситуації відмінні. Саме в процесі вирішення дрібних труднощів слід застосовувати власний креативний підхід та відшліфувати індивідуальний стиль.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ, 2009. 684 с.
2. Ващенко В.Ю., Дядичев О.В. Аналіз систем керування навчанням і контентом та їх впровадження в навчальний процес. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 12 (223). Ч. II. С. 5–17.
3. Кіянська Н.М., Рашевська Н.В., Семеріков С.О. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні вищої математики студентів інженерних спеціальностей у Сполучених Штатах Америки : монографія. *Теорія та методика електронного навчання*. Кривий Ріг, 2014. Т. 5. Вип. 1 (5). 316 с.
4. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навчальний посібник. Тернопіль : Астон, 2008. 256 с.
5. Секрет І.В., Крупник О.О. Розробка електронного навчального посібника з англійської мови для студентів спеціальності «Екологія». *Теорія та методика електронного навчання*. 2010. Вип. I. 263 с.
6. Bennett S., Marsh D. Are we expecting online tutors to run before they can walk? *Innovations in Education and Teaching International*. 2002. № 29 (1). P. 14–20.
7. Chapelle C.A., Hegelheimer V. The language teacher in the 21st century. *New perspectives on CALL for second language classrooms* / S. Fotos & C.M. Browne (Eds.). Mahwah, NJ, 2004. P. 299–316.
8. Davis D., Rose R. Professional developments for virtual schooling and online learning. URL: http://www.aurora-institute.org/wp-content/uploads/NACOL_Professional-development-for-virtual-schooling.pdf.
9. Felix U. An orchestrated vision of language learning online. *Language learning online: Towards best practice*. Lisse, 2003. P. 7–20.
10. Hampel R., Stickler U. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*. 2005. № 18 (4). P. 311–326.
11. Hubbard P., Levy M. Introductions. *Teacher education in CALL*. Philadelphia, 2006. P. ix–xi.
12. Jones C.M., Youngs B.L. Teacher preparation for online language instruction. *Teacher education in CALL* / P. Hubbard & M. Levy (Eds.). Philadelphia, 2006. P. 267–282.
13. Kessler G. Assessing CALL teacher training: What are we doing and what we could do better? *Teacher education in CALL* / P. Hubbard & M. Levy (Eds.). Philadelphia, 2006. P. 23–44.
14. Salmon G. E-moderating: The key to teaching and learning online. 2nd ed. London, 2003. URL: <http://www.ebooksubscriptions.com/Home/html/morein>.
15. Stickler U., Hauck, M. What does it take to teach online? Towards a pedagogy for online language teaching and learning. *CALICO Journal*. 2006. № 23 (3). P. 463–475.
16. White C. Language learning in distance education. Cambridge, 2003. 258 p.

REFERENCES

1. Bykov V.Iu. Modeli orhanizatsiynikh system vidkrytoii osvity. [Models of organizing systems in open learning]. Kyiv. 2009. 684 p. [in Ukrainian].
2. Vashchenko V.Yu., Diadychev O.V. Analiz system keruvannia navchanniam i kontentom ta ikh vprovadzhenia v navchalnyy protses. [Analysis of systems of content and learning management and their implementation into the learning process]. *Bulletin of the LNU named after Taras Shevchenko*. 2011. № 12 (223), Issue II. P. 5–17 [in Ukrainian].

3. Kiiianovska N.M., Rashevskaya N.V., Semerikov S.O. Teoretyko-metodychni zasady vykorystannia informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii u navchanni vyshchoi matematyky studentiv inzhenernykh spetsialnostei u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky: monohrafiia. [Theoretical and methodical foundations of usage of information and communication technologies in teaching engineering students in universities of the United States of America]. *Theory and methods of electronic education*. Kryvyi Rih. 2014. Vol. 5. Issue 1 (5). 316 p. [in Ukrainian].
4. Morska L.I. Informatsiini tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov : navch. posib. [Information technologies in teaching foreign languages]. T. Aston, 2008. 256 p. [in Ukrainian].
5. Sekret I.V., Krupnyk O.O. Rozrobka elektronnoho navchalnoho posibnyka z anhliiskoi movy dla studentiv spetsialnosti "Ekolohiia". [Elaboration of the electronic textbook in English for students of specialty "Ecology"]. *Theory and methods of electronic education*. 2010. Issue I. Kryvyi Rih. 263 p. [in Ukrainian].
6. Bennett S., Marsh D. Are we expecting online tutors to run before they can walk? *Innovations in Education and Teaching International*. 2002. 29 (1). P. 14–20 [in English].
7. Chapelle C.A., Hegelheimer V. The language teacher in the 21st century. In S. Fotos & C.M. Browne (Eds.). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Mahwah, NJ. 2004. P. 299–316 [in English].
8. Davis D., Rose R. Professional developments for virtual schooling and online learning. URL: http://www.aurora-institute.org/wp-content/uploads/NACOL_Professional-development-for-virtual-schooling.pdf [in English].
9. Felix U. An orchestrated vision of language learning online. *Language learning online: Towards best practice*. Lisse. 2003. P. 7–20 [in English].
10. Hampel R., Stickler U. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*. 2005. 18 (4). P. 311–326 [in English].
11. Hubbard P., Levy M. Introductions. *Teacher education in CALL*. Philadelphia. 2006. P. ix–xi [in English].
12. Jones C.M., Youngs B.L. Teacher preparation for online language instruction. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.). *Teacher education in CALL*. Philadelphia. 2006. P. 267–282 [in English].
13. Kessler G. Assessing CALL teacher training: What are we doing and what we could do better? In P. Hubbard & M. Levy (Eds.) *Teacher education in CALL*. Philadelphia. 2006. P. 23–44 [in English].
14. Salmon G. E-moderating: The key to teaching and learning online (2nd ed.). London. 2003. URL: <http://www.ebooksubscriptions.com/Home/html/morein> [in English].
15. Stickler U., Hauck, M. What does it take to teach online? Towards a pedagogy for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 2006. 23 (3)/ P. 463–475 [in English].
16. White C. *Language learning in distance education*. Cambridge. 2003. 258 p. [in English].

УДК 37.03:811:355.23:
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-41>

Андрій НІКОЛАЄВ,
orcid.org/0000-0002-7306-2056
старший викладач кафедри водіння бойових машин та автомобілів
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного
(Львів, Україна) *andreynikolaev69@gmail.com*

МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ ВОДІННЯ БОЙОВИХ МАШИН

У статті розглянуто методичну систему практичного курсу водіння бойових машин. Методичну систему розглядаємо як цілісну та багатокомпонентну, її утворюють інтегровані взаємопов'язані системотвірні зв'язки між компонентами. Під час моделювання методичну систему поділяємо на такі блоки (підсистеми), як теоретико-методологічний (закономірності, підходи, принципи), змістово-цільовий (мета та зміст навчання військово-спеціальних дисциплін), функціонально-технологічний (функції, методи, засоби та організаційні форми навчання), блок міжособистісної взаємодії та саморозвитку курсанта (курсанти, колектив, викладачі), діагностично-результативний (прийоми діагностики, оціночні показники професійної компетентності). Розглянемо побудову та реалізацію методичної системи на прикладі курсу водіння бойових машин.

Під час розроблення методичної системи курсу водіння бойових машин важливим є дотримання принципів навчання, таких як принципи поєднання індивідуальних та групових форм навчання, інтеграції умінь, варіативності вправ, виконання нормативів, інноваційності технологій навчання, навчання в польових умовах.

Методична система є багаторівневою та відповідає логіці розвитку військово-професійних компетентностей. На адаптаційному етапі використовуються переважно репродуктивні методи навчання на трансформаційному – продуктивні, на інтегративному – ситуативні методи. Спільною вимогою на всіх етапах є послідовність поєднання теоретичного та практичного навчання.

Методична система практичного курсу водіння бойових машин передбачає використання технології імітаційного моделювання. Імітаційне моделювання застосовується за умови, коли неможливо побудувати аналітичну модель та необхідно змітувати поведінку системи в часі. У методичній системі практичного курсу водіння бойових машин важливе місце посідають оціночні показники.

Теоретичний аспект моделювання пов'язаний передусім із розробленням усіх підсистем та поглибленим аналізом діяльності як основного механізму досягнення викладачем і курсантами певних конкретних навчальних цілей. Практична реалізація передбачає виявлення особливостей самого процесу навчання та врахування специфічних умов підготовки майбутніх воїнів.

Ключові слова: методична система, практичний курс, водіння бойових машин, імітаційне моделювання.

Andriy NIKOLAYEV,
orcid.org/0000-0002-7306-2056
Senior Teacher at the Department of Operating Combat Vehicles
Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy
(Lviv, Ukraine) *andreynikolaev69@gmail.com*

MODELING OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF PRACTICAL COURSE OF DRIVING OF COMBAT MACHINES

The article considers the methodical system of the practical course of driving combat vehicles. We consider the methodical system as integral and multicomponent, it is formed by integrated interconnected system-forming connections between components. When modeling, the methodological system is divided into blocks (subsystems): theoretical and methodological (patterns, approaches, principles), content-target (purpose and content of training in military-special disciplines), functional-technological (functions, methods, tools and organizational forms) training), interpersonal interaction and self-development of the cadet (cadets, staff, and teachers), diagnostic-effective (diagnostic techniques, assessment of professional competence). Consider the construction and implementation of a methodological system on the example of a course of driving combat vehicles. When developing a methodical system of driving combat vehicles, it is important to adhere to the principles of training: a combination of individual and group forms of training, integration of skills, variability of exercises, compliance with standards, innovative learning technologies, and training in the field. The methodological system is multilevel and corresponds to the logic of the development of military professional competencies. At the adaptation stage, mainly reproductive teaching methods are used at the transformation stage – productive, at the integrative stage – situational methods.

A common requirement at all stages is the sequence of combination of theoretical and practical training. The methodical system of the practical course of driving combat vehicles involves the use of simulation technology. Simulation is used when it is impossible to build an analytical model and it is necessary to simulate the behavior of the system over time. In the methodological system of the practical course of driving combat vehicles an important place is occupied by evaluation indicators.

The theoretical aspect of modeling is primarily related to the development of all subsystems and in-depth analysis of activities as the main mechanism for teachers and students to achieve certain specific learning objectives. Practical implementation involves identifying the features of the training process and taking into account the specific conditions of training future soldiers.

Key words: *methodical system; practical course; driving combat vehicles; simulation.*

Постановка проблеми. Сучасні виклики та реальні загрози суверенітету та територіальній цілісності України вимагають пошуку ефективних шляхів підвищення якості професійної підготовки офіцерського складу Збройних Сил України, пошуку максимально ефективних методик організації освітнього процесу у військових закладах вищої освіти. Актуалізується проблема підвищення рівня підготовки курсантів. На цьому шляху необхідно розглянути як теоретичний аспект розроблення методик, так і їх практичну реалізацію.

Аналіз досліджень. Значна увага проблемі підвищення рівня підготовки курсантів приділена у працях сучасних вітчизняних науковців, які вивчають теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів (Білявець, 2018), особливості професійної підготовки курсантів (Даниленко, 2020), питання військово-професійної орієнтації (Ягупов, Єргідзей, 2020).

Одним із перспективних шляхів вирішення цієї проблеми є розроблення інноваційних методик освітнього процесу. Для цього педагоги мають використовувати такі методики навчання, які б створили максимальні можливості та сприятливі умови для прояву ініціативності, самостійності та творчості, для якісного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю. Якість і результативність навчально-пізнавальної діяльності залежить від умінь педагога планувати, організовувати та цілеспрямовано управляти пізнавальною діяльністю (Ягупов, Єргідзей, 2020).

Мета статті – обґрунтування та реалізувати методичну систему практичного курсу водіння бойових машин.

Виклад основного матеріалу. Методичну систему розглядаємо як цілісну та багатокомпонентну, її утворюють інтегровані взаємопов'язані системотвірні зв'язки між компонентами. Кожен компонент методичної системи має межу поділу й відрізняється функціональною та структурною специфічністю курсантів (кого навчати?), мети (навіщо навчати?), змісту (чому навчати?), методів (як навчати?), засобів (за допомогою чого навчати?), форм навчання (де і коли навчати?), контролю та

діагностики (які результати навчання?). Однак своє функціональне призначення елементи системи виконують лише у взаємодії з іншими (Білявець, 2018: 228).

Під час моделювання методичну систему поділяємо на такі блоки (підсистеми), як теоретико-методологічний (закономірності, підходи, принципи), змістово-цільовий (мета та зміст навчання військово-спеціальних дисциплін), функціонально-технологічний (функції, методи, засоби та організаційні форми навчання), блок міжособистісної взаємодії та саморозвитку курсанта (курсанти, колектив, викладачі), діагностично-результативний (прийоми діагностики, оціночні показники професійної компетентності). Розглянемо побудову та реалізацію методичної системи на прикладі курсу водіння бойових машин.

Під час розроблення методичної системи курсу водіння бойових машин важливим є дотримання принципів навчання, таких як принципи поєднання індивідуальних та групових форм навчання, інтеграції умінь, варіативності вправ, виконання нормативів, інноваційності технологій навчання, навчання в польових умовах.

1) Принцип поєднання індивідуальних та групових форм навчання. Окрім індивідуальних вправ, важливими є групові форми навчання. Зокрема, навчальні вправи «Водіння у складі екіпажу», «Водіння у складі взводу», «Водіння у колоні» призначені для колективної підготовки та бойового злагодження підрозділів (екіпажу, взводу, роти, батальйону).

2) Принцип інтеграції умінь. Під час водіння машин відпрацьовуються навички умілого поєднання вогню та маневру відповідно до тактичної обстановки, а також підтримання і вдосконалення навичок подолання природних і штучних перешкод, водіння машин у колоні, передбойових та бойових порядках.

3) Принцип варіативності вправ. Навчальні вправи «Водіння у складних умовах місцевості», «Водіння у складі екіпажу», «Водіння у складі взводу» повинні мати два варіанти маршрутів з перешкодами. На занятті підрозділ виконує вправу

за одним із варіантів з таким розрахунком, щоб за період навчання ті, хто навчається, мали практику водіння машини за обома варіантами. На перевірках (іспитах, контрольних заняттях) вправа виконується за варіантом, який визначить той, хто перевіряє (керівник заняття).

4) Принцип виконання нормативів. Під час відпрацювання вправ із водіння виконуються передбачені умовами вправи нормативи або навчальні питання з виставленням оцінок, які входять у загальну оцінку за виконання вправи. Нормативи (навчальні питання) відпрацьовуються як у ході виконання вправи, так і на окремих навчальних місцях. Курсантам вищих навчальних закладів, які навчаються за програмою підготовки водіїв бронетранспортерів, класна кваліфікація водія бронетранспортера 3 класу присвоюється після отримання посвідчення на право керування транспортним засобом категорії «С», засвоєння програми навчання та здачі випробування на присвоєння класної кваліфікації. При цьому необхідно мати стаж практичного водіння не менше 120 км і не менше 82 км (або не менше 6 годин залежно від виду та типів тренажерів, які використовуються для навчання) на тренажерах (Інструкція про порядок присвоєння класної кваліфікації військовослужбовцям Збройних Сил України, 2015).

5) Принцип інноваційності технологій навчання. Заняття проходять з використанням сучасних технологій. Цьому сприяє навчально-матеріальна база військових закладів вищої освіти, зокрема сучасні комп'ютерні класи, тренажерні засоби на основі новітніх інформаційних технологій, в тому числі комплексні динамічні тренажери для екіпажів танка, бойової машини піхоти, вантажного і легкового автомобілів.

6) Принцип навчання в польових умовах. Важливим етапом підготовки майбутніх воїнів є польові навчання. Наприклад, польовий вишкіл курсантів Національної академії Сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного відбувається на базі Міжнародного центру миротворчості та безпеки, де створено всі об'єкти, необхідні для набуття навичок військових фахівців Сухопутних військ Збройних Сил України, такі як вогневе містечко, танкодром, навчальні поля для підготовки механізованих, танкових підрозділів, підрозділів ракетних військ артилерії, підрозділів інженерних військ, директриси БМП, автодром, повітрянодесантний комплекс, військове стрільбище, комплекс водозахисної підготовки, директриси для стрільби артилерії із закритих вогневих позицій, стрільби ПТКР і артилерії прямою наводкою. Заняття та тренування проходять з використанням досвіду,

набутого військами у зоні проведення Операції Об'єднаних Сил (Вишкіл гартує поле, 2019: 8).

Ще одним компонентом методичної системи є підсистема міжособистісної взаємодії та саморозвитку курсанта. Цю підсистему розглядаємо як сукупність чотирьох основних компонентів, а саме мотиваційної, операційної, інформаційної та регуляторної.

Цілеспрямоване поетапне нарощування саморозвитку курсантів відповідає логіці розвитку військово-професійних компетентностей. Першим є адаптивний етап, коли відбувається перебудова стилю пізнавальної діяльності курсанта, актуалізується здатність до самостійної відповідальності за результати навчання. Окрім того, активно здобувається досвід оволодіння знаково-символьною системою комунікації, що є характерною для військової галузі. Другий етап є трансформаційним, під час його досвід оволодіння знаково-символьною системою комунікації використовується у вирішенні тренувальних завдань у взаємодії. На цьому етапі відбуваються взаємостівставлення результатів та усвідомлення рівня власних досягнень. Третій етап є інтегративним, під час його відбуваються реалізація різних моделей військово-професійної діяльності та розуміння курсантами своєї ролі. На цьому етапі відбуваються рефлексія досвіду, інтеграція знань і вмінь. Фазові переходи передбачають реалізацію потенційних можливостей курсантів та нелінійний характер саморозвитку. На адаптаційному етапі використовуються переважно репродуктивні методи навчання, на трансформаційному – продуктивні, на інтегративному – ситуативні методи. Спільною вимогою на всіх етапах є послідовність поєднання теоретичного та практичного навчання.

Важливим компонентом методичної системи є функціонально-технологічна підсистема. Інформаційна функція полягає у фіксації певного обсягу матеріалу як основи діяльності, яка має бути сформована у суб'єктів навчання. Ця функція пов'язана з педагогічною трансформацією обсягу наукових знань для висвітлення їх в електронних навчально-методичних комплексах дисципліни відповідно до навчальної програми.

Структурно-систематизуюча функція забезпечує чітку послідовність викладу структурованої навчальної інформації, можливість швидкого пошуку всіх елементів систематизованого навчального матеріалу.

Методична система практичного курсу водіння бойових машин передбачає використання технології імітаційного моделювання. Імітаційне моделювання застосовується за умови, коли неможливо побудувати аналітичну модель та необхідно зіміту-

вати поведінку системи в часі (Ситник, 1999). Ця технологія може бути реалізована, шляхом впровадження ділової гри, в процесі якої відбувається «занурення» курсантів до конкретної ситуації, яка моделюється за допомогою засобів імітаційного моделювання чи конструктору гри (Tolk, 2012). Крім рольової взаємодії, технологія імітаційного моделювання передбачає використання спеціальних тренажерів з відповідним програмним забезпеченням (симуляторів), які суттєво поліпшують формування професійних умінь і навичок, що пов'язані з роботою в ускладнених умовах (Magee, 2006).

Наприклад, моделювання аварійних ситуацій під час освітнього процесу без використання тренажерних комплексів являє собою особливу складність, оскільки аварійна ситуація, як правило, характеризується несподіваністю виникнення, незвичністю умов, дефіцитом інформації, необхідністю швидкого прийняття рішень, загрозою катастрофічних наслідків (Даниленко, 2020: 323–324).

З використанням тренажерних комплексів можна імітувати поломки на гусеничних машинах (поломка або згин кривошипу напрямного колеса; згин осі балансиру; прогин днища корпусу машини; перегрів двигуна, пуск двигуна в зворотній бік; підпал або покороблення дисків головного фрикціону або блокувального фрикціону ПМП; підпал стрічок гальм повороту або стопорного гальма; зім'яття полиць та додаткових баків; зрив стопора башти або стопора гармати; згин ствола гармати; гідравлічний удар; поломка ножів секцій трала) та колісному транспорті (обрив стійки амортизатора; поломка листів ресори; обрив або зім'яття крил; поломка або згин тяг рульового управління; обрив карданних шарнірів).

Одним з ефективних засобів у методичній системі практичного курсу водіння бойових машин підготовки військових фахівців є застосування сучасних електронних навчально-тренувальних комплексів (систем) різноманітного призначення, зокрема, віртуальних комп'ютерних комплексів та комп'ютерних (імітаційних) моделей. Вони повинні насамперед сприяти осмисленню та засвоєнню навчального матеріалу, а також забезпечити можливість всебічного оцінювання готовності майбутнього офіцера до самостійної діяльності, своєчасне внесення індивідуальних коректив у підготовку військового фахівця (Варій, Коваль, 2003).

Позитивною особливістю є те, що в моделі можна управляти часовими характеристиками, а саме уповільнювати та прискорювати. Кожна модель або представлення об'єкту засобами, відмінними від її реального змісту, є відповідною формою імітації.

Імітаційне моделювання дає змогу розглядати процеси, що відбуваються в системі, практично на будь-якому рівні деталізації. При цьому в імітаційній моделі можна реалізувати різноманітні алгоритми діяльності або поведінки системи. Крім того, моделі, які допускають дослідження аналітичними методами, також можуть аналізуватися імітаційними методами. Усе це служить причиною того, що імітаційні методи моделювання нині стають основними методами освоєння складних систем.

У методичній системі практичного курсу водіння бойових машин широко застосовується метод аналізу реальних ситуацій, з якими офіцер зустрічатиметься у своїй майбутній професійній діяльності, а також імітаційне моделювання. Як різновид моделювання воно проводиться задля акцентування уваги курсантів на певному важливому понятті, категорії, надає можливість у творчій обстановці сформулювати й закріпити ті чи інші навички, набуті протягом навчання.

Застосування комп'ютерних імітаційних моделей є перспективним засобом створення й розвитку професійних навчальних, інформаційних, експертних систем. Вони здатні забезпечити набуття знань і доступ до різноманітної навчальної інформації набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Однак для їх ефективного застосування в процесі набуття знань і формування професійних умінь необхідною умовою є наявність злагодженого розвитку як сучасних комп'ютерних технологій, так і дидактичних і методичних складових частин навчального процесу.

У методичній системі практичного курсу водіння бойових машин важливе місце посідають контроль, діагностика та оціночні показники (діагностико-результативний блок). Функція закріплення, контролю та самоконтролю передбачає як можливість самостійної роботи з теоретичним матеріалом, так і виконання функції тренажера, який формує вміння та навички розв'язування задач і використання документів. Ця функція пов'язана з використанням різних видів контролю.

Під час відпрацювання вправ із водіння виконуються передбачені умовами вправи нормативи або навчальні питання з виставленням оцінок, які входять у загальну оцінку за виконання вправи. Задля комплексного контролю та узгодження усіх видів занять та вправ з водіння бойових машин використовуються такі форми облікових документів, як журнал обліку роботи на тренажерах, картка обліку практичного водіння машин, журнал обліку вправ з водіння на танкодромі, відомість обліку результатів водіння.

Найбільш характерні оціночні показники в діагностико-результативній підсистемі розглядаємо

як індикатори, за якими можна вивчати навчальну діяльність майбутніх офіцерів, навчальної групи або факультету, а також те, наскільки вона є сформованою та ефективно організованою. Це дає змогу проводити моніторинг якості навчальної діяльності курсантів за допомогою самооцінювання (анкета або лист самооцінки), яке залежно від конкретної мети можна проводити декілька разів на семестрі. Крім моніторингу якості навчальної діяльності курсантів, однією з концептуальних ідей, яка забезпечує функціонування методичної системи, є контроль результатів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів. Такий контроль буде ефективним за умови налагодження системи внутрішнього забезпечення.

Висновки. Таким чином, моделювання методичної системи практичного курсу водіння бойових машин вимагає як теоретичного обґрунтування, так і визначення шляхів практичної реалізації. Теоретичний аспект моделювання пов'язаний передусім із розробленням усіх підсистем та поглибленим аналізом діяльності як основного механізму досягнення викладачем і курсантами певних конкретних навчальних цілей. Практична реалізація передбачає виявлення особливостей самого процесу навчання та врахування специфічних умов підготовки майбутніх воїнів.

Перспективи подальших досліджень із зазначеної проблематики вбачаються у розробленні шляхів реалізації методичних систем для теоретичних і практичних курсів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білявець С. Я. Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 227–232.
2. Варій М. Й., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : Сполом, 2003. 624 с.
3. Вишкіл гартує поле. *Офіцер України*. 2019. № 15–16 (111–112). С. 8–9.
4. Даниленко О. Б. Неперервна професійна підготовка майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : А. А. Тандем, 2020. 564 с.
5. Інструкція про порядок присвоєння класної кваліфікації військовослужбовцям Збройних Сил України : Наказ про затвердження змін Міністерства оборони України від 14 січня 2015 року № 20.
6. Ситник В. Ф., Орленко Н. С. Імітаційне моделювання : навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисциплін. Київ : КНЕУ, 1999. 208 с.
7. Ягупов В. В., Єргідзей К. О. Педагогічні умови військово-професійної орієнтації ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип. 12. С. 98–111.
8. Magee M. *Simulation in Education*. Calgary : Alberta Online Learning Consortium, 2006. 57 p.
9. Tolk A. *Engineering Principles of Combat Modeling and Distributed Simulation*. New Jersey : John Wiley & Sons, Inc., 2012. 888 p.

REFERENCES

1. Bilyavets' S. Ya. (2018) Kontseptual'ni osnovy formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnix ofitseriv-prikorodnykiv u protsesi navchannya viys'kovo-spetsial'nykh dystsyplin [Conceptual bases of formation of professional competence of future frontier officers in the course of training of military-special disciplines]. *Molodyy vchenyy*. № 2 (54). S. 227–232 [in Ukrainian].
2. Varyi M. Y., Koval' M. S. (2003) Viys'kova psykhohiia i pedahohika [Military psychology and pedagogy]: navchal'nyu posibnyk. *Viys'kovyy instytut imeni P. Sahaydachnoho Natsional'noho universytetu "L'viv's'ka politekhnika"*. L'viv: Spolom, 2003. 624 s. [in Ukrainian].
3. Vyshkil hartuye pole (2019) [Training hardens the field]. *Ofitser Ukrayiny* № 15–16 (111–112). P. 8–9 [in Ukrainian].
4. Danylenko O. B. (2020), Neperervna profesynna pidhotovka maybutnix sudnovodiyiv u vyshchyykh mors'kykh navchal'nykh zakladakh: teoriya i praktyka [Continuous professional training of future shipbuilders in higher maritime educational institutions: theory and practice]: monohrafiya. *Zaporizhzhya, A. A. Tandem*. 564 s. [in Ukrainian].
5. Instruktsiya pro poriyadok prysvoyennya klasnoyi kvalifikatsiyi viys'kovosluzhbovtshym Zbroynykh Syl Ukrayiny (2015) [Instruction on the procedure for assigning class qualifications to servicemen of the Armed Forces of Ukraine]: nakaz pro zatverdzhennya zmin Ministerstva oborony Ukrayiny № 20 vid 14.01.2015 [in Ukrainian].
6. Sytnyk V. F., Orlenko N. S. (1999), Imitatsiyne modelyuvannya [Simulation modeling]: Navch.-metod. posibnyk dlya samost. vyvch. dysts. K., KNEU. 208 s [in Ukrainian].
7. Yahupov V. V., Yerhizhey K. O. (2020), Pedahohichni umovy viys'kovo-profesynoyi oriyentatsiyi litseyistiv zakladiv spetsializovanoyi seredn'oyi osvity z viys'kovym profilem [Pedagogical conditions of military-professional orientation of lyceum students of specialized secondary education with a military profile]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. Vyp. 12. 2020. S. 98–111 [in Ukrainian].
8. Magee M. (2006), *Simulation in Education*. Calgary: Alberta Online Learning Consortium, May 12, 2006, 57 p. [in English].
9. Tolk A. (2012), *Engineering Principles of Combat Modeling and Distributed Simulation*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 888 p. [in English].

Людмила ОВСІЄНКО,

orcid.org/0000-0002-8450-7305

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української мови*

Інституту філології

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) l.ovsienko@kubg.edu.ua

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ НАВЧАННЯ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО УСНОГО І ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Процес навчання у ЗВО, окрім активної співпраці, передбачає діагностику рівня отриманих результатів, яка складається з контролю та перевірки здобутих знань, умінь і навичок; оцінювання рівня їх сформованості; аналізу отриманих показників; рефлексії; коригування освітнього процесу та прогнозування подальшої навчальної діяльності. У публікації ми зосереджуємо увагу на оцінюванні результатів, адже, на нашу думку, воно є основним складником навчального контролю і підґрунтям для аналізу, коригування й прогнозування освітнього процесу. Наголошуємо на тому, що саме формувальне оцінювання повністю реалізує студентоцентризований підхід у навчанні, дає можливість урахувати індивідуальні особливості, особистісні цінності та освітні потреби кожного здобувача. Ми розглядаємо таке оцінювання як ефективний інструмент навчання студентів різних спеціальностей і доводимо, що воно є край необхідним під час опанування усіх ОК освітньої програми, зокрема «Культури усного й писемного мовлення», для визначення індивідуальних освітніх потреб здобувачів; розроблення ефективної траєкторії, методів, прийомів і засобів навчання; встановлення рівня володіння студентами програмним матеріалом та перевірки розуміння його на кожному етапі навчання; мотивації до активної діяльності та підвищення результатів. Визначаємо, що для того, аби формувальне оцінювання було ефективним, варто ретельно його спланувати, зокрема дотримуватися низки стратегій, серед яких основними є стратегія обговорення та аналізу очікуваних результатів, потреб здобувачів, критеріїв успіху; стратегія представлення й доведення розуміння та вміння; стратегія перевірки освітніх здобутків, розуміння здобувачами нової інформації; стратегія виявлення прогресу в навчанні; стратегія зворотного зв'язку; стратегія посиленої відповідальності за свої освітні результати; стратегія заохочення до самовдосконалення і взаємодії з іншими як ефективного освітнього ресурсу один для одного. У публікації також зосереджуємо увагу на тому, що кожна із зазначених стратегій має свої методи реалізації, та пропонуємо їх. Наприклад, стратегія зворотного зв'язку може реалізуватися методами аналізу помилок, поясненням чи ретроспективним аналізом, а стратегія заохочення до самовдосконалення і взаємодії з іншими – методами ділової гри та рефлексії. Проте ці методи формувального оцінювання результатів навчання здобувачів є орієнтовними, кожен викладач може добирати свої, враховуючи цілі навчальної дисципліни та мету стратегії, що застосовується.

Ключові слова: *формувальне оцінювання, стратегії формувального оцінювання, методи формувального оцінювання, здобувачі вищої освіти, освітні компоненти.*

Liudmyla OVSIENKO,

orcid.org/0000-0002-8450-7305

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Professor at the Ukrainian Language Department

Institute of Philology

of Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) l.ovsienko@kubg.edu.ua

FORMATIVE ASSESSMENT AS AN EFFECTIVE TOOL FOR TEACHING THE CULTURE OF UKRAINIAN ORAL AND WRITTEN SPEECH TO STUDENTS

Besides active cooperation, the learning process in HEI includes diagnostics of the level of obtained results, which consists of control and verification of acquired knowledge, skills and abilities; assessment of their formation level; analysis of the obtained indicators; reflection; correction of the educational process and forecasting of further learning activities. In the article, we focus on the assessment of results, because, in our opinion, it is the main component of the educational control and the basis for analysis, adjustment and forecasting of the educational process. We emphasize that it is the formative assessment comprehensively realizes the student-centered approach to learning, makes it possible to take

into account the individual characteristics, personal values and educational needs of each applicant. We consider such an assessment as an effective tool for teaching students of different specialties and prove that it is extremely necessary during the development of all educational components of the educational program, in particular "Culture of oral and written speech", to determine the individual educational applicants' needs. As well as the development of an effective curriculum path, methods, techniques and tools; establishing the students' mastery of the program material and test their understanding at each stage of training; motivating them to be active and improve their results. The author determines that in order for the formative assessment to be effective, it should be carefully planned, in particular to comply with a number of strategies, among them the main ones are: a strategy of expected results of discussion and analysis, applicants' needs, success criteria; a strategy of presentation and conveying understanding and skill; a strategy of educational achievements verification, applicants understanding of new information; a strategy for identifying learning progress; a feedback strategy; a strategy for reinforced responsibility for one's educational results; a strategy for encouraging self-improvement and interaction with others as an effective educational resource for one another. The publication also focuses on the fact that each of these strategies has its own implementation methods and suggests them. For example, the feedback strategy can be implemented by methods of error analysis, explanation or hindsight analysis, and the strategy for encouraging self-improvement and interaction with others by methods of business games and reflection. However, these formative assessment methods of applicants' learning outcomes are tentative; each lecturer can choose his or her own, considering the goals of the academic discipline and the goals of the strategy that applies.

Key words: formative assessment, formative assessment strategies, formative assessment methods, higher education applicants, educational components.

Постановка проблеми. На шляху до неперервного і збалансованого розвитку сучасне прогресивне суспільство ставить перед усіма галузями знань і сферами діяльності нові вимоги й завдання, спрямовані на інноваційну діяльність для задоволення потреб людства й захисту інтересів майбутніх поколінь. У реалізації цих масштабних планів державі потрібні ініціативні, креативні, творчі фахівці, які вміють оцінювати результати власних і сторонніх досягнень, аналізувати, робити висновки, критично мислити, планувати, саморозвиватися, керувати емоціями та застосовувати сучасні сервіси. З огляду на це перш за все варто звернути увагу на систему освіти й побудувати її за новою парадигмою з орієнтуванням на підготовку саме такого спеціаліста. Ті підходи, методи та прийоми, які працювали досі, нині, на жаль, є вже не завжди ефективними, а іноді навіть можуть стати причиною супротиву студентів. У здобувачів покоління Z таку протидію перш за все може викликати оцінювання їхніх досягнень, яке вони досить часто сприймають як негатив і покарання, тому варто ґрунтовно підходити до розроблення та застосування системи оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти. Діагностика навчальних досягнень має бути корисною, спрямованою на їх удосконалення. Йдеться про формувальне оцінювання, що є активною формою діяльності всіх учасників освітнього процесу. Таке вимірювання результатів навчання сприяє виробленню навички вчитися, критично оцінювати свої досягнення та інших, розвивати власні траєкторії навчання. З огляду на це є потреба звернути увагу на процес діагностики навчальних досягнень студентів з конкретних освітніх компонент.

Аналіз досліджень. Проблему оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, зокрема

формуального, порушували у своїх працях О. Барна, П. Блек, Г. Браун, В. Вембер, Г. Войтків, Л. Ерл, Л. Кабан, І. Логвина, О. Локшина, Н. Морзе, Н. Мочалова, Л. Рождественська, І. Фішман. Проте, на жаль, досі немає наукових розвідок, у яких би було запропоновано стратегії формуального оцінювання студентів із конкретних дисциплін. Це дало нам поштовх до роботи в означеному напрямі.

Мета статті полягає у визначенні стратегій формуального оцінювання здобувачів вищої освіти з ОК «Культура усного і писемного мовлення».

Виклад основного матеріалу. Загальні та фахові компетентності, якими має оволодіти майбутній фахівець будь-якої спеціальності, визначено нормативними документами ЗВО, такими як ОП та РНП. Робоча навчальна програма кожної дисципліни містить інформацію про передбачувані результати навчання, що визначені закладом вищої освіти. Однак, як часто трапляється, студент має своє уявлення про те, які знання, уміння та навички він отримає, опанувавши ту чи ту дисципліну, тому для того, щоби освітній процес був повноцінним, ефективним і цікавим для всіх його учасників, необхідно, щоб викладач і здобувач були орієнтовані на один і той же результат, що є основною вимогою студентоцентрованого підходу до навчання.

Процес навчання у ЗВО, окрім активної співпраці, передбачає діагностику рівня отриманих результатів, яка складається з контролю та перевірки здобутих знань, умінь і навичок; оцінювання рівня їх сформованості; аналізу отриманих показників; рефлексії; коригування освітнього процесу та прогнозування подальшої навчальної діяльності. Зараз зосередимо увагу на оцінюванні

результатів, адже, на нашу думку, воно є основним складником навчального контролю та підґрунтям для аналізу, коригування й прогнозування освітнього процесу.

Оцінювання має низку функцій, а саме контролюючу, навчальну, діагностувальну, коригувальну, мотиваційну, розвивальну, виховну, управлінську (Локшина, 2002: 30). Воно може бути поточним/формувальним або підсумковим/сумативним. Однак, як доводять науковці (Морзе, Вембер, Гладун, 2002: 203), незалежно від типу оцінювання воно є вкрай необхідним, важливим і корисним в освітньому процесі. Хоча з досвіду можемо стверджувати, що саме формувальне оцінювання повністю реалізує студентоцентризований підхід у навчанні, дає можливість урахувати індивідуальні особливості, особистісні цінності та освітні потреби кожного здобувача.

Загалом під формувальним оцінюванням науковці (О. Локшина, Н. Морзе) розуміють інтерактивне вимірювання результатів навчання, яке дає змогу викладачам визначати потреби студентів та адаптувати до них освітній процес, а здобувачам – зрозуміти свої помилки, контролювати власне зростання, планувати подальшу траєкторію навчання. Саме останні є активними учасниками такої діагностики, адже вони не лише вимірюють власні досягнення (самооцінювання) та результати діяльності одногрупників (взаємооцінювання), але й долучаються до розроблення критеріїв оцінювання своїх знань. Таким чином, відбувається взаємозв'язок між усіма учасниками освітнього процесу, спрямований на розуміння студентом подальших етапів діяльності в процесі опанування дисципліни, що підвищує його мотивацію до навчання. Така діагностика дає змогу пересвідчитися в тому, що здобувач правильно діє на шляху до поставленої освітньої мети, а також визначити, на які аспекти варто звернути увагу. На основі отриманої інформації про результати навчання студентів викладач може коригувати освітній процес, добирати інші методи, прийоми, засоби навчання тощо. Варто зауважити, що студенти не повинні «боятися» оцінювання; це має бути звичайний процес, орієнтований на виявлення їхніх потреб.

Формувальне оцінювання має індивідуальне спрямування, адже діагностує результати кожного студента окремо; неприпустимим є порівнювання його показників з показниками інших здобувачів. Воно не передбачає суперництва чи конкуренції серед учасників освітнього процесу, тому викладачеві не варто критикувати їхні помилки, потрібно дати можливість самим удосконалювати

свій рівень компетентності. Звернемо увагу на те, що таке оцінювання буде справді ефективним лише тоді, коли студент постійно буде аналізувати свій процес навчання, робитиме висновки, отже, поліпшуватиме результат.

Перевагою формувального оцінювання є те, що воно передбачає елементи рефлексії, тобто відбувається зворотній зв'язок між здобувачем та ступенем досягнення ним поставлених мети й завдань. Студент бачить свої результати, порівнює їх із попередніми здобутками, акцентує увагу на помилках, доходить висновків, отже, формує стійку мотивацію до навчання.

Таким чином, формувальне оцінювання є ефективним інструментом навчання студентів. Воно є вкрай необхідним під час опанування усіх ОК освітньої програми для визначення індивідуальних освітніх потреб здобувачів; розроблення ефективної траєкторії, методів, прийомів і засобів навчання; встановлення рівня володіння студентами програмовим матеріалом та перевірки розуміння його на кожному етапі навчання; мотивації до активної діяльності та підвищення результатів.

Для здійснення формувального оцінювання результатів знань, умінь і навичок з будь-якої дисципліни навчального плану, зокрема «Культури усного і писемного мовлення», викладачеві спочатку необхідно розробити такий план дій:

- визначити мету й завдання навчання;
- ознайомити здобувачів із програмними результатами навчання та перспективами, які відкриваються перед ними після засвоєння матеріалу;
- дати можливість студентам обговорити визначені результати, висловити думку про те, що для них є важливим, цікавим, складним, на що слід звернути особливу увагу;
- відкоригувати план отримання результатів навчання з огляду на побажання здобувачів.

При цьому слід дотримуватися таких правил:

- організовувати освітній процес разом зі студентами;
- підтримувати постійну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу (між викладачем і студентами, студентів між собою);
- обов'язково здійснювати рефлексію.

Формувальне оцінювання не слід розглядати як один із етапів освітнього процесу, на якому визначаються поточні чи кінцеві підсумки навчання. Це повноцінний складник навчання, який дає можливість здобути певний досвід аналізу та самоаналізу, заповнити прогалини у знаннях та рухатися далі (Войтків, 2010: 45). Основними засадами такого оцінювання є зосередження уваги на освітніх досягненнях здобувача, а не на його особис-

тості; наявність чіткої формули, за якою підраховується кінцевий результат, аби студент сам міг визначити свою оцінку; акцентування уваги на освітньому прогресі здобувача та його успіхах, а не на оцінці; створення атмосфери довіри, відкритості, чесності, взаємоповаги, адже всі думки мають право на існування, студент може відкрито їх висловлювати та обговорювати в колективі.

Щоби формувальне оцінювання було ефективним, варто ретельно його спланувати таким чином:

- визначити пріоритетні напрями оцінювання (які саме програмні результати потрібно перевіряти);

- розробити план видів діяльності, які підлягатимуть контролю, та графік оцінювання; при цьому оцінювання слід проводити на всіх етапах навчання, а саме на початку вивчення теми (щоб з'ясувати, якою інформацією вже володіють здобувачі, та активізувати їхню увагу), безпосередньо в процесі навчання (для виявлення проблемних аспектів), у кінці опанування темою, модулем чи курсом (аби узагальнити і повторити матеріал, підбити підсумки, спланувати подальший освітній процес);

- розробити систему оцінювання кожного виду діяльності, яка конструктивно узгоджується з метою та завданнями освітньої компоненти;

- встановити відносну вагу кожної оцінки формуального вимірювання для кінцевого результату;

- розробити та запровадити графік оцінювання (зворотного зв'язку), аби всі види діяльності підлягали діагностиці, а кінцева оцінка була достовірною;

- дібрати найефективніші методи формуальної діагностики, які відповідатимуть меті й завданням ОК та освітнім потребам здобувачів;

- дібрати такі інструменти для оцінювання освітніх результатів здобувачів, які би підвищували їхню мотивацію до навчання, адже, як показує досвід, звичайне виставлення балів її суттєво знижує;

- розробити цікаві завдання та «сценарії» до їх виконання;

- навчити студентів здійснювати самооцінювання/самоаналіз і взаємооцінювання результатів.

До формуального оцінювання можна залучати експертів/менторів – авторитетних фахівців-практиків зі спеціальності. Ними можуть бути актори, письменники, поети, журналісти, телеведучі, підприємці, вчителі, спортсмени, дизайнери, перекладачі. Експертну оцінку можна нада-

вати в синхронному чи асинхронному режимі, за допомогою різних сучасних сервісів. За умови співпраці з авторитетними експертами у студентів зростає зацікавленість предметом вивчення, а оцінка за той чи інший вид діяльності матиме значно більшу вагу, ніж би мала оцінка викладача. Окрім того, така практика є ефективною для формування у здобувачів умінь здійснювати взаємооцінювання, яке, як уже зазначалося, є важливим складником процесу формуального оцінювання результатів навчання.

Для ефективності освітнього процесу варто дотримуватися низки стратегій формуального оцінювання, серед яких основними є такі:

- стратегія обговорення та аналізу очікуваних результатів, потреб здобувачів, критеріїв успіху;

- стратегія представлення й доведення розуміння та вміння;

- стратегія перевірки освітніх здобутків, розуміння здобувачами нової інформації;

- стратегія виявлення прогресу в навчанні;

- стратегія зворотного зв'язку;

- стратегія посиленої відповідальності за свої освітні результати;

- стратегія заохочення до самовдосконалення і взаємодії з іншими як ефективного освітнього ресурсу один для одного.

Кожна стратегія має свою мету та методи її реалізації.

Відповідно до поставлених цілей стратегій спробуємо представити орієнтовні методи навчання, спрямовані на формуальне оцінювання результатів студентів з ОК «Культура усного і писемного мовлення».

Спочатку зазначимо, що метою навчальної дисципліни є «формування мовно-комунікативної компетентності студентів; усвідомленої позитивної мовної поведінки; оволодіння нормами сучасної української літературної мови; набуття навичок оперування термінологією майбутньої спеціальності; умінь користуватися різними функційними стилями й підстилями в навчальній діяльності та професійному вжитку; формування навичок комунікативно виправданого використання засобів мови з дотриманням етикету фахового спілкування; формування універсальних компетентностей *soft skills*» (Овсієнко, 2020: 3). Завданнями ОК є «виховання в студентів почуття національної свідомості, що значною мірою сприяє підвищенню мотивації вивчення української мови; формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, соціокультурної компетентностей студентів на основі свідомого опанування мовної і мовленнє-

вої теорії; корекція орфографічної та пунктуаційної грамотності майбутніх фахівців; збагачення словникового запасу студентів термінологічною лексикою та фразеологією» (Овсієнко, 2020: 3).

Методи формувального оцінювання запропоновано з урахуванням цілей дисципліни та мети кожної стратегії.

Спільною метою всіх стратегій є коригування діяльності з підвищення ефективності/результативності освітнього процесу; досягнення студентом максимального результату, однак кожна з них має свою унікальність.

Так, стратегія обговорення й аналізу очікуваних результатів, потреб здобувачів, критеріїв успіху має на меті конкретизацію освітніх очікувань студентів від вивчення тієї чи тієї теми або усієї дисципліни загалом; ознайомлення з критеріями оцінювання (найкраще, коли критерії розроблені разом зі здобувачами). Ця стратегія є однією з найголовніших, адже без неї не буде успіху і задоволення від процесу навчання. Основними методами реалізації означеної стратегії є такі:

- метод групової дискусії, що ґрунтується на обміні думками і дає можливість її учасникам відчувати себе причетними до процесу прийняття рішень;

- метод мозкового штурму, який забезпечує комунікативну спрямованість освітнього процесу, реалізує студентоцентризований підхід до навчання студентів, сприяє розвитку їхнього критичного мислення, креативності, умінню бачити перспективу, ставити перед собою реальні освітні завдання та оцінювати можливості тощо.

Мета стратегії представлення й доведення розуміння та вміння полягає в тому, щоби дати змогу здобувачеві відтворити набуті знання й довести свої вміння. Методами реалізації цієї стратегії є такі:

- метод Сократа (евристична бесіда), який передбачає активний діалог між викладачем і здобувачами через систему запитань, спонукає останніх до формулювання висновків і забезпечує максимальну активність на занятті;

- метод круглого столу, що дає можливість усім здобувачам висловити думку, показати свої знання і вміння; він допомагає навчити студентів аналізувати, коментувати, критично оцінювати себе та інших.

Метою наступної стратегії (стратегія перевірки освітніх здобутків, розуміння здобувачами нової інформації) є діагностування отриманих студентом знань, умінь і навичок здобувачів. Реалізувати її можна різними методами, зокрема такими:

- метод вправ і завдань, що допомагає викладачеві зрозуміти, наскільки студенти засвоїли матеріал і вміють його практично застосовувати;

- проєктний метод, який забезпечує студентоцентризований підхід до навчання і допомагає поетапно перевірити освітні здобутки студентів.

Стратегія виявлення прогресу в навчанні має на меті визначити, чи здобуває студент для себе нові знання, уміння й навички. Це можна реалізувати низкою методів, зокрема такими:

- метод анкетування, що передбачає опитування всіх студентів і дає можливість викладачеві отримати інформацію про їхній рівень знань, умінь і навичок та якісні зміни загального освітнього результату;

- метод аналітики, основне завдання якого полягає в інформуванні викладача про освітні потреби й проблеми здобувачів; він може реалізуватися у формі звичайної таблиці Excel, у якій кожен студент позначає маркуванням ступінь виконання завдань (наприклад, синій – не виконав, жовтий – у процесі виконання, зелений – виконав), отже, дає сигнал про те, чи потребує він допомоги.

Метою наступної стратегії є надання зворотного зв'язку за різними показниками і критеріями успіху, із якими студенти були ознайомлені на початку вивчення дисципліни, модуля чи теми. Ця стратегія дає можливість викладачеві зреагувати на ті проблеми, які виникли у здобувачів під час опанування матеріалу й виконання завдань. Здійснити це можна за допомогою таких методів:

- метод аналізу помилок, що сприяє корегуванню і вдосконаленню конкретних умінь і навичок здобувачів;

- метод пояснення, за якого викладач може в стислій формі пояснити студентові незрозумілий матеріал, зосередити увагу на питаннях, які його цікавлять;

- метод ретроспективного аналізу, який передбачає порівняння сьогоденних досягнень здобувача з цілями і завданнями програми, усвідомлення ним позитивної траєкторії освітнього зростання; важливо пам'ятати, що не можна порівнювати результати студентів; важливо наголосити на особистих досягненнях кожного (нехай і не значних).

Стратегія посиленої відповідальності за свої освітні результати має на меті навчити студентів обмірковувати своє навчання, визначати етапи діяльності для досягнення вищого результату. Її можна втілити за допомогою таких методів:

- метод інтроспективного аналізу, який допомагає студентові з'ясувати етапи та рівень свого

прогресу в навчанні, проаналізувати шлях до отриманого успіху, усвідомити особисту роль у цьому процесі;

– метод перспективного аналізу, основним завданням якого є формулювання завдань на майбутнє з урахуванням попередніх результатів навчання.

Стратегія заохочення до самовдосконалення та взаємодії з іншими зорієнтована на те, щоб «зробити» здобувачів ефективним освітнім «ресурсом» один для одного (студенти допомагають один одному розвиватися, навчаються комунікувати, взаємодіяти, співпрацювати тощо). Означена стратегія передбачає застосування таких методів:

– метод ділової гри, що покликаний розвивати творчі здібності, активність, самостійність і відповідальність здобувачів, вміння співпрацювати на результат, приймати рішення у нестандартних обставинах тощо;

– метод рефлексії, який полягає в тому, щоб звернути увагу здобувачів на свої знання, вміння й навички, замислитися над освітніми здобутками і прогалинами, допомогти знайти шлях вирішення проблеми, сприяє розвитку вмінь самоаналізу та самовдосконалення кожного учасника освітнього процесу.

Усі зазначені стратегії та методи їхньої реалізації взаємопов'язані між собою, їх можна застосовувати у будь-якій послідовності.

Висновки. Таким чином, у рецепції ми розглядаємо формувальне оцінювання як ефективний інструмент навчання студентів різних спеціаль-

ностей і доводимо, що воно є вкрай необхідним під час опанування усіх ОК освітньої програми, зокрема «Культури усного й писемного мовлення», для визначення індивідуальних освітніх потреб здобувачів; розроблення ефективної траєкторії, методів, прийомів і засобів навчання; встановлення рівня володіння студентами програмним матеріалом та перевірки розуміння його на кожному етапі навчання; мотивації до активної діяльності та підвищення результатів. Визначаємо, що для того, аби формувальне оцінювання було ефективним, варто ретельно його спланувати, зокрема дотримуватися низки стратегій, серед яких основними є стратегія обговорення та аналізу очікуваних результатів, потреб здобувачів, критеріїв успіху; стратегія представлення й доведення розуміння і вміння; стратегія перевірки освітніх здобутків, розуміння здобувачами нової інформації; стратегія виявлення прогресу в навчанні; стратегія зворотного зв'язку; стратегія посиленої відповідальності за свої освітні результати; стратегія заохочення до самовдосконалення і взаємодії з іншими як ефективного освітнього ресурсу один для одного. У публікації також зосереджуємо увагу на тому, що кожна із зазначених стратегій має свої методи реалізації, які ми пропонуємо.

У перспективі плануємо продовжити дослідження в цьому напрямі та розробити систему вправ і завдань для формувального оцінювання студентів з дисципліни «Культура усного і писемного мовлення».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтків Г. Формувальне оцінювання майбутніх учителів фізики. *Підготовка майбутніх учителів фізики хімії біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи* : збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції. 2010. С. 44–46.
2. Локшина О. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. Київ : КМІУВ ім. Б. Грінченка, 2002. 52 с.
3. Морзе Н., Вембер В., Гладун М. Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2002. С. 202–214.
4. Овсієнко Л. Робоча програма навчальної дисципліни «Українські студії: культура усного і писемного мовлення (українська)». Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 36 с.

REFERENCES

1. Voitkiv H. Formuvalne otsiniuvannia maibutnikh uchyteliv fizyky [Formative assessment of future physics teachers]. Zbirnyk tez dopovidei II Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii "Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky khimii biolohii ta pryrodnychykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly". 2010. S. 44–46 [in Ukrainian].
2. Lokshyna O. Kontrol ta otsinka uspishnosti uchniv u shkolakh Zakhidnoi Yevropy [Monitoring and evaluation of student achievement in Western European schools]. Kyiv: KMIUV im. B. Hrinchenka, 2002. 52 s [in Ukrainian].
3. Morze N., Vember V., Hladun M. Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii dlia formuvalnoho otsiniuvannia [Using digital technology for formative assessment]. Open educational e-environment of modern University, special edition. 2002. S. 202–214 [in Ukrainian].
4. Ovsienko L. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Ukrainski studii: kultura usnoho i pysemnoho movlennia (ukrainska)" [Working program of the discipline "Ukrainian Studies: Culture of Oral and Written Speech (Ukrainian)"]. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. 2020. 36 s. [in Ukrainian].

Мирослав ПАГУТА,

orcid.org/0000-0003-2305-9390

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри технологічної та професійної освіти,

докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) miroslav06@i.ua

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА АКсіОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФУНКціОНУВАННЯ ПРОФЕСіЙНОЇ ОСВіТИ В УСРР У 30-Х РОКАХ ХХ СТОЛіТТЯ

Стаття присвячена розкриттю історико-педагогічних та аксіологічних аспектів становлення та розвитку професійної освіти в УСРР у 30-х роках ХХ століття. На основі аналізу наукових джерел і нормативних документів автором визначено, що розвиток професійної освіти на території УСРР у 30-х роках ХХ століття характеризується значними аксіологічними змінами, що зумовлювалося значним посиленням ідеологічного контролю державних і партійних структур у сфері професійної освіти, особливо в її аксіологічно-сутнісній складовій частині. Встановлено, що система професійної освіти означеного періоду функціонувала та розвивалася в умовах репресивної політики, спрямованої на знищення національно-самобутньої системи освіти України, що утвердилася на території УСРР у 20-х роках ХХ століття, продукованих нею цінностей та переходу до авторитарної педагогіки й системи управління освітою. Натомість впроваджувалася повністю уніфікована, так звана радянська система професійної освіти з повним та жорстким її підпорядкуванням Москві. Контроль, удосконалення та розширення ідеологічної роботи, насадження авторитаризму стали основними напрямками тогочасної державної політики в освітній сфері.

Зроблено висновок про те, що основними освітніми цінностями того періоду, які прививалися молоді тогочасною професійною освітою, були комуністичне виховання, цінність суспільно корисної праці як засобу комуністичного виховання, віра й відданість комуністичній ідеї, нетерпимість до інакодумства та релігії, зневажливе ставлення до приватної власності, здатність до самопожертви в ім'я комуністичної ідеї та заклику партії, відданість комуністичній партії та її керівним органам, колективізм як засіб стандартизації та уніфікації, схвалення та поширення тоталітаризму й культу особистості. Водночас сама професійна освіта сприймалася в суспільстві, зокрема внаслідок зменшення її загальної доступності, як значна цінність. Отже ті, хто отримували можливість її здобути, могли розраховувати на відповідний статус та життєвий успіх.

Ключові слова: професійна освіта, цінності освіти, аксіологія професійної освіти УСРР, 30-ті роки ХХ століття.

Myroslav PAHUTA,

orcid.org/0000-0003-2305-9390

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Technological and Professional Science,

Doctoral Student at General Pedagogy and Preschool Education Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) miroslav06@i.ua

HISTORICAL, PEDAGOGICAL AND AXIOLOGICAL ASPECTS OF VOCATIONAL EDUCATION'S FUNCTIONING IN THE USSR IN THE 1930S

The article is devoted to the disclosure of historical, pedagogical and axiological aspects of vocational education's formation and development in the USSR in the 1930s. Based on the analysis of scientific sources and regulations, the author determined that vocational education's development in the USSR in the 1930s is characterized by major axiological changes, due to significant strengthening of ideological control of state and party structures in vocational education, especially in its axiological and essential components. It is established that the system of vocational education of this period functioned and developed in a repressive policy aimed at destroying Ukraine's national education system that was established in the USSR in the 1920s, as well as its values and transition to authoritarian pedagogy and education management system. Instead, a completely unified, so-called Soviet system of vocational education was introduced, with its full and rigid subordination to Moscow. Control, improvement and expansion of ideological work and the planting of authoritarianism became the main directions of the state policy in the field of education at the time.

It is concluded that the main educational values of that period, which were instilled in young people by vocational education at that time, were communist education, the value of socially useful work as a means of communist education, faith and devotion to the communist idea, intolerance of dissent and religion, contempt for private property, the will to sacrifice yourself in the name of the communist idea and the call of the party, devotion to the Communist Party and its governing bodies, collectivism as a means of standardization and unification, approval and dissemination of totalitarianism and the cult of personality. At the same time, vocational education itself was perceived in society as a significant value, in particular due to the reduction of its general accessibility. Therefore, those who were given the opportunity to obtain it could count on the appropriate status and success in life.

Key words: vocational education, educational values, axiology of vocational education in the USSR, 1930s.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в державі, що зумовлені входженням України в європейський та загальносвітовий суспільно-економічний та освітній простір, вимагають оновлення всієї системи освіти України. Особливо гостро це завдання стоїть перед системою професійної освіти, яка повинна повністю відповідати вимогам і запитам сучасного суспільства.

Так, О. Сухомлинська зазначає, що освітній простір України надзвичайно чутливий до щоденних змін та особливо прояву кризових станів, а заклади освіти, в тому числі професійної, змушені в процесі роботи «на ходу» відповідати на виклики часу, хоча відбувається це не без втрат і прорахунків, які зумовлені тим, що педагогічні колективи та адміністрації навчальних закладів змушені брати на себе розв'язок задач, які в такому масштабі досі не входили у сферу їх професійної діяльності (Сухомлинська, 2003: 3).

Вирішення цього завдання потребує історико-педагогічного аналізу та переосмислення всього процесу розвитку й функціонування професійної освіти в різних суспільно-політичних, економічних та аксіологічних реаліях. Історично-педагогічна та аксіологічна ретроспектива дають змогу розглянути весь процес формування, функціонування та розвитку професійної освіти в динаміці, відстежити вплив соціально-економічних, ідеологічних та аксіологічних змін на функціонування та розвиток системи професійної освіти в різних історично-суспільних періодах та умовах.

Особливо важливим у цьому контексті є аналіз саме історико-педагогічних та аксіологічних аспектів функціонування професійної освіти, адже саме докорінна зміна системи цінностей і ціннісних орієнтацій спричинила кризу в системі освіти України (Сухомлинська, 2003: 3).

В цьому контексті питання дослідження історико-педагогічних та аксіологічних аспектів функціонування професійної освіти в УСРР у 30-х роках ХХ століття є надзвичайно важливим та актуальним, адже саме в 30-х роках ХХ століття були сформовані основні підходи та аксіологічні засади, які лягли в основу розвитку професійної освіти України на весь період її перебування в складі СРСР.

Аналіз досліджень. Огляд джерел засвідчив, що проблема історико-педагогічного осмислення процесу функціонування та розвитку професійної освіти на теренах України в різних часових відрізках, суспільно-політичних та аксіологічних умовах не нова й привертала увагу багатьох науковців. При цьому значне збільшення інтересу дослідників до історико-педагогічної проблематики спостерігається з 90-х років ХХ століття, тобто з часу проголошення незалежності та відновлення державності України (Сухомлинська, 2003: 17).

Загальні аспекти функціонування та розвитку освіти й педагогіки в Україні розкривають у своїх працях О. Васюк, О. Дубасенюк, В. Кравець, М. Кукурудзяк, І. Лікарчук, В. Онопрієнко, Я. Ряппо, С. Сірополк, М. Субчинська, О. Сухомлинська. Теоретико-методологічні аспекти функціонування та розвитку системи професійної та професійно-технічної освіти досліджували С. Батишев, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Т. Десятов, М. Євтух, В. Зайчук, В. Луговий, П. Лузан, Н. Ничкало, М. Пальчук, С. Сисоева. Дослідженню питання функціонування системи професійної освіти в СРСР та УРСР присвятили свої праці А. Веселов, Н. Іванцова, І. Лікарчук, М. Пузанов, Я. Ряппо, О. Рябченко, Г. Терещенко, Ш. Фіцпатрік. Водночас потрібно зазначити, що нині практично відсутні цілісні дослідження аксіологічних аспектів функціонування та розвитку професійної освіти в УСРР у 30-х роках ХХ століття.

Необхідно взяти до уваги те, що практично всі дослідження радянської доби здійснюють історико-педагогічний аналіз, виходячи з позицій комуністичної (марксистсько-ленінської) ідеології, замовчуючи або нещадно тавруючи всі аспекти, що виходили за межі цієї ідеології або суперечили їй, тому зрозуміло, що такі дослідження здебільшого є застарілими у зв'язку зі зміною історико-педагогічної парадигми, заідеологізованими та заполітизованими. Натомість у низці сучасних історико-педагогічних дослідженнях радянський період розглядається як однозначно негативний, що завдав лише непоправної шкоди

освіті. Хоча зрозуміло, що й такий підхід є не цілком правильним та об'єктивним (Сухомлинська, 2003: 17).

Отже, вважаємо, що цей період функціонування та розвитку професійної освіти в Україні потребує нових, більш детальних історико-педагогічних досліджень. Особливо це стосується дослідження аксіологічних аспектів функціонування та розвитку вітчизняної професійної освіти в означений період, а основою джерельної бази такого дослідження повинні стати тогочасні нормативні документи, декрети, укази, резолюції та постанови ЦК ВКП (б), ЦВК СРСР, ВУЦВК, Всеукраїнських з'їздів Рад робітничих, селянських та червоноармійських депутатів, збірники законів та розпоряджень робітничо-селянського уряду України, які розкривають основні аспекти та зміст функціонування професійної освіти в досліджуваній період.

Мета статті полягає в розкритті історико-педагогічних та аксіологічних аспектів функціонування й розвитку професійної освіти в УСРР у 30-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Кінець 20-х – початок 30-х років ХХ століття ознаменувався прискореним індустріальним розвитком, було проголошено курс на загальну колективізацію та прискорену індустріалізацію. На початку 30-х років було побудовано ДніпроГЕС, Азовсталь, Криворізький та Запорізький металургійні комбінати, Харківський тракторний завод тощо. Натомість село опиралося примусовій колективізації. Наслідком цього стали репресії селянства, що призвело до штучно створених голодоморів. Цей період також ознаменувався посиленням сталінської влади та диктатури, що призвело до знищення будь-якого вільнотдумства. Це був період активного будівництва тоталітарної держави (Історія України в історіях). Безперечно, ця обставина мала вплив на розвиток освіти. Відбувається наступ на всі сфери українського життя, здійснюється русифікація школи. Крім цього, знищуються усі особливості української освітньої системи, натомість відбувається централізація освіти з єдиним керівництвом у Москві.

О. Сухомлинська, аналізуючи цей період функціонування та розвитку освіти в Україні, зазначає, що на зміну «досить розкріпаченої педагогічної думки, яка відображала цілий спектр різноманітних підходів», прийшла «чітка і регламентована партійно-класова ідеологема», яка зумовила, що на зміну професійно-етичним критеріям добору фахівців прийшов класовий підхід. Початок 30-х років ХХ століття на території УСРР озна-

менував себе «нещадною боротьбою з національно свідомою інтелігенцією», в процесі якої було репресовано і знищено весь цвіт української педагогічної науки, здійснюється знищення особливостей української освітньої системи, а також її русифікація. Відбуваються централізація, стандартизація та уніфікація всієї педагогічної науки та навчально-виховного процесу з їх повним підпорядкуванням Москві. Освітні заклади стають на шлях жорсткої централізованої авторитарно-дисциплінарної системи управління (Сухомлинська, 2003: 59–60).

Як відзначає відома дослідниця Ш. Фітцпатрік, на початку 30-х років ХХ століття в радянській освіті відбувся поворот до колишніх цінностей. Мета вищої освіти більше не полягала в тому, щоби дати просто технічну, професійну та політичну освіту. Вона повинна була передавати широкий багаж культури, оскільки країна потребувала культурних, різнобічно освічених кадрів (Fitzpatrick, 2002).

Забезпечити підготовку фахівців мала система освіти, уніфікована з російською. Так, після завершення неповної середньої школи молодь мала змогу вступати до професійних шкіл, а саме технікумів, медичних, педагогічних училищ з 3–4-річним терміном навчання. Натомість після завершення повного курсу навчання у середній школі випускники мали змогу вступати до вищих шкіл. Випускники професійних шкіл практично втрачали шанс на продовження навчання у вищих школах, оскільки вони зобов'язані були після здобуття професійної освіти відпрацювати певний термін на виробництві, яке покинути в майбутньому ставало неможливим (Енциклопедія українознавства, 1995: 939–940).

Прискорена індустріалізація країни зумовила гостру потребу у великій кількості професійно підготовлених кадрів для нових підприємств, заводів і фабрик, що потребувало великої кількості професійних та професійно-технічних навчальних закладів, отже, сприяло розвитку мережі професійних та професійно-технічних навчальних закладів.

Автори «Енциклопедії українознавства» наводять дані щодо стану професійного шкільництва в Україні. Так, згідно з цими даними, на кінець 1927 року сукупність вищих професійних закладів складалася з 37 інститутів та 144 технікумів, а вже у 1929/30 навчальному році структура професійного шкільництва в Україні налічувала 42 інститути, 109 технікумів, 78 робітфаків, 680 професійних шкіл, 197 фабрично-заводських шкіл, 47 фахових навчальних майстерень та 377

професійних курсів. За національним складом у професійних школах навчалися 53,1% українців, 20% росіян, 22,5% євреїв. Студенти-українці переважували насамперед у сільськогосподарських та педагогічних школах (Енциклопедія українознавства, 1995: 939).

Водночас у 30-х роках ХХ століття у сфері професійної освіти почав проявлятися «еконізаторський» підхід, унаслідок чого були спрощені вимоги до загальноосвітньої підготовки майбутніх робітників та намітилась тенденція переходу від підготовки фахівців широкого профілю до підготовки вузькоспеціалізованих робітників, «спеціалістів вузько-оперативної праці», що дало змогу скоротити термін їх підготовки до 6–12 місяців. Водночас значного поширення набула система підготовки робітничих кадрів безпосередньо на виробництві (Пальчук: 2).

У 1930 році інститути народної освіти (ІНО) як занадто великі заклади було розділено на окремі педагогічні інститути професійної освіти, інститути соцвиху та інститути політосвіти (Енциклопедія українознавства, 1995: 936). Водночас на початку 30-х років із 3 300 семирічок понад дві третини було реорганізовано у фабрично-заводські та школи колгоспної молоді (Постанова XII Всеукраїнського з'їзду Рад, 1931).

При цьому варто відзначити, що загальноосвітні школи, мистецькі та педагогічні заклади освіти були у віданні Наркомосу УСРР. Натомість багато курсів та закладів освіти підпорядковувалися іншим відомствам. Так, існували школи фабрично-заводського учнівства, робітничо-технічні, виробничо-політехнічні, промислово-технічні, сільгоспучу, курси масових професій тощо.

У 1932 році було переглянуто зміст навчання й виховання середньої школи та акцентовано увагу на необхідності введення до навчальних програм із суспільствознавства, літератури, мов, географії та історії найважливішої інформації про національну культуру народів СРСР, їхню літературу, мистецтво, історичний розвиток, а також елементи краєзнавства, природні властивості, промисловість, сільське господарство, соціально-економічний розвиток тощо. Надання значної ваги постановці трудового навчання у політехнічній школі спонукало до визнання необхідності доопрацювання навчальних програм з праці задля забезпечення поєднання навчання з продуктивною працею і навчання в теорії і на практиці головних галузей виробництва. Крім того, наголошувалося на необхідності забезпечення учнів середньої школи основними інструментами та отриманні навичок з оброблення дерева, металу тощо (Постанова ЦК ВКП (б), 1932).

Діяльність політехнічної школи базувалась на поєднанні шкільного навчання з виробничою працею та громадською роботою. Політехнічна освіта мала надати учням основи наук, ознайомити їх у теорії та на практиці з головними галузями виробництва. Наголошувалося на тому, що поєднання навчання з виробничою працею має відбуватися на такій основі, щоб уся громадсько-виробнича праця школярів підкорювалася навчальним та виховним потребам школи (Постанова ЦК ВКП (б), 1931). Вважалося, що лише за умови надання учням достатнього обсягу загальноосвітніх знань можна домогтися успішної підготовки випускників школи до кваліфікованої виробничої праці у промисловості, сільському господарстві та подальшому навчанні у технікумах вищих та вишах (Постанова Президії ВУЦВК, 1932).

Оскільки влада не усвідомлювала або не хотіла усвідомлювати, що безперешкодне та ефективне функціонування державних установ неможливе без кваліфікованих фахівців, яких намагалися замінити «висуванцями» з робітників та селян, це негативно відбилося на ефективності функціонування установ та підприємств. Однак шляхи вирішення цієї проблеми були незмінними. На початку 30-х років ХХ століття масштаби підготовки фахівців через робітфаки, технікуми та ВНЗ лише зросли. Крім цього, у вересні 1933 року відновили діяльність Київський, Дніпропетровський, Одеський і Харківський університети. При цьому перевага у професійній підготовці віддавалася особам робітничо-селянського походження.

Водночас значно зросла підготовка робітничих кадрів безпосередньо на виробництві, особливо цьому сприяв стаханівський рух. Започаткування стаханівського руху сприяло розвитку такої форми поширення досвіду передовиків та підготовки фахівців, як стаханівські школи. З форм додаткової освіти робітників та учнів професійних шкіл збереглися лише такі види навчання, як гуртки технічного мінімуму, курси майстрів стаханівської праці, курси підвищення кваліфікації (Пальчук: 2).

Для подолання односторонньої уваги до кількісного зростання мережі професійних закладів освіти та їхніх учнів в середині 30-х років ХХ століття під час підготовки фахівців почали приділяти більше уваги якісним показникам. Термін навчання подовжився, а система короткострокової підготовки була скасована (Історія України, 1997: 293).

У нормативних та директивних документах констатувалися підвищені вимоги до теоретичного рівня фахівців, від яких вимагалися щоразу

вища кваліфікація, глибокі знання наукових засад техніки, системи радянського господарства, спеціалізованих виробництв тощо. На реалізацію цього завдання спрямовувалося вдосконалення навчальних планів та програм. Важлива увага приділялась методам викладання. Відбувся перехід від бригадно-лабораторного методу навчання до лекційно-практичних занять. Акцент робився на самостійній роботі студентів над індивідуальними завданнями у спеціально устаткованих лабораторіях, майстернях, кабінетах, музеях тощо (Постанова ЦВК СРСР, 1932).

Станом на 1938/39 навчальний рік в Україні функціонували 129 ВНЗ, в яких навчалось 124 тис. студентів. Вперше ВНЗ почали функціонувати у 28 містах республіки. Зокрема, у Вінниці, Полтаві, Сталіно діяло по чотири вищі навчальні заклади, у Ворошиловграді, Запоріжжі, Житомирі, Кривому Розі, Миколаєві, Херсоні – по три. Впродовж 1929–1932 роках у ВНЗ і технікумах України було підготовлено 110 тис. фахівців, а в наступні п'ять років – ще 196 тис. Отже, у радянській Україні на кінець 30-х років ХХ століття було підготовлено практично таку ж кількість фахівців, яка була у всій дореволюційній Росії (Історія України, 1997: 293).

Наводяться також інші статистичні дані. Зокрема, за даними авторів «Енциклопедії українознавства», станом на 1939 рік в УРСР налічувалося 597 середніх технічних шкіл, в яких навчалось 171,5 тис. учнів, а також 148 вищих навчальних закладів, в яких професійний вишкіл проходило 126,7 тис. студентів (Енциклопедія українознавства, 1995: 942).

Варто відзначити, що в період 30-х років ХХ століття у сфері вищої професійної освіти починають проявлятися нові тенденції. Зокрема, з одного боку, вона поступово стає привілеєм дітей правлячої верхівки (Аврамова, 2014: 19; Енциклопедія українознавства, 1995: 942). Елітарність вищої освіти впливала на її доступність для широкого загалу, хоча це, очевидно, забезпечувало доступ до вищої освіти більш освічених осіб.

Також варто привернути увагу до іншої тенденції, а саме формування у більшості студентів тоталітарної свідомості, яка не давала змоги побачити та проаналізувати суперечності того часу, «відокремити їх від насаджуваних ідеологічних штампів», замислитись над реальністю наявності такої значної кількості «ворогів» як наслідку репресій і чисток у студентському середовищі. Усе це спонукало до визнання студентами цінності конформізму, засвоєння ними навичок орієнтування у політичному просторі радянського вишу, актив-

ного прояву прихильності до політики тоталітарної влади. Ця позиція викликала руйнування характерної для суспільства в минулому системи цінностей (Рябченко, 2012: 175). Суспільству пропонувався новий уніфікований, ідеальний образ нового студента як носія і творця нової радянської культури, нового життя (Рябченко, 2012: 378), структура цінностей якого повинна відповідати тим, що нав'язувалися офіційною ідеологією та пропагандою.

Так, освіта мала забезпечити формування в особистості студента – майбутнього фахівця таких основних цінностей, як колективізм; повага до праці та людей праці; почуття громадянського обов'язку; готовність працювати на благо суспільства; відповідальності за свої слова, дії та вчинки, чесність та, найголовніше, відданість комуністичним ідеям та вірність комуністичній партії; нетерпимість до ідеологічного та політичного інакомислення; здатність до самопожертви в ім'я комуністичних ідей; активність в боротьбі за соціалістично-комуністичний ідеал; класово-пролетарська самосвідомість (Народное образование в СССР, 1967). Водночас активно насаджувалася віра у величність і непомильність керівних органів держави та її безпосереднього керівника, впроваджувалися культ особистості Й. Сталіна та жорсткий тоталітаризм (Історія України в історіях).

Так, народний комісар освіти УСРР М. Скрипник (Скрипник, 1932: 19) у 1932 році у своїй статті наголошує на тому, що будь-яка робота, будь-які досягнення повинні бути зіставленні зі словами й поглядами Й. Сталіна. Саме погляди Й. Сталіна є визначальними під час оцінювання будь-якої наукової роботи на всіх ділянках наукової думки. «Вона примушує провести переоцінку цієї роботи, поставити її під нові ознаки, повести новим шляхом» (Скрипник, 1932: 19).

Водночас О. Рябченко зазначає, що більшовикам все ж таки не вдалося стовідсотково сформулювати покоління бездумних «гвинтиків». Студенти, «незважаючи на тиск і заперечення інакомислення, перебували у постійному пошуку ціннісних орієнтирів, нерідко критично ставилися до перетворень радянської влади» (Рябченко, 2012: 377–378).

Висновки. Аналіз розвитку професійної освіти 30-х років ХХ століття показав значне посилення ідеологічного контролю державних і партійних структур у сфері професійної освіти, особливо в її аксіологічно-сутнісній складовій частині. Система професійної освіти означеного періоду функціонувала та розвивалася в умовах репресивної політики, спрямованої на знищення

національно-самобутньої системи освіти України, що утвердилась на території УСРР у 20-х роках ХХ століття, та продукованих нею цінностей. Натомість впроваджувалася повністю уніфікована, так звана радянська система професійної освіти з повним та жорстким її підпорядкуванням Москві, завданням якої перш за все стало формування громадянина Радянського Союзу – справжнього комуніста-патріота з відповідною системою цінностей, при цьому питанню формування висококваліфікованих фахівців приділялося значно менше уваги, ніж ідеологічній роботі з студентами. Контроль, удосконалення та розширення ідеологічної роботи та насадження авторитаризму стали основними напрямками тогочасної державної політики в освітній сфері. Основними освітніми цінностями того періоду, що прививалися, зокрема, професійною освітою, були комуністичне виховання, суспільно корисна праця як засіб комуністичного виховання, віра і відданість комуністичній ідеї, нетерпимість до інакодумства, зневажливе ставлення до приватної власності,

здатність до самопожертви в ім'я комуністичної ідеї та заклику партії, відданість комуністичній партії та її керівним органам, колективізм як засіб стандартизації та уніфікації, схвалення та поширення тоталітаризму й культу особистості.

Водночас проведений історико-педагогічний та аксіологічний аналіз розвитку професійної освіти 30-х років ХХ століття засвідчив, незважаючи на її тоталітарну заідеологізованість, її загальносуспільне сприйняття як цінності. Однак якщо впродовж 20-х років цінність професійної освіти переважно розглядалася з точки зору представників селянства та пролетаріату, які завдяки освіті отримували можливість кар'єрного росту, то вже у 30-ті роки вища професійна освіта стала цінною для всіх громадян і не тільки як засіб кар'єрного росту, але й сама по собі, зокрема, внаслідок зменшення її загальної доступності, що забезпечило зростання її престижності в очах суспільства. Отже, ті, хто отримували можливість її здобути, могли розраховувати на відповідний статус та життєвий успіх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамова Е. Реформы системы образования в СССР и России как отражение трансформации общественных потребностей. Москва : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. 52 с.
2. Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Київ, 1995. 1230 с.
3. Верстюк В., Гарань О., Гуржій О. та ін. Історія України. Київ : Альтернативи, 1997. 424 с.
4. Історія України в історіях: лекція 24 «Утвердження тоталітарного режиму в 1929–1939 рр. Історія про форсовану індустріалізацію, колективізацію, голод та «розстріляне відродження»». URL: <https://znohistory.ed-era.com/m5/124>.
5. Народное образование в СССР. 1917–1967 / под ред. М. Прокофьева и др. Москва : Просвещение, 1967. 544 с.
6. Пальчук М. Основные этапы развития профессионального образования и направления использования исторического опыта в современных условиях. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/108998/22-Palchuk.pdf?sequence=1>.
7. Про підсумки запровадження загального навчання та політехнізації школи за 1921–32 рр. і про підготовку до 1932–33 року : Постанова Президії ВУЦВК від 30 вересня 1932 року. *Вісті ВУЦВК*. 1932. 4 жовтня. № 227.
8. Про загальне навчання і політехнізацію шкіл : Постанова XII Всеукраїнського з'їзду Рад робітничих, селянських та червоноармійських депутатів від 4 березня 1931 року. *Збірник законів та розпоряджень робітничо-селянського уряду України*. 1931. № 9. Ст. 83.
9. Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах : Постанова ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 року. *Вісті ВУЦВК*. 1932. 20 вересня. № 215.
10. Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі : Постанова ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 року. *Комуніст*. 1932. 28 серпня. № 236.
11. Про початкову та середню школу : Постанова ЦК ВКП (б). *Комуніст*. 1931. 6 вересня. № 246.
12. Рябенко О. Студенти радянської України 1920–1930-х років: практики повсякденності та конфлікти ідентифікації : монографія. Харків : ХНАМГ, 2012. 456 с.
13. Скрипник М. Лист тов. Сталіна до редакції журналу «Пролетарская революция» та завдання робітників ідеологічного фронту. *Комуністична освіта*. 1932. № 1–2. С. 19–29.
14. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
15. Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921–1934. First published 1979. First paperback edition 2002. Cambridge ; London ; New York ; Melbourne : Cambridge University Press, 2002. 355 p.

REFERENCES

1. Avraamova E. Reformy sistemy obrazovaniya v SSSR i Rossii kak otrazhenie transformacii obshhestvennykh potrebnoej [Reforms of the education system in the USSR and Russia as a reflection of the transformation of social needs]. Moscow: Publishing house "Delo" Russian Academy of Natural Sciences and Geography, 2014. 52 p. [in Russian].
2. Entsyklopediia ukrainoznavstva. Zahalna chastyna [Encyclopedia of Ukrainian Studies. The general part]. Kyiv, 1995. 1230 p. [In Ukrainian].

3. Istoriiia Ukrainy [History of Ukraine] / V. Verstiuk, O. Haran, O. Hurzhii ta in. Kyiv: Alternatives, 1997. 424 p. [In Ukrainian].
4. Istoriiia Ukrainy v istoriiakh: lektsiia 24 Utverdzhennia totalitarnoho rezhymu v 1929–1939 rr. Istoriiia pro forsovanu industrializatsiiu, kolektyvizatsiiu, holod ta “rozstriliane vidrozhennia” [History of Ukraine in stories: lecture 24 Establishment of the totalitarian regime in 1929–1939. History of forced industrialization, collectivization, famine and “shot revival”]. URL: <https://znohistory.ed-era.com/m5/124> [in Ukrainian].
5. Narodnoe obrazovanie v SSSR. 1917–1967. Pod red. M. Prokof’eva i dr. [Public education in the USSR. 1917–1967 / Ed. M. Prokofiev et al.]. Moscow: Education, 1967. 544 p. [in Russian].
6. Pal’chuk M. Osnovnyye etapy razvitiya professional’nogo obrazovaniya i napravleniya ispol’zovaniya istoricheskogo opyta v sovremennykh usloviyakh [The main stages of the development of vocational education and the direction of the use of historical experience in modern conditions]. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/108998/22-Palchuk.pdf?sequence=1> [in Russian].
7. Postanova Prezydii VUTsVK vid 30 veresnia 1932 r. “Pro pidsumky zaprovadzhennia zahalnoho navchannia ta politekhnizatsii shkoly za 1921–32 rr. i pro pidhotovku do 1932–33 roku” [Resolution of the Presidium of the All-Ukrainian Central Executive Committee of September 30, 1932 “On the results of the introduction of general education and polytechnic schooling in 1921–32 and on the preparation for 1932–33”]. *VUTSVK news*. 1932, October 4th. № 227 [in Ukrainian].
8. Postanova XII Vseukrainskoho zizdu Rad robotnychych, selianskykh ta chervonoarmiiskych deputativ vid 4 bereznia 1931 r. “Pro zahalne navchannia i politekhnizatsiiu shkil” [Resolution of the XII All-Ukrainian Congress of Soviets of Workers’, Peasants’ and Red Army Deputies of March 4, 1931 “On General Education and Polytechnic Schools”]. *Collection of laws and orders of the workers’ and peasants’ government of Ukraine*. 1931. № 9. Art. 83 [in Ukrainian].
9. Postanova TSVK SRSR vid 19 veresnya 1932 r. “Pro navchal’ni prohramy ta rezhym u vyschchiy shkoli i tekhnikumakh” [Resolution of the CEC of the USSR of September 19, 1932 “On curricula and the regime in higher education and technical schools”]. *VUTSVK news*. 1932, September 20th. № 215 [in Ukrainian].
10. Postanova TsK VKP (b) vid 25 serpnia 1932 r. “Pro navchalni prohramy ta rezhym u pochatkovii i serednii shkoli” [Resolution of the Central Committee of the CPSU (b) of August 25, 1932 “On curricula and the regime in primary and secondary schools”]. *Communist*. 1932, 28 August. № 236 [in Ukrainian].
11. Postanova TsK VKP (b) “Pro pochatkovu ta seredniu shkolu” [Resolution of the Central Committee of the CPSU (b) “On primary and secondary school”]. *Communist*. 1931, September 6th. № 246 [in Ukrainian].
12. Riabchenko O. Studenty radianskoi Ukrainy 1920–1930-kh rokiv: praktyky povsiakdennosti ta konflikty identyfikatsii : monohrafiia [Students of Soviet Ukraine 1920–1930’s: everyday practices and conflicts of identification: a monograph]. Kharkiv: KNAMG, 2012. 456 p. [In Ukrainian].
13. Skrypnyk M. Lyst tov. Stalina do redaktsii zhurnala Proletarskaia revoliutsiia ta zavdannia robotnykiv ideolohichnoho frontu [Letter tov. Stalin to the editors of the magazine Proletarian Revolution and the tasks of the workers of the ideological front]. *Communist education*. 1932. № 1–2. Pp. 19–29 [in Ukrainian].
14. Sukhomlynska O. Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]. Kyiv : APN, 2003. 68 p. [In Ukrainian].
15. Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921–1934. First published 1979. First paperback edition 2002. Cambridge, London, New York, Melbourne : Cambridge University Press, 2002. 355 p.

УДК 378.6.017
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-44>

Павло ПЕНЦАК,
orcid.org/0000-0003-3114-5299
викладач кафедри водіння бойових машин та автомобілів
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного
(Львів, Україна) pencak5@ukr.net

НАПРЯМИ Й ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті окреслено сучасні напрями формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів і проаналізовано їх особливості. Критеріями громадянсько-патріотичної позиції визначено любов, вірність і служіння Батьківщині, турботу про забезпечення цілісності та суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. Освітнє середовище військового закладу вищої освіти має сприяти формуванню цих характеристик через використання різноманітних форм і методів. У громадянсько-патріотичній підготовці майбутніх офіцерів провідну роль відіграє інтегративний підхід, який органічно поєднує дві провідні функції закладу вищої освіти: навчальну, виховну, розвивальну. Цей підхід забезпечує взаємне потенціювання (когеренцію, підсилення) особистісних і професійних аспектів і вихід на вищий рівень професійних якостей майбутнього офіцера. Саме інтегративний підхід забезпечує результативність громадянсько-патріотичної підготовки майбутніх офіцерів. Ціннісні орієнтації як механізм соціальної регуляції поведінки особистості досліджуються соціальними психологами; ціннісні орієнтації з погляду формування – психологами та педагогами; залежність між ціннісними орієнтаціями й інтересами особистості – філософами, соціологами, психологами, педагогами. Особистісно орієнтований підхід розглядається з позицій ставлення до вихованця як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісно-орієнтований підхід покликаний забезпечити здатність окремого індивіда найбільш повно розкрити свій природний потенціал.

Зазначено, що громадянсько-патріотична підготовка впливає на емоційну, інтелектуальну та діяльну сфери майбутніх офіцерів, результатом чого є комплекс громадянських знань, почуття любові до Батьківщини й активна діяльність, спрямована на її процвітання.

Ключові слова: громадянсько-патріотична позиція, патріотизм, цінності, методи виховання, майбутні офіцери.

Pavlo PENTSAK,
orcid.org/0000-0003-3114-5299
Lecturer at the Department of Operating Combat Vehicles
Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy
(Lviv, Ukraine) pencak5@ukr.net

DIRECTIONS AND FEATURES OF FORMATION OF CIVIL-PATRIOTIC POSITION OF FUTURE OFFICERS

The article outlines modern approaches to civic-patriotic position of future officers and analyzes their essence. The criteria of civic-patriotic position are love, loyalty and service to the Motherland, concern for the integrity and sovereignty of Ukraine, care for its constant development on the way to democratic national revival, promotion of harmonization of state, public and personal interests in everyday life. The educational environment of a higher military educational institution should promote the formation of these characteristics through the use of various forms and methods. An integrative approach plays a leading role in the civic and patriotic education of future officers, which organically combines the two leading functions of a higher education institution: educational, upbringing and developmental. This approach provides both mutual potentiation (coherence, strengthening) of personal and professional aspects and reaching the highest level of professional qualities of the future officer. It is the integrative approach that ensures the effectiveness of civic and patriotic education of future officers. Value orientations as a mechanism of social regulation of personality behavior are studied by social psychologists; value orientations in terms of formation are studied by psychologists and teachers; the relationship between value orientations and interests of the individual – philosophers, sociologists, psychologists, teachers. The personality-oriented approach is considered from the standpoint of the attitude to the pupil as a person, a self-conscious responsible subject of their own development and as a subject of educational interaction. The personality-oriented approach is designed to ensure the ability of the individual to most fully reveal of their natural potential.

It is noted that civic and patriotic education affects the emotional, intellectual and activity spheres of future officers, which results in a set of civic knowledge, a sense of love for the Motherland and active work aimed at its prosperity.

Key words: civic-patriotic position, patriotism, values, methods of education, future officers.

Постановка проблеми. Громадянсько-патріотична позиція майбутніх воїнів виявляється у вірності військовому обов'язку, у самовідданій службі Батьківщині, захисті державних інтересів. На формування цих якостей впливає освітнє середовище, тому у військових закладах вищої освіти особлива увага приділяється громадянсько-патріотичному вихованню курсантів. Актуальними стають наукові дослідження з питань національно-патріотичного виховання.

Формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів здійснюється відповідно до Законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про військовий обов'язок та військову службу» (1992), Стратегії національно-патріотичного виховання (2019), Стратегії воєнної безпеки України» (2021) тощо.

Професійний особовий склад Збройних Сил України перебуває в центрі уваги держави, підтримується вдосконаленими системами кадрового менеджменту, підготовки до військової служби та військово-патріотичного виховання молоді (Про Стратегію воєнної безпеки України, 2021), а підготовка громадян України до військової служби включає патріотичне виховання (Про військовий обов'язок та військову службу, 1992).

Аналіз досліджень. Значна увага до проблеми громадянського, патріотичного, національного виховання приділена у працях сучасних вітчизняних науковців, таких як І. Бех (2007), Ю. Бец (2009), В. Дзюба (2002), В. Зонь (2001), Я. Зорій (2005), Ю. Каменюк (2014), А. Левицька (2018), К. Чорна (2007) та ін. Патріотизм – це одна із найбільш значимих, незмінних цінностей, що властива всім сферам життя суспільства й держави, виражає ставлення особистості до своєї Батьківщини та характеризує вищий рівень її розвитку у процесі діяльності на благо Батьківщини. Почуття патріотизму і сьогодні є вищою моральною цінністю та найбільш переконливим змістом військової служби у Збройних Силах України, службі в інших структурах сектору оборони та безпеки держави, яка повинна бути привабливою, престижною, конкурентоспроможною на ринку праці (Каменюк, 2014: 227).

На особистісному рівні патріотизм є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка виявляється у її свідомості, моральних ідеалах і цінностях, у реальній поведінці та вчинках. Він виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, а

й у повсякденному виконанні особистістю своєї роботи, яка приносить користь і людині, і суспільству. Отже, суб'єктом – носієм патріотизму є сама людина. Завдяки її творчій праці, любові, відданості розвивається почуття патріотизму (Бех, Чорна, 2007: 3–34).

У Стратегії національно-патріотичного виховання (2019) основними складовими частинами національно-патріотичного виховання є: громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне та духовно-моральне виховання. Громадянсько-патріотична підготовка майбутніх офіцерів є неперервним процесом, який включає комплекс організаційних, соціологічних, педагогічних, психологічних, інформаційно-пропагандистських, правових, культурно-просвітницьких, соціальних та індивідуальних виховних заходів.

Мета статті – окреслити сучасні напрями формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів і проаналізувати їх особливості.

Виклад основного матеріалу. Особливості виховної роботи у військових закладах вищої освіти полягають в організованому, планомірному, систематизованому, послідовному та цілеспрямованому процесі громадянсько-патріотичної підготовки, спрямованої на засвоєння майбутніми офіцерами національних духовних і культурних цінностей, формування громадянсько-патріотичної позиції, переконань, поведінки тощо. Тільки той офіцер, котрий володіє не лише високими професійними, морально-психологічними, духовними якостями, а й патріотизмом, здатен виконати свій обов'язок.

Статус курсанта вступники до закладу вищої освіти отримують після проведення професійно-психологічного відбору та медичного обстеження, первинної військово-професійної підготовки. Вони приймають Військову присягу й укладають контракт про проходження військової служби (навчання) у Збройних Силах України (Положення про військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти, 2018).

Напрями формування громадянсько-патріотичної позиції курсантів органічно корелюються з усіма провідними цілями діяльності закладу вищої освіти: навчальною, виховною, розвивальною. Це забезпечує взаємне потенціювання (когеренцію, підсилення) особистісних і професійних аспектів і вихід на вищий рівень професійних якостей майбутнього офіцера.

Формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів передбачає надання освітньому процесу державної, патріотичної спрямованості, формування у курсантів високої мотивації та стійкого прагнення до засвоєння військової професії та практичного виконання отриманих знань і навичок; формуванні стійких національно-ідейних переконань щодо необхідності збройного захисту суверенітету та територіальної цілісності України; недопущенні деструктивних впливів на особовий склад із боку засобів масової інформації, політичних сил і громадських об'єднань; збереженні високого рівня морально-психологічного стану особового складу тощо.

Формування особистісних якостей майбутніх офіцерів має певні особливості залежно від етапу навчання у військовому закладі вищої освіти. На першому році відбувається адаптація курсантів до вимог навчання і служби. На цьому етапі відбувається освоєння нових ролей, розвиток самопізнання, усвідомлення своєї індивідуальності, зміцнення самооцінки та самоповаги. Другий курс є напруженим періодом інтенсивної навчальної діяльності, оскільки у цей період заклад освіти активно залучає їх до всіх форм теоретичного, практичного навчання, позааудитовної роботи. У курсантів зміцнюється професійна спрямованість, розвиваються професійні здібності, вдосконалюються і професіоналізуються психічні процеси, стани, здобувається професійний досвід. На третьому році навчання курсанти стають більш відповідальними, частіше демонструють професійну самостійність, у них зростає почуття обов'язку, проявляється професійна та громадянсько-патріотична позиція, а також формується соціальна, духовна, моральна зрілість. Окрім того, зростає рівень домагань щодо майбутньої військової професії, розвиваються і поглиблюються професійні інтереси, активно формуються професійно важливі властивості на основі інтенсивного здобуття соціального і професійного досвіду. На останніх роках навчання відбувається пошук курсантами власних життєвих шляхів, переоцінка багатьох цінностей. У цей період зростає роль самовдосконалення у формуванні професійно-важливих властивостей, використання набутого досвіду для досягнення цілей, гартується громадянсько-патріотична позиція, професійна самостійність і готовність до майбутньої військової служби (Даниленко, 2020: 292–293).

Формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів базується на принципах: виховання в курсантів почуття гордості за свою країну, поваги до державної символіки, мови,

культури, традицій, виховання на прикладах героїчного минулого видатних постатей нашої держави, любові до держави та народу, прагнення до милосердя, доброти, поваги, спонування до самовиховання та самовдосконалення. Одним із головних завдань має бути формування освітнього середовища, яке може впливати на процес і його результати. Це дає можливість зрозуміти особистість курсанта, створити йому умови для творчого розвитку. Освітнє середовище військового закладу вищої освіти має сприяти формуванню цих характеристик через використання різноманітних форм і методів.

Оскільки ціннісні орієнтації особистості складаються на ґрунті ціннісного ставлення до дійсності, то цінності, включені індивідом мимоволі або свідомо до своєї діяльності, рівні ціннісної орієнтації становлять етапи усвідомлення особистістю зовнішньої системи цінностей і перетворюються під впливом низки чинників і за спеціально організованих умов на систему внутрішньої особистісної соціально ціннісної орієнтації. Особливе місце серед смислових утворень людини посідають особистісні цінності, тобто усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості (Левицька, 2018).

Активна громадянсько-патріотична позиція майбутніх офіцерів передбачає формування власної ієрархії цінностей, уміння відстоювати свої права, переконання, усвідомлювати свої обов'язки, виявляти толерантність до поглядів іншої людини, керуватися у вияві соціальної та громадянської діяльності демократичними принципами. Формуванню громадянсько-патріотичної позиції сприяє соціальний досвід, який складається із практичних навичок участі у суспільному житті та рівня розвитку громадянських і патріотичних якостей особистості.

Громадянсько-патріотичної позиція майбутнього захисника Батьківщини передбачає сформованість у нього національної самосвідомості, яка включає такі елементи: усвідомлення себе часткою певної національної спільноти; оцінку себе як носія національних цінностей; самореалізацію як суб'єкта соціальної дійсності. Національна самосвідомість як інтегративна якість особистості може втілюватися у різних формах національної ідеї, яка передбачає готовність особистості зміцнювати українську державу, зацікавленість і повагу до потреб і розвитку нації, прагнення до збереження власних національних традицій тощо. Національна свідомість майбутніх офіцерів – це особливе утворення, яке втілюється у соціальних, політичних, економічних, естетич-

них, філософських, релігійних та інших поглядах, національно-патріотичних якостях, моральних і національних цінностях, національному характері, розвинутій національній ідентичності, почутті любові до Батьківщини, самовідданості та готовності поступитися власними потребами, бездоганному виконанні службового обов'язку. Основою змісту національної свідомості є мова, національний характер, національна ідентифікація, національні цінності (Бец, 2009).

Формування громадянсько-патріотична позиції майбутніх офіцерів будується на основі чітко визначених моральних, національних і військових цінностей, які відбилися у загальнолюдських цінностях, військових статутах, воїнському етикеті, гуманістичній парадигмі національного виховання. Ці цінності визначають ідеал військового виховання, зумовлюють основні якості особистості курсанта та курсантського колективу (Зонь, 2001). Для формування мотивації досягнення ідеалу виховання доцільно організувати безпосередню активну посильну участь кожного курсанта у процесі виховання і самовиховання, надання допомоги товаришам. Формування поведінки майбутнього офіцера відбувається шляхом коригування, здійснення постійного контролю і керівництво процесом виховання та самовиховання. Тільки той, хто володіє не лише високими професійними, морально-психологічними, духовними якостями, а й національними цінностями, самосвідомістю та патріотизмом, здатен виконати свій обов'язок.

Процес національно-патріотичного виховання нерозривно пов'язаний із закладом освіти, де він відбувається в межах загальної професійної підготовки, як невід'ємна й обов'язкова її складова частина (Зорій, 2005). Заклади вищої освіти передбачають запровадження діяльнісного підходу до організації освітнього процесу та створення освітнього середовища з необхідними формами і методами громадянсько-патріотичної підготовки майбутніх офіцерів; оптимальне поєднання традиційних і нових форм і методів навчання та виховання.

Важливими напрямами згідно із Планом дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки (2020) є організація і проведення заходів національно-патріотичного спрямування: проведення військово-історичних фестивалів, військово-патріотичних зборів, реконструкцій воєнно-історичних подій, військово-патріотичних ігор, навчально-польових зборів та інших організаційно-масових заходів військово-патріотичного спрямування.

Відповідну емоційну атмосферу створює виховна робота, проведена на базі військових музеїв, території військових містечок, кімнат бойових традицій. Формуванню громадянсько-патріотичної позиції сприяють реекспозиції у музеях краєзнавчого, етнографічного, історичного профілю з метою висвітлення героїчної боротьби Українського народу за утвердження суверенітету нашої держави, ідеалів свободи, соборності, українського визвольного руху, Героїв Небесної сотні, учасників бойових дій, волонтерів, громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності України.

Наприклад, у Національній академії сухопутних військ імені Петра Сагайдачного реалізація Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки (2019) передбачає проведення таких заходів:

- відзначення державних і професійних свят, знаменних і пам'ятних дат: Дня захисника України; Дня Гідності та Свободи; Дня пам'яті жертв голодомору; Міжнародного дня волонтера; Дня Збройних Сил України; Дня Сухопутних військ України; Дня Соборності України; Дня пам'яті Героїв Крут; Дня Героїв Небесної Сотні; Дня українського добровольця; Дня пам'яті Чорнобильської трагедії; Дня пам'яті та примирення, Дня Конституції України; Дня українських миротворців; Дня Державного Прапора України; Дня Незалежності України;

- тематичні вечори, які розкривають шляхетну та почесну роль офіцерської служби: «Сини України в локальних війнах і збройних конфліктах кінця ХХ – початку ХХІ століття»; «Ліквідатори наслідків Чорнобильської катастрофи – герої мирного часу»; «Подвиг ваш не забутий, імена – безсмертні» (про героїзм офіцерів – випускників Національної академії в ході проведення АТО); «Історія та традиції підготовки офіцерських кадрів»; «Офіцерський корпус Збройних Сил України та його внесок в розбудову нашої держави». Важливим є проведення військових ритуалів: випуску офіцерів для Збройних Сил України; складання Військової присяги;

- підготовка та випуск записів українських патріотичних пісень і військових маршів, організація концертних виступів військового оркестру; проведення огляду-конкурсу художньої самодіяльності: огляди-конкурси на кращу стіннівку; організація оновлення експозиції музею військової історії;

- заходи з ушанування військових традицій і звитяг Українського народу, пропагуванні прикладів мужності та героїзму військовослужбовців

Збройних Сил України; організація зустрічей особового складу із випускниками;

– лекторії з питань культури взаємовідносин військовослужбовців; культпоходи особового складу в театри, музеї та інші місця історико-культурної спадщини; проведення культурно-спортивних заходів з особовим складом; організація роботи гуртків і колективів художньої самодіяльності;

– огляди періодичних видань, надходжень художньої, наукової літератури, творів сучасних письменників і поетів.

У військових закладах вищої освіти формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів здійснюється у системі службової підготовки за допомогою соціально-гуманітарної роботи, яка є неперервним процесом, що містить комплекс організаційних, соціологічних, педагогічних, психологічних, інформаційно-пропагандистських, правових, культурно-просвітницьких, соціальних та індивідуальних виховних заходів, спрямованих на усвідомлення особовим складом політичної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають, розвиток і підтримання професійно необхідних психологічних якостей, сприяння реалізації встановлених державою соціально-економічних і правових гарантій щодо забезпечення високої готовності сил, статутного порядку, згуртованості колективів для виконання завдань за призначенням.

У плані морально-психологічного забезпечення особового складу розробляються організаційно-методичні вказівки щодо реалізації державної гуманітарної та соціальної політики у військових ЗВО, у яких визначені такі завдання: посилення гуманітарної складової частини військової освіти та науки, приведення змісту навчання з суспільно-гуманітарних дисциплін до сучасних вимог з урахуванням наявних викликів і загроз; формування і розвиток у майбутніх офіцерів необхідних морально-ділових, професійних якостей і норм поведінки, гордості за належність до офіцерського корпусу Збройних Сил України; забезпечення належного рівня національно-патріотичної роботи; підтримання та розвиток кращих бойових

і військових традицій держави, Збройних Сил, військового ЗВО, виховання особового складу на героїчних вчинках випускників, військовослужбовців Збройних Сил, громадян України, які захищали незалежність, суверенітет і територіальну цілісність України; формування почуття патріотизму на засадах духовності та моральності, популяризації духовно-культурної спадщини українського народу; удосконалення форм і методів військово-патріотичної та культурологічної роботи, організації дозвілля військовослужбовців, розвиток у військових фахівців творчих здібностей і талантів, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти та самореалізації особистості; вдосконалення взаємодії з інститутами громадянського суспільства, представниками волонтерського руху, цивільними засобами масової інформації в інтересах забезпечення громадської підтримки дій Збройних Сил, проведення системної роботи, спрямованої на формування та підтримання у суспільстві їх позитивного іміджу, підвищення престижу військової служби тощо.

Висновки. Процес формування особистісних якостей майбутніх офіцерів нерозривно пов'язаний із закладом освіти, де він відбувається. Напрями формування громадянсько-патріотичної позиції курсантів органічно корелюються з реалізацією провідних цілей освітнього процесу: навчальної, виховної, розвивальної. Цей процес має певні особливості залежно від обраного підходу й етапу навчання майбутніх офіцерів у військовому закладі вищої освіти. Слід зазначити, що формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів відбувається шляхом впливу на емоційну, інтелектуальну та діяльну сфери майбутніх офіцерів, результатом чого є комплекс громадянських знань, почуття любові до Батьківщини й активна діяльність, спрямована на її процвітання.

Перспективи подальших досліджень із зазначеної проблематики вбачаємо у розробці моделі формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів у військовому закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бец Ю. І. Роль національно-державної свідомості у процесі професійної підготовки офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2009. Вип. 21. С. 217–223.
2. Даниленко О. Б. Неперервна професійна підготовка майбутніх судоводіїв у вищих морських навчальних закладах: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : АА ТанDEM, 2020. 564 с.
3. Дзюба В. М. Патріотичне виховання майбутніх офіцерів внутрішніх військ у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02. Національна академія Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2002. 19 с.
4. Зонь В. В. Основи виховання волі курсантів вищих військових навчальних закладів Міністерства оборони України. *Збірник наукових праць ВГІ НАОУ*. Київ : ВГІ НАОУ, 2001. С. 272–281.

5. Зорій Я. Б. Модель військово-патріотичного виховання студентів цивільних вищих навчальних закладів. *Наукові записки ТНПУ. Педагогіка*. 2005. № 2. С. 49–54.

6. Каменюк Ю. В. Формування патріотизму воїна Збройних Сил України: сучасний стан та шляхи покращання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 3 (40). С. 222–229.

7. Левицька А. Критерії, показники та рівні оцінки ефективності патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на основі військових традицій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2018. № 1 (12). С. 160–171.

8. Положення про військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України 15 серпня 2018 р. № 910/412. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1229-18#Text>.

9. Про військовий обов'язок та військову службу : Закон України № 2233-XII від 25 березня 1992 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12>

10. Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 9 жовтня 2020 р. № 932. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text>.

11. Про Стратегію воєнної безпеки України : Указ президента України № 121/2021 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 25 березня 2021 р. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661>.

12. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / за ред. Беха І. Д., Чорної К. І. Київ : Світ виховання, 2007. 31 с.

13. Стратегія національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18 травня 2019 р. № 286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text>.

REFERENCES

1. Bets Yu. I. Rol' natsional'no-derzhavnoyi svidomosti u protsesi profesiynoyi pidhotovky ofitseriv-prykordonnykiv [The role of national-state consciousness in the process of professional training of border guards]. *Zbirnyk naukovykh prats' Viys'kovoho instytutu Kyyvivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2009. Vyp. 21. S. 217–223 [in Ukrainian].

2. Danylenko O. B. Neperervna profesiyna pidhotovka maybutnikh sudnovodiyiv u vyshchyykh mors'kykh navchal'nykh zakladakh: teoriya i praktyka [Continuous professional training of future shipbuilders in higher maritime educational institutions: theory and practice]: monohrafiya. Zaporizhzhya, AA Tandem, 2020. 564s. [in Ukrainian].

3. Dzyuba V. M. Patriotychne vykhovannya maybutnikh ofitseriv vnutrishnikh viys'k u protsesi vyvchennya sotsial'no-humanitarnykh dystsyplin [Patriotic education of future officers of the internal troops in the process of studying social and humanitarian disciplines]. *Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 20.02.02. Natsional'na akademiya Prykordonnykh viys'k Ukrayiny imeni Bohdana Khmel'nyts'koho. Khmel'nyts'kyy*, 2002. 19 s. [in Ukrainian].

4. Zon' V.V. Osnovy vykhovannya voli kursantiv vyshchyykh viys'kovykh navchal'nykh zakladiv Ministerstva obrony Ukrayiny [Fundamentals of education of cadets of higher military educational institutions of the Ministry of Defense of Ukraine]. *Zb. nauk. prats' VHI NAOU. Kyiv: VHI NAOU*, 2001. S. 272–281. [in Ukrainian].

5. Zoriy Ya. B. Model' viys'kovo-patriotychnoho vykhovannya studentiv tsyvil'nykh vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Model of military-patriotic education of students of civilian higher educational institutions]. *Naukovi zapysky TNPU. Pedahohika*. 2005. № 2. S. 49–54. [in Ukrainian].

6. Kamenyuk YU. V. Formuvannya patriotyizmu voyina Zbroynykh Syl Ukrayiny: suchasnyy stan ta shlyakhy pokrashchannya [Formation of patriotism of a soldier of the Armed Forces of Ukraine: current state and ways to improve]. *Visnyk Natsional'noho universytetu obrony Ukrayiny*. 2014. № 3 (40). S. 222–229. [in Ukrainian].

7. Levyts'ka A. Kryteriyi, pokaznyky ta rivni otsinky efektyvnosti patriotychnoho vykhovannya maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv na osnovi viys'kovykh tradytsiy [Criteria, indicators and levels of evaluation of the effectiveness of patriotic education of future border officers on the basis of military traditions]. *Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. Seriya : Pedahohichni nauky*. 2018. № 1(12). S. 160–171. [in Ukrainian].

8. Polozhennya pro viys'kovi navchal'ni pidrozdily zakladiv vyshchoyi osvity [Regulations on military educational subdivisions of higher education institution]: *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny, Ministerstva obrony Ukrayiny 15 serpnya 2018 r. № 910/412*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1229-18#Text> [in Ukrainian].

9. Pro viys'kovyyu obovyazok ta viys'kovu sluzhbu [On military duty and military service]: *Zakon Ukrayiny № 2233-XII vid 25.03.92 r.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12> [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennya planu diy shchodo realizatsiyi Stratehiyi natsional'no-patriotychnoho vykhovannya na 2020–2025 roky [On approval of the action plan for the implementation of the Strategy of national-patriotic education for 2020–2025]: *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 9 zhovtnya 2020 r. № 932*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

11. Pro Stratehiyu voennyoi bezpeky Ukrayiny [On the Strategy of Military Security of Ukraine]: *Ukaz prezydenta Ukrayiny № 121/2021 Pro rishennya Rady natsional'noyi bezpeky i obrony Ukrayiny vid 25 bereznia 2021 r.* URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661>. [in Ukrainian].

12. Prohrama patriotychnoho vykhovannya ditey ta uchniv'skoyi molodi [Program of patriotic education of children and student youth]. *za red. Bekha I. D., Chornoyi K. I. Kyyv: Svit vykhovannya*, 2007. 31s. [in Ukrainian].

13. Stratehiya natsional'no-patriotychnoho vykhovannya [Strategy of national-patriotic education]: *Ukaz Prezydenta Ukrayiny vid 18.05.2019 roku № 286/2019*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text> [in Ukrainian].

UDC 378.147.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-2-45>**Oleksandr PISKUNOV,***orcid.org/0000-0002-7176-7423**Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic and Slavonic Linguistics
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) piskunov.oleksandr@gmail.com***Viktoriiia ROMAN,***orcid.org/0000-0003-3468-1062**Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic and Slavonic Linguistics
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) roman.victoriya2016@gmail.com*

TO THE QUESTION OF ACADEMIC WRITING IN THE FORMATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE ACADEMIC LITERACY AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article presents an investigation devoted to the essence of academic literacy in the process of formation of students' academic literacy at higher educational establishments. The main concern of the paper is to define the main features of teaching academic writing in a foreign language as a type of speech activity in the process of preparation of prospective foreign language teachers. Previous studies indicate that taking into consideration the fact that a collateral and a secondary treatment concerning the development of writing skills and their factual elimination from the process of teaching a foreign language and the development of writing skills mostly has remained beyond the scope of specialists in educational methods what in its turn it has proved a considerable drawback in the sphere of preparation of foreign language teachers; though this fact determines the topicality of the studying the problem of teaching writing speech at higher educational establishments. The paper provides different approaches to the question of academic writing in the context of foreign language preparation as well as methods of teaching scientific and problem-thematic communication in English, genre and linguo-didactic techniques of teaching English for scientific and academic purposes, interactive methods of teaching academic writing using computer based approach and so on. The investigated research shows that owing to academic writing the skill to produce new ideas, analyze, present the in the form structured and coherent text is developed. The obtained results show that the key to successful teaching students' academic writing is to adhere to the principle of continuity and steadiness, systematic and complex approach at all levels. According to the results of investigation discursive skills and habits of formation writing academic discourse in relation to the rules and structures of foreign letter writing should be included into the contents of teaching academic foreign language discourse. In our future research we intend to concentrate on developing methodological guidelines regarding the improvements of writing skills at foreign language classes as well as preparing written papers while students' self-study work.

Key words: *academic writing, discourse, academic literacy, speech activity, competence approach, writing speech.*

Олександр ПІСКУНОВ,*orcid.org/0000-0002-7176-7423**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) piskunov.oleksandr@gmail.com***Вікторія РОМАН,***orcid.org/0000-0003-3468-1062**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) roman.victoriya2016@gmail.com*

ДО ПИТАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті представлено дослідження, присвячене значенню академічного письма у процесі формування іношомовної академічної грамотності студентів педагогічних ЗВО. Завдання роботи вбачаємо у визначенні особливостей навчання академічному письму іноземною мовою як виду мовленнєвої діяльності у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Беручи до уваги факт побічного і другорядного ставлення до розвитку навичок письма і фактичного їх усунення із процесу навчання іноземної мови, а сам розвиток навичок письма у багатьох випадках залишався поза увагою методистів, що було значним прорахунком у системі підготовки майбутніх фахівців з іноземних мов; саме цей момент визначає актуальність дослідження проблем навчання писемного мовлення у ЗВО. У роботі розглянуто різноманітні підходи до проблеми академічного письма в контексті іношомовної підготовки: методики навчання написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою, жанрової лінгводидактичної моделі викладання англійської мови для науково-академічних цілей, інтерактивного навчання академічного мовлення з використанням комп'ютерних технологій і т. д. Проведене дослідження демонструє, що саме завдяки академічному письму розвивається вміння народжувати ідеї, аналізувати, представляти інформацію у формі структурованого, зв'язаного тексту. Отримані результати показують, що запорукою формування академічної грамотності студентів є дотримання принципу безперервності та наступності, системного комплексного підходу на всіх етапах освіти. Згідно з результатами дослідження у зміст навчання академічного дискурсу іноземною мовою необхідно долучати дискурсивні уміння і навички організації письмового академічного дискурсу відповідно до традицій іношомовного письма. Перспективною до вирішення у подальшій діяльності вважаємо розробку методичних рекомендацій викладачам ЗВО щодо удосконалення навичок письма на заняттях з іноземної мови та написання письмових робіт під час самостійної роботи студентів.

Ключові слова: академічне письмо, дискурс, академічна грамотність, мовленнєва діяльність, компетентнісний підхід, писемне мовлення.

Formation of the problem. The beginning of the 21st century is marked by significant changes in the field of education in the sphere of education due to Ukraine's accession to the Bologna Education Area. One of the most important strategic objectives of modernization of the higher education system in Ukraine at the present stage is to ensure the quality of specialists' training at the level of international standards; the integration of higher education into the international education system, in particular, in the field of foreign language teaching is becoming especially important. The integration process consists in the implementation of European norms and standards into education, spreading their own cultural achievements in the European Union. These processes are becoming significant in defining educational strategies. The standards of the quality of higher education are defined as professional competence of the graduate, social and value orientation, the ability to meet personal spiritual and material needs and the needs of the society. To solve the problem of preparation of a competent specialist applying to pedagogical profile within the context of a new language strategy there is an urgent need to modernize the content, forms and methods of a professional preparation of prospective foreign language teachers what in its turn it leads to the actualization of the problem in specification of students' academic competence. The methodological basis of the research is ensured in the system-activity and competence approaches which imply different directions of the educational process and they can

be organically a supplement each other. Thus this is what determines the actuality of the research.

Analysis of recent research and publications.

The peculiarities of teaching writing in a foreign language as a type of a speech activity have been studied by a number of scientists (O. B. Tarnopolskyi, L. V. Kurylo, T. V. Yakhontova and so on). The question of developing skills of foreign language speech for the preparation of prospective foreign language teachers is revealed in the studies of domestic and foreign scientists such as E. V. Vasilieva, O. M. Fentsyk, L. V. Kurylo, S. Yu. Nikolaieva, O. M. Semenoh, O. F. Fast, O. S. Synekop, V. Evans, E. Hall, L. Hamp-Lyons, and others. However the peculiarities of teaching academic writing (the term given by O. B. Tarnopolskyi) remain still insufficiently studied. Thus, T. V. Yakhontova suggests a genre linguo-didactical model of teaching English for scientific and academic purposes (Yakhontova, 2002); E. V. Vasilieva in her works studies the method of teaching scientific problem-thematic information in English (Vasilieva, 2005); L. V. Kurylo considers the issue of creating a subsystem of exercises for teaching prospective teachers of English professionally oriented and scientific written speech (Kurylo, 2013); O. S. Synekop investigates the features of interactive learning of academic speech based on computer technology (Synekop, 2010); O. M. Semenoh covers the problem of academic writing in the context of English language training (Semenoh, Fast, 2015). Thus according to the opinion of Ye. I. Pasov writing speech has been considered an unimportant kind of speech activity and it

has been almost eliminated from the process of teaching a foreign language, and the development of writing skills in many cases remained out of the methodologists' attention what was a significant drawback in the training system (Pasov, 1991).

As far we are concerned the main factors can be considered the lacks of understanding of basic approaches in research, insufficient development of theoretical and practical principles of preparation professionals on a competency basis as well as the appropriate methodological support of the teaching process, the use of outdated traditional techniques. Accordingly the urgency of the problem, its insufficient studying determined the **relevance** of the work carried out.

The aim of the article is to consider the peculiarities of the formation of students' academic literacy and current tendencies contributing to the improvement of students' writing speech at higher educational establishments as a key element to reach success in future professional activities.

In the structure of foreign language professional communicative competence academic literacy holds an important place being one of the main indicators of the quality of training of a modern specialist in the system of higher education. What motivates us to study this issue at the present stage? The reasons are the following: relatively low level of the development of writing communication skills even in the native language; introduction of writing foreign language competence to the list of universal and professional competencies; increasing the level of academic mobility caused by crucial changes in the system of education in the first decade of the 21st century.

Presenting the main material. Taking into account the didactic principles of both writing and reading can be seen as a subsidiary element of speech activity as it is derived from oral speech and appeared at a much later stage of human development than speaking and listening (Tarnopolskyi, Kozhushko, 2008; 13). But taking into account the synchronic level, written types of speech activity (both reading and writing) have acquired greater informative significance compared to verbal communication. Linguodidactics considers academic literacy primarily as the ability of academic discourse defined as receptive and productive skills and abilities of oral and written academic speech, a certain way of thinking corresponding to the requirements of the given cultural environment, the ability to think critically necessary for the realization of academic activity (Tarnopolskyi, Kozhushko, 2008; 15).

Following the opinions given by O. M. Semenoh, N. V Smirnova and O. M. Fentsyk we consider that of

a principal importance for the formation of academic literacy is the ability to increase self-educational competence that is preparation for self-studying cognitive activity and lifelong education, the ability to set learning goals independently and look for ways to achieve them. O. M. Semenoh states that the term 'academic writing' is regarded as methodology and the process of writing scientific texts (graduate papers, scientific articles, monographs, scientific) and practical skills (formation of skills and habits to express thoughts, ideas, structure, compress, edit, prepare a scientific text, convey it to the addressees) (Semenoh, Fast, 2015: 4-5). While formation speech academic skills great attention is paid to written academic writing since it is academic writing that develops the ability to generate ideas, the ability to analyze, express and present information in the clearly structured, coherent, logically constructed text in which the author's intention is realized in linguistic and pragmatic ways what in its turn makes writing effective means of developing critical thinking. O. B. Tarnopolskyi states that discourse is not just a text but a text within a real speech communication taken from all the wealth of extralinguistic factors determining its generation and perception (Tarnopolskyi, Kozhushko, 2008: 34). Therefore in the definition of academic written discourse as a creation of speech-thinking activity of a coherent text it should be taken into account the process itself of speech interaction which can be organized considering thematic and standard norms in combination with extralinguistic factors, opinions, goals and role functions of the communicants necessary to understand the text. As O. M. Semenoh considers that scientific language culture can be treated as the normative usage of scientific language in oral and written, dialogic and monologue forms along with the formation of a high level in linguistic and communicative culture (Semenoh, Fast, 2015: 36).

The necessity to master written discourse strategies is caused by increasing requirements to comprehend the presentation ensuring the integrity and coherence of the text. The author's concept of a written message and the recipient of this message is inseparably linked with the extralinguistic component i. e. pragmatic and sociocultural factors of speech, knowledge of the national and cultural peculiarities of the rules of the written speech interaction what in its turn can be called the sociocultural competence of the writer (Kaplich, 1996). The latter represents the skills and habits of discourse production in accordance with the compositional scheme adopted within the national cultural context. The given idea can be illustrated by the example of O. B. Tarnopolskyi. He considers that English written text becomes a discourse if we

take into account exactly the socio-cultural features that underlie its construction, the author of the text and his worldview, attitudes, intentions, goals and desires that can inspire to read the text (Tarnopolskyi, Kozhushko, 2008: 34).

We support the definition of 'academic discourse' given by O. M. Fentsyk in her research that academic discourse is defined as a communicative interaction of members in the academic community in order to present scientific ideas, exchange educational and scientific information in oral and written forms (Fentsyk, 2020: 228).

Foreign language academic literacy should be required today from students of linguistic and non-linguistic specialties. However, as we can highlight that mastering the skills and habits of foreign language academic writing is hampered by the lack of teaching native academic language. Thus, students, teachers of foreign languages and translators inevitably find themselves involved in research activities in their native and foreign languages, as well as in professional and communicative activities, both educational and scientific activities. This fact determines the special importance of writing for teaching foreign languages. Comprising four types of speech activities writing equally contributes to the development of each of them. Therefore excluding or restricting writing in the learning process we thereby deprive ourselves of one of the most powerful means of developing and improving the skills and habits of reading, speaking and listening. As a productive kind of speech writing is based on orientally-researched activities of the writer. The latter focuses in the perception of what is written by the future reader based on his own goals and intentions trying to force the reader to perceive the produced text exactly as it is needed and it is desirable to those who writes it. In such a full awareness and constant repeated corrections and modifications one can see the main difference between writing and other kinds of speech activities (Tarnopolskyi, Kozhushko, 2008: 15).

According to the opinion by O. M. Fentsyk, academic literacy is a complex multicomponent unity that integrates knowledge and outlook (worldview), the individual's intellectual and communicative skills; the formation of academic writing can be a purposeful, systematic process of acquiring competencies initiated during training in secondary general education institutions and which continues during professional training at higher educational establishments (Fentsyk, 2020: 228). This direction corresponds to the anthropocentric paradigm, according to which the list of research interests includes the issues distinguished by their interdisciplinary and practical character. The

reveal of typological features, i.e. the determination of different and similar facts by any indicator contributing to understanding of the construction features of institutional discourse is of particular importance in the era of globalization and professional mobility (Khutyzy, 2017: 180–183).

The placement towards the form is expressed both in a clear discourse structuring and in a strict sequence of all its parts. The peculiarity of English discourse is its content linear organization whereas the English paragraph is built around the main idea developed in the paragraph sentences and summarized in the final sentence; the paragraph structure reflects the structure of the whole text. The texts consisting of several paragraphs possess the introductory, main and closing parts. The presentation of the written text should be understandable, unambiguous, not allowing the use of complex, unreadable sentences (Hamp-Lyons, 2010).

In Ukrainian academic writing, deviations from the topic is not a serious code contradiction of the norms. Besides, the English language discourse is characterized by a more author's personal attitude to the problem under consideration and the reader, who should be maximally involved in the discussion of the issues raised. To establish a dialogue with the recipient of his message and keep his attention, the English-speaking author carefully builds the structure of the discourse, offers a detailed commentary, and makes references to the previous scientific works. The reasons for these differences are related to the national cognitive world picture of the carriers with different linguistic cultures. The utmost clarity in reasoning, unambiguity of verbal expression and clear assessment are required in English-speaking culture (Hall, 1976).

The fact given above explains the orientation of the English-language discourse towards the reader. The author considers himself responsible for the adequate perception of his message by the reader, the difficulties arising in the process of understanding are anticipated (Khutyzy, 2017:180–183). O. B. Tarnopolskyi claims that in the aspect of development of domestic methods of teaching English-language writing, one should rely on Western communicative approaches and methods, but not mechanically transfer them to Ukrainian educational system (Tarnopolskyi, Kozhushko, 2008: 6). Many attempts to transfer Western variations of the communicative method for teaching various types of speech activity in Ukrainian educational establishments without any changes have been made, but none of them has yielded the expected result (Hamp-Lyons, Hyland, 2002).

This is quite natural, as the effectiveness of the communicative method, more than any other, depends

on the specific conditions, specific learning goals, mentality and characteristics of both teachers and students. Therefore, there has been an obvious need to create a domestic Ukrainian version of this method, fully adapted to our conditions and learning goals, the mentality and characteristics of our students and teachers, the characteristics of our Ukrainian educational system. The need to take into account ethnic and cultural differences, linguistic and cultural interference in the writing of academic discourse is due to the specifics of the speech genres of this type of written speech. In the English language discourse, there is a clear division into a thesis, an argumentative part, and a conclusion. Arguments represent a logical unity. The conclusion completing the chain of argumentative unity corresponds to the logic of the thesis, i.e. all parts of the text must be subordinated to a common communicative task. One of the main linguistic and pragmatic sets of the English language academic discourse is the use of the principle of persuasion, which is implemented using a number of communicative tactics (informing, forecasting, evaluating, referring to known sources and the reader's background knowledge, etc.); its thoughtful and consistent use leads to the reader's reasonable conclusions. The combination of the above mentioned approaches as a methodological basis to create a subsystem of exercises to teach prospective English language teachers of professionally-oriented writing involves compliance with certain requirements for exercises at the level of all their mandatory components: tasks, task completion and control of the completed task.

A necessary condition for the formation of students' academic literacy is the compliance with the principle of continuity and sequence, a systematic integrated approach at all stages of education (Fentsyk, 2020).

Based on E. V. Vasilieva's research, we consider a set of exercises as combination of a group of exercises to teach a separate genre of written speech (Vasilieva, 2005). As an example, we can suggest the samples of an academic writing contest. Students can be offered to conduct it both in the full-time participation format and distant format on the Moodle platform to expand significantly the potential audience of participants and to attract students of other educational establishments. The competition aims to test students' ability to create a secondary academic text (for example, an abstract of a popular science or socio-political article) or initial writing (an essay on the topic, an essay in the appropriate format). Preliminary requirements for the structure and content of the written works, as well as the criteria for evaluating them are to be prepared (these requirements can be presented on the Moodle

page). The competition is preceded by a systematic work on developing the necessary skills in the lecture theater and during self-study work. The Moodle platform has a wide range of tools for organizing self-study work both in distant and in full-time format. The 'tasks' tool allows you to input the answers both through the form and by attaching a file with the answer. The 'tasks' tool allows you not to use other software tools to save time. This tool also provides an opportunity to implement various configuration options as for the parameters for receiving responses, namely: response time, prohibition of sending a response after the programmed or limited time. It is even possible to require the student-participant to observe correct behavior in the aspect of copyright objects. The blind evaluation allows you not to submit the participants' names but at the same time, the Moodle. The teacher has at his disposal a significant number of tools for evaluating, possible accentuating, underlining text fragments, highlighting in color, strikethrough and presenting the final response to the written work. The platform calculates the amount of written work and after creating student response can send a message to respond to the student. The ability to create an archive file on the platform allows teachers to review and evaluate work for a longer time and without an Internet connection.

Conclusions. Thus, the content of teaching academic writing discourse in a foreign language should include discursive skills and skills to organizing written academic discourse in accordance with the traditions of foreign language written communication, including a great number of aspects as the ability to choose methods and techniques of developing vocabulary, phraseology, syntax, i.e. linguistic competence, knowledge of national and cultural features of the written discourse construction and the ability to operate with background knowledge in the process of intercultural written communication to make up the writer's sociocultural competence; the ability to navigate in the situation of written communication to choose the appropriate functional and semantic type and genre of the text – sociolinguistic competence. The writer's communicative competence is the ability to produce various types of discourse, including the texts of various genres within the academic discourse; it is a system with its core which can be called a *discursive competence*. The success of the formation of written academic competence is determined by the effective interaction of all its components. The competence of the construction of a professionally-oriented academic discourse to the author's idea, the situation of communication, the readers' expect-

tations and needs ensures the success of communication in the academic communication sphere and indicates a high level of written speech competence as full-grown goal of teaching foreign languages at higher educational establishments.

Underestimating the role of writing in teaching foreign languages negatively affects the entire process of language learning. Nevertheless the very idea

of using one speech form for the development of another is not new in the methodological literature. A promising area of research on tendencies in written speech development must be the development of methodological recommendations for the teachers of higher educational establishments to improve writing skills at foreign language classes and holding written works during students' self-study work.

BIBLIOGRAPHY

1. Васильева Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. 2005. 24 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Каплич Л. В. Некоторые аспекты формирования письменной речевой компетенции в лингвистическом вузе. *Интеграция лингвистического и экстралингвистического знания*. 1996. Вып. 434. С. 121–126.
4. Курило С. В. Вправи для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення. *Іноземні мови*. 2013. № 1. С. 28–33.
5. Пасов Е. И. Коммуникативные методы обучения иноязычному говорению. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
6. Семенов О., Фаст О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 221 с.
7. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2010. 370 с.
8. Смирнова Н. В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике. *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 58–63.
9. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 288 с.
10. Тарнопольський О. Б. *Writing Academically: A Coursebook for Teaching Academic Writing in English to Students of Linguistic Tertiary Educational Institutions*: Київ : Фірма «ІНККОС», 2006. 228 с.
11. Фенцик О. М. Формування академічної грамотності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 73. Ч. 2. С. 226–231. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/73/part_2/45.pdf.
12. Яхонтова Т. В. Основи англомовного наукового письма: навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. 220 с.
13. Хутиз И. П. Типологические характеристики конструирования институционального дискурса в кросс-культурном пространстве. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2017. № 10. Ч. 1. С. 180–183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-harakteristiki-konstruirovaniya-institutsionalnogo-diskursa-v-kross-kulturnom-prostranstve>
14. Hall Edward T. *Beyond Culture*. New York, London, Toronto : Anchor Books; Doubleday, 1976. 320 p.
15. Evans V., *Successful Writing Proficiency*. Blackpill, Swansea : Express Publishing, 2000. 160 p.
16. Hamp-Lyons L., Hyland K. EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 2002. Vol. 1 (1) 1–12. URL: https://www.researchgate.net/publication/222393560_EAP_Issues_and_directions.
17. Hamp-Lyons L. *Study Writing: A course in writing skills for academic purposes (second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 214 p.

REFERENCES

1. Vasilieva, E. V. (2005). Navchannia studentiv movnykh spetsialnostei napysannia naukovooho problemno-tematychnoho povidomlennia anhliiskoiu movoiu [Teaching linguistic students to write scientific problem-thematic reports]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv. nats. lnhv. un-t. 2005. 24 p. [in Ukrainian].
2. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [General European recommendations on linguistic education: studying, teaching, evaluating] (2003). Kyiv: Lenvit. 2003. 273 p. [in Ukrainian].
3. Kaplich, L. V. (1996). Nekotoryie aspekty formirovaniya pismennoy rechevoi kompetentsii v lnhvisticheskom vuze [Some aspects of formation of written speech competence in linguistic educational establishment]. *Integratsiya lingvisticheskogo i ekstralingvisticheskogo znaniya*. № 434. pp. 121–126. [in Russian].
4. Kurylo, S. V. (2013). Vpravy dlia navchannia maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy profesiino-orientovanoho naukovooho pysemnoho movlennia [Exercises for teaching prospective English language teachers with professionally-oriented scientific written speech]. *Inozemni movy*. № 1. pp. 28–33. [in Ukrainian].
5. Pasov, E. I. (1991). Kommunikativnyie metody obucheniya inoyazyichnomu govoreniu [Communicative methods to teach foreign language speech]. Moskva: Prosveschenie. 223 p. [in Russian].

6. Semenoh, O. & Fast, O. (2015). *Akademichne pysmo: linhvokulturolohichniy pidkhid: navch. posib* [Academic writing: linguistic cultural approach: textbook]. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. 221 p. [in Ukrainian].
7. Synekop, O. S. (2010). *Metodyka interaktyvnoho navchannia anhliiskoho pysemnoho movlennia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinoi bezpeky z vykorystanniam kompiuternykh tekhnolohii* [Methodology of interactive teaching of English writing with computer technology for future computer security specialists]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv. 310 p. [in Ukrainian].
8. Smirnova, N. V. (2015). *Akademicheskaya gramotnost i pismo v vuze: ot teorii k praktike* [Academic literacy and writing in higher educational establishment: from theory to practice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. № 6. P. 58–63. [in Russian].
9. Tarnopolskyi, O. B., & Kozhushko, S. P. (2008). *Metodyka navchannia studentiv pysma anhliiskoiu movoiu* [Methodology of teaching writing for students in English]. Vinnytsia: Nova knyha. 288 p. [in Ukrainian].
10. Tarnopolskyi, O. B. (2006). *Writing Academically: A Coursebook for Teaching Academic Writing in English to Students of Linguistic Educational Institutions*: Kyiv: INKOS. 228 p. [in Ukrainian].
11. Fentsyk, O. M. (2020). *Formuvannia akademichnoi hramotnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of students' academic literacy in the professional training process]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Vol. 73. Nr. 2. Retrieved from: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/73/part_2/45.pdf [in Ukrainian].
12. Yakhontova, T. V. (2002). *Osnovy anhlo-movnoho naukovoho pysma: navch. posibnyk dlia studentiv, aspirantiv i naukovtsiv* [Basics of English-speaking scientific writing: textbook for students, post-graduates, scholars] Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU im. Ivana Franka. 220 p. [in Ukrainian].
13. Hutyk, I. P. (2017). *Tipologicheskie harakteristiki konstruirovaniia instiutsionalnogo diskursa v kross-kulturnom prostranstve*. [Typological features of discourse institutional organization in cross-culture space]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota. Vol. 10. № 1. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-harakteristiki-konstruirovaniya-institutsionalnogo-diskursa-v-kross-kulturnom-prostranstve>. [in Russian].
14. Hall, Edward T. (1976). *Beyond Culture*. New York, London, Toronto: Anchor Books; Doubleday. 320 p.
15. Evans V. (2000). *Successful Writing Proficiency*. Blackpill, Swansea: Express Publishing. 160 p.
16. Hamp-Lyons L., Hyland K. (2002). *EAP: issues and directions*. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 1 (1). P. 1–12. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/222393560_EAP_Issues_and_directions
17. Hamp-Lyons L. (2010). *Study Writing: A course in writing skills for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 214 p.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Тотраз МІСОСТОВ. Науково-епістолярна спадщина П. Я. Литвинової-Бартош.....	4
---	---

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Максим ЖДАНОВ. Еволюція кантатно-ораторіального жанру у творчості українських композиторів.....	11
Оксана ЗАХАРОВА. Державний академічний Великий театр у системі культурної дипломатії.....	16
Світлана КИСЛА. Образ Чіо-Чіо-Сан з опери «Мадам Баттерфляй» у контексті оперних пошуків Джоаккіно Пуччіні.....	21
Катерина КИСЕЛЬОВА. Цитування творів мистецького напрямку поп-арт в дизайні одягу 2010–2020 рр.....	27
Ірина ЛЯЩЕНКО, Олександр КОВАЛЕНКО, Павло МУЛЯР. Основні тенденції розвитку сучасної масової та елітарної музичної культури.....	35
Тетяна МАРТИНЮК. Шрифтова композиція, її основні види в дизайні середовища.....	42
Ольга МИРОНЕНКО-МІХЕЙШИНА. Цитата у Прелюдії № 11 Валентина Бібіка (із циклу «34 Прелюдії та фуги») як відображення взаємодії різних «модусів» ритмічного мислення.....	49
Віктор МИХАЛЕВИЧ. Художні особливості карикатури викривального характеру на шпальтах сатиричного часопису «Червоний перець» міжвоєнного періоду.....	59
Ганна ОЗИМОВСЬКА. Культурно-мистецьке життя Кам'янецьчини на початку ХХ століття.....	65
Вікторія ОЛІЙНИК. Книги видавництва «Дніпро» в контексті українських графічних тенденцій.....	71
Віктор ОСАДЧИЙ. Розвиток фотографічної справи в Кременчуці (кінець ХІХ – початок ХХ століття).....	80

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Вікторія ЗАХАРЧУК, Ірина МЕЛЬНИЧЕНКО. Сфери застосування та основні функції евфемізмів у сучасній англійській мові.....	87
Оксана ЗУБАЧ, Марта МИКИТЮК. Лінгвокультурні аспекти політичного анекдоту сучасної німецької мови.....	91
Світлана КОРНСВА. Частотність функціонування вербальних і структурних форм англійських прислів'їв.....	96
Тетяна ЛЯХ. Феномен творчості як онтологічний модус українського модернізму в новелістиці кінця ХІХ – початку ХХ століть.....	103
Aysel МАНARRAMOVA. The poetic world of Muhammad Biriya.....	110
Любов МЕЛЬНИК. «У них – його кусочок душі і серця»: особливості вираження емотивності в листах Є. Маланюка до О. Сембай-Галицької.....	115
Юлія МОСКВИЧ. Модель жіночого щастя в поетичному дискурсі К. Бабкіної.....	123
Ліана НАУМЕНКО. Назви меблів для лежання в історії української мови.....	131
Руслана ОРОБІНСЬКА. Синтаксис еліптичного речення в персонажному мовленні німецького кіно.....	139
Інна ПАНЕНКО, Світлана СМОЛЯНКИНА, Олена ШЕСТАКОВА. Інтегровані подвійні заняття як інноваційний жанр педагогічного дискурсу.....	145
Катерина ПАРНУС. Створення дерев синтаксичного аналізу: практичне застосування.....	151
Оксана ПОДВОЙСЬКА, Олександра ШИЛОВА. Особливості перекладу власних назв у зарубіжних художніх кінофільмах.....	160

ПЕДАГОГІКА

Лариса ЗДАНЕВИЧ, Леоніда ПІСОЦЬКА, Надія ФРОЛЕНКОВА. Оцінка якості дошкільної освіти: національні та європейські стандарти.....	168
Марія ІВАНЧУК, Оксана КОСТАЩУК. Виховання професійної честі майбутніх учителів засобами тренінгу.....	179
Тетяна ІЛЬЧУК. Робота мозку під час синхронного перекладу.....	187
Світлана КІРИЧЕНКО. Наукові підходи до дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя.....	193
Ольга КОНЬОК. Формування соціокультурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови.....	200
Лариса КОСТЕНКО. Структура змісту позашкільної освіти (1991–2014 рр.).....	205
Тетяна КРИСЕНКО, Тетяна СУХАНОВА, Ольга ЛИТВИНЕНКО. Особливості вивчення наукової термінології на заняттях з української мови в іноземній аудиторії у фармацевтичному ВНЗ.....	210
Олена КУЛИК. Евристична діалогова взаємодія та діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності здобувачів освіти: синтез, процедура, застосування, результат.....	216
Ганна ЛЯЦОВА, Лариса БОНДАРЕНКО. Розвиток навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з додаткового музичного інструменту як психолого-педагогічна проблема.....	224
Лариса МАЛІНОВСЬКА, Тамара ПАНАСЮК, Ірина ІГНАТ’ЄВА. Особливості формування професійних компетентностей концертмейстера у майбутніх учителів музичного мистецтва.....	231
Любов МАРИМОНСЬКА. Система вправ для навчання синтопічного читання англійською мовою учнів старшої школи.....	238
Оксана МАРЧУК, Лілія МЕЛЬНИЧУК, Маргарита ШКАБАРІНА. Підготовка майбутніх вихователів до формування творчих здібностей у дітей дошкільного віку.....	246
Аліна МАСЛОВА, Ольга ГОНЧАРОВА. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю.....	253
Галина МИХАЙЛИШИН, Леся МАНДРО. Soft skills: професійні навички майбутнього соціального працівника.....	261
Юлія МІСЯК. Роль учителя у проектуванні безпечного освітнього середовища початкової школи.....	267
Наталія НЕГРИЧ, Ірина САПОЖНИК. Педагогічні умови формування готовності вчителів до роботи онлайн.....	272
Андрій НІКОЛАЄВ. Моделювання методичної системи практичного курсу водіння бойових машин.....	278
Людмила ОВСІЄНКО. Формувальне оцінювання як ефективний інструмент навчання культури українського усного і писемного мовлення студентів.....	283
Мирослав ПАГУТА. Історико-педагогічні та аксіологічні аспекти функціонування професійної освіти в УСРР у 30-х роках ХХ століття.....	289
Павло ПЕНЦАК. Напрями й особливості формування громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів.....	296
Oleksandr PISKUNOV, Viktoriia ROMAN. To the question of academic writing in the formation of students’ foreign language academic literacy at higher educational establishments.....	302

CONTENTS

HISTORY

Totraz MISOSTOV. Scientific and epistolary heritage P. Ya. Lytvynova-Bartosh.....	4
--	---

ART STUDIES

Maksym ZHDANOV. Evolution of cantata and oratorio genres in the works of Ukrainian composer's.....	11
Oksana ZAKHAROVA. State Academic Bolshoi Theater in the system of cultural diplomacy.....	16
Svitlana KYSLA. The image of Chio-Chio-San from the opera “Madam Butterfly” in the context of Joacchino Puccini’s opera search.....	21
Kateryna KYSELOVA. Quotation of works of the pop art artistic direction in clothing design 2010–2020.....	27
Iryna LIASHCHENKO, Oleksandr KOVALENKO, Pavlo MULIAR. Main trends of development of modern mass and elite music culture.....	35
Tetiana MARTYNIUK. Font composition its main types in design environment.....	42
Olha MYRONENKO-MIKHEISHYNA. The quotation in Prelude № 11 by V. Bibik (from “34 Preludes and Fugues”) as the reflection of an interaction of the different modes of the rhythmic thinkings.....	49
Viktor MYKHALEVYCH. Artistic features of a caricature of an exposing character on the pages of the satirical magazine “Chervonyi perets” in the interwar period.....	59
Anna OZIMOVSKA. Cultural and artistic life of Kamyanechchina at the beginning of the XX century.....	65
Viktoriia OLIHNYK. “Dnipro” publishing house’s books in the context of the Ukrainian graphic trends.....	71
Viktor OSADCHYI. The development of photographic affairs in Kremenchuk (late XIX – early XX century)....	80

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Viktoriia ZAKHARCHUK, Iryna MELNYCHENKO. Fields of application and main functions of euphemisms in modern English.....	87
Oksana ZUBACH, Marta MYKYTIUK. Lingocultural aspects of political anecdotes in modern German.....	91
Svitlana KORNIEVA. The frequency of functioning of verbal and structural forms in English proverbs.....	96
Tetiana LIAKH. Artistic phenomenon as ontological modus of Ukrainian modernism in the short stories at the end of XIX th – the beginning of XX th centuries.....	103
Aysel MAHARRAMOVA. The poetic world of Muhammad Biriya.....	110
Lyubov MELNYK. “They have a piece of his soul and heart”: features of emotional expression in YE. Malanyuk’s letters to O. Sembay-Halytska.....	115
Yuliya MOSKVYCH. The model of women’s happiness in K. Babkina’s poetic discourse.....	123
Liana NAUMENKO. Formation of names of lying furniture in the Ukrainian language.....	131
Ruslana OROBINSKA. Syntax of elliptic sentence in the character speech of German cinema.....	139
Inna PANENKO, Svitlana SMOLIANKINA, Olena SHESTAKOVA. Integrated binary classes as innovative genre of pedagogical discourse.....	145
Kateryna PARNUS. Creating of syntax analysis trees: practical application.....	151
Oksana PODVOISKA, Oleksandra SHYLOVA. Features of translation of proper names in foreign feature films.....	160

PEDAGOGY

Larysa ZDANEVYCH, Leonida PISOTSKA, Nadiia FROLENKOVA. Quality assessment of preschool education: national and European standards.....	168
--	-----

.....

Maria IVANCHUK, Oksana KOSTASHCHUK. Education of professional honor of future teachers by training means.....	179
Tetiana ILCHUK. Brain function during simultaneous interpreting.....	187
Svitlana KIRYCHENKO. Scientific approaches to the study of the problem of teacher's professional self-realization.....	193
Olha KONOK. Forming of the socio-cultural competence in the practice of teaching Ukrainian.....	200
Larysa KOSTENKO. The structure of out-of-school education content (1991–2014).....	205
Tetiana KRYSENKO, Tetiana SUKHANOVA, Olha LYTVYNENKO. The features of teaching scientific terminology in the classes in Ukrainian language in the foreign audience at the pharmaceutical university.....	210
Olena KULYK. Heuristic conversational interaction and diagnosis of the formation levels in the communicative competence among education applicants: synthesis, procedure, implementation, result.....	216
Hanna LIASHCHOVA, Larysa BONDARENKO. Development of hearing self-control skills of the future teacher of music in the class of additional musical instruments as a psychological and pedagogical problem.....	224
Larysa MALINOVSKA, Tamara PANASYUK, Iryna IHNATIEVA. Features of formation of professional competencies of the concert master in future teachers of music art.....	231
Lyubov MARYMONSKA. The system of exercises for teaching senior school students syntopic reading skills in English.....	238
Oksana MARCHUK, Liliya MELNYCHUK, Marharyta SHKABARINA. The preparation of future educators for the formation of creative abilities of preschool children.....	246
Alina MASLOVA, Olga GONCHAROVA. Development of terminological competence of the future teachers and psychologists.....	253
Halyna MYKHAILYSHYN, Lesia MANDRO. Soft skills: professional skills of the future social worker.....	261
Yuliia MISIAK. The teacher's role in designing a safe educational environment for primary school.....	267
Natalia NEHRYCH, Iryna SAPOZHNYK. Pedagogical conditions for formation of teachers' online work readiness.....	272
Andriy NIKOLAYEV. Modeling of methodical system of practical course of driving of combat machines.....	278
Liudmyla OVSIIENKO. Formative assessment as an effective tool for teaching the culture of Ukrainian oral and written speech to students.....	283
Myroslav PAHUTA. Historical, pedagogical and axiological aspects of vocational education's functioning in the USSR in the 1930s.....	289
Pavlo PENTSAK. Directions and features of formation of civil-patriotic position of future officers.....	296
Oleksandr PISKUNOV, Viktoriia ROMAN. To the question of academic writing in the formation of students' foreign language academic literacy at higher educational establishments.....	302

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 37. ТОМ 2
ISSUE 37. VOLUME 2**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Іван Зимомря

Здано до набору 31.05.2021 р. Підписано до друку 25.06.2021 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 36,50. Зам. № 0721/241. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (048) 709 38 69,

+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.