

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 39. ТОМ 1
ISSUE 39. VOLUME 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 29.06.2021)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомяр]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 39. Том 1. – 362 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.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – доктор 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); **Зимомяр 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); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **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); **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); **Стреначикова 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., Зимомяр 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., Зимомяр І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 8 from 29.06.2021)

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 39. Volume 1. – 362 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. Dushniy** – 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** – Doctor 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 (Uzhgorod National University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **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. Matskiiv** – 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 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. Stashevskia** – 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

UDC 94(479).24

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-1>

Вусала Аслан кызы АХУНДОВА,

orcid.org/0000-0003-2589-29

докторант кафедры истории Азербайджана
Гянджинского государственного университета
(Гянджа, Азербайджан) *v.axundova@uteca.edu.az*

СРЕДНЕВЕКОВЫЕ ГОРОДСКИЕ ПОСЕЛЕНИЯ ДАШКЕСАНСКОГО РАЙОНА

Феодальный замок Дастафур, расположенный в 15 км от Дашкесана, занимает особое место среди городских поселений. Дастафур – средневековое городское поселение, расположенное на территории села Дастафур, в местечке Назик Су между храмом и селом, в местности, именуемой трон Эйнала. Справа от Глубокого ущелья находятся остатки раннего средневекового поселения, а слева – средневекового поселения. Поселение раннего средневекового периода относится к III–VIII векам, площадь составляет 1,5 га, а площадь средневекового городища, являющегося его продолжением, составляет 2,3–2,5 га, охватывая IX–XV века. Здесь наблюдаются остатки поселений и построек. В средневековом поселении Дастафур есть мост длиной 15 метров и шириной 3,5 метра через реку Гянджа. Одним из важных памятников здесь является храм Дастафур. Считается, что этот храм был построен в V–VII веках. Между храмом и деревней находятся кладбища как ранних, так и средневековых поселений. На первых средневековых гробницах встречаются камни в форме сундуков. Некоторые гладкие надгробья были сломаны. В качестве надгробья в средневековый период ставили лошадей, баранов и так далее, есть изображения.

Остатки поселения наблюдаются на большой территории села Гуичу Дашкесанского района, где находились остатки монастырского комплекса. К сожалению, никаких постоянных археологических исследований здесь не проводилось. Материалы поверхности, наблюдения и археологические раскопки свидетельствуют о существовании здесь большого поселения. Принимая во внимание большую площадь, занимаемую существующими памятниками, остатками поселения, жилых построек и наземными находок, мы полагаем, что в средние века здесь было городское поселение.

Ключевые слова: Дашкесанский район, Дастафур, городское поселение, Сакасенский вельяет, Сунгурабадский район.

Вусала Аслан кизи АХУНДОВА,

orcid.org/0000-0003-2589-29

докторант кафедры истории Азербайджану
Гянджинського державного університету
(Гянджа, Азербайджан) *v.axundova@uteca.edu.az*

СЕРЕДНЬОВІЧНІ МІСЬКІ ПОСЕЛЕННЯ ДАШКЕСАНСЬКОГО РАЙОНУ

Феодальний замок Дастафур, розташований у 15 км від Дашкесана, займає особливе місце серед міських поселень. Дастафур – середньовічне міське поселення, розташоване на території села Дастафур, у місечку Назік Су між храмом і селом, у місцевості, що має назву «трон Ейнала». Справа від Глибокої ущелини знаходяться залишки раннього середньовічного поселення, а зліва – середньовічного поселення. Поселення раннього середньовічного періоду належить до III–VIII століть, площа складає 1,5 га, а площа середньовічного городища, що є його продовженням, становить 2,3–2,5 га, охоплюючи IX–XV століття. Тут спостерігаються залишки поселень і споруд. У середньовічному поселенні Дастафур є міст довжиною 15 метрів і шириною 3,5 метра через річку Гянджа. Однією з важливих пам'яток тут є храм Дастафур. Уважається, що цей храм був побудований у V–VII століттях. Між храмом і селом знаходяться кладовища як ранніх, так і середньовічних поселень. На перших середньовічних гробницях зустрічаються камені у формі скринь. Деякі гладкі надгробки були зламані. Як надгробки в середньовічний період ставили коней, баранів і так далі, є зображення.

Залишки поселення спостерігаються на великій території, де знаходилися залишки монастирського комплексу на території села Гуичу Дашкесанського району. На жаль, ніяких постійних археологічних досліджень тут не проводилось. Матеріали поверхні, спостереження та археологічні розкопки свідчать про існування тут великого поселення. Беручи до уваги велику площу, займану наявними пам'ятниками, залишками поселення, житлових будівель і наземних знахідок, ми вважаємо, що в середні віки тут було міське поселення.

Ключові слова: Дашкесанський район, Дастафур, міське поселення, Сакасенський вельяет, Сунгурабадський район.

Vusala AKHUNDOVA,

orcid.org/0000-0003-2589-29

Doctoral Student at the Department of History of Azerbaijan

Ganja State University

(Ganja, Azerbaijan) axundova@uteca.edu.az

MEDIEVAL URBAN SETTLEMENTS OF DASHKESAN REGION

The feudal castle Dastafur, located 15 km from Dashkesan, occupies a special place among urban settlements. Dastafur is a medieval urban settlement located in the territory of the village of Dastafur, in the place Nazik Su between the temple and the village, in the area called the throne of Einal. To the right of the Deep gorge are the remains of an early medieval settlement, and to the left is a medieval settlement. The settlement of the early medieval period belongs to the III–VIII centuries, the area is 1.5 hectares, and the area of the medieval settlement, which is its continuation, is 2.3–2.5 hectares, covering the IX–XV centuries. Here are observed the remains of settlements and buildings. In the medieval settlement of Dastafur, there is a bridge 15 meters long and 3.5 meters wide across the Ganja River. One of the important monuments here is the Dastafur temple. It is believed that this temple was built in the V–VII centuries. Between the temple and the village are the cemeteries of both early and medieval settlements. On the first medieval tombs, there are stones in the form of chests. Some of the smooth tombstones were broken. The icons / pictures of horses, rams, etc. were placed as tombstones in the medieval period. The remains of the settlement are observed on a large territory, where the remains of the monastery complex were located on the territory of the village of Gushu in the Dashkesan district. Unfortunately, no permanent archaeological research has been carried out here. Surface materials, observations and archaeological excavations indicate the existence of a large settlement here. We believe that in the Middle Ages, there was an urban settlement here as taking into account the large area occupied by existing monuments, settlement remains, residential buildings and ground finds.

Key words: *Dashkesan region, Dastafur, urban type of residence, Sakasen province, Sunqurabad region.*

Постановка проблемы. В связи с возникновением и развитием феодальных отношений в Азербайджане социально-экономические инновации в ремесленной и торговой жизни страны в поселениях привели к новому содержанию. Так, многие сельские и городские поселения, существовавшие с древних времен, на основе моделей развития новой социально-экономической формации превратились в крупные городские поселения. Таким образом, с раннего средневековья в Азербайджане стало создаваться много новых городских поселений. Позднее, в средние века, такие поселения либо получили дальнейшее развитие, либо исчезли с исторической сцены по разным причинам: в результате войн или аграризации. Ни в раннем средневековье, ни в средние века в районе, который мы изучали, не было города. Однако появление в регионе феодальных замков в раннем средневековье и средневековье привело к возникновению здесь городских поселений.

Цель статьи – рассмотреть средневековые городские поселения Дашкесанского района.

Изложение основного материала. Говоря о первых средневековых городах, академик З. М. Буниятов разделил азербайджанские города этого периода на три группы:

1. Известные города с крупными административными и торговыми центрами, расположенные на международных торговых путях.

2. Закрытые города с ремесленными и торговыми центрами, расположенные вдали от основных торговых путей.

3. Сельские города, то есть города сельскохозяйственного характера (Буниятов, 2007: 164–165)

Говоря о первых средневековых городах, албанская исследовательница Ф. К. Мамедова аналогичным образом проанализировала и повторила группировку З. М. Буниятова, также разделив первые средневековые города на три группы. Точнее, она еще раз согласилась и подтвердила слова З. М. Буниятова (Мамедова, 1993: 151–152). Другой исследователь Албании раннего средневекового периода Т. М. Мамедов, говоря о городах этого периода, так же как и З. М. Буниятов, разделял ранние средневековые азербайджанские города на три группы и еще раз показал и проанализировал мнение исследователя Ф. К. Мамедовой по этому поводу (Мамедов, 2006: 127).

Академик З. М. Буниятов, говоря о третьей группе городов, показывает, что это были сельские города, то есть сельскохозяйственные. В социально-экономическом смысле они не были городами, а были административным центром феодальных провинций. Поэтому четкого социального и имущественного расслоения не было. Население этих городов вело естественный хозяйственный образ жизни (Буниятов, 2007: 165). Упомянутые выше исследователи писали о третьем типе горо-

дов то же самое (Мамедова, 1993: 152; Мамедов, 2006: 127). Исходя из этих представлений, можно сказать, что в средние века замки, построенные великими феодалами и правителями, находились вдали от торговых и караванных путей и являлись феодальными замками, городскими поселениями и административными центрами округов. С этой точки зрения можно считать, что феодальный замок Дастафур в Дашкесанском районе наряду с административным центром этого региона был также городским поселением. С самого начала можно сказать, что феодальные замки, о которых идет речь, по Т. М. Мамедову мы можем охарактеризовать как город-село (Мамедов, 2006: 127) или, по З. М. Буниятову, как сельско-городского типа (Буниятов, 2007: 164).

Феодальный замок Дастафур, расположенный в 15 км от Дашкесана, занимает особое место среди городских поселений. В связи с тем, что в письменных источниках нет сведений о расположении крепости этой местности в окружении деревень Ахмадли, Мушаваг и Зинзахал (название этой деревни отражено в налоговых книгах Османской империи в виде Занзахал. Возможно, что ученые, изучавшие этот письменный источник, читали и записывали между согласными буквами гласный звук “Г” как звук “а”, потому что гласные не были написаны. Или это было написано в форме Занзахала чиновниками, составлявшими налоговые книги (Мамедов, 2000: 74)), археологические исследования в этом районе имеют большое значение при их детальном и глубоком изучении.

В раннем средневековье Дашкесанский район, центром которого был город Гянджа, входил в состав провинции Сакасена в Албании (Мамедова, 1993: 90–91; Пириев, 2006: 40). В средние века этот регион входил в состав района с центром в Гяндже. Регион, упомянутый в подробных книгах Гянджа-Карабахской провинции, составленных османскими властями в 1593 и 1727 годах, являлся территорией Гянджабасарского и Сунгурабадского районов Гянджинской провинции (Мамедов, 2000: 5–6). В османских записных книжках XVI–XVIII веков упоминается поселение Дастеюр Сунгурабадского района (Мамедов, 2000: 74). Скорее всего, здесь речь идет о Дастафуре. Возможно, османские писцы записали имя Дастафур в форме Дастаюр, или буква “f” по ошибке была заменена буквой “y”.

Дастафур – средневековое городское поселение, расположенное в местечке Назик Су между храмом и деревней, в местности, именуемой тронном Эйнала (Мамедов, 2000: 22). Остатки первого средневекового поселения находятся на правой стороне Глубокого ущелья, а средневековое посе-

ление – слева (Мамедов, 2000: 24). Здесь наблюдаются остатки поселений и построек. В средневековом поселении Дастафур есть мост длиной 15 метров и шириной 3,5 метра через реку Гянджа (Мамедов, 2000: 21). Одним из важных памятников здесь является базилика Дастафур. Считается, что этот храм был построен в V–VII веках (Мамедов, 2000: 22). Между храмом и деревней находятся кладбища как раннесредневековых, так и средневековых поселений. На первых средневековых гробницах встречаются камни в форме сундуков. Некоторые гладкие надгробия были разбиты.

Поселение раннего средневекового периода относится к III–VIII векам, площадь составляет 1,5 га, а площадь средневекового городища, являющегося его продолжением, составляет 2,3–2,5 га, охватывая IX–XV века. На средневековые гробницы кладут статуи лошадей, баранов и так далее (Мамедов, 2000: 24–25).

Во время исследований в 80-х годах XX века в итоге проведенных раскопок разведочного характера размером 5x5 метров к востоку от замка (I место раскопок) и к северу от замка (II место раскопок) были обнаружены два культурных пласта общей мощностью 2,3 метра. В результате выяснилось, что основными объектами первого культурного слоя, который имеет толщину 1,4 метра и охватывает III–VIII века, являются производственные центры, жилые дома, различные виды производственных орудий труда и другие предметы быта. Самыми часто встречаемыми в пласте являются 3 скважины разного диаметра от 1 метра до 2,1 метра. Их выкапывали в слое сырой почвы.

К таким колодцам относится крепость Хазирахмедли (I Кюракчайская крепость), найденная в первом культурном слое (в османских налоговых документах, составленных с 1593 года, упоминается село Хезарахмад в Курекбасанском районе Гянджинского уезда (Мамедов, 2000: 129). Несомненно, речь идет об этом же поселении. На наш взгляд, более логичным будет название села Хезарахмад (или Хезарахмедли – В. А.)). Диаметр этих скважин, пробуренных в слое сырого грунта с гладким дном и стенками, постепенно увеличивается сверху вниз. Стены некоторых колодцев оштукатурены, внутри обнаружены следы пожара. Материалы, обнаруженные в этом слое, – это, в основном, вилки, чашки, части керамики, кости животных, очень сильно заржавевшие металлические изделия и щебень. По желтоватому цвету почвы можно сказать, что это фермерские колодцы. Колодцы такого типа существуют в городе Мингячевир, и некоторые из них дают информацию об обнаружении остатков пищи. Во 2 культурном слое городища тол-

щиной 0,9 метра, охватывающем VI–VIII века, были найдены большие хозяйственные кувшины, печи, очаги, кости животных и хозяйственные колодцы. Эти конусовидные или цилиндрические колодцы, аналогичные колодцам, пробуренным в предыдущем слое, использовались для хранения муки, зерна, воды и других пищевых продуктов. Поисковые исследования показывают, что в зависимости от формы большие домашние кувшины использовались только для закапывания их в землю. Поскольку горловины таких кувшинов были слишком узкими по сравнению с дном, их нельзя было использовать, не закопав в землю. Горловины кувшинов закрывали большой круглой крышкой или камнем. На втором культурном слое памятника жилых домов почти не обнаружено. Одной из причин этого может быть то, что верхний слой был разрушен стихийными бедствиями в течение нескольких столетий после того, как замок Дастафур был заброшен. Потому что здания, построенные из сырцовых кирпичей и тюленей, долго не просуществовали. Несмотря на то, что обнаружение на месте раскопок от мелких находок до больших домашних кувшинов, большинства керамических изделий, множества отходов, очагов и так далее свидетельствует о наличии в этом районе керамических сфер, мы еще не смогли определить их местонахождение в замке. Однако следы керамических сфер были обнаружены и в других близлежащих поселениях. Наличие на местности месторождения глины и то обстоятельство, что местность окружена лесом, который является топливным материалом, позволили гончарному делу занять одно из основных мест в хозяйстве населения. Орудия

производства обеих культур в основном изготавливаются из железа и камня. Особо привлекло внимание обнаружение железных инструментов, включая серпы, наконечники, стрелы и так далее. Киркиры чаще встречаются среди каменных орудий труда. Материальные памятники культуры той же эпохи обнаружены и в Кюракчайской крепости. Как видно, Дастафур, как и другие поселения того же времени, не поднялся до уровня развитого средневекового города.

Выводы. Среди остатков монастырского комплекса, расположенного на территории села Гушчу Дашкесанского района, обнаружены остатки поселения. К сожалению, никаких постоянных археологических исследований здесь не проводилось. Материалы поверхности, наблюдения и археологические раскопки свидетельствуют о существовании здесь большого поселения. Учитывая найденные памятники, большую территорию, покрытую остатками поселения, остатки жилых домов и находки снаружи дают нам возможность сказать, что в раннем средневековье здесь было городское поселение. Часть городского поселения, где расположен храм, окруженный крепостными стенами, занимает площадь около 4 га. Хотя стены замка были полностью разрушены, его фундамент занимает площадь около 4 га. Внутри стен замка находятся остатки храмов и построек. Это городское поселение не окружено крепостными стенами. Вероятно, другая часть поселения располагалась за стенами замка. В целом, следует отметить, что в Дашкесанском районе очень богатые памятники раннего средневековья и средневековья. Есть необходимость постоянных археологических исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bünyadov Z. M. Azərbaycan VII–IX əsrlərdə. Bakı : “Şərq-Qərb” nəşriyyatı, 2007. 424 s.
2. Gəncə-Qarabağ əyalətinin müfəssəl dəftəri. Ön söz, tərcümə, tərtib, qeyd və şərhlər H. Məmmədovundur. Bakı : “Şuşa” nəşriyyatı, 2000. 576 s.
3. Məmmədov A. M. Dəstəfur-Daşkəsən (tarixi-arxeoloji-etnoqrafik tədqiqat). Bakı : “Elm” nəşriyyatı, 2000. 62 s.
4. Məmmədova F. C. Azərbaycanın (Albaniyanın) siyasi tarixi və tarixi coğrafiyası. Bakı : Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı, 1993. 262 s.
5. Məmmədov T. M. Qafqaz Albaniyası ilk orta əsrlərdə. Bakı : “Təhsil” nəşriyyatı, 2006. 400 s.
6. PiriyeV. Z. Azərbaycanın tarixi-siyasi coğrafiyası. Bakı : “Müəllim” nəşriyyatı, 2006. 148 s.

REFERENCES

1. Bünyadov Z. M. Azərbaycan VII–IX əsrlərdə [Azerbaijan in the VII–IX centuries] Baku, “East-West” publishing house, 2007. 424 p [in Azerbaijanian].
2. Gəncə-Qarabağ əyalətinin müfəssəl dəftəri. Ön söz, tərcümə, tərtib, qeyd və şərhlər H. Məmmədovundur [Detailed book of Ganja-Karabakh province] Foreword, translation, compilation, notes and comments by H. Mammadov. Baku, “Shusha” publishing house, 2000. 576 p. [in Azerbaijanian].
3. Məmmədov A. M. Dəstəfur-Daşkəsən (tarixi-arxeoloji-etnoqrafik tədqiqat) [Dastafur-Dashkasan (historical-archeological-ethnographic research)] Baku, “Elm” publishing house, 2000. 62 p. [in Azerbaijanian].
4. Məmmədova F. C. Azərbaycanın (Albaniyanın) siyasi tarixi və tarixi coğrafiyası [Political history and historical geography of Azerbaijan (Albania)] Baku, Azerbaijan State Publishing House, 1993. 262 p. [in Azerbaijanian].
5. Məmmədov T. M. Qafqaz Albaniyası ilk orta əsrlərdə [Caucasian Albania in the early Middle Ages] Baku, “Education” publishing house, 2006. 400 p. [in Azerbaijanian].
6. PiriyeV. Z. Azərbaycanın tarixi-siyasi coğrafiyası [Historical and political geography of Azerbaijan] Baku, “Muallim” publishing house. 2006, 148 p. [in Azerbaijanian].

УДК 37(091)(477) «18/19»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-2>

Микола ГАЛІВ,
orcid.org/0000-0001-7068-3124
доктор педагогічних наук,
професор кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *halivm@yahoo.com*

ЗАСТОСУВАННЯ «СТАТИСТИЧНОГО МЕТОДУ» В ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКІВ ОСВІТИ (СЕРЕДИНА ХІХ – КІНЕЦЬ ХХ СТ.)

У статті аналізується використання «статистичного методу» українськими дослідниками історії освіти (середина ХІХ – кінець ХХ ст.). Методологія дослідження ґрунтується на комплексному застосуванні загальнонаукових, спеціально-історичних і спеціальних джерелознавчих методів. Вибірку історіографічних джерел для цього дослідження здійснено за гніздовим методом.

Упродовж досліджуваного часу методи історичної статистики («статистичний метод») активно використовувалися українськими дослідниками історії освіти, які прагнули математично окреслити чисельність закладів освіти різного рівня, кількість учнів-студентів і педагогів-викладачів, розмір фінансових видатків на освіту впродовж певних історичних періодів тощо. Оперування історичною статистикою збагатило дослідження історії освіти великою кількістю фактичного матеріалу, додало йому об'єктивності, емпіричності, каузальності (або ж видимості об'єктивності, емпіричності й каузальності). Особливо активно послуговувалися статистикою у своїх дослідженнях з історії шкільництва такі вчені: А. Андрохович, Д. Багалій, С. Баран, А. Бондар, М. Гриценко, М. Грищенко, Г. Данилевський М. Константинович, І. Пуха, С. Томашиівський, І. Франко та ін.

Попри очевидні переваги, використання статистичного методу мало й певні недоліки. По-перше, автори часто не мали повної статистики, а використовуючи наявну часткову інформацію, намагалися екстраполювати її на весь об'єкт дослідження. По-друге, траплялися випадки, коли вчені не мали надійних джерел для виведення навіть приблизної статистики. По-третє, дослідники доволі часто послуговувалися середньостатистичними показниками, які є математично точними, але все ж абстрактними величинами. По-четверте, наводячи статистичні факти, учені подекуди послуговувалися насправді не цими показниками, а ціннісними критеріями.

Ключові слова: історична статистика, «статистичний метод», історіографія, історія освіти, українські історики.

Mykola HALIV,
orcid.org/0000-0001-7068-3124
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the History of Ukraine Department
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *halivm@yahoo.com*

APPLICATION OF THE “STATISTICAL METHOD” IN THE STUDIES OF UKRAINIAN HISTORIANS OF EDUCATION (MID-XIX – END OF XX CENTURY)

The use of the “statistical method” by Ukrainian researchers of the history of education (mid-nineteenth – late twentieth century) is analyzed in this article. The research methodology is based on the complex application of general scientific, special-historical and special source-based methods. The selection of historiographical sources for this study was carried out by the nesting method.

During the study period, the methods of historical statistics (“statistical method”) were actively used by Ukrainian researchers of educational history, who sought to mathematically outline the number of educational institutions of different levels, the number of students and teachers, the amount of financial expenditures on education during certain historical periods. The operation of historical statistics has enriched the study of the history of education with a large amount of factual material, added to it objectivity, empiricism, causality (or the appearance of objectivity, empiricism and causality). The following scientists were especially active in using statistics in their research on the history of schooling: A. Androkhovych, D. Bagaliy, S. Baran, A. Bondar, M. Hrytsenko, M. Hryshchenko, G. Danylevsky, M. Konstantynovych, I. Pukha, S. Tomashivsky, I. Franko, and others.

Despite the obvious advantages, the use of the “statistical method” had some disadvantages. First, the authors often did not have complete statistics, and using the available partial information, tried to extrapolate it to the entire object of study. Secondly, there were cases when scientists did not have reliable sources for deriving even approximate statistics.

Third, researchers have often used averages that are mathematically accurate but still abstract. Fourth, citing statistical facts, scientists in some places did not actually use these indicators, but value criteria.

Key words: *historical statistics, "statistical method", historiography, history of education, Ukrainian historians.*

Постановка проблеми. Дослідження методологічного інструментарію українських істориків XIX–XX ст. передбачає аналіз конкретних проявів застосування ученими тих чи інших методів опрацювання фактичної інформації. Серед різноманітних методів історичної науки особливої уваги заслуговують методи історичної статистики, відомі під узагальненою неформалізованою назвою «статистичний метод». Починаючи із середини XIX ст., під впливом позитивізму він активно апробовувався в українській історичній науці, зокрема і в студіях з історії освіти. Для нас важливо проаналізувати застосування «статистичного методу» у працях українських істориків освіти з огляду дві обставини: 1) історія освіти як напрям в українській історичній науці має вже півторастолітню традицію й налічує понад тисячу бібліографічних позицій; 2) на сьогодні немає комплексних студій щодо методологічного інструментарію саме істориків, які займалися дослідженням розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Арсенал методів науково-історичних досліджень окремих українських учених (М. Грушевського, Д. Багалія, І. Крип'якевича, І. Франка та ін.) досліджувався І. Богдашиною, І. Гиричем, І. Заболотною, В. Кравченком, В. Тельваком тощо. Питання використання українськими вченими історичної статистики розглядали О. Богдашина (Богдашина, 2010), К. Галушко (Галушко, 2012), М. Галів (Галів, 2018) та ін. Вважаємо, що питання використання «статистичного методу» українськими дослідниками історії освіти (середина XIX – кінець XX ст.) потребує окремого дослідження.

Мета дослідження – виявити та проаналізувати використання «статистичного методу» українськими дослідниками історії освіти (середина XIX – кінець XX ст.). Відзначимо, що для аналізу обрано праці, які побачили світ у доволі широких часових рамках: від 1840-х рр., коли з'явилися перші студії вітчизняних авторів з історії освіти (І. Міхневич, 1843 р.) до 1980-х р. – часу зламу марксистського історико-теоретичного конструкту як методологічного фундаменту історичної науки в Україні. Таке широке історіографічне тло створює можливості більш узагальнено охарактеризувати досліджуване питання.

Вибірку історіографічних джерел для цього дослідження здійснено за гніздовим методом. Перевагою такого методу є увага до найрельєф-

нішої ілюстрації використання історичної статистики у працях українських істориків освіти окресленого періоду.

Виклад основного матеріалу. Українські дослідники історії освіти у другій половині XIX ст. почали застосовувати у своїх студіях «статистичний метод», який передбачав використання та осмислення статистичної інформації з метою демонстрації кліометричних явищ. Оперування історичною статистикою збагатило історико-педагогічну науку великою кількістю фактичного матеріалу, додало йому об'єктивності, емпіричності, каузальності (або ж видимості об'єктивності, емпіричності й каузальності). Першість у цьому належить Г. Данилевському – досліднику історії шкільництва на Харківщині (Данилевский, 1866). Особливо активно послуговувалися статистикою у своїх дослідженнях з історії шкільництва А. Андрохівич, Д. Багалій, С. Баран, А. Бондар, М. Гриценко, М. Грищенко, М. Константинович, І. Пуха, С. Томашівський, І. Франко та ін. Наводити прикладів застосування «статистичного методу» у працях цих та інших учених можна безліч.

З іншого боку, використання «статистичного методу» мало й певні недоліки. По-перше, автори часто не мали повної статистики, а використовуючи її наявну інформацію, намагалися екстраполювати її на весь об'єкт дослідження. Так, М. Константинович (1875) при аналізі стану освіти в трьох українських правобережних губерніях (Київській, Волинській і Подільській) використав статистичні дані за 1873 р. Шляхом математичних підрахунків він показав кількість учнів православного віросповідання у народних школах Південно-західного краю щодо кількості православного чоловічого і жіночого населення. Такий підрахунок він міг здійснити лише щодо тих міст і поселень де була лише початкова школа. Натомість змушений був вивести поза межі аналізу дані з тих міст (зокрема, Києва, Острога, Рівного), де діяли й інші навчальні заклади (Константинович, 1875: 14–15). Це не дало адекватної картини по усьому генерал-губернаторству, тож представлений ученим показник (1 учень на 19,29 мешканців чоловічої статі і 1 учениця на 197,33 мешканців жіночої статі) при екстраполяції на усьо досліджувану територію, вочевидь, хибував.

Схожий недолік можна спостерегти і в статистичних обрахунках І. Франка кількості народних шкіл (1892). Учений оперував статистикою попе-

реднього року й через брак інформації щодо міст змушений був вдаватися до заокруглень. Зокрема писав, що у містах є «около 200» початкових шкіл. Таке узагальнення спровокувало й подальші приблизні твердження про те, що «близько 3000 громад в нашій краї не мають школи» (Франко, 1892: 101). Подібно й С. Томашівський, пишучи про шкільництво в «Угорській Русі» (1905), використав шкільну статистику за 1903 р. і відзначив її проблемні моменти. Зокрема, вказував на «непевність чисел» про кількість школярів української і угорської національностей, бо не має даних про чисельність єврейських дітей (Томашівський, 1905: 10).

У 1926 р. Г. Коркушко намагався продемонструвати незадовільний рівень освіти в Російській імперії другої половини XIX ст. Дослідник навів статистичні дані за 1856 р.: на 64 млн. населення в Росії (без Польщі) було 8227 шкіл з 450002 учнями, а це – 0,7% від усього населення і приблизно 7 – 8% від усіх дітей шкільного віку (Коркушко, 1926: 3). Проте ці показники не дали автору бажаних підстав для висновку про «мізерні наслідки роботи в галузі народної освіти» (Коркушко, 1926: 3), бо вказівка на кількість учнів (0,7% від кількості населення) особливо нічого не дала, бо автор не міг сказати, скільки повинно бути учнів на певну кількість населення – 1 чи 10%. Інший показник – кількість учнів школи від загальної кількості дітей шкільного віку – був більш важливим, але в Г. Коркушка не було даних, власне, про кількість дітей шкільного віку, бо така статистика у досліджуваній ним період не велася. Тому дослідник змушений був узяти сучасні йому дані про кількість дітей шкільного віку (при цьому у статті їх не навів) й зробити висновок, що зазначені 450 тис. учнів – це 7-8% від кількості потенційних школярів. Як бачимо, через брак статистичних даних обрахунки автора, вочевидь, хибували.

На неточність статистичних даних вказував і радянський учений О. Дзевєрін (1960). Він помітив її щодо кількості початкових, семирічних, середніх шкіл в УРСР у 1940–1941 н.р. У праці М. Грищенка «Розвиток народної освіти на Україні за Радянської влади» було зазначено 29597 шкіл. Але М. Грищенко у брошурі «Розвиток радянської школи на Україні» твердив, що число шкіл становило 30880 (Дзевєрін, 1960: 29). Така неточність обурювала науковця.

Представники української діаспори у своїх студіях також вказували на проблемність статистики. Б. Білаш, аналізуючи українсько-англійське шкільництво в одній із провінцій Канади (1984), вказував на неточність статистики щодо шкільництва національних меншин (за винятком францу-

зів) кінця XIX – початку XX ст. Так, у статистиці неможливо було відрізнити менонітів від інших німців, які двомовних шкіл не мали. Неможливо було зібрати точні цифрові дані про українців і поляків, бо англійці довгий час не могли розрізнити ці дві національності, називаючи тих і інших галичанами або «рутенцями». Крім того, українців-переселенців до Канади часто реєстрували як австрійців, угорців, поляків, русинів, галичан, буковинців, росіян, румунів (Білаш, 1984: 9).

По-друге, траплялися випадки, коли вчені не мали надійних джерел для виведення навіть приблизної статистики. Проте це не зупиняло їх перед підрахунками. Так, російський дослідник О. Соболевський (він деякий час працював в Україні) у 1892 р. намагався продемонструвати рівень освіченості в Московській Русі у XV–XVII ст. на основі підписів під різними документами того часу. Академік доводив, що біле духовенство у той час було «поголовно грамотним», бо не зустрічав випадку відсутності підпису священика під документом. Уряд постійно наказував посадським і селянам, якщо вони неграмотні, давати розписуватися за себе своїм «батькам духовним», тобто вважав усіх священиків, де б вони не знаходилися, без винятку грамотними. На жодному з відомих О. Соболевському документів не було вказівки про відмову священика підписатися через безграмотність, або якимсь інше свідчення про його безграмотність (зокрема, підпис хрестиком). Навпаки, навіть документи, складені у віддалених місцинах московських володінь у XVII ст. – в Єнісейську 1640 р. і Селенгінську 1697 р., споряджені підписами тамтешніх священиків (Соболевский, 1892: 5–6).

Про грамотність чорного духовенства у О. Соболевського значних джерел не було. Однак у його розпорядженні була чолобитна монахів Кирилового Білозерського монастиря 1582–1583 рр. Вона написана від імені 48 монахів, у тому числі 9 священиків, і підписана 34 з них, у тому числі 7 священиками. З цього, на думку вченого, видно, що поміж старшої братії Кирилового монастиря відсоток грамотних переважав 70%, а з числа ченців-священиків переважав 75 (Соболевский, 1892: 6–7). Схожим чином учений виводив статистику грамотності серед світського класу землевласників (дворян), купецтва, посадських людей, селян та ін. Однак таку статистику не можна вважати певною, бо епізодичність джерел не давала змогу навіть приблизно продемонструвати рівень грамотності населення Московії у XV–XVII ст. На це вказував і В. Родников, який зауважив: дані О. Соболевського «треба приймати тільки як приблизні» (Родников, 1914: 33).

Львівський дослідник А. Андрохович (1921), намагаючись скласти статистику фреквенції студентів у «*Studium ruthenum*» при Львівському університеті кінця XVIII – початку XIX ст., також зіткнувся з браком джерел. А тому зауважив, що зі «скупих семинарицьких жерел» можна «тільки з трудом» добути число вихованців і стипендітів – слухачів філософії і теології. Попри все, автор усе ж зумів представити певні статистичні дані, причому за наявності кількох показників щодо кількості студентів надавав перевагу меншому (Андрохович, 1925: 64–68).

Проблему достовірності джерел при поданні статистики представив і П. Абрамович (1925–1926), описуючи недавнє минуле Волинського інституту народної освіти (ІНО). Науковець попередив, що не буде обтяжувати читачів статистичними відомостями, які «дуже часто вимагають коментарів і потребують уважного вивчення» (Абрамович, 1925–1926: 3). Одразу ж навів приклад релятивної «статистичної» інформації: коли читаємо, що кількість студентів Волинського ІНО в 1918–1919 рр. становила 234, в 1919–1920 рр. – 320, в 1920–1921 рр. – 614 осіб, а в 1921–1922 рр. – 753 особи, то знову, на думку П. Абрамовича, треба багато знати з історії внутрішнього життя не тільки цього, але й усіх українських ІНО за цей час, щоб зрозуміти ці цифри. «Ясна річ, що в дійсності 753 студентів у нашій ІНО не було ніколи. Але на папері було», – зауважив дослідник (Абрамович, 1925–1926: 3). Безумовно, наведений приклад стосувався достовірності джерел, бо ж «на папері» подавалися дані, які не відповідали дійсності.

Історик освіти С. Сірополко (1937) користувався опублікованими ще О. Лазаревським у журналі «Основа» за 1862 р. статистичними даними про кількість шкіл у полках Гетьманщини на основі полкових книг 1741–1747 рр. Проблема полягала у тому, що інформація збереглася про школи семи полків, причому дані з Миргородського полку були неповними, з огляду на відсутність показників із кількох сотень цієї територіально-адміністративної одиниці. Загалом опрацьовані джерела вказували на наявність 766 полкових (парафіяльних) шкіл. С. Сірополко наголошував, що інформація неповна, але все ж оперував нею: поділив цю суму шкіл на кількість усіх полків Гетьманщини (їх було 10) і отримав начебто середньостатистичний показник кількості шкіл на кожен полк – 110. Відтак зауважив, що приблизно стільки шкіл могло існувати і в кожному з тих трьох полків, щодо яких немає джерел, а тому загальна кількість шкіл в Гетьманщині 1740-х рр.

сягала понад тисячу (Сірополко, 1937: 59–60). Звісно, такий підрахунок був украй неточним, але іншого автор, з огляду на брак і неточність джерел, подати б не зміг.

По-третє, дослідники доволі часто послуговувалися середньостатистичними показниками, які є математично точними, але все ж абстрактними величинами. Згадуваний М. Константинович указував на часту змінюваність учителів початкових шкіл, а відтак короткотривалість їх перебування у конкретних школах. Він порахував час існування шкіл (з 1861) і співставив його з числом переміщень учителів, знайшовши, що середня тривалість перебування вчителя в школі становила один рік і десять з двома третіми місяців (Константинович, 1875: 16). Проте кожен випадок із кожним учителем був індивідуальним явищем, і навряд чи хоча б один з них провів у певній школі саме вказану дослідником тривалість часу.

Подібно М. Константинович захоплювався пошуком середніх показників, причому на основі вже знайдених раніше середніх величин. Зокрема, знову ж оперуючи даними 1873 р., він узяв середню величину класної кімнати (4737 куб. футів) у народних школах і середню кількість учнів на таку ж школу (43,60), відтак знайшов, що на кожного учня припадало 109 куб. футів простору класної кімнати. Далі вчений узяв до уваги середню відвідуваність школи в тому ж році (72%) та уточнив попередній показник: на учня «в дійсності» припадало 173,5 куб.футів, тобто дещо більше половини куб. сажня (Константинович, 1875: 15–16). Насправді ці показники не були пов'язані з дійсністю, хоча б тому, що класні кімнати були різними в різних сільських школах і жодна з них не мала 4737 куб. футів об'єму (сам М. Константинович це визнавав). Крім того, кожного дня певну школу відвідувала різна кількість дітей, тож середній показник 43,60 учнів на школу, з яких 72% її відвідували, спростовувався щоденною фреквенцією дітей в кожній конкретній школі. Як бачимо, середньоарифметичні числа не завжди є адекватними щодо реальності показниками, хоч і математично правильними. Однак саме ці числа часто ставали «фактами» (математично абстрактними), на основі яких вибудовувалися уявлення про історичне минуле.

По-четверте, наводячи статистичні факти, учені подекуди послуговували насправді не цими показниками, а ціннісними критеріями. Так, І. Франко, аналізуючи розвиток середнього шкільництва в Галичині (1884), на основі статистичних розрахунків показав, що на цей край у 1875–1883 рр. у середньому припадало наполовину менше гімна-

зій і реальних шкіл, ніж в іншій частині Цислейтанії (Долитавії). При цьому враховував кількість населення та розміри території: Галичина займала приблизно 25% території Цислейтанії, а чисельність мешканці краю становила також чверть населення зазначеної частини імперії. Натомість зі 163 гімназій Цислейтанії на Галичину припадало 23, тобто майже сьома частина, а з 88 реальних шкіл – всього 6 (дещо більше, ніж 14-та частина). Звідси І. Франко виводив висновок, що в Галичині має бути удвічі більше середніх шкіл (Франко, 1985: 422). У цьому випадку головним показником виступала не так статистична інформація, як прихований принцип: якщо в сусідів так, то й у нас має бути не гірше. Тут бачимо приховану апеляцію до принципу справедливості. У вченого не було об'єктивних показників з приводу того, скільки мало бути середніх шкіл на душу населення. Проте І. Франко вочевидь, уважав, що не менше, ніж у сусідніх регіонах Цислейтанії.

Національні оцінки слугували підтекстом для статистичних даних Г. Григоровича (1926) про румунізацію освіти на Буковині (Григорович, 1926: 136–137) та Ю. Ревая (1929) про мадяризацію шкільництва в Закарпатті у другій половині XIX – на початку XX ст. (Юревич, 1929: 234–238). З метою демонстрації полонізації шкільництва використовував статистичні показники Д. Великанович (Великанович, 1929: 4–7). Широко послуговувався статистикою для демонстрації кількісного зростання шкіл в Чехії й закарпатський дослідник «Адський» (Адський, 1931). Масштабне використання статистичних даних з метою демонстрації кількісних показників розвитку шкільництва бачимо і в працях радянських учених М. Гриценка, М. Гриценка та ін.

Водночас зауважимо, що не всі вітчизняні дослідники захоплювалися статистичним методом. Як зауважує О. Богдашина, декілька істориків-позитивістів визнавали неможливість активного використання статистичного методу через недостатню його розробленість. Зокрема, М. Бережков наприкінці XIX ст. уважав, що від статистичного методу мало користі (Богдашина, 2010: 267). О. Дзеверін у 1960 р. критикував пере-

насичення історико-педагогічних праць статистичними, переважно кількісними показниками про число шкіл та позашкільних закладів у різні періоди і роки, контингенти учителів і учнів, кількість письмених, неписьмених і малописьмених, асигнування на народну освіту, цифровою інформацією про навчальну успішність учнів, охоплення школярів предметними та іншими гуртками, накладі підручників, число книг у бібліотеках, кількість різних культурно-освітніх закладів і т.д. На його думку, статистика потрібна, проте навряд чи можна вважати певну працю у повному розумінні історико-педагогічною, якщо у ній 70 – 80% тексту – статистичні дані (Дзеверін, 1960: 28–29). Подібну позицію зайняв і С. Збандуто (1961), рецензуючи працю Л. Булай про становлення системи освіти в колоніальних країнах. Як зауважив професор, велика кількість статистичної інформації перешкоджає чіткому сприйняттю матеріалу, а тому її слід скоротити (Державний архів Одеської області. Ф. Р-7510. Оп. 1. Спр. 40: 18).

Висновки. Упродовж другої половини XIX – першої половини XX ст. методи історичної статистики («статистичний метод») активно використовувалися українськими дослідниками історії освіти, які прагнули математично окреслити чисельність закладів освіти різного рівня, кількість учнів-студентів і педагогів-викладачів, розмір видатків на освіту впродовж певних історичних періодів.

З іншого боку, використання «статистичного методу» мало й певні недоліки. По-перше, автори часто не мали повної статистики, а використовуючи наявну часткову інформацію, намагалися екстраполювати її на весь об'єкт дослідження. По-друге, траплялися випадки, коли вчені не мали надійних джерел для виведення навіть приблизної статистики. По-третє, дослідники доволі часто послуговувалися середньостатистичними показниками, які є математично точними, але все ж абстрактними величинами. По-четверте, наводячи статистичні факти, учені подекуди послуговували насправді не цими показниками, а ціннісними критеріями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович П. До історії заснування Волинського Інституту Народньої Освіти в Житомері. *Записки Волинського інституту народньої освіти ім. Івана Франка*. 1925–1926. Кн. I. С. 3–16.
2. Адський. Шкільництво в Чеськословацькій Республіці. Шлях виховання й навчання. Львів, 1931. Ч. 2. С. 62–66; Ч. 3. С. 104–118; Ч. 4. С. 139–142; Ч. 5. С. 174–177.
3. Андрохович А. Львівське «Studium ruthenum». *Записки Наукового Товариства імени Шевченка*. Львів, 1925. Т. CXXXVI–CXXXVII. С. 43–105.
4. Білаш Б. Н. Англійсько-Українське шкільництво в державній системі Манітоби. Мюнхен-Вінніпег : Український вільний університет, 1984. 223 с.

5. Богдашина О. М. Позитивізм в історичній науці в Україні (60-ті рр. XIX – 20-ті рр. XX ст.). Харків : Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2010. 480 с.
6. Вдовиченко Г., Реммер Т. Позашкільні заклади України за 30 років. Радянська школа. 1947. № 6. С. 31–39.
7. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина XIX – кінець XX ст.): епістемологічні засади. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2018. 614 с.
8. Галушко К. Ю. Статистика історична. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Statystyka_istorychna.
9. Григорович Г. Освіта на Буковині. *Шлях освіти*. 1926. № 1. С. 130–137.
10. Данилевский Г. П. Харьковскія народныя школы, 1732 – 1845 г. *Украинская старина. Материалы для истории украинской литературы и народного образования*. Харьков : Издание Заленскаго и Любарскаго, 1866. С. 287–403.
11. Державний архів Одеської області. Ф. Р-7510 : Збандуто Степан Федорович, доктор педагогічних наук. Оп. 1. Спр. 40 : Отзывы на научные работы С. Ф. Збандуто 1960–1962 гг. 117 арк.
12. Дзевєрін О. Г. Актуальні завдання історико-педагогічної науки. *Радянська школа*. 1960. № 1. С. 27–34.
13. Константинович М. М. Нѣкоторыя данныя о народномъ образованіи въ Юго-западкомъ краѣ. Киевъ, 1875. 57 с.
14. Коркушко Г. Загальне навчання в передреволюційній Росії. *Шлях освіти*. 1926. № 1. С. 1–8; № 2. С. 18–30.
15. Родников В. История русской педагогики / Издание 3-е. Киев : Издание Книжного Магазина Н.Я. Оглоблина, 1914. 123 с.
16. Сірополко С. Історія освіти на Україні. *Шлях виховання й навчання*. Львів, 1937. Кн. 2 і 3. С. 1–174.
17. Соболевский А. И. Образованность Московской Руси XV–XVII веков / Издание 2-е. СПб. : Типография М. Меркушева, 1894. 26 с.
18. Томашівський С. Шкільництво на Угорщині й Русини. Записки наукового товариства імені Шевченка. Львів, 1905. Т. LXVII. Кн. V. С. 7–13.
19. Франко І. Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічу снятинським).
20. *Народ. Орган руско-української радикальної партії*. 1892. № 7-8. С. 100–104.
21. Юрєвич (Ревай Ю.). Наше школьництво в десятом році самостійности ЧСР. Учитель. Ужгород, 1928. Ч. 8–10. С. 251–254; 1929. Ч. 7–8. С. 232–239.
22. Франко І. Середні школи в Галичині в рр. 1875–1883. Франко І.Я. *Зібрання творів у 50-и томах*. Київ : Наукова думка, 1985. Т. 46. Кн. 1. С. 418–434.
23. Великанович Д. Пару слів про організацію шкільництва зокрема про комасацію (sieci szkolne) в Польщі. *Шлях навчання і виховання*. Львів, 1929. Ч. 3. С. 3–8.

REFERENCES

1. Abramovych, P. (1925–1926). Do istorii zasnovannia Volynskoho Instytutu Narodnoi Osvity v Zhytomiri [To the history of the Volyn Institute of Public Education in Zhytomyr]. *Zapysky Volynskoho instytutu narodnoi osvity im. Ivana Franka* [Notes of the Volyn Institute of Public Education]. Kn. I. Pp. 3–16. [in Ukrainian]
2. Adskiy. (1931). Shkilnytstvo v Cheskoslovatskii Respublitsi [Schooling in the Czechoslovak Republic]. *Shliakh vykhovannia y navchannia* [The way of education and training]. Lviv, №. 2. pp. 62–66; №. 3. pp. 104–118; №. 4. pp. 139–142; №. 5. Pp. 174–177. [in Ukrainian]
3. Androkhovych, A. (1925). Lvivske “Studium ruthenum” [“Studium ruthenum” in Lviv]. *Zapysky Naukovoho Tovarystva imeny Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Lviv. Vol. CXXXVI – CXXXVII. Pp. 43–105. [in Ukrainian]
4. Bilash, B. N. (1984). Anhliisko-Ukrainske shkilnytstvo v derzhavnii systemi Manitoby [English-Ukrainian schooling in the state system of Manitoba]. *Miunkhen-Vinnipeg : Ukrainskyi vilnyi universytet*, 223 p. [in Ukrainian]
5. Bohdashyna, O. M. (2010). Pozytyvizm v istorychnii nauksі v Ukraini (60-ti rr. XIX – 20-ti rr. XX st.) [Positivism in historical science in Ukraine (60's of the XIX – 20's of the XX century)]. Kharkiv : Vyd-vo Virovets A.P. “Apostrof”, 480 p. [in Ukrainian]
6. Vdovychenko, H., Remmer, T. (1947). Pozashkilni zaklady Ukrainy za 30 rokiv [Out-of-school institutions of Ukraine for 30 years]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 6. Pp. 31–39. [in Ukrainian]
7. Haliv, M. (2018). Ukrainskyi istoryko-pedahohichnyi naratyv (seredyna XIX – kinets XX st.): epistemolohichni zasady [Ukrainian historical and pedagogical narrative (mid-XIXth – late XXth century.): epistemological principles]. Dрогоbich : Redaktsiino-vydavnychiy viddil DDPY imeni Ivana Franka, 614 p. [in Ukrainian]
8. Halushko, K. Yu. (2012). Statystyka istorychna [Historical statistics]. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Statystyka_istorychna [in Ukrainian]
9. Hryhorovych, H. (1926). Osvita na Bukovyni [Education in Bukovyna]. *Shliakh osvity* [The path of education]. № 1. Pp. 130–137. [in Ukrainian]
10. Danylevskiy, H. P. (1866). Kharkovskiiia narodnyia shkoly, 1732 – 1845 g. [Kharkov public schools, 1732 – 1845] *Ukrainskaia starina. Materialy dlia istorii ukrainskoi literatury y narodnago obrazovaniia* [Ukrainian antiquity. Materials for the history of Ukrainian literature and public education]. Kharkov : Izdanie Zалenskаho i Liubarskаho. Pp. 287–403. [in Russian]
11. Derzhavnyi arkhiv Odeskoi oblasti [State Archives of Odessa region]. F. R-7510 : Zbanduto Stepan Fedorovych, doktor pedahohichnykh nauk. Op. 1. Spr. 40 : Otyzyvy na nauchnye raboty S. F. Zbanduto 1960–1962 gg. 117 p. [in Russian]
12. Dzeverin, O. H. (1960). Aktualni zavdannia istoryko-pedahohichnoi nauky [Actual tasks of historical and pedagogical science]. *Radianska shkola* [Soviet school]. № 1. Pp. 27–34. [in Ukrainian]

13. Konstantinovich, M. M. (1875). Nekotoryia dannyia o narodnom obrazovanii v Yuho-zapadnom krae [Some data on public education in the South-Western region]. Kyev. 57 p. [in Russian]
14. Korkushko, H. (1926). Zahalne navchannia v peredrevoliutsiini Rosii [General education in pre-revolutionary Russia]. *Shliakh osvity* [The path of education]. № 1. Pp. 1–8; № 2. Pp. 18–30. [in Ukrainian]
15. Rodnikov, V. (1914). Istoriia russkoi pedagogiki [History of Russian pedagogy] / Izdanie 3-e. Kyev : Izdanie Knyzhnago Magazina N.Ia. Ogloblina. 123 p. [in Russian]
16. Siropolko, S. (1937). Istoriia osvity na Ukraini [History of education in Ukraine]. *Shliakh vykhovannia y navchannia* [The way of education and training]. Lviv, Kn. 2–3. Pp. 1–174. [in Ukrainian]
17. Sobolevskiy, A. Y. (1894). Obrazovannost Moskovskoi Rusi XV–XVII vekov [Education of Moscow Russia XV–XVII centuries] / Izdanye 2-e. SPb. : Tipografia M. Merkusheva. 26 p. [in Russian]
18. Tomashivskiy, S. (1905). Shkilnytstvo na Uhorshchyni y Rusyny [Schooling in Hungary and the Ukrainians]. *Zapysky naukovohto tovarystva imeni Shevchenka* [Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Lviv. Vol. LXVII. Kn. V. Pp. 7–13. [in Ukrainian]
19. Franko, I. (1892). Nashi narodni shkoly i yikh potreby (Referat na vichu sniatynskim) [Our public schools and their needs (Speech on the meeting in Snyatyn)]. *Narod. Orhan rusko-ukrainskoi radykalnoi partii* [People. Newspaper of the Russian-Ukrainian Radical Party]. № 7–8. Pp. 100–104. [in Ukrainian]
20. Franko, I. (1985). Seredni shkoly v Halychyni v rr. 1875–1883 [Secondary schools in Galicia in the years 1875–1883]. *Franko I.Ia. Zibrannia tvoriv u 50-y tomakh* [Collection of works in 50 volumes]. Kyiv : Naukova dumka. Vol. 46. Kn. 1. Pp. 418–434. [in Ukrainian]
21. Iurevych (Revai, Yu.). (1928–1929). Nashe shkolnytstvo v desiatom rots' samostoinosty ChSR [Our schooling is in the tenth year of independence of Czechoslovakia]. *Uchytel* [The Teacher]. Uzhhorod, 1928. №. 8–10. Pp. 251–254; 1929. № 7–8. Pp. 232–239. [in Ukrainian]
22. Velykanovych, D. (1929). Paru sliv pro orhanizatsiiu shkilnytstva zokrema pro komasatsiiu (sieci szkolne) v Polshchi [A few words about the organization of schooling, in particular about the consolidation (sieci szkolne) in Poland]. *Shliakh navchannia i vykhovannia* [The path of learning and education]. Lviv. № 3. Pp. 3–8. [in Ukrainian]

УДК 94:355.01:316.48

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-3>

Борис ДРОГОМИРЕЦЬКИЙ,

orcid.org/0000-0003-0670-2743

аспірант кафедри історії та археології

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) borisdrogomir@ukr.net

Костянтин СІЗАРЄВ,

orcid.org/0000-0002-2476-2355

аспірант кафедри історії та археології

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) konsizar@gmail.com

РОСІЙСЬКА ІМПЕРСЬКА ПРАКТИКА ГІБРИДНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ: ПЕРЕКРУЧЕННЯ ІСТОРІЇ Й МАНІПУЛЮВАННЯ СВІДОМІСТЮ ЛЮДЕЙ

У статті розглянуто російську імперську практику гібридно-інформаційної війни. Зокрема, особливу увагу приділено тенденціям перекручення історії й маніпулювання свідомістю людей. Основна увага у статті приділяється ідеологічним аспектам утвердження імперської великодержавної політики. Автори зазначають, що російський імперський колоніалізм повною мірою відчувли на собі Україна та практично всі сусідні з Росією країни. Наводяться факти, що Російська держава використовувала цілий арсенал підступних, гібридних засобів у процесі перекручення історичних фактів й міжнародних договорів, маніпулювання свідомістю людей і політичними чинниками. Наголошено, що Москва завжди прагнула маніпулювати свідомістю як своїх громадян, так й інших народів, відтак москвинська влада постійно пробувала переписувати історію в потрібному саме їй руслі. Підкреслено, що намагання розвивати свою імперську великодержавну політику спонукало Росію продовжувати свою гібридну політику. Відзначено, що гібридно-інформаційна політика, серед іншого, спрямовувалась на запобігання перед сильнішою стороною та прояви експансіонізму по відношенню до слабкіших сусідніх країн. Це було необхідно задля ведення нескінченних колоніальних війн Московії, яка на рубежі XVII–XVIII століть трансформувалася в імперську Росію. Підсумовано, що внаслідок занепаду Російської імперії більшовицький режим, що виник на її місці, лише продовжив політику неоімперського експансіонізму. Особлива увага акцентується на тому, що фактичний послідовник Російської імперії у вигляді РФ й сьогодні активно проводить неоімперську практику гібридно-інформаційної війни, пропагуючи та агресивно насаджуючи ідеї так званого «русского міра».

***Ключові слова:** російська імперська практика, гібридно-інформаційна війна, історія, маніпулювання свідомістю людей, держава, неоімперський експансіонізм, більшовицький режим.*

Borys DROHOMYRETSKY,

orcid.org/0000-0003-0670-2743

Postgraduate Student at the Department of History and Archeology

Bogdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) borisdrogomir@ukr.net

Konstantin SIZAREV,

orcid.org/0000-0002-2476-2355

Postgraduate Student at the Department of History and Archeology

Bogdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) konsizar@gmail.com

RUSSIAN IMPERIAL PRACTICE OF HYBRID INFORMATION WAR: DISTORTION OF HISTORY AND MANIPULATION OF PEOPLE'S CONSCIOUSNESS

The article examines the Russian imperial practice of hybrid information warfare. In particular, special attention is paid to the tendencies of history distortion and manipulation of people's consciousness. The main attention in the article is paid to the ideological aspects of the establishment of the imperial great-power policy. The authors note that the Russian imperial colonialism was fully felt by Ukraine and practically all the countries neighboring Russia. The facts are given regarding the fact that the Russian state used a whole arsenal of insidious, hybrid means in the process of distorting historical facts and international treaties, manipulating the consciousness of people and political factors. It is noted

that Moscow has always sought to manipulate the minds of both its citizens and other peoples, therefore the Moscow authorities are constantly trying to rewrite history in the direction it needs. It was emphasized that attempts to develop its imperial great-power policy prompted Russia to continue its hybrid policy. It was noted that the hybrid information policy, among other things, was aimed at humiliation in front of the stronger side and the manifestation of expansionism in relation to weaker neighboring countries. This was necessary for waging the endless colonial wars of Muscovy, which at the turn of the XVIIth–XVIIIth centuries was transformed into imperial Russia. The conclusions are drawn regarding the fact that as a result of the decline of the Russian Empire, the Bolshevik regime that emerged in its place only continued the policy of neo-imperial expansionism. Particular attention is focused on the fact that the de facto follower of the Russian Empire in the form of the Russian Federation is still actively pursuing the neo-imperial practice of hybrid information war; propagandizing and aggressively implanting the ideas of the so-called “Russian world”.

Key words: *Russian imperial practice, hybrid information war, history, manipulation of people’s consciousness, state, neo-imperial expansionism, Bolshevik regime.*

Постановка проблеми. Від початку формування Російської імперської держави у XVIII ст. все більшої ваги набувала гібридно-інформаційна практика: перекручення та політизація історії, деморалізація населення, демотивація супротивного війська, маніпулювання свідомістю людей, зомбування населення ідеологічними гаслами тощо. Вже на той час російські владоможці були схильні вважати, що трактування будь-якої інформації у вигідному для них світлі має досягатися будь-якими засобами і методами. І в результаті російська влада не гребувала нічим при насадженні сусіднім народам власної імперської політики. І значна роль, при цьому, приділялась інформаційній пропаганді. Особливо в ході гібридних військових дій. Починаючи з давніх часів гібридно-інформаційна війна передбачала: збір тактичної інформації, захист власних інформаційних ресурсів, розповсюдження дезінформації й власної пропаганди з метою деморалізації військ й населення супротивника тощо. І вже в наш час гібридно-інформаційна війна зазвичай включає в себе кібертехнології, соціальні мережі, засоби радіоелектронної боротьби, мережеві технології, засоби психологічного впливу тощо. Загалом, мета гібридно-інформаційної війни полягає в нейтралізації моральних і матеріальних ресурсів ворога. Причому особлива роль належить ідеологічній складовій. Оскільки такого роду війна має пріоритетність за рахунок пропагандистських засобів впливу на свідомість людини в ідеологічній площині й маніпулюванні масами.

Аналіз досліджень. Загалом слід відзначити, що тематика російської імперської практики гібридно-інформаційної війни є досить розкритою в літературі. Проте, це є переважно роботи публіцистичного та популярного характеру. Окремі наукові аспекти теми містяться в працях: О. Галенка. (Галенко, 2014), В. Грибовського (Грибовський, 2014), Я. Дашкевича (Дашкевич, 2014), Л. Залізняка (Залізник, 2016), О. Ситника (Ситник, 2017; Sytnyk, 2019abc), Ф. Турченка та Г. Турченко (Тур-

ченко, Турченко, 2015), Т. Чухліба (Чухліб, 2014) та ін. Відтак існує потреба висвітлення тематики дослідження в більш концептуальному вимірі. Особливо це стосується проблеми перекручення історії й маніпулювання свідомістю людей представниками російської історіографії та ЗМІ.

Мета статі – визначення сутності російської імперської практики гібридно-інформаційної війни, насамперед – тенденцій перекручення історії й маніпулювання свідомістю людей.

Виклад основного матеріалу. Я. Дашкевич наголошував, що впродовж кількох століть в історичному дискурсі та свідомості людей насадувалося переконання, що Російська держава й російський народ беруть свої витоки від великого князівства Київського; що мовляв Київська Русь – колиска трьох братніх народів – російського, українського та білоруського; що росіяни за законом «старшебратства» мають право на спадщину Київської Русі тощо. Ця деформована історія стала основою дотепер російської історії. Хоча достеменно відомо, що: в часи існування держави Київської Русі про Московську державу не було ні згадки. Тоді як у 1254 р. Данило Галицький, отримавши від Папи Римського королівську корону, всіляко зміцнює державність України-Руси, Московське князівство, як улус Золотої Орди, було засноване ханом Менгу-Тимуром тільки в 1277 р. До цього часу Київська Русь уже існувала більше 300 р. Вчений ставить риторичне питання – як можна говорити про якогось «старшого брата», коли цей «старший брат» з’явився на світ декілька століть пізніше русичів-українців? Відтак він не має жодного морального права називати себе «старшим братом», диктувати людству правила існування, насаджувати свою культуру, мову, світосприймання. Відомо, що до кінця XV ст. не існувало російської держави, не було старшого брата «великороса» та російського народу, а була Суздальська земля – земля Моксель, а пізніше Московське князівство, що входило в склад Золотої Орди – держави Чингізидів. З кінця XIII й до

початку XVIII ст. народ цієї землі називали московитами. Натомість московські історики вперто обходять мовчанням питання про своє національне походження (Дашкевич, 2014).

Досить масовану державну фальсифікацію історії свого народу розпочав Петро I. Саме він вперше в 1701 р. видав указ про вилучення в покорених народів усіх письмових національних пам'яток: літописів, хронографів, хронік, давніх історичних записів, церковних документів, архівів і т. д. Особливо це стосувалась України-Русі. У 1716 р. Петро I «знімає копію» з так званого Кенігсберзького літопису, де було показано «об'єднання» давнього літописання Київського та Московського князівств і зроблено спробу обґрунтування єдності слов'янських і фінських земель. Однак доступ до «копії»-фальшивки, як і до самого оригіналу, був закритий (Ситник, 2017: 77). Ця фальсифікація Петрова I лягла в основу подальших фальсифікацій – написання т. зв. «Загальноруських літописних зводів», в яких обґрунтовувалось право Московії на спадок Київської Русі. На основі цих фальсифікацій 22 жовтня 1721 р. Московія оголосила себе Російською імперією, а московитів – росіянами. Так була вкрадена у законних спадкоємців Київської Русі – українців історична назва Русь. Петро I завіз з Західної Європи велику кількість спеціалістів, у тому числі й професіоналів-істориків, яких залучив до написання і фальсифікації історії Російської держави. Для цього кожний іноземець, що поступив на державну службу, давав присягу про нерозголошення державної таємниці й зобов'язувався ніколи не покидати Московську державу. На думку Я. Дашкевича, постає логічне запитання: які можуть бути державні таємниці при «обробці російської історії» давніх часів? У будь-якій цивілізованій європейській країні після 30-50 років розкриваються всі архіви. Російська імперія дуже боїться правди про своє минуле. Смертельно боїться! (Дашкевич, 2014). Москва завжди прагнула маніпулювати свідомістю як своїх громадян, так й інших народів. Тому московинська влада постійно намагалася переписувати історію в потрібному саме їй руслі.

22 жовтня 1721 р. Петра I було проголошено імператором, а Московська держава проголошувалася Російською імперією. Майже одразу нова назва країни і титул її правителя були визнані в країнах Західної Європи – Англії, Голландії, Франції. Відтак створення Російської імперії у XVIII ст. мало далекосяжні політичні наслідки як для російського народу, так і цілої низки країн, які опинилися під її владою або мали спільний з нею кордон. Ідеологічним обґрунтуванням неба-

ченого територіального розширення Росії стала імперська ідея. Її витoki прослідковуються вже наприкінці XV ст. Сформована діячами православної церкви та підтримана політичною елітою Московської держави імперська доктрина стала офіційною ідеологією російських самодержців. Її практичне застосування вимагало від урядових кіл Московії величезних матеріальних коштів та людських жертв. Водночас вона значною мірою вплинула на її подальший етнополітичний розвиток (Дашкевич, 2014).

Від часу, коли Московія почала називати себе Росією (Великою Руссю), розпочалося її самоствердження в якості спадкоємця й продовжувача традицій Київської Русі. Одночасно цим вона стверджувала своє право на «собираніє земель русских». Відтак розпочалося формування великоімперської ідеології. Не дивлячись на те, що Московське царство являло в національно-етнічному та культурно-історичному відношенні відмінне від Русі-України утворення, північне плем'я московитів пригадало свою колишню державну приналежність до «русских» підданих і, посилаючись на династичні зв'язки своїх князів з київською династією, привласнило назву Русь і для новопосталої московської держави. Так закріпилися й поширилися назви південна та північна Русь, Мала Русь – Малоросія й Велика Русь – Великоросія. Внаслідок цього дві різні національно-культурні формації покривалися однією руською назвою, і творилася ілюзія історичної національно-культурної єдності двох народів. Історія двох різних держав – київської й московської – стала уявлятися як органічні періоди однієї «русської історії». Москва не лише прибрала Київську Русь до своєї «російської» історії, а й самовільно визначила власне домінування в репрезентації «русського світу». Одночасно вона поставила себе щодо українців в якості «старшого брата». Натомість українцям була відведена другорядна роль «малоросів», тобто своєрідного відгалуження великоросів, що було «зіпсоване польськими та литовськими впливами». Так, спільна назва «росіян» витворила фальшиву уяву єдності культурно-історичних процесів двох народів і внесла плутанину та неясності в погляди на Росію й «російський народ» і на взаємовідносини двох народів – українського та «великоруського» (Ситник, 2017: 77–78).

Петровсько-катерининська політика царизму щодо українського – козацтва, в основі якої лежали принципи «поділяй і володарюй», на жаль, приносила свої плоди царизмові. Йому вдавалося шляхом підкупів і лицемірного обдурювання

роз'єднувати сили козацької старшини, залучаючи на свій бік певну її частину, з допомогою якої поневолювалося козацтво, поступово відбирались у нього всі його автономні права та вольності, а потім і зовсім було ліквідовано козацьку республіку (Ситник, Гатило, 2015: 142). Вже від середини XVIII ст. все більшою ставала залежність Війська Запорозького від Москви. Численні документи «Архіву Коша Нової Запорозької Січі» свідчать про стематичне отримання представниками Коша грошового та матеріального «жалування» (Архів Коша Нової Запорозької Січі, 2000: 35–36, 46–81, 90–94, 109–125).

Водночас, як зауважив Т. Чухліб, Московське царство тривалий час виплачувало данину Кримському ханству. Лише згідно з Константинопольським мирним договором 1700 р. ця принизлива для Московії процедура виплати «споминків» була на певний час призупинена. Але вже за умовами Адріанопольського перемир'я 1713 р. в чергове «кримський запит» про надсилання до Бахчисарая з Москви відповідних грошових коштів було записано до одного з пунктів тексту тимчасового між Османською імперією та Російською державою (Чухліб, 2014: 165–166). Проте намагання розвивати свою імперську великодержавну політику спонукало Росію в цей час продовжувати свою гібридну політику. Остання, серед іншого, спрямовувалась на запобігання перед сильнішою стороною та прояви експансіонізму по відношенню до слабкіших сусідніх країн. Особливо ж – щодо таких багатих, як Україна. Проте для московського (російського) колоніалізму загарбання одних матеріальних ресурсів було недостатнім. Це доповнювалося поглинанням людських ресурсів: найбільш інтелектуальних, соціально активних і всіляко обдарованих українців, включно – й військовим талантом. Це було необхідно задля ведення нескінченних колоніальних війн Московії, яка на рубежі XVII–XVIII ст. трансформувалася в імперську Росію.

Внаслідок зруйнування Російською державою Запорізької Січі, запорожці з 1709 по 1734 рр. змушені були жити на території Кримського ханства, де вони створили Олешківську Січ. У цей період запорізькі козаки чим далі – більшою мірою проявляють самоправність, непокірність і самочинність (за свідченнями сучасників), що стало навіть приводом для скарг на запорожців до російського царя (Центральний державний історичний архів України: 2–3). У цей період Петро I, незважаючи на невдалий Прутський похід 1711 р. та підписання принизливого для нього Адріанопольського перемир'я 1713 р., першим з російських влад-

можців сформулював завдання оволодіння Кримом. Останнє передбачало не лише оволодіння Кримським ханатом, але й – повне підкорення гетьманської України (Галенко, 2014: 167).

Проводячи завойовницьку політику в Північному Причорномор'ї впродовж другої половини XVIII ст., Російська держава повною мірою використовувала ресурси гетьманської України (Грибовський, 2014: 168). Відтак проявилася хижацька сутність російського імперського колоніалізму щодо України й Кримського ханства. При цьому Російська держава використовувала цілий арсенал підступних, гібридних засобів у процесі перекручення історичних фактів й міжнародних договорів, маніпулювання свідомістю людей і політичними чинниками. Метою цього було утвердження імперської великодержавної політики.

Фактор російської агресивної політики є одним із найбільш нагальних питань сучасності. При цьому, слід наголосити, що процес російської імперської експансії, як й імперської історії Московії, загалом, має досить давню історію, яка сягає XII–XIII століть, але досить виразно проявилася вже на рубежі XVII–XVIII ст. (Sytnuk, Sizarev, 2019: 153–157).

Ф. Турченко та Г. Турченко звертають увагу на те, що в російському соціумі завжди існувало принципове невизнання факту існування українців як окремої нації. Своєрідна місія Москви вбачалася в тому, щоб зібрати воедино частини колись «єдиного цілого» (Турченко, Турченко, 2015: 33). Задля цього розпочалася створення імперського проекту «Новоросія».

Півдню України в російських імперських проєктах відводилася роль плацдарму для подальшої експансії Російської імперії на Балкани і Середземномор'я. Тут планувалося навіть побудувати третю, окрім Петербурга і Москви, столицю Російської імперії. У такі наміри для новоприєднаної території найкраще підходила назва «Новоросія». У разі реалізації цих намірів ця територія з окраїни Російської імперії перетворювалася в її центр. Зміни в регіоні в умовах його імперської інкорпорації були спрямовані на перетворення цього українсько-козацького регіону на «Новоросію». Проєкт «Новоросія» мав суто грабіжницький характер: захоплювалася територія, частково виселялося корінне населення; відбиралися земля та майно; організовано завозилися на південно-українські землі росіяни-кріпаки, іноземні колоністи; місцеве населення перетворювалося на кріпаків; проводилася політика русифікації. У регіоні будували нові міста, як правило – військові форпости. Впроваджуючи «русский мир» (говорючи

сучасною мовою), знищувалися всі осередки українського життя, залишки козацького територіального устрою, козацького аграрного устрою, що будувався на вільнонайманій праці, українського економічного та культурного життя (зокрема, освіти), запроваджувався російський деспотизм та кріпацтво. На Південь України поширювався імперський адміністративний устрій, русифікація, впроваджувалося кріпацтво, здійснювалися відверто антитатарські та антиукраїнські заходи, підтримувалося заселення регіону росіянами та лояльними до них етнічними групами (Sytnyk, 2019b: 185–186). Л. Залізник вважає, що імперський російський проект «Новоросія» також був спрямований на те, щоб упередити національно-визвольні тенденції серед новоселів-освоювачів Півдня України. Так, вживалися спеціальні заходи для знищення, нівелювання української національної специфіки серед населення степів. Саме для цього сюди переселяли сербів, болгар, німців, греків, росіян та інші народи, а найактивнішу частину українців-козаків відправляли за межі регіону (наприклад, на Кавказ, завоювання якого розпочалося саме в цей час). Не випадково переселенці із закордону користувалися особливими пільгами (грошова допомога, найкращі землі, звільнення від податків та військової служби), яких не мало місцеве українське населення (Залізник, 2016: 76–77).

Більшовицький режим лише продовжив неоімперську практику гібридно-інформаційної війни з практично всіма її попередніми атрибутами. Але у більш значних масштабах і цинічних формах. Особливого значення набула пропаганда, завдяки котрій вдавалося не лише одурманувати й зомувати значну частину населення Росії та сусідніх країн. У 1920 р. досить невелика кількість більшовицьких агітаторів зайнялася поширенням значної кількості листівок серед експедиційних антибільшовицьких військ Антанти. У результаті і її керівники вирішили вивести свої війська, щоб вони не підхопили інформаційну бацилу більшовизму.

Сучасні дії РФ в реалізації проявів гібридної війни мають чимало аналогій в минулому. І підступну тактику Росії по відношенню до своїх сусідів досить тонко підмітив К. Г. Э. фон Маннергейм, який прослужив в російській армії тривалий час, пройшовши шлях від корнета до генерала. У своїх спогадах цей військовий діяч зауважив, що офіційні джерела чимало потрудилися над тим, щоб визвольна війна фінів перетворилася в просту громадянську війну. За подібними вигадками стоїть прагнення звинуватити законні уряд і армію Фінляндії в розв'язуванні війни, але це

не приховає того факту, що в 1918 р. фінні захищали недоторканність і незалежність своєї держави. Якщо б вони не піднялися на боротьбу, Фінляндія в кращому випадку перетворилася б в автономну область Радянського Союзу – без яких би то не було національних свобод, без справжньої державності, і їм би не знайшлося місця серед вільних націй (Sytnyk, 2019a: 76–77).

14 червня 1939 р. був збитий під час регулярного рейсу з Таллінна до Хельсінкі фінський пасажирський літак «Калева». Було доведено, що «Калева» збили два російських винищувача й що російський підводний човен, що курсувала в цьому районі, оволоділа всіма вантажами, котрі перебували в літаку. 27 листопада 1939 р. Молотов інформував фінського посла, що радянський уряд більше не вважає себе зв'язаним договором про ненапад. На фінську пропозицію про спільне вивчення інциденту з пострілами невідомого походження в селі Майніла жодної уваги не звернули і, перекручуючи факти, стали стверджувати, що уряд Фінляндії попросив відвести російські війська на 25 кілометрів від кордону. У ноті від 29 листопада Молотов кинув звинувачення в тому, що фінські збройні сили, «як відомо», продовжують вести військові дії не тільки на Карельському перешийку, але і на інших ділянках. У «місті» Терійокі, а насправді в дачному селищі, розташованому поблизу кордону, було сформовано «Народний уряд демократичної республіки Фінляндія». Головою уряду був обраний фінський комуніст, член секретаріату Комінтерну О. В. Куусинен. Наступного дня у своєму інформаційному повідомленні радянський уряд заявив, що звернення про надання допомоги, зроблене від імені «народного уряду», схвалено і що Фінляндія і Радянський Союз такий договір уклали. Одночасно повідомили, що народ радянської Карелії тепер возз'єднується зі своїми фінськими побратимами по племені для створення єдиної національної держави. Радянські засоби інформації вели жорстку антифінську пропаганду, котра особливо була націлена на нібито пануючі в Фінляндії заворушення (Высказывания маршала Маннергейма, 2017). Всі ці засоби і методи Радянського Союзу свідчили не лише про передумови гібридної війни, але і її фактичне втілення (Sytnyk O. M. Evolution of a hybrid-information war in the context of aggressive policy of the Russian Federation in respect to Ukraine. Challenges of study, conservation and interpretation of historical and cultural heritage: collective monograph. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. С. 70–92, 75–76). Нині дії путінської Росії по відношенню до України на диво схожі на дії СРСР

по відношенню до Фінляндії в 1930–1940-х рр. Не даремно у своїх мемуарах маршал К. Г. Э. Маннергейм в основному називав Радянський Союз Росією. Тому і рядки з його мемуарів ідеально підходять для нашого часу (Маннергейм, 1999).

Зазвичай військова стратегія включає такі види воєн: невеликі війни, звичайна війна, регіональна війна. Існує також тип «асиметричної війни» – військовий конфлікт, у котрому ресурси двох сторін суттєво відрізняються, й під час війни сторони намагаються використовувати характерні недоліки один одного. Яскравий приклад цього – афганська війна, яку вів СРСР. Нині набув поширення термін «гібридні загрози», який визначає загрози, які надходять від супротивника, здатного одночасно використовувати традиційні та нетрадиційні інструменти гібридної агресії (Sytnyk, 2019a: 72). О. Ситник вважає, що більшість війн носять не лише озброєний військовий характер, вони досить часто мають тісний зв'язок із психологічним впливом на свідомість людей за допомогою агітації, пропаганди та інших засобів впливу. Особливо це стосується сучасної гібридної війни, розпочатої Кремлем проти України (Sytnyk, 2019c: 131–132).

Гібридність передбачає велику роль інформаційних впливів на населення, що ведуться на всіх рівнях комунікації, впливаючи на всі сторони світогляду. У такій ситуації відбувається сегментація і суспільної свідомості – єдина і послідовна картини, яка спиралася б на відомі населенню історичні образи війни («Друга світова»,

«Афганістан») в масовій свідомості не склалася. Сприйняття війни залишається вкрай неоднозначним – не дивлячись на значні зусилля державної пропаганди, прийняття законів та діяльність активістів із сфери громадянського суспільства (Drogomyretskyi, 2020: 286).

Висновки. Загалом слід наголосити, що для Російської імперії характерним було прагнення до реалізації своїх імперських цілей практично влюбій частині Європи та Азії. Проте в силу цілої низки чинників, зокрема феодально-кріпосницької системи, самодержавно-деспотичного характеру влади, бюрократично-корупційного апарату тощо, досконалої реалізації цих планів Росія досягти не могла. Однак російський імперський колоніалізм повною мірою відчули на собі Україна та практично всі сусідні з Росією країни. При цьому Російська держава використовувала цілий арсенал підступних, гібридних засобів у процесі перекручення історичних фактів й міжнародних договорів, маніпулювання свідомістю людей і політичними чинниками. Метою цього всього було утвердження імперської великодержавної політики.

Після занепаду Російської імперії, більшовицький режим, що виник на її місці, лише продовжив політику неоімперського експансіонізму. Нині фактичний послідовник Російської імперії у вигляді РФ й сьогодні активно проводить неоімперську практику гібридно-інформаційної війни, пропагуючи та агресивно насаджуючи ідеї т. зв. «русского міра».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архів Коша Нової Запорозької Січі: корпус документів 1734–1775 рр. / упор. Л. З. Гісцова, Л. Я. Демченко та ін. / за ред. П. С. Соханя. Т. 2. Київ : Інститут української ахеографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, 2000. 751 с.
2. Высказывания маршала Маннергейма, которые как бы обращены к Украине. 2017. URL : <http://from-ua.com/news/405413-viskazivaniya-marshala-mannergeima-kotorie-kak-bi-obrascheni-k-ukraine.html>.
3. Галенко О. Відколи Росія почала завойовувати Крим? *Крим: шлях крізь віки. Історія у запитаннях і відповідях / НАН України. Інститут історії України. Відп. ред. В. А. Смолій.* Київ : Ін-т історії України НАН України, 2014. С. 167.
4. Дашкевич Я. Як Московія вкрала історію Київської Русі-України. 2014. URL : <http://uainfo.org/blognews/398664-kak-moskoviya-ukrala-istoriyu-kievskoy-rusi-ukrainy-doklad-doktora-istoricheskikh-nauk.html#sel=8:1,10:45>.
5. Грибовський В. Яку участь брали запорожці у завоюванні Криму Росією? *Крим: шлях крізь віки. Історія у запитаннях і відповідях / НАН України. Інститут історії України. Відп. ред. В. А. Смолій.* Київ : Ін-т історії України НАН України, 2014. С. 168–170.
6. Залізник Л. Історичні корені імперської політики Росії проти України. *Агресія Росії проти України: історичні передумови та сучасні виклики / П. П. Гай-Нижник (керівник проекту, упоряд. і наук. ред.); авт. кол. : П. П. Гай-Нижник, Л. Л. Залізник, І. Й. Краснодемська, Ю. С. Фігурний, О. А. Чирков, Л. В. Чупрій.* Київ : «МП Леся», 2016. С. 55–88.
7. Маннергейм К. Г. Э. Мемуары / Сайт «Военная литература». 1999. URL : <http://militera.lib.ru/memo/other/mannerheim/index.html>.
8. Ситник О. М. Історичні витоки російсько-української війни 2014–2017 років *Skhidnoievropeyskyi Istorychnyi Visnyk [East European Historical Bulletin]*. Вип. 2. 2017. С. 71–81.
9. Ситник О., Гатило Ю. Проект конституції Пилипа Орлика. *Історичний збірник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.* Мелітополь : Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2015. Вип. 3. С. 137–145.
10. Турченко Ф., Турченко Г. Проект «Новоросія» і новітня російсько-українська війна. Київ : Інститут історії України НАН України, 2015. 166 с.

11. Центральний державний історичний архів України у м. Києві. Ф. 229 : «Архів Коша Нової Запорозької Січі», оп. 1, spr. 1 : «Звернення до царя з приводу «всегдашних своевольствий и непослушаний непостоянных и непокорных запорожцев», 3 арк.
12. Чухліб Т. Чому московські царі перестали платити данину Кримському ханству на початку XVIII ст.? *Крим: шлях крізь віки. Історія у запитаннях і відповідях / НАН України. Інститут історії України. Відп. ред. В. А. Смолій.* Київ: Ін-т історії України НАН України, 2014. С. 165–166.
13. Drogomyretskyi B. The influence of ideology on the Soviet information space in the context of the Afghan war (1979–1989). *Zaporizhzhia Historical Review*. No. 54. Vol. 2. 2020. P. 282–288.
14. Sytnyk O. M. Evolution of a hybrid-information war in the context of aggressive policy of the Russian Federation in respect to Ukraine. *Challenges of study, conservation and interpretation of historical and cultural heritage: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 70–92.
15. Sytnyk O. M. Russian-ukrainian war 2014–2019 years as the decisive stage of the struggle for the Ukrainian independent state. *Relevant research of historical sciences: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 183–201.
16. Sytnyk O. M. Ukrainian-polish political relations in the context of opposing imperial encroachments from Russia. *Chronology in the timeline of historical knowledge: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 120–134.
17. Sytnyk O., Sizarev K. The foundations and origins of the Moscow expansionist imperial policy towards Ukraine *Scholarly Works of the Faculty of History, Zaporizhzhia National University* No. 52. Vol. 2. 2019. P. 153–157.

REFERENCES

1. Arkhiv Kosha Novoi Zaporozkoi Sichi: korpus dokumentiv 1734–1775 rr. / [upor. L. Z. Histsova, L. Ya. Demchenko ta in. / za red. P. S. Sokhania]. T. 2. Kyiv : Instytut ukrainskoi akheohrafi ta dzhereloznavstva im. M. S. Hrushevskoho. [Archive of the Kish of the New Zaporozhian Sich: a body of documents of 1734–1775 / [emphasis. L. Z. Gistsova, L. Ya. Demchenko and others. / for ed. P. S. Sokhan]. Vol. 2. Kyiv: Institute of Ukrainian Archaeography and Source Studies. MS Hrushevsky]. 751 p. [in Ukrainian].
2. Vyiskazyvaniya marshala Mannergeyma, kotoryie kak byi obraschenyi k Ukraine. [Statements of Marshal Mannerheim, which seem to be addressed to Ukraine]. 2017. URL: <http://from-ua.com/news/405413-viskazivaniya-marshala-mannergeima-kotorie-kak-bi-obrascheni-k-ukraine.html> [in Russian].
3. Halenko O. Vidkoly Rosiia pochala zavoiovuvaty Krym? Krym: shliakh kriz viky. Istoriiia u zapytanniakh i vidpovidiakh / NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Vidp. red. V. A. Smolii. Kyiv : In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2014. [Galenko O. Since when did Russia begin to conquer Crimea? Crimea: the way through the ages. History in questions and answers / NAS of Ukraine. Institute of History of Ukraine. Resp. ed. V. A. Smolii. Kyiv: Institute of History of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine] P. 167 [in Ukrainian].
4. Dashkevych Ya. Yak Moskovia vkrala istoriiu Kyivskoi Rusi-Ukrainy. [Dashkevych J. How Muscovy stole the history of Kievan Rus-Ukraine]. 2014. URL: <http://uainfo.org/blognews/398664-kak-moskoviya-ukrala-istoriyu-kievskoy-rusi-ukrainy-doklad-doktora-istoricheskikh-nauk.html#sel=8:1,10:45> [in Ukrainian].
5. Hrybovskiy V. Yaku uchast braly zaporozhtsi u zavoiovanni Krymu Rosiieiu? Krym: shliakh kriz viky. Istoriiia u zapytanniakh i vidpovidiakh / NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Vidp. red. V. A. Smolii. Kyiv : In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy, [Gribovsky V. What was the participation of the Cossacks in the conquest of Crimea by Russia? Crimea: the way through the ages. History in questions and answers / NAS of Ukraine. Institute of History of Ukraine. Resp. ed. V. A. Smolii. Kyiv: Institute of History of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine] 2014. P. 168–170. [in Ukrainian].
6. Zalizniak L. Istorychni koreni imperskoi polityky Rosii proty Ukrainy. Ahresiia Rosii proty Ukrainy: istorychni peredumovy ta suchasni vyklyky / P. P. Hai-Nyzhnyk (kerivnyk proektu, uporiad. i nauk. red.); avt. kol. : P. P. Hai-Nyzhnyk, L. L. Zalizniak, I. Y. Krasnodemska, Yu. S. Fihurnyi, O. A. Chyrkov, L. V. Chuprii. Kyiv : «MP Lesia», [Zalizniak L. Historical roots of Russia's imperial policy against Ukraine. Russian aggression against Ukraine: historical preconditions and modern challenges / P. P. Gai-Nyzhnyk (project manager, editor and scientific editor); aut. count : P. P. Gai-Nyzhnyk, L. L. Zalizniak, I. Y. Krasnodemska, Yu. S. Figurny, O. A. Chirkov, L. V. Chupriy. Kyiv: MP Lesya] 2016. P. 55–88. [in Ukrainian].
7. Mannergeym K. G. E. Memuاري / Sayt «Voennaya literatura». [Mannerheim K. G. E. Memoirs / Website "Military Literature"]. 1999. URL: <http://militera.lib.ru/memo/other/mannerheim/index.html> [in Russian].
8. Sytnyk O. M. Istorychni vytoky rosiisko-ukrainskoi viiny 2014–2017 rokiv. Skhidnoievropeyskyi Istorychnyi Visnyk. Vyp. 2. [Sytnyk O. M. Historical origins of the Russian-Ukrainian war 2014–2017. Skhidnoievropeyskyi Istorychnyi Visnyk [East European Historical Bulletin].] 2. 2017. P. 71–81. [in Ukrainian].
9. Sytnyk O., Hatylo Yu. Proekt konstytutsii Pylypa Orlyka. Istorychnyi zbirnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Melitopol : Vyd-vo MDPU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2015. 3. [Sytnyk O., Gatylo Y. Draft Constitution of Pylyp Orlyk. Historical collection of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky. Melitopol: Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Publishing House, 2015. Issue. 3]. P. 137–145. [in Ukrainian].
10. Turchenko F., Turchenko H. Proekt «Novorosii» i novitnia rosiisko-ukrainska viina. Kyiv : Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, [Turchenko F., Turchenko G. The project "New Russia" and the latest Russian-Ukrainian war. Kyiv: Institute of History of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine] 2015. 166 p. [in Ukrainian].
11. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u m. Kyievi. F. 229 : «Arkhyv Kosha Novoi Zaporozkoi Sichi», op. 1, spr. 1 : «Zvernennia do tsaria z pryvodu «vshehdashnykh svoevolstvyi y neposlushanyi nepostoiannykh y nepokornykh zaporozhtsev», 3 ark. [Central State Historical Archive of Ukraine in Kyiv. F. 229: "Archive of the Kish of the New Zaporozhian Sich", op. 1, case 1: "Appeal to the king about the "perpetual arbitrariness and disobedience of fickle and disobedient Cossacks", 3 sheets]. [in Ukrainian].

-
12. Chukhlib T. Chomu moskovski tsari perestaly platyty danynu Krymskomu khanstvu na pochatku XVIII st.? Krym: shliakh kriz viky. Istoriiia u zapytanniakh i vidpovidiakh / NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Vidp. red. V. A. Smolii. Kyiv: In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy, [Chukhlib T. Why Moscow tsars stopped paying tribute to the Crimean Khanate in the early XVIII century.? Crimea: the way through the ages. History in questions and answers / NAS of Ukraine. Institute of History of Ukraine. Resp. ed. V.A. Smoliiy. Kyiv: Institute of History of Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine]. 2014. S. 165–166. [in Ukrainian].
13. Drogomyretskyi B. The influence of ideology on the Soviet information space in the context of the Afghan war (1979–1989). *Zaporizhzhia Historical Review*. No. 54. Vol. 2. 2020. C. 282–288.
14. Sytnyk O. M. Evolution of a hybrid-information war in the context of aggressive policy of the Russian Federation in respect to Ukraine. *Challenges of study, conservation and interpretation of historical and cultural heritage: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 70–92.
15. Sytnyk O. M. Russian-ukrainian war 2014–2019 years as the decisive stage of the struggle for the Ukrainian independent state. *Relevant research of historical sciences: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 183–201.
16. Sytnyk O. M. Ukrainian-polish political relations in the context of opposing imperial encroachments from Russia. *Chronology in the timeline of historical knowledge: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 120–134.
17. Sytnyk O., Sizarev K. The foundations and origins of the Moscow expansionist imperial policy towards Ukraine *Scholarly Works of the Faculty of History, Zaporizhzhia National University*, No. 52. Vol. 2. 2019. P. 153–157.

УДК 94(477.8):355.316«1945–1950»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-4>

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ,
orcid.org/0000-0002-4969-052X
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна),
доцент кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної,
кадрової роботи та оборонного планування
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного
(Львів, Україна) vilnickiy@gmail.com

АНТИПОВСТАНСЬКА БОРТЬБА РАДЯНСЬКОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ У КАРПАТСЬКОМУ КРАЇ ОУН (1945–1950-і рр.): ІДЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ¹

Мета роботи полягає у дослідженні форм та засобів ідеологічного аспекту протиповстанської боротьби радянської адміністрації у Карпатському краї ОУН (1945–1950-і рр.). Методологічною основою дослідження стали принципи науковості, системності, історизму, верифікації, авторської об'єктивності, а також загальнонаукові (аналізу, синтезу, узагальнення) та спеціально-історичні (історико-генетичний, історико-типологічний, історико-системний) методи. Наукова новизна полягає у широкому залученні невідомих та маловідомих джерел, на основі яких робиться спроба розкрити ідеологічний аспект антиповстанської боротьби. Зокрема, акцентовано увагу на друкованих засобах, радіо, кінопересувних комплексах, поширенні звернень про вихід з повинною (тим самим радянський уряд фактично визнав ОУН і УПА серйозним військово-політичним супротивником), залученні до масово-політичної, пропагандистської роботи обкомів КП(б)У відряджених у західні області України відповідальних партійних працівників, широке використання як офіційних осіб, інтелігенції, так і заарештованих чи виведених із повинною повстанців тощо. Доведено, що радянська адміністрація поряд із використанням силових та репресивних заходів почала масово застосовувати різноманітні форми і засоби ідеологічної протиповстанської боротьби. Проте всі ідеологічні кампанії не давали результату, співмірного із затраченими ресурсами – підпілля продовжувало користуватися широкою підтримкою місцевого населення, яка водночас забезпечувала успіх у протистоянні з радянським тоталітаризмом. Саме тому основний акцент продовжував робитися на силовому придушенні українського визвольного руху. При цьому основна роль відводилася репресивно-каральному апарату, робота якого супроводжувалася масштабною антинационалістичною дискредитаційною кампанією.

Ключові слова: ідеологія, пропаганда, репресії, Карпатський край ОУН.

Vasyl ILNYTSKYI,
orcid.org/0000-0002-4969-052X
PhD hab. (History), Associate Professor,
Head of the Department of Ukraine's History
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine),
Associate Professor at the Department of Mobilization, Organizational, Staffing, Human Resources and
Defense Planning
National Academy of Land Forces named after Petro Sahaidachnyi
(Lviv, Ukraine) vilnickiy@gmail.com

ANTI-REBELLION STRUGGLE OF THE SOVIET ADMINISTRATION IN THE CARPATHIAN REGION OF THE OUN (1945–1950): IDEOLOGICAL ASPECT

The aim of the work is to study the forms and means of the ideological aspect of the anti-insurgency struggle of the Soviet administration in the Carpathian region of the OUN (1945–1950). The methodological basis of the study were the principles of scientificity, systematization, historicism, verification, authorial objectivity, as well as general scientific (analysis, synthesis, generalization) and special-historical (historical-genetic, historical-typological, historical-systemic) methods. The scientific novelty lies in the wide involvement of unknown and little-known sources, on the basis of which an attempt is made to reveal the ideological aspect of the anti-insurgency struggle. In particular, attention was focused

¹ Стаття містить результати досліджень, проведених завдяки іменній стипендії Верховної Ради України для молодих учених – докторів наук за 2021 рік.

on the print media, radio, film complexes, distribution of appeals against the guilty (thus the Soviet government actually recognized the OUN and UPA as a serious military-political opponent), involvement in mass political and propaganda work of KP (b) U regional committees, responsible party workers sent to the Western regions of Ukraine, widely used both officials, intellectuals, and arrested or deported insurgents, and so on. It is proved that the Soviet administration, along with the use of force and repressive measures, began to use various forms and means of ideological anti-insurgency struggle. However, all ideological campaigns did not yield results commensurate with the resources expended – the underground continued to enjoy the broad support of the local population, which at the same time ensured success in combating Soviet totalitarianism. That is why the main emphasis continued to be on the violent suppression of the Ukrainian liberation movement. The main role was played by the repressive and punitive apparatus, whose work was accompanied by a large-scale anti-nationalist discrediting campaign.

Key words: ideology, propaganda, repressions, OUN Carpathian region.

Постановка проблеми. Органи радянської влади поряд із використанням силових методів робили ставку на широке використання різноманітних форм і засобів ідеологічної боротьби, чудово розуміючи, що перемога на цьому фронті значно важливіша за військову. Вважаємо, що саме цей аспект протиповстанської боротьби потребує ретельнішого розкриття.

Аналіз досліджень. Форми і методи ідеологічного протистояння знайшли своє висвітлення в узагальнюючих дослідженнях І. Біласа (Білас, 1994), А. Кентія (Кентій, 1999), Ю. Киричука (Киричук, 2003), О. Рубльова та Ю. Черченка (Рубльов, Черченко, 1997), Б. Яроша (Ярош, 1995; Ярош, 1999). Окремі аспекти цього питання знайшли своє висвітлення і в працях Р. Генеги (Генега, 2011), Т. Марусик (Марусик, 2002), М. Нагірняка (Нагірняк, 2013), Р. Попп (Рорр, 2018), Г. Стародубець (Стародубець, 2013). Відзначимо й джерельні публікації В. Сергійчука (Сергійчук, 1998; Сергійчук, 2005). Про використання ідеологічного аспекту боротьби із підпіллям у Дрогобицькій області пише С. Макарчук (Макарчук, 2002). Відомості про ідеологічні кампанії радянської влади містить збірник документів, опублікованих науковцями Інституту історії НАН України (ОУН і УПА в 1944 році, 2009; ОУН і УПА в 1944 році, 2009).

Мета статті – показати форми та засоби ідеологічного аспекту протиповстанської боротьби радянської адміністрації у Карпатському краї ОУН (1945–1950-і рр.)².

Виклад основного матеріалу. Ідеологічно-пропагандистська кампанія розпочалася з масового використання пропагандистських звернень до населення, щоб націоналісти виходили з повинною. Основна мета – внести антагонізм у серед-

овище повстанців, вселити непевність та відчуття безперспективності подальшої боротьби. Саме цей аспект протиповстанської боротьби потребує ретельнішого розкриття. У таких пропагандистських закликах наводилися приклади «великих» економічних, культурно-освітніх, наукових здобутків СРСР (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 94. Арк. 1–14).

В областях Карпатського краю місцеві органи радянської влади докладали особливих зусиль з метою реалізації звернення президії ВР, Ради народних комісарів УРСР і ЦК КП(б)У робітникам, селянам та інтелігенції західних областей України (19 травня 1945 р.), у якому всім учасникам «українсько-німецьких націоналістичних банд» оголошувався термін для явки з повинною до 20 липня 1945 р. (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 94. Арк. 36–39). Звернення та наказ народного комісара внутрішніх справ УРСР В. Рясного, опублікований 23 травня 1945 р., на території Станіславської області поширювалися в газетах, листівках і плакатах накладом до 160 000 примірників (8 000 листівок і 5 000 плакатів) (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 1. Арк. 153).

Провідні місця щодо поширення урядової пропаганди в Карпатському краї посідала Дрогобицька область. Відділ пропаганди й агітації Дрогобицького обкому роздрукував текст звернення загальним накладом 30 000 примірників, наказ наркома внутрішніх справ УРСР В. Рясного – 10 000 примірників, плакатами – у 10 000 і брошурами малого формату – 20 000. Окрім цього, звернення надрукували у газетах усіх рівнів накладом 64 000 примірників. Загальна кількість друкованої продукції – 144 000 звернень і 134 000 наказів. Із 20 до 22 травня 1945 р. в усіх містах і райцентрах провели 93 наради за участю 12 743 осіб радянського активу, на яких зачитувалися тексти звернення; в установах і організаціях, на підприємствах провели 1 470 загальних зборів, якими охопили 349 641 особу дорослого населення (в обговоренні виступили 3 107 осіб). Сім'ям підпільників, дезертирів або тих, що переховувалися

² Географічно Карпатський край ОУН охоплював нинішні Закарпатську, Івано-Франківську (без Рогатинського та північної частини Галицького районів), Чернівецьку та південну частину Львівської областей (Дрогобицький, Сколівський, Старосамбірський, Стрийський і Турківський райони, південно-західну частину Миколаївського, центральну і південну частину Самбірського району). Орієнтовно це територія українських земель у межах УРСР південно-західніше ріки Дністер.

від призову в армію, звернення і накази видавалися під розписку (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 6. Спр. 51. Арк. 70–71). 19 липня над селами і хуторами Дрогобицької області з літака було розкидано 70 000 листівок, 20 липня додатково скинули 100 000. З 14 до 20 липня з повинною вийшли 154 підпільники та 1 022 нелегали і дезертири (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 6. Спр. 51. Арк. 74). На думку Ю. Киричука, проголошення амністії було вигідним керівництву підпільного руху, яке не мало змоги прийняти до своїх лав стільки неозброєних і невідготовлених до боротьби людей. Підпілля відправило додому також тих осіб, у лояльності яких не було впевнене (Киричук, 2000: 188).

Відповідно до звернення уряду УРСР від 15 листопада 1945 р. було видано наказ НКВС про явку з повинною членів УПА і осіб, які ухилилися від призову в армію (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 55. Арк. 84). Наказ народного комісара внутрішніх справ УРСР був поширений також через газету «Вільна Україна» (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 94. Арк. 41). Пізніше «<...> у відповідь на масові звернення учасників ОУН, які виявили бажання прийти з повинною» видали наказ Міністра державної безпеки УРСР «Про непритягнення до кримінальної відповідальності учасників решток розгромлених українських націоналістичних банд у західних областях України, що добровільно з'явилися до органів радянської влади з повинною» (№ 312 від 30 грудня 1949 р.). Прикладом є лист молоді Дрогобицької області, в якому висловлювалося прагнення вийти з повинною і перейти до мирного життя (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 95. Арк. 102–103зв.). Це звернення було позначене традиційним радянським пафосом і повністю відповідало офіційній партійній лінії. За період з лютого 1944 до грудня 1949 рр. було видано сім таких наказів.

У повоєнний період вийшло 12 основних постанов з питань ідеологічної боротьби, реалізація яких покладалася на широко розгалужений апарат. Навіть попри масштабні пропагандистські заходи, ЦК ВКП(б) вказував на недоліки у політичній роботі партійних організацій серед населення західних областей України. Зокрема, констатовано недооцінку політичної роботи в масах, повільність та організаційну слабкість розгортання масово-політичної роботи серед населення, особливо на селі, слабку боротьбу «по розвінчуванню фашистської ідеології і ворожої народу діяльності агентів німецьких загарбників – українсько-німецьких націоналістів», ненадання частиною партійних, радянських працівників адек-

ватного значення ідейно-політичній боротьбі проти українського визвольного руху (ОУН і УПА в 1944 році, 2009: 77).

З метою активізації масово-політичної, пропагандистської роботи обкомів КП(б)У до західних областей України відрядили відповідальних партійних працівників, зокрема, у Станіславську – Михайла Гречуху, Чернівецьку – Дмитра Мануїльського, Дрогобицьку – Леоніда Корнійця (ОУН і УПА в 1944 році, 2009: 78). Під час агітаційно-пропагандистської діяльності радянська система у боротьбі з українським визвольним рухом широко використовувала як офіційних осіб, інтелігенцію, авторитетних людей, так і заарештованих чи виведених із повинною повстанців, друковані засоби (журнали, газети, листівки), радіо, кінопересувні комплекси тощо. Для цього головних редакторів республіканських та обласних газет зобов'язали не рідше трьох–чотирьох разів на місяць публікувати огляди обласних і районних газет. З метою впливу на підпільників і місцеве населення, для стимулювання виходу із повинною компартійні органи організували мітинги (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 57. Арк. 18–25). Увесь радянсько-партійний актив Станіславської області і районів упродовж 1 квітня – 9 травня 1945 р. провів понад 380 мітингів і зборів з місцевим населенням, а також близько 570 індивідуальних і групових бесід, якими охопили більше 56 000 осіб. Варто наголосити, що морально-політичний вплив на підпільників і місцеве населення здійснювався одночасно з військовими заходами (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3. Арк. 274). У масово-агітаційній антибандерівській роботі використали затриманого начальника штабу куреня «Журавлі» Володимира Макаровського-«Малину» і учасника боївки «Оршенка» – Василя Кузьміна-«Полянина» (ОУН і УПА в 1945 році, 2015: 10–21). Після відповідної «обробки» полонені виступили на зборах населення у селах Рожнятівського району, під час яких «розкалялися» у своїй діяльності, негативно характеризували керівництво, закликали підпільників до явки з повинною в органи радянської влади. Прикладом результативності цього заходу, на думку репресивно-каральних органів, служило те, що впродовж 23 і 24 січня 1946 р. у с. Суходіл Рожнятівського р-ну з'явилися з повинною 39 осіб (п'ять членів ОУН) на чолі зі станичним Угринівим, у с. Липовиця Рожнятівського р-ну – 41 особа (в тому числі шість членів ОУН) на чолі зі станичним Коптелем (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 107 (1954). Спр. 1. Арк. 287). Виведеного з пови-

ною у 1945 р. радиста Буковинського окружного проводу ОУН Олега Гаджу-«Козла» спецслужби використали, опублікувавши 23 лютого 1946 р. у газеті «Червоний промінь» його заяву-заклик про припинення антирадянської діяльності (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 59 (1953). Спр. 5. Т. 2. Арк. 109).

Радянська ідеологічна машина і в наступні роки не знижувала темпів дискредитації українського визвольного руху. У травні 1949 р. тільки у селах Станіславської області масово-політичну роботу серед селян проводило 780 агітколлективів, які налічували понад 15 000 агітаторів і пропагандистів (4 393 комуністів, 5 463 комсомольців) (Сеньків, 2002: 144). На завершальному етапі боротьби, відповідно до постанови ЦК КП(б)У, до західних областей України у 1951 р. мали відправити 215 лекторів і 170 пропагандистів (разом 385 осіб). Насправді відправили 383 особи, з них 210 лекторів і 176 пропагандистів. Натомість 69 лекторів і пропагандистів, яких мали скерувати у Волинську, Дрогобицьку, Закарпатську, Львівську, Рівненську, Станіславську і Тернопільську, фактично перекинули в Чернівецьку та Ізмаїльську області (ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 46. Спр. 5835. Арк. 12). На 1 січня 1951 р. у Дрогобицькій області до політагітаційної роботи залучили 36 лекторів (із 45 необхідних), підібрали 58 пропагандистів (із 63 необхідних) (ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 46. Спр. 5835. Арк. 16). На 25 січня 1951 р., за офіційними даними обкомів партії, у штатах райкомів КП(б)У західних областей не вдалося підібрати 75 лекторів і 93 пропагандистів (168 осіб) (ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 46. Спр. 5835. Арк. 13). Не вистачало також 17 штатних пропагандистів та дев'ять лекторів міськкомів, окружкомів і райкомів КП(б)У (ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 46. Спр. 5835. Арк. 14). Масово-агітаційна робота у боротьбі проти українського визвольного руху здійснювалася спеціально створеними агітбригадами (наприклад, у селах Дрогобицької області працювали 775 агітколлективів, 11 877 агітаторів, з них 2 115 комуністів, 2 375 комсомольців). Розпочалося масштабне проведення занять з населенням з вивчення законів, рішень пленумів ЦК ВКП(б) та ЦК КП(б)У. Так, упродовж березня та на початку квітня у селах Дрогобицької області провели 690 загальних зібрань, на яких розглядалися рішення Пленумів ЦК ВКП(б) та ЦК КП(б)У (присутні 283 363 особи, в обговоренні взяли участь 3 578). Також відбулися збори в усіх закладах та підприємствах області, на яких були присутні 116 878 осіб, на зібраннях колгоспів та МТС – 1 467 осіб (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 8. Спр. 261. Арк. 35). Після проведеної масово-політичної роботи серед селян радянська адміністра-

ція звітувала, що у Дрогобицькій області відновлено 10 колгоспів, які існували до війни (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 8. Спр. 261. Арк. 35).

Одне з центральних місць в ідеологічному протистоянні органів радянської влади й українського визвольного руху посідала преса, використання якої відзначалося масштабністю; станом на весну 1945 р. у західних областях України виходило 170 обласних, міських і районних газет. Спеціально для цього регіону у квітні 1945 р. було започатковано видання «Радянський селянин», а центральна періодика – «Радянська Україна», «Правда України» – двічі на тиждень друкувала агітаційно-пропагандистські вкладки (Возз'єднання західноукраїнських земель..., 1989: 428). У Дрогобицькій, Станіславській, Закарпатській, Чернівецькій областях виходили газети «Радянське слово», «Прикарпатська правда», «Закарпатська правда», «Радянська Буковина» – друковані органи обкомів і міськкомів, а також обласних і міських рад депутатів трудящих. Водночас обкоми КП(б)У західних областей України мали у кожному районі до 1.12.1944 р. організувати видання газет періодичністю один раз на тиждень. Так, у Дрогобицькій області виходило 60 500 примірників газет, з них одна обласна (тираж 23 000 прим.), три міські (тираж 9 000 прим.), 25 районних (тираж 28 500 прим.) (Характеристика на таємного агента «Гордий»). На їхніх сторінках офіційна влада, ведучи боротьбу на ідеологічному фронті, прагнула дискредитувати національно-визвольний рух і позбавити його підтримки. Шпальти періодики рясніли повідомленнями про явку з повинною, на них, так би мовити, з наукових позицій «викривалася злочинна діяльність» українських націоналістів. Водночас активно висвітлювалися відкриті судові процеси над заарештованими націоналістами (1945, 1949, 1951). Масштабно використовувалася преса і в ході проведення урядових кампаній (колективізація, державна позика тощо). Наприклад, трудівники Дрогобицької області отримали 129 223 примірники газет та журналів, з них пішло за передплатою у села області 75 057 примірників, а 36 750 продавалося вроздріб (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 8. Спр. 261. Арк. 42).

Одночасно розгорнулася велика пропагандистська кампанія. В обласних і районних центрах скликалися масові збори інтелігенції, робітників, селян, жінок і навіть людей похилого віку, на яких схвалювалися резолюції в дусі урядового документа. Зокрема, у січні 1945 р. відбувся великий учительський з'їзд, на якому виступили з доповідями представники партії, уряду УРСР, інтелігенція. Головну доповідь виголосив Д. Мануїльський: «Українсько-німецькі націоналісти – пси Гітлера».

У подальші роки західноукраїнську інтелігенцію продовжували примушувати до антибандерівських виступів і публікацій (Орленко, 1996: 111; Мірчук, 1953: 101). Незгідних з офіційним курсом нещадно критикували, залякували, могли і репресувати.

На нараді 24 липня 1947 р. у Львові Д. Мануїльський звинувачував інтелігенцію у слабкій, неефективній, неправильній ідеологічній боротьбі з українськими націоналістами: «Хочете вичікувати і мовчати, і український народ пройде повз вас, а ті, що захочуть чинити опір, – тих український народ роздавить» (Культурне життя в Україні, 1995: 415–416).

Робився також акцент на створення для інтелігенції університетів марксизму-ленінізму у містах Львів і Чернівці. Тернопільський, Дрогобицький, Станіславський, Волинський, Рівненський, Ізмаїльський обкоми КП(б)У запровадили для інтелігенції обласних міст цикли лекцій з питань історії партії, історії СРСР і УРСР, філософії, економіки, літератури та мистецтва. Окрім цього, в областях і районних центрах функціонували кількомісячні (шість–вісім місяців) вечірні партійні і політпартійні школи для партійно-радянських працівників, секретарів партійних і комсомольських організацій, робітничої і сільської молоді. З 1 грудня 1944 р. при первинних партійних організаціях діяли політшколи для низового активу (по дві–три на район) з терміном навчання від трьох до чотирьох місяців. Керівниками цих шкіл стали штатні працівники райкомів і міськкомів КП(б)У (агітаційно-пропагандистських відділів) (ОУН і УПА в 1944 році, 2009: 81).

До боротьби з підпіллям репресивно-каральна система залучала комсомольські організації, позаспількову міську і сільську молоддь. Із 316 сільських винищувальних батальйонів Дрогобицької області бійцями було 930 комсомольців і позаспількової молоді, 87 комсомольців затверджено комсоргами батальйонів. Комсомольцями вбито 875 підпільників і 1 780 захоплено, при цьому комсомол втратив 217 осіб убитими, з них чотири – перші секретарі райкомів (Дублянського – Якименка, Підбузького – Ландковського, Старосамбірського – Бурбелу), сім других секретарів і 15 інструкторів райкомів (упродовж 1944–10.1946 рр. по Дрогобицькій області) (Поліковський, 1993: 42).

Проведення значної ідеологічної й агітаційно-пропагандистської роботи покладалося на організовані просвітні установи, районні клуби і будинки культури, яких у західних областях України на 1 січня 1945 р. діяло 179, а 1 січня 1946 р. – 234. Працювали також сільські клуби та хати-читальні, відповідно – 3 128/4 110. Створювалися міські і районні центри радіомовлення, контроль за якими

покладался на редакції районних газет (основу становили переважно приїжджі зі сходу особи) (Культурне життя в Україні, 1995: 245). Тиск пропагандистської машини не спадав і в наступні роки. Проте Станіславська область «відставала» з радіофікацією сіл і колгоспів. Так, у другому півріччі 1950 р. в області працювало 45 радіовузлів і 17 783 радіоточки, з них у селах і колгоспах тільки 1 871 радіоточка. Слабкою організованістю відзначалося поширення необхідних лімітів газет. З 190 576 примірників газет і журналів у 1950 р. поширили 180 699 примірників, не освоїли 9 877 примірників, в основному районних і політвідділівських газет (ДАІФО. Ф. 1-П. Оп. 1. Спр. 1154. Арк. 10).

Упродовж першого півріччя 1945 р. у містах відновлювалися кінотеатри: один у Тернополі (500 місць), два – у Чорткові (1 000 місць), по одному у Станіславі (600 місць), Стрию (400 місць), Ізмаїлі (500 місць), Бродах (400 місць), Луцьку (600 місць), Рівному (400 місць), Золочеві (400 місць), Городку (400 місць), Поморянах (400 місць) (ОУН і УПА в 1944 році, 2009: 82). Паралельно в 1944–1945 рр. у регіоні працювало 477 переїзних і 200 стаціонарних кіноустановок. У містах Дрогобицької області на 1 квітня 1946 р. працювало 10, а у селах 22 стаціонарні кіноустановки, а також 22 сільські звукові кінопересувні комплекси, якими з 10 лютого до 1 квітня 1946 р. продемонстровано 1 976 кіносеансів, з них у селах – 603. Їх переглянули 335 696 глядачів, із них у селах – 58 916 осіб (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 105. Арк. 26–31). Упродовж січня–квітня 1946 р. у Станіславській області відбулося 1 069 кіносеансів, а в травні–серпні – 1 544 (Літопис УПА, 2002: 294). У квітні 1947 р. кіноперевізники області дали 365 кіносеансів, які охопили понад 20 000 глядачів (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 8. Спр. 261. Арк. 42). Натомість у Станіславській області, на думку керівництва, незадовільно працювала кіномережа, яка не виконувала планів кінообслуговування населення. У жовтні 1950 р. міська кіномережа Станіславської області виконала план з валового збору лише на 61,2%, а сільська – на 64% (ДАІФО. Ф. 1-П. Оп. 1. Спр. 1154. Арк. 10). У наступні роки масштаби пропагандистської діяльності розширювалися.

Пік агітаційно-пропагандистських операцій припадав на час важливих державних, партійних свят. Наприклад, під час урядових виборчих кампаній до ВР СРСР та УРСР компартійні органи у Станіславській області організували 21 640 агітаторів і пропагандистів та 17 000 місцевого активу (Літопис УПА, 2002: 294). Для

забезпечення організації і проведення виборчої кампанії на початку 1946 р. додатково відрядили до Станіславської, Тернопільської і Чернівецької областей 604 політпрацівників (Літопис УПА, 2002: 65). На 15 січня 1946 р. у Дрогобицькій області працювало 812 агітколективів, 10 910 агітаторів (з них на виборчих дільницях у селах 665 агітколективів, 8 359 агітаторів). З числа агітаторів 1 854 були комуністами, 1 904 – комсомольцями, 7 152 – безпартійними; 304 мали вищу освіту, 203 – незакінчену вищу, 4 647 – середню і неповну середню, 5 756 – початкову (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 66. Арк. 31; ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 30. Арк. 167). У період з 15 листопада 1945 р. до 15 січня 1946 р. у Дрогобицькій області відбулося 3 014 семінарів агітаторів, присвячених питанням виборчої кампанії (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 66. Арк. 31). За два місяці тут райкоми КП(б)У провели 1 276 загальних зборів селян з питань виборчої кампанії, у яких взяли участь 275 000 виборців (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 66. Арк. 33). Крім цього, було проведено 1 020 зборів із висунення і підтримки кандидатів у депутати ВР СРСР, на яких були присутні 182 350 виборців, виступили понад 4 000 (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 66. Арк. 48). На кожному підприємстві, установі, в будинку були створені агітбригади, перед якими ставилося завдання вести пропагандистську роботу; організовувалися також і десятихатники. Майже у кожному селі працювало 10–20 гуртків з вивчення Конституції та «Положення про вибори до Верховної ради СРСР» (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 38. Арк. 66–66 зв.). У четвертому кварталі 1946 р. на території Станіславської області пройшли 8 950 зборів і мітингів, якими охопили 1 161 224 осіб із сільської місцевості (Літопис УПА, 2002: 295).

Від обкомів, райкомів та крайкомів КП(б)У в райони і села були скеровані тисячі працівників партійно-радянського і комсомольського активу для проведення масової політичної роботи на виборчих дільницях. Зокрема, з числа працівників Станіславського обкому КП(б)У було створено шість пропагандистських груп, учасники яких з 1 січня до 1 лютого 1946 р. прочитали 125 лекцій, охопивши 13 687 слухачів (Радянські виборчі кампанії в Західній Україні..., 2011: 16). До агітаційної праці на період виборчих кампаній широко залучали інтелігенцію, працівників НКВС та НКДБ, сільську адміністрацію тощо. Їхнім завданням було не стільки роз'яснювати зміст радянського виборчого законодавства, скільки дискредитувати ідеологію та боротьбу ОУН і УПА. З огляду на це, чи не найважливішою частиною роботи лекторів та агітаторів, задіяних у передви-

борчих акціях, були виступи на теми: «Українські буржуазні націоналісти – найлютіші вороги українського народу» або «Українські націоналісти – агенти англо-американських імперіалістів» і т.д.

Голова Станіславської обласної ради Рященко говорив, що до передвиборчої агітації задіяли 10 000 агітаторів, які охопили 260 000 населення. Щоправда, виборців реально було 500 000. Далі він наголошував, що органи НКВС і НКДБ зобов'язані допомогти провести вибори до ВР СРСР на високому рівні – «100% явки і ніяких розмов про те, що це неможливо». Списки він вважав «суто політичною справою», оскільки до них мали ввійти особи, які реально будуть голосувати (ДАІФО. Ф. П-1. Оп. 1. Спр. 259. Арк. 53, 55).

Виборчі дільниці забезпечувалися величезною кількістю друкованої продукції: впродовж листопада 1945 – січня 1946 р. лише в Дрогобицьку область надійшло приблизно 3 000 000 примірників літератури (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 20. Арк. 3–20). Виступи кандидатів у депутати, уривки з Конституції СРСР та інші матеріали виборчого змісту транслювали по радіо, друкували у районній та обласній пресі. Для ведення передвиборчої агітації використовували художні самодіяльні колективи, трупи професійних акторів, кінопересувки. Споряджали навіть спеціальні агітвагони для обслуговування працівників залізничних станцій та прилеглих до залізниці сіл. Так, у передвиборчій агітації на виборах до ВР СРСР у січні–лютому 1946 р. були задіяні актори Львівського театру ім. М. Заньковецької, Стрийського драмтеатру, Дрогобицької і навіть Ворошиловградської філармонії тощо. Лише у Львівській області було показано 169 концертів та понад 3 000 кіносеансів, у Станіславській області в окроги скеровано шість концертних бригад і гуцульський ансамбль, які дали 96 концертів для понад 20 700 глядачів (ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 66. Арк. 23; Радянські виборчі кампанії в Західній Україні..., 2011: 17).

Вибори супроводжувала не лише боротьба з визвольним рухом. Здійснювалося відповідне ідеологічне виховання західноукраїнського населення. Під час усіх урядових кампаній тоталітарна система не знижувала темпів роботи щодо дискредитації національно-визвольного руху (ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 46. Спр. 5835. Арк. 12). Влада подбала, щоб виборчою агітацією був охоплений кожний мешканець. У вказівках обкомівських працівників зазначалося, що агітатор «повинен знати настрій і душу кожного виборця, він повинен систематично з ними працювати, у дні виборів піти з ними на вибори і т.д.» (Радянські виборчі кампанії в Західній Україні..., 2011: 17–18).

Водночас влада намагалася захопити населення матеріально, розміщуючи на виборчих дільницях або поруч із ними буфети з наїдками і горілкою, влаштовуючи розпродаж товарів першої необхідності, організовуючи танці та забави тощо. Громадян допускали до купівлі товарів лише після того, як вони віддали свій голос на користь правлячого режиму. Утім рідко хто користався з таких послуг, адже подібна форма агітації викликала у мешканців Західної України іронічні спогади про «виборчу ковбасу» під час виборів до польського сейму. Здебільшого згадані товари розподіляли між собою сільська адміністрація та гарнізонники, про що повідомляв окружний провідник ОУН Дрогобиччини Володимир Фрайт-«Владан» у звіті від 19 липня 1947 р.: «Не допомгло большевикам з'єднати собі населення і зібрати собі 100% голосів навіть те, що ще перед виборами привезли до кооператив деякі товари ширвжитку: сірники, цукор, трохи мануфактури, горілку, ковбасу, цукерки. До виборів цих речей не продавали (ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 39. Арк. 133–146). Для забезпечення виборчого процесу до ВР СРСР (1950) залучалися значні сили. Лише у Станіславській області агітаційно-масову роботу з проведення виборів 1950 р. до ВР СРСР було доручено 22 930 агітаторам, 6 930 з них були комсомольцями і 7 125 представниками інтелігенції. При виборчих дільницях працював 891 агітпункт. До сіл Станіславської області було доставлено 475 000 примірників агітаційної літератури (90 000 – Конституція СРСР, 49 000 – доповідь Й. Сталіна 9 лютого 1946 р., 130 000 – положення про вибори, 57 000 – звернення ЦК ВКП(б) до виборців). Агітпунктам видали 78 000 плакатів і 85 000 лозунгів. Крім цього, вони щоденно отримували центральні, республіканські і обласні газети – 7 240 примірників. Під час виборів було прочитано 2 792 лекції (охоплено 298 670 осіб), 5 274 доповіді (466 480 осіб), 188 960 бесід (2 380 400 осіб) (ДАІФО. Ф. 1-П. Оп. 1. Спр. 1154. Арк. 32). Усі ці заходи забезпечувалися величезною кількістю друкованої продукції. Вибори 1950–1951 рр. відрізнялися від 1946–1947 рр. також тим, що для агітації набагато ширше почали використовувати технічні засоби: кіно, платівки грамзапису тощо. У 1946–1947 рр. велика кількість кінопересувок перебувала у районних центрах, оскільки керівники району боялися відправляти їх у села, знаючи про активну діяльність підпілля з їх знищення (ДАЛЮ. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 20. Арк. 21). У 1950–1951 рр. використання кінопересувок значно зросло з огляду на те, що ОУН акцентувала свою діяльність на пропагандистській роботі.

У ході виборів широко популяризувалася постановою Ради Міністрів СРСР і Центрального комітету ВКП(б) про нове зниження цін на продовольство і промислові товари.

Вище керівництво СРСР та ідеологи чудово розуміли символізм та виховний зміст створених меморіалів як місць пам'яті, через які формувалася політика пам'яті. Саме тому ще під час Другої світової війни порушувалися питання створення та обліку меморіалів (військових цвинтарів, братських і одиноких могил). Зокрема, про це йшлося у постанові РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 1 квітня 1944 р. «Про благоустрій могил і увічнення пам'яті воїнів, які загинули в боях за визволення і незалежність Радянської Батьківщини». Наступна постанова Раднаркому СРСР від 18 лютого 1946 р. ще раз регламентувала впорядкування поховань загиблих військовиків, які необхідно було завершити 1 серпня 1946 р. (Денисенко, 2004: 21–22). Однак відзначимо, що реалізація цього напрямку наштовхувалася на низку перепон – відсутність матеріальних ресурсів, брак часу чи банальну халатність на місцях тощо. В одних регіонах цей процес ішов жвавіше, в інших – повільніше, інколи навіть у межах однієї області хід його реалізації міг принципово відрізнятись. Суттєву роль при цьому відігравав людський фактор. Оскільки навіть, попри інструктивні вказівки, часто цей процес базувався на особистій ініціативі.

Ще одним напрямом ідеологічної роботи, який використовували впродовж усього існування радянсько-партійні органи, – проведення масштабних святкувань різноманітних дат, подій, річниць тощо, до яких під примусом залучали велику кількість населення та здійснювали відповідну ідеологічну «обробку» (ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 2. Т. 4. Арк. 45; Ф. 71. Оп. 6. Спр. 181. Арк. 195; Спр. 242. Арк. 37).

Висновки. Таким чином, радянська адміністрація поряд із використанням силових та репресивних заходів почала масово застосовувати різноманітні форми і засоби ідеологічної протиповстанської боротьби. Проте всі ідеологічні кампанії не давали результату, співмірного із затраченими ресурсами – підпілля продовжувало користуватися широкою підтримкою місцевого населення, яка водночас забезпечувала успіх у протистоянні з радянським тоталітаризмом. Саме тому основний акцент продовжував робитися на силовому придушенні українського визвольного руху. При цьому основна роль відводилася репресивно-каральному апарату, робота якого супроводжувалася масштабною антинаціоналістичною дискредитаційною кампанією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. Суспільно-політичний та історичний аналіз. У двох книгах. Київ : Либідь; Військо України, 1994. Книга друга: Документи та матеріали. 688 с.
2. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953. Суспільно-політичний та історико-правовий аналіз. У двох книгах. Київ : Либідь; Військо України, 1994. Кн. 1. 432 с.
3. Возз'єднання західноукраїнських земель з Радянською Україною / відп. ред. Ю. Ю. Сливка. Київ : Наукова думка, 1989. 488 с.
4. Галузевий державний архів Служби безпеки України (далі – ГДА СБУ). Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 1.
5. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 55 (1953). Спр. 5. Т. 3.
6. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 59 (1953). Спр. 5. Т. 2.
7. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 99 (1954). Спр. 2. Т. 4.
8. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 107 (1954). Спр. 1.
9. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 55.
10. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 94.
11. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 372. Т. 95.
12. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 38.
13. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 39.
14. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 376. Т. 57.
15. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 30.
16. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 181.
17. ГДА СБУ. Ф. 71. Оп. 6. Спр. 242.
18. Генега Р. Я. Радянський кінематограф у Львові в перше повоєнне десятиліття. *Український історичний журнал*. 2011. № 2. С. 106–122.
19. Державний архів Івано-Франківської області (далі – ДАІФО). Ф. 1-П. Оп. 1. Спр. 1154.
20. ДАІФО. Ф. П-1. Оп. 1. Спр. 259.
21. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). Ф. П-5001. Оп. 6. Спр. 51.
22. ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 105.
23. ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 20.
24. ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 7. Спр. 66.
25. ДАЛО. Ф. П-5001. Оп. 8. Спр. 261.
26. Денисенко Г. Г. Друга світова війна в пам'ятках. (З історії охорони пам'яток воєнної історії). *Історія України. Маловідомі імена, події, факти*. 2004. Випуск 27. С. 17–30.
27. Кентій А. Нарис боротьби ОУН–УПА в Україні (1946–1956 рр.). Київ : Інститут історії України НАН України, 1999. 111 с.
28. Киричук Ю. Нариси з історії українського національно-визвольного руху 40–50-х років ХХ століття. Львів : ЛДУ імені Івана Франка, 2000. 304 с.
29. Киричук Ю. Український національний рух 40–50-х років ХХ століття : ідеологія та практика. Львів : Добра справа, 2003. 464 с.
30. Культурне життя в Україні. Західні землі. Документи і матеріали. У 2 т. / упоряд. Т. Галайчак, О. Луцький, Б. Микитів та ін. Київ : Наукова думка, 1995. Т. 1: 1939–1953. 749 с.
31. Літопис Української Повстанської Армії. Нова серія. Т. 5: Боротьба проти УПА і націоналістичного підпілля : інформаційні документи ЦК КП(б)У, обкомів партії, НКВС-МВС, МДБ-КДБ (1943–1959) / упоряд. Анатолій Кентій, Володимир Лозицький, Ірина Павленко. Київ; Торонто : б.в., 2002. Кн. 2 : 1946–1947. 572 с.
32. Popr R. Ideological-propaganda policy of the soviet system in the Western regions of Ukraine in 1944–1953 (according to the materials of Drohobych region). *Східноєвропейський історичний вісник*. Вип. 8. 2018. С. 142–152.
33. Макаруч С. Радянські методи боротьби з ОУН і УПА (за матеріалами 1944–1945 рр. з Дрогобицької та Львівської областей). *Дрогобицький краєзнавчий збірник*. 2002. Спецвипуск. С. 65–91.
34. Марусик Т. В. Західноукраїнська гуманітарна інтелігенція: реалії життя та діяльності (40–50-ті рр. ХХ ст.). Чернівці : Видавництво «Рута» ЧНУ, 2002. 46 с.
35. Мірчук П. Українська повстанська армія. 1942–1952. Документи і матеріали. Мюнхен : Ціцерон, 1953. 319 с.
36. Нагірняк М. Я., Лаврецький М. Я. Політична та ідеологічна боротьба органів Комуністичної партії у процесі утвердження режиму в Західній Україні (1944–1945 рр.). *Військово-науковий вісник*. 2013. Вип. 20. С. 66–80.
37. Орленко О. Большевики в боротьбі з українським революційно-визвольним рухом в другій імперіалістичній війні (1939–1946). *Воля і Батьківщина*. 1996. Ч. 2. С. 109–115.
38. ОУН і УПА в 1944 році: Документи. В 2 ч. / упоряд. О. Веселова, С. Кокін, О. Лисенко, В. Сергійчук ; відп. ред. С. Кульчицький. Київ : Інститут історії України НАН України, 2009. Ч. 2. 256 с.
39. ОУН і УПА в 1944 році: Документи. В 2 ч. / упоряд. О. Веселова, С. Кокін, О. Лисенко, В. Сергійчук ; відп. ред. С. Кульчицький. Київ : Інститут історії України НАН України, 2009. Ч. 1. 292 с.
40. ОУН і УПА в 1945 році : *Збірник документів і матеріалів*. В 2 ч. Ч. 2 / упоряд.: Веселова О. М. (відп. упоряд.), Гриневич В. А., Сергійчук В. І. Київ : Інститут історії України НАН України, 2015. 366 с.
41. Поліковський М. Боротьба советської міліції з ОУН-УПА на західноукраїнських землях. *Матеріали наукової конференції Всеукраїнського Братства вояків УПА* (Організація Українських Націоналістів і Українська Повстанська Армія. Історія, уроки, сучасність). Стрий : ТОВ «УВІС», 1993. С. 40–44.

42. Радянські виборчі кампанії в Західній Україні (1946–1951 рр.) : *Збірник документів і матеріалів* / упоряд. і відп. ред. О. Й. Стасюк. Національна академія наук України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2011. 776 с.
43. Рубльов О. С., Черченко Ю. А. Сталінщина й доля західноукраїнської інтелігенції 20–50-ті роки ХХ ст. Київ : Наукова думка, 1997. 349 с.
44. Сеньків М. Західноукраїнське село : насильницька колективізація 40 – поч. 50-х рр. ХХ ст. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича, 2002. 292 с.
45. Сергійчук В. Десять буремних літ. Західноукраїнські землі у 1944–1953 рр. Нові документи і матеріали. Київ : Дніпро, 1998. 944 с.
46. Сергійчук В. Український здвиг: Прикарпаття. 1939–1955 рр. Київ : Українська Видавнича Спілка, 2005. 840 с.
47. Стародубець Г. Проблема легітимації більшовицько-радянської влади в західноукраїнському регіоні у повоєнний період (1944–1946 рр.). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки.* 2013. Вип. 20. С. 49–53.
48. Характеристика на таємного агента «Гордий»: машинопис. Приватний архів Василя Ільницького. 2 арк.
49. ЦДАГО України. Ф. 1. Оп. 46. Спр. 5835.
50. Центральний державний архів громадських об'єднань України. Ф. 1. Оп. 46. Спр. 5835.
51. Ярош Б. О. Сторінки політичної історії західноукраїнських земель (30–50-ті рр. ХХ ст. Луцьк : Редакційно-видавничий відділ «Вежа» ВДУ ім. Л. Українки, 1999. 184 с.
52. Ярош Б. О. Тоталітарний режим на західноукраїнських землях 30–50-ті роки ХХ ст. (історико-політологічний аспект). Луцьк : Надстирря, 1995. 176 с.

REFERENCES

1. Bilas I. Represyвно-karalna systema v Ukraini 1917–1953. Suspilno-politychnyi ta istorychnyi analiz [Repressive and punitive system in Ukraine 1917–1953. Socio-political and historical analysis]. U dvokh knykhakh. Kyiv: Lybid; Viisko Ukrainy, 1994. Knyha druha: Dokumenty ta materialy. 688 s. [in Russian].
2. Bilas I. Represyвно-karalna systema v Ukraini 1917–1953. Suspilno-politychnyi ta istoryko-pravovyi analiz [Repressive and punitive system in Ukraine 1917–1953. Socio-political and historical-legal analysis]. U dvokh knykhakh. Kyiv: Lybid; Viisko Ukrainy, 1994. Kn. 1. 432 s. [in Ukrainian].
3. DAIFO. F. P-1. Op. 1. Spr. 259.
4. DALO. F. P-5001. Op. 7. Spr. 105.
5. DALO. F. P-5001. Op. 7. Spr. 20.
6. DALO. F. P-5001. Op. 7. Spr. 66.
7. DALO. F. P-5001. Op. 8. Spr. 261.
8. Denysenko H. H. Druha svitova viina v pamiatkakh. (Z istorii okhorony pamiatok voiennoi istorii) [World War II in monuments. (From the history of protection of military monuments)]. *Istoriia Ukrainy. Malovidomi imena, podii, fakty.* 2004. Vypusk 27. S. 17–30 [in Ukrainian].
9. Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti (dali – DAIFO) [State Archives of Ivano-Frankivsk Region]. F. 1-P. Op. 1. Spr. 1154.
10. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti (dali – DALO) [State Archives of Lviv Region]. F. P-5001. Op. 6. Spr. 51.
11. Haluzevyi derzhavnyi arkhiv Sluzhby bezpeky Ukrainy (dali – HDA SBU) [Sectoral state archive of the Security Service of Ukraine]. F. 2-N. Op. 55 (1953). Spr. 5. T. 1.
12. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 55.
13. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 94.
14. HDA SBU. F. 13. Spr. 372. T. 95.
15. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 38.
16. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 39.
17. HDA SBU. F. 13. Spr. 376. T. 57.
18. HDA SBU. F. 2-N. Op. 107 (1954). Spr. 1.
19. HDA SBU. F. 2-N. Op. 55 (1953). Spr. 5. T. 3.
20. HDA SBU. F. 2-N. Op. 59 (1953). Spr. 5. T. 2.
21. HDA SBU. F. 2-N. Op. 99 (1954). Spr. 2. T. 4.
22. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 181.
23. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 242.
24. HDA SBU. F. 71. Op. 6. Spr. 30.
25. Heneha R. Ya. Radianskyi kinematohraf u Lvovi v pershe povoienne desiatylittia [The Soviet cinematography in Lviv during the first post-war decade]. *Ukr. ist. zhurn.* 2011. No. 2. S. 106–122.
26. Kentii A. Narys borotby OUN–UPA v Ukraini (1946–1956 rr.) [Essay on the OUN-UPA struggle in Ukraine (1946–1956)]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 1999. 111 s. [in Ukrainian].
27. Kharakterystyka na taiemnoho ahenta “Hordyi”: mashynopys [Characteristics of the secret agent “Proud”: type-script]. Pryvatnyi arkhiv Vasylia Ilnytskoho. 2 ark. [in Ukrainian].
28. Kulturne zhyttia v Ukraini. Zakhidni zemli. Dokumenty i materialy [Cultural life in Ukraine. Western lands. Documents and materials]. U 2 t. / uporiad. T. Halaichak, O. Lutsnyi, B. Mykytiv ta in. Kyiv: Naukova dumka, 1995. T. 1: 1939–1953. 749 s. [in Ukrainian].

29. Kyrychuk Yu. Narysy z istorii ukrainskoho natsionalno-vyzvolnoho rukhu 40–50-kh rokiv XX stolittia [Essays on the history of the Ukrainian national liberation movement of the 40s–50s of the XX century]. Lviv: LDU imeni Ivana Franka, 2000. 304 s. [in Ukrainian].
30. Kyrychuk Yu. Ukrainskyi natsionalnyi rukh 40–50-kh rokiv XX stolittia: ideolohiia ta praktyka [Ukrainian national movement of the 40–50s of the XX century: ideology and practice]. Lviv: Dobra sprava, 2003. 464 s. [in Ukrainian].
31. Litopys Ukrainiskoi Povstanskoi Armii. Nova seriia. T. 5: Borotba proty UPA i natsionalistychnoho pidpillia: informatsiini dokumenty TsK KP(b)U, obkomiv partii, NKVS-MVS, MDB-KDB (1943–1959) [The struggle against the UPA and the nationalist underground: information documents of the Central Committee of the CP (b) U, regional party committees, NKVD-MVD, MDB-KGB (1943–1959)] / uporiad. Anatolii Kentii, Volodymyr Lozyskyi, Iryna Pavlenko. Kyiv; Toronto: b.v., 2002. Kn. 2: 1946–1947. 572 s. [in Russian].
32. Makarchuk S. Radianski metody borotby z OUN i UPA (za materialamy 1944–1945 rr. z Drohobyskoi ta Lvivskoi oblasti) [Soviet methods of struggle against the OUN and UPA (based on materials from 1944–1945 from Drohobych and Lviv regions)]. *Drohobyskyi kraieznavchyi zbirnyk*. 2002. Spetsvypusk. S. 65–91 [in Ukrainian].
33. Marusyk T. V. Zakhidnoukrainska humanitarna intelihentsiia: realii zhyttia ta diialnosti (40–50-ti rr. XX st.) [West-Ukrainian humanitarian intelligentsia: the realities of its life and activity (the 40s – 50s of the XX century)]. Chernivtsi: Vydavnytstvo “Ruta” ChNU, 2002. 46 s.
34. Mirchuk P. Ukrainska povstanska armiiia. 1942–1952. Dokumenty i materialy [Ukrainian insurgent army. 1942–1952. Documents and materials]. Miunkhen: Tsitseron, 1953. 319 s. [in Ukrainian].
35. Nahirniak M. Ya., Lavretskyi M. Ya. Politychna ta ideolohichna borotba orhaniv Komunistychnoi partii u protsesi utverdzhenia rezhymu v Zakhidnii Ukraini (1944–1945 rr.) [Political and ideological struggle of the Communist party’s bodies in the process of establishment of the regime in Western Ukraine (1944– 1945)]. *Viiskovo-naukovyi visnyk*. 2013. Vyp. 20. S. 66–80.
36. Orlenko O. Bolshevyky v borotbi z ukrainskym revoliutsiino-vyzvolnym rukhom v druhi imperialistychnii viini (1939–1946) [The Bolsheviks in the Struggle against the Ukrainian Revolutionary Liberation Movement in the Second Imperialist War (1939–1946)]. *Volia i Batkivshchyna*. 1996. Ch. 2. S. 109–115 [in Ukrainian].
37. OUN i UPA v 1944 rotsi [OUN and UPA in 1944]: Dokumenty. V 2 ch. / uporiad. O. Veselova, S. Kokin, O. Lysenko, V. Serhiichuk; vidp. red. S. Kulchytskyi. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2009. Ch. 2. 256 s. [in Russian].
38. OUN i UPA v 1944 rotsi [OUN and UPA in 1944]: Dokumenty. V 2 ch. / uporiad. O. Veselova, S. Kokin, O. Lysenko, V. Serhiichuk; vidp. red. S. Kulchytskyi. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2009. Ch. 1. 292 s. [in Russian].
39. OUN i UPA v 1945 rotsi [OUN and UPA in 1945]: Zbirnyk dokumentiv i materialiv. V 2 ch. Ch. 2 / uporiad.: Veselova O. M. (vidp. uporiad.), Hrynevych V. A., Serhiichuk V. I. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2015. 366 s. [in Russian].
40. Polikovskiy M. Borotba sovietskoi militsii z OUN-UPA na zakhidnoukrainskykh zemliakh [The struggle of the Soviet police against the OUN-UPA in Western Ukraine]. *Materialy naukovoi konferentsii Vseukrainskoho Bratstva voiakiv UPA (Orhanizatsiia Ukrainskykh Natsionalistiv i Ukrainska Povstanska Armiiia. Istoriiia, uroky, suchasnist)*. Stryi: TOV “UVIS”, 1993. S. 40–44 [in Ukrainian].
41. Popp R. Ideological-propaganda policy of the soviet system in the Western regions of Ukraine in 1944–1953 (according to the materials of Drohobych region). *Shidnoyevropeyskiy istorichnyi visnyk*. Vyp. 8. 2018. P. 142–152.
42. Radianski vyborchi kampanii v Zakhidnii Ukraini (1946–1951 rr.): Zbirnyk dokumentiv i materialiv [Soviet election campaigns in Western Ukraine (1946–1951): Collection of documents and materials] / uporiad. i vidp. red. O. Y. Stasiuk. Natsionalna akademiia nauk Ukrainy, Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha. Lviv, 2011. 776 s. [in Russian].
43. Rublov O. S., Cherchenko Yu. A. Stalinshchyna y dolia zakhidnoukrainskoi intelihentsii 20–50-ti roky XX st. [Stalinism and the destiny of West-Ukrainian intelligentsia in the 1920s–1930s]. Kyiv, Nauk. dumka, 1997. 349 s.
44. Senkiv M. Zakhidnoukrainske selo: nasylnytska kolektyvizatsiia 40 – poch. 50-kh rr. XX st. [Western Ukrainian village: violent collectivization 40 – beg. 50s of the XX century]. Lviv: Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha, 2002. 292 s. [in Ukrainian].
45. Serhiichuk V. Desiat buremnykh lit. Zakhidnoukrainski zemli u 1944–1953 rr. [Ten turbulent years. Western Ukrainian lands in 1944–1953]. *Novi dokumenty i materialy*. Kyiv: Dnipro, 1998. 944 s. [in Russian].
46. Serhiichuk V. Ukrainskyi zdvyh: Prykarpattia. 1939–1955 rr. [Ukrainian shift: Prykarpattia. 1939–1955]. Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka, 2005. 840 s. [in Ukrainian].
47. Starodubets H. Problema lehitymatsii bilshovytsko-radianskoi vlady v zakhidnoukrainskomu rehioni u povoiennyi period (1944–1946 rr.) [The problem of legitimizing of the Bolshevik-Soviet power in west-Ukrainian region in the post-war period (1944–1946)]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia”*. Istorychni nauky. 2013. Vyp. 20. S. 49–53.
48. TsDAHO Ukrainy. F. 1. Op. 46. Spr. 5835.
49. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv hromadskykh obiednan Ukrainy. F. 1. Op. 46. Spr. 5835.
50. Vozziednannia zakhidnoukrainskykh zemel z Radianskoiu Ukrainoiu [Reunification of Western Ukrainian lands with Soviet Ukraine] / vidp. red. Yu. Yu. Slyvka]. Kyiv: Naukova dumka, 1989. 488 s. [in Russian].
51. Yarosh B. O. Totalitarnyi rezhym na zakhidnoukrainskykh zemliakh 30–50-ti roky XX st. (istorykopolitolohichnyi aspekt) [Totalitarian regime in west-Ukrainian lands in 1930–1950 (a historical-politological aspect)]. Lutsk: Nadstyrria, 1995. 176 s.
52. Yarosh B. O. Storinky politychnoi istorii zakhidnoukrainskykh zemel (30–50-ti rr. XX st.) [Pages of political history of west-Ukrainian lands (1930–1950)]. Lutsk: Redaktsiino-vydavnychiy viddil “Vezha” VDU im. L. Ukrainky, 1999. 184 s.

УДК 930.1(438):070(477.83)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-5>

Лідія ЛАЗУРКО,

orcid.org/0000-0002-9748-9249

доктор історичних наук, доцент,

доцент кафедри історії України

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *lazurkol@gmail.com*

ІСТОРІЯ САКРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА НА СТОРІНКАХ ЛЬВІВСЬКОГО ЧАСОПISY «KWARTALNIK HISTORYCZNY»

У статті проаналізовано проблематику досліджень сакрального мистецтва, представлених на сторінках часопису «Kwartalnik Historyczny» від початку його заснування до 1939 р. Виявлено домінуючі питання студій історико-мистецького спрямування, з'ясовано роль польських дослідників у вивченні минулого української школи сакрального малярства. Методологія дослідження ґрунтується на принципах історизму, системності, науковості, верифікації, авторської об'єктивності, нарративного конструктивізму, а також використання загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення) та спеціально-історичних (історико-генетичний, історико-типологічний, історико-системний) методів. Наукова новизна полягає у представленні обговорення на сторінках часопису «Kwartalnik Historyczny» питань з історії сакрального мистецтва в контексті становлення польської історії культури як самостійної дисципліни.

Історіографічний огляд студій з історії культури у Польщі на шпальтах наукового часопису «Kwartalnik Historyczny» дозволяє констатувати значний еволюційний поступ у виокремленні цієї дисципліни у самостійну історичну галузь, який розпочався з досліджень сакрального мистецтва. Серед публікацій та критичних матеріалів історико-культурної тематики особливе місце займали проблеми сакрального мистецтва, у яких домінували питання живопису, архітектури, історії предметів культового призначення. На межі століть найбільш дискутованим було питання існування «української школи живопису», дослідження якої стали справжнім відкриттям для тодішньої інтелектуальної еліти. У цьому контексті часопис «Kwartalnik Historyczny» не лише спричинився до наукового поступу у дослідженнях сакрального мистецтва, зокрема і українського, але й, з огляду на власну суспільну вагу, виступив їх популяризатором.

Ключові слова: часопис «Kwartalnik Historyczny», сакральне мистецтво, українська школа малярства, церковна архітектура, візантійське мистецтво, романський стиль.

Lidiya LAZURKO,

orcid.org/0000-0002-9748-9249

PhD hab. (History),

Associate Professor at the Department History of Ukraine

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *lazurkol@gmail.com*

HISTORY OF SACRED ART ON THE PAGES OF LVIV JOURNAL “KWARTALNIK HISTORYCZNY”

The article analyzes the problems of research of sacred art, presented on the pages of the journal “Kwartalnik Historyczny” from the beginning of its foundation to 1939. The dominant issues of historical and artistic studies were revealed, the role of Polish researchers in the study of the past of the Ukrainian school of sacred painting was clarified. The research methodology is based on the principles of historicism, systematization, scientificity, verification, authorial objectivity, narrative constructivism, as well as the use of general scientific (analysis, synthesis, generalization) and special-historical (historical-genetic, historical-typological, historical-systemic) methods. The scientific novelty is to present a discussion on the pages of the journal “Kwartalnik Historyczny” issues on the history of sacred art in the context of the formation of Polish cultural history as an independent discipline.

Historiographical review of studies on the history of culture in Poland in the scientific journal “Kwartalnik Historyczny” allows us to state a significant evolutionary progress in the separation of this discipline into an independent historical field, which began with the study of sacred art. Among the publications and critical materials on historical and cultural topics, a special place was occupied by the problems of sacred art, which were dominated by issues of painting, architecture, history of religious objects. At the turn of the century, the most debated issue was the existence of the “Ukrainian school of painting”, the study of which became a real discovery for the then intellectual elite. In this context, the journal “Kwartalnik Historyczny” contributed not only to scientific progress in the study of sacred art, including Ukrainian, but also, given its own social weight, acted as their popularizer.

Key words: journal “Kwartalnik Historyczny”, sacred art, Ukrainian school of painting, church architecture, Byzantine art, Romanesque style.

Постановка проблеми. На схилку ХІХ ст. Краків та Львів були двома центрами, з яких виходила ініціатива досліджень історії культури розділеної між трьома державами Польщі. Попри те, що пальму першості у цій царині утримував Краків, у Львові виробились власні дослідницькі традиції. Зосередження у тогочасній столиці Галичини найчисельнішої групи професійних польських істориків, згуртованих навколо створеного у 1886 р. Історичного Товариства, сприяло створенню у 1887 р. власного фахового історичного часопису «Kwartalnik Historyczny». Історія культури як самостійна галузь історичної науки у Польщі була ровесницею львівського Історичного Товариства, швидко розвивалась і все виразніше виокремлювалась. На сторінках часопису у цей період спостерігаємо осмислення якісно нового рівня та значення культурно-мистецьких розвідок, значне місце серед яких займали питання сакрального мистецтва.

Аналіз досліджень. Перші рефлексії із приводу вивчення питань становлення історії польської культури пов'язані з підсумовуванням півстолітньої діяльності Польського історичного товариства (Lempicki, Hartleb, 1937: 435–453). Згодом з'явилася низка праць узагальнюючого характеру, як, наприклад дослідження Є. Матерницького, що у проблемно-персоналістському ключі представляли вивчення історії культури Польщі кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Maternicki, 1982). На сучасному етапі окремі аспекти цієї проблематики піднімається у працях, присвячених вивченню діяльності окремих дослідників старовини (Руденко, 2004: 165–172.) А також у контексті узагальнюючих оглядів (Лильо, 2019: С. 341–348). Проте досі немає спеціальних студій, присвячених відображенню на сторінках «Kwartalnika Historycznego» тем, пов'язаних з історією сакрального мистецтва, особливо з огляду на те, що цей часопис протягом усього часу його видання у Львові (1887–1939 рр.) залишався найбільш авторитетною трибуною польської історичної науки.

Мета статті полягає в дослідженні обговорення на сторінках львівського часопису «Kwartalnik Historyczny» (1887–1939 рр.) питань з історії сакрального мистецтва у контексті становлення і розвитку історії культури як самостійної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Найбільш жваві дискусії точились у часописі «Kwartalnik Historyczny» довкола питання пам'яток старовини «руського мистецтва», яке увійшло до наукового обігу та стало предметом історико-культурних полемік у 80-х рр. ХІХ ст. У 1880 р. на першому

з'їзді польських істориків ім. Я. Длугоша у Кракові його підняв М. Соколовський, з метою з'ясування рухомих, демаркаційних ліній східної та західної цивілізації. Живили цю проблему активні дослідження галицьких пам'яток старовини, які здійснювали як українські, так і польські вчені, а урочистою її інавгурацією, на думку знаного польського історика В. Лозінського, одного із засновників «Товариства шанувальників минулого Львова», стала виставка старожитностей у Львові 1885 р. Підсумком цієї виставки стала публікація Л. Вежбіцким ілюстрованої збірки матеріалів зі вступною статтею М. Соколовського під назвою «Про руське малярство». М. Соколовський порушував питання, що виходили за межі вузькоспеціального дослідження і мали дискусійний характер, оскільки автор, всупереч поширеним уявленням, визнавав можливість існування руської школи малярства і зосереджував увагу дослідників на потребі вивчення польських впливів у процесі її становлення. Наступним дослідженням у цьому напрямку стала праця В. Дідушицького «Богородчанський іконостас» (Dzieduszycki, 1886: 91–130). Питання, відкриті у цих дослідженнях, з огляду на новизну та певну сенсаційність для тих, хто ніколи не звертав уваги на українське церковне мистецтво, викликали зацікавлення у значно ширших за професійні колах.

У першому ж номері часопису «Kwartalnik Historyczny» за 1887 р. було розміщено велику, полемічну за характером статтю В. Лозінського із приводу вище згадуваної праці В. Дідушицького, у якій йшлося про іконостас з василіанського монастиря у Скиті Манявському, що після ліквідації монастиря потрапив до Богородчанської церкви і наприкінці ХІХ ст. став «найновішим документом» у справі українського малярства. Полемізуючи з автором, В. Лозінський зазначав, що «піддаючи науковій критиці це дослідження, безсумнівно залишається його громадське значення, але оскільки будь яке дослідження вимагає опозиції, то просимо не підозрювати нас у негативному ставленні до самої проблеми, якщо у канонізаційному процесі «руського мистецтва» дозволимо собі виступити у ролі «адвоката диявола». Нами керує не антагонізм до справи, лише антагонізм до методи, що акцентує тезу, яка ще не виросла з досліджень і потребує доведення» (Łoziński, 1887: 150).

Основна суперечка у цій статті точилась довкола питання існування української школи малярства, яка, на думку В. Дідушицького, виробилась під «впливом вільної західної цивілізації, під відкритим небом європейського мистецтва» (Dzieduszycki,

1886: 91). У свою чергу, В. Лозінський на підставі власного стильового, композиційного та колористичного аналізу елементів іконостасу, малярської техніки припускав, що ця пам'ятка сакрального мистецтва не могла бути витвором окремої української школи і ставив під сумнів її існування взагалі. Особливістю статті В. Лозінського було те, що значну частину її змісту становив аналіз історії манявського монастиря, ґрунтований на дослідженнях українських вчених І. Вагилевича, Ю. Целевича, А. Петрушевича. Прикметним, однак, є те, що у своїх припущеннях В. Лозінський керувався лише текстом дослідження В. Дзедушицького та монохромними рисунками, якими воно супроводжувалось і сам зазначав те, що через недостатню кількість іконографічних та історичних підстав не можна зробити остаточних висновків з цього питання (Łoziński, 1887: 150).

Поштовхом до продовження досліджень української школи малярства стала виставка у Львові 1888–1889 рр., присвячена виключно українському сакральному мистецтву. У часописі «Kwartalnik Historyczny» було опубліковано велике дослідження М. Соколовського «Церковне мистецтво на Русі та Буковині», що базувалось на даних цієї виставки. Це була друга виставка такого роду (перша мала загальний характер, була присвячена не лише українській, але й польській культурі вищих суспільних прошарків) з представленням обширного матеріалу з територій, переважно провінційних, Галичини і Буковини. У реалізації проекту цієї виставки, проведеної під егідою Ставропігійського інституту, великою була заслуга І. Шараневича. Робота М. Соколовського була розділена на окремі частини, кожна з яких присвячено певному напрямку сакрального мистецтва. Найперше автор ґрунтовно аналізує орнаментацию давніх українських церковних книг, оскільки це мистецтво є дуже близьким до малярства і особливо цікаве, оскільки найдавніше. У вивченні книжкової орнаменталістики М. Соколовський послуговувався методом від'ємної оригінальності, звертаючи увагу на відсутність у поданих зображеннях типових рис, характерних для східної чи західної традицій, і саме це він вважав домінуючою ознакою українського стилю (Sokołowski, 1890: 628).

Щодо іконографічних зображень, представлених на виставці, то особливу увагу М. Соколовський звертав на роботи, які мали народний характер і походили з віддалених сільських церков. Також автор зосереджувався на культових зображеннях з великих міст, які давали уявлення про життя українського міщанства, що групува-

лось навколо братств і жило відмінним від решти суспільства життям, не маючи, однак, змоги відділитись від нього повністю і піддаючись впливам часу. Характерною особливістю зразків народного малярства було зображення християнських святих у національному вбранні і відтворення рис обличчя, властивих жителям тієї місцевості, з якої походив образ. «З цих образів, пише М. Соколовський, до нас промовляє, з одного боку, шляхетність глибоких відчуттів, а з іншого – наївна брутальність. Над ними не надто тяжіє традиція, у них переважає живий натуралізм» (Sokołowski, 1890: 631–632). Вагомим закидом противників існування української малярської школи була відсутність інформації про місцевих майстрів. Цікавим у цьому контексті видається огляд автором одного із предметів виставки – глазурованої глиняної таблиці із зображенням Богородиці з Дітям за підписом «Миколай Ковальський маляр 1811 р.» Це зображення походило з гуцульщини і було першим відомим прикладом застосування народної техніки, що сягає своїм початком давніших віків, дорелігійного і, можливо, церковного призначення. М. Соколовський приділив увагу і розпису іконостасів з Рогатину та Богородчан, мистецтвознавчий аналіз яких привів його до висновку про те, що західний реалізм вплив життя у мертві взори, а візантійські традиції надали їм шляхетності і возвишеності стилю. Він вважав, що саме ці зображення найкраще репрезентують вплив Польщі на місцеве сакральне мистецтво і є свідченням того, що «західна цивілізація з нашим (польським) посередництвом і нашими шляхами досягала східних кресів» (Sokołowski, 1890: 657).

Наприкінці 20-х рр. ХХ ст. у рамках праці Л. Харевичової, присвяченої аналізу досліджень з історії Львова, опублікованої у часописі «Kwartalnik Historyczny», зустрічаємо рецензію на невелика роботу М. Голубця «Українське малярство XVI–XVII ст. під покровом Ставропігії». Ця ґрунтована на друкованих матеріалах розвідка про українське, власне про львівське малярство, була, частково, полемікою з В. Лозінським, якого автор вважав тенденційним письменником. На підставі цитованих двох привілеїв арх. Соколовського з 1596 р. автор доводив, що кількість руських малярів у Львові повинна обраховуватись через протегований кліром цех католицьких малярів і припускав, що релігійне малярство було монополією українських майстрів. Цими даними автор опонував твердженню В. Лозінського про те, що Львів не був осередком давнього українського церковного малярства. Як аргумент М. Голубець наводив також дані про кількість львівських малярів

рів з роботи Ф. Яровського «Mistrze i pacykarze». У підсумку своєї праці М. Голубець зазначив, що іскру досліджень над історією українського мистецтва запалили польські вчені на чолі з М. Соколовським у відповідь на потребу розмежування східних та західних цивілізаційних впливів у царині історії мистецтва (Charewiczowa, 1929: 127–128).

Цінним здобутком у галузі мистецтва визнали критики часопису одну із праць М. Соколовського «Дослідження і нариси з історії мистецтва і цивілізації», яка містила обширні характеристики західної, східної та руської середньовічної іконографії. В останньому розділі своєї праці М. Соколовський торкався питань розвитку візантійського мистецтва, його впливу на руське мистецтво та, наприкладі іконографічних традицій Червоної Русі, розглядав питання романських та візантійських взаємовпливів (Rubczyński, 1900: 64–72).

Посеред мистецтвознавчих праць синтетичного характеру оглядачі «Kwartalnik Historyczny» відзначили оформлену на зразок підручника, дуже ретельну працю Ю. Колачковського, що містила інформацію про сотні мистецьких творів давньої Польщі з різноманітних галузей людської діяльності у тому числі і культового призначення (Lozinski, 1889: 255–256).

Свої традиції у Польщі мали студії над середньовічною іконографією святих, які, окрім стилістичного аналізу та мистецької оцінки досліджуваних творів, здатні провадити у світ релігійних вірувань та життя усієї доби. Долучились до створення таких праць М. Соколовський, С. Томкович, В. Подляха. Цей доробок продовжила праця К. Фурманкевічівни, присвячена образу св. Флоріяна у пам'ятках Кракова, рецензію на яку зустрічаємо у часописі «Kwartalnik Historyczny». Авторка обмежилась лише описом пам'яток та їх поясненням, що, на думку критиків, було лише підґрунтям можливих історико-культурних досліджень (Dobrowolski, 1923: 404–408).

Окрім християнського сакрального живопису, в поле зору співпрацівників часопису потрапляли дослідження, присвячені культовому мистецтву інших релігій. Так схвальні відгуки отримала праця Л. Вежбіцького, присвячена настінним розписам кн. XVII – поч. XVIII ст. у єврейській божниці у містечку Яблонівім над Прутом, яка супроводжувалась зображеннями цих розписів (Lozinski, 1889: 724).

Незмінно схвально вітали критики появу розвідок з історії архітектури, зокрема сакральної, фахового архітектора В. Лушчкевіча. Його дослідження з історії мурованих середньовічних костелів містило опис 11 храмів та супроводжу-

валось розлогими коментарями і визнавалось як таке, що має важливе значення для розвитку польської культури (Lepszy, 1900: 249–251). Відзначили критики створену А. Шошко-Богушем, на підставі археологічних досліджень Вавеля, розвідку про одну з ротонд церкви Марії, розкопки якої стали справжнім науковим відкриттям (Abraham, 1920: 115–119). Над дослідженням церкви та монастиря домініканів у Львові працював В. Жила. Його робота містила огляд історії створення цих будівель та їх архітектурну характеристику. Автору виказувалась вдячність за визначення місця, яке в історії мистецтва займають ці пам'ятки львівської архітектури, а також за фахове та цілісне їх дослідження (Tomkowicz, 1923: 438–441). У короткому нарисі В. Залозецького відслідковувався розвиток староруської церковної архітектури, висвітлювалась боротьба та взаємопроникнення візантійського та романського стилі на фоні еволюції культури та суспільно-політичного устрою українських земель (Zaikyn, 1933: 239–243).

Цінним матеріалом для дослідників мистецтва та цивілізації у Польщі були інвентарі церковного майна. Зокрема, критики відзначали працю Ф. П'єкосінського, у якій він подав найдавніший інвентар скарбниці церкви Непорочної Марії у Кракові. Цей інвентар, створений писарем Миколаєм Кноллою, вигідно вирізнявся від подібного типу праць дуже детальним, літературно майстерним описом предметів та написів, орнаментів, гербів і знаків на них. Оглядачі зазначали, що «автор з таким замилюванням описує взори тканин та гафтів, а описи є такими докладними та мальовничими, що можна з них малювати» (Lozinski, 1889: 724–726).

Співпрацівники часопису відслідковували дослідження, присвячені церковній археології, зокрема було відзначене дослідження Л. Жарновецького про стародавній церковний одяг, що був у вжитку на волинських та житомирських теренах. Як спеціаліст, що знайомий з давніми та сучасними публікаціями з історії тканин та гафту, автор подав дуже детальну мистецьку характеристику кожної речі (Lepszy, 1893: 312–313).

Найбільш яскрава сторінка едиційної роботи у Львові пов'язана з іменем багатолітнього головного редактора «Kwartalnika Historycznego», видатного історика культури та педагога Я. Птасьніка, чия праця була зорієнтована на видання великих масивів джерельних матеріалів. Реалізацією проекту Я. Птасьніка стало видання кількатомної збірки документів «Monumenta Poloniae Vaticana», із приводу якого рецензент Х. Полачкувна гово-

рила, що «кожен історик XIV ст. знайде в ньому обширні політичні, історичні та мистецькі матеріали» (Polaczkówna, 1918: 81–88, 346–351).

Висновки. Історіографічний огляд студій з історії культури у Польщі на шпальтах наукового часопису «Kwartalnik Historyczny» від його заснування у 1887 р. і до 1939 р. дозволяє констатувати значний еволюційний поступ у виокремленні цієї дисципліни у самостійну історичну галузь, який розпочався з досліджень сакрального мистецтва. Із публікацій та критичних матеріалів історико-культурної тематики особливе місце займали

проблеми сакрального мистецтва, у яких домінували питання живопису, архітектури, історії предметів культового призначення. На межі століть найбільш дискутованим було питання існування «української школи живопису», дослідження якої стали справжнім відкриттям для тодішньої інтелектуальної еліти. У цьому контексті часопис «Kwartalnik Historyczny» спричинився не лише до наукового поступу у дослідженнях сакрального мистецтва, зокрема і українського, але й, з огляду на власну суспільну вагу, виступив їх популяризатором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лильо О. Стан та перспективи дослідження з історії мистецького осередку Львова та його представників другої третини – кінця XVIII ст. *Спільна спадщина. Річ Посполита обох народів в польській і українській історичній думці XIX і XX ст.: колективна монографія*. Херсон, 2019. С. 341–348.
2. Руденко Олег. Естетичні погляди на сакральне мистецтво В. Дідушицького. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. Львів. Випуск 6, 2004. С. 165–172.
3. Abraham W. [Рец.:] Szyszko-Bohusz A. Rotunda świętych Feliksa i Adaukta na Wawelu. *Kwartalnik Historyczny*. 1920. S. 115–119.
4. Charewiczowa Ł. Dziesięciolecie badań nad dziejami miasta Lwowa. *Kwartalnik Historyczny*. 1929. S. 127–128.
5. Dobrowolski K. [Рец.:] Furmankiewiczówna K. Święty Florjan w zabytkach Krakowa. *Kwartalnik Historyczny*. 1923. S. 404–408.
6. Dzieduszycki W. Ikonostas Bohorodczański. *Przegląd Archeologiczny*, z.IV. – Lwów, 1886.
7. Lempicki S., Hartleb K. Historia kultury. *Kwartalnik Historyczny*. 1937. S. 435–453.
8. Lepszy L. [Рец.:] Łuszczkiewicz W. Przyczynek do historyi architektury murowanych kościołów wiejskich w Polsce średniowiecznej. *Kwartalnik Historyczny*. 1900. S. 249–251.
9. Lepszy L. [Рец.:] Żarnowiecki L. Starożytne szaty kościelne w dyecezyach łuckiej i żytomierskiej. *Kwartalnik Historyczny*. 1893. S. 312–313.
10. Maternicki J. Historiografia polska XX wieku. Cz. 1. Lata 1900–1918 [Polish historiography of the 20th century. Th. 1. Years 1900–1918]. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo, 1982. 246 s.
11. Polaczkówna H. [Рец.:] Monumenta Poloniae Vaticana I-II, edidit J. Ptaśnik. *Kwartalnik Historyczny*. 1918. S. 81–88, 346–351
12. Rubczyński W. [Рец.:] Sokołowski M. Studya i Szkice z dziejów sztuki i cywilizacji. *Kwartalnik Historyczny*. 1900. S. 64–72.
13. Sigma Σ. (Łoziński W.) Malarstwo Cerkiewne na Rusi. *Kwartalnik Historyczny*. 1887. S. 149–209.
14. Sokołowski M. Sztuka cerkiewna na Rusi i na Bukowinie. *Kwartalnik Historyczny*. 1890. S. 620–657.
15. Tomkowicz S. [Рец.:] Żyła W. Kościół i klasztor dominikanów we Lwowie. *Kwartalnik Historyczny*. 1923. S. 438–441.
16. Zaikyn W. [Рец.:] Zalozieckij W. Gotische Baukunst in Osteuropa. *Kwartalnik Historyczny*. 1933. S. 239–243.
17. Σ. (Lozinski W.) [Рец.:] Wierzbicki L. Bożnica w miasteczku Jabłonowie nad Prutem. *Kwartalnik Historyczny*. 1889. S. 724.
18. Σ. (Lozinski W.) [Рец.:] Kołaczkowski J. Wiadomości, dotyczące się przemysłu i sztuki w dawnej Polsce. *Kwartalnik Historyczny*. 1889. S. 255–256.
19. Σ. (Lozinski W.) [Рец.:] Piekosiński F. Najdawniejsze inwentarze skarbcza kościoła N. Maryi w Krakowie. *Kwartalnik Historyczny*. 1889. S. 724–726.

REFERENCES

1. Lylo O. Stan ta perspektyvy doslidzhennia z istorii mystetskoho oseredku Lvova ta yoho predstavnykiv druhoi tretyny – kintsia XVIII st. [Stan ta perspektyvy doslidzhennia z istorii mystetskoho oseredku Lvova ta yoho predstavnykiv druhoi tretyny – kintsia XVIII st.] *Common heritage. The Commonwealth of the Two Nations in Polish and Ukrainian Historical Thought of the 19th and 20th Centuries: A Collective Monograph*. Kherson, 2019. С. 341–348. [in Ukraine].
2. Rudenko O. Estetychni pohliady na sakralne mystetstvo V. Didushytskoho [Aesthetic views on the sacred art of V. Didushytsky]. *Bulletin of Lviv University. Philosophical sciences*. Lviv. Vypusk 6, 2004. С. 165–172. [in Ukraine].
3. Abraham W. [Рец.:] Szyszko-Bohusz A. Rotunda świętych Feliksa i Adaukta na Wawelu [Rotunda of Saints Felix and Adaukt at Wawel]. *Kwartalnik Historyczny*. 1920. S. 115–119. [in Polish].
4. Charewiczowa Ł. Dziesięciolecie badań nad dziejami miasta Lwowa [Ten years of research on the history of the city of Lviv]. *Kwartalnik Historyczny*. 1929. S. 127–128. [in Polish].
5. Dobrowolski K. [Рец.:] Furmankiewiczówna K. Święty Florjan w zabytkach Krakowa [Saint Florian in the monuments of Krakow]. *Kwartalnik Historyczny*. 1923. S. 404–408. [in Polish].

6. Dzieduszycki W. Ikonostas Bohorodczański [Iconostasis in the Bohorodczany]. *Przegląd Archeologiczny*, z.IV. Lwów, 1886. [in Polish].
7. Lempicki S., Hartleb K. Historia kultury [History of culture]. *Kwartalnik Historyczny*. 1937. S. 435–453. [in Polish].
8. Lepszy L. [Рец.:] Łuszczkiewicz W. przyczynek do historii architektury murowanych kościołów wiejskich w Polsce średniowiecznej [Contribution to the history of the architecture of brick rural churches in medieval Poland]. *Kwartalnik Historyczny*. 1900. S. 249–251. [in Polish].
9. Lepszy L. [Рец.:] Żarnowiecki L. Starożytne szaty kościelne w dyecezyach łuckiej i żytomierskiej [Ancient church vestments in the dioceses of Łuck and Żytomyr]. *Kwartalnik Historyczny*. 1893. S. 312–313. [in Polish].
10. Maternicki J. Historiografia polska XX wieku. Cz. 1. Lata 1900-1918 [Polish historiography of the 20th century. Th. 1. Years 1900-1918]. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo, 1982. 246 s. [in Polish].
11. Polackówna H. [Рец.:] Monumenta Poloniae Vaticana I-II [Polish monuments Vatican-2 1], edidit J. Ptaśnik. *Kwartalnik Historyczny*. 1918. S. 81–88, 346–351. [in Polish].
12. Rubczyński W. [Рец.:] Sokołowski M. Studya i Szkice z dziejów sztuki i cywilizacji [Studies and Sketches from the history of art and civilization]. *Kwartalnik Historyczny*. 1900. S. 64–72. [in Polish].
13. Sigma Σ. (Łoziński W.) Malarstwo Cerkiewne na Rusi [Orthodox painting in Rus]. *Kwartalnik Historyczny*. 1887. S. 149–209. [in Polish].
14. Sokołowski M. Sztuka cerkiewna na Rusi i na Bukowinie [Orthodox art in Rus and Bukovina]. *Kwartalnik Historyczny*. 1890. S. 620–657. [in Polish].
15. Tomkowicz S. [Рец.:] Żyła W. Kościół i klasztor dominikanów we Lwowie [Dominican Church and Monastery in Lviv]. *Kwartalnik Historyczny*. 1923. S. 438–441. [in Polish].
16. Zaïkyn W. [Рец.:] Zалозецкыj W. Gotische Baukunst in Osteuropa [Gothic architecture in Eastern Europe]. *Kwartalnik Historyczny*. 1933. S. 239–243. [in Polish].
17. Σ. (Lozinski W.) [Рец.:] Wierzbicki L. Bożnica w miasteczku Jabłonowie nad Prutem [The synagogue in the town of Jabłonowo on the Prut]. *Kwartalnik Historyczny*. 1889. S. 724. [in Polish].
18. Σ. (Lozinski W.) [Рец.:] Kołaczkowski J. Wiadomości, dotyczące się przemysłu i sztuki w dawnej Polsce [News about industry and art in old Poland]. *Kwartalnik Historyczny*. 1889. S. 255–256. [in Polish].
19. Σ. (Lozinski W.) [Рец.:] Piekosiński F. Najdawniejsze inwentarze skarbcza kościoła N. Maryi w Krakowie [The oldest inventories of the treasury of St. Mary's Church in Krakow]. *Kwartalnik Historyczny*. 1889. S. 724–726. [in Polish].

УДК 39 (477.87) (437.6) (438)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-6>

Володимир НАКОНЕЧНИЙ,

orcid.org/0000-0002-0386-2162

кандидат історичних наук,

доцент кафедри міжнародних відносин

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна) *nakonechniy.ua@gmail.com*

ЧАСОПИС «ЛЕМКІВЩИНА» ЯК ФЕНОМЕН ІНСТИТУЦІЇ

У статті досліджено інституційний феномен журналу «Лемківщина». З'ясовано ідейні засади видання, що виходили з розуміння одвічної українськості лемківського субетносу. Розглянуто особливості рубрикації та змістового наповнення журналу. З'ясовано, що традиційними складовими часопису були «Культура і мистецтво», «Народні традиції», «Спогади», «З життя організації», «Бюлетень Світової федерації українських лемківських об'єднань». Виявлено, що оперативній комунікації редакційної колегії зі своїм читачем сприяли рубрики «З листів до редакції» та «Листування». Вони містили як епістолярні роздуми читачів видання з приводу опублікованих на його шпальтах різнопланових матеріалів, так і численні прохання-звернення лемків з усього світу про допомогу чи поради у численних клопотах щоденного життя, що їх спіткали. Підсумовано, що «Лемківщина» стала авторитетною медійною трибуною тієї частини діаспорного українства, яке було представлене переселенцями з Надсяння. Вказано, що, виконуючи важливі просвітні й інформаційні функції, це видання трансливало своїм читачам пам'ять про втрачену батьківщину, разом із тим наголошувало на її органічній єдності з усіма українськими етнічними землями. Відзначено, що поряд із цим журнал став свідченням виходу діаспорного лемкознавства на академічний рівень вивчення цієї етнічної спільноти, адже його редактори значну увагу приділяли картографічним, джерельним та аналітичним матеріалам, які сформували необхідне підґрунтя для всебічного осмислення лемківського феномену у всіх його проявах – матеріальному, духовному та цивілізаційному. Наголошено, що цей вагомий інституційний статус «Лемківщини» став ключовим аргументом для перенесення видання до материкової України після здобуття нею незалежності.

Ключові слова: «Лемківщина», Орест Пятляр, лемкознавство, депортації, українська діаспора, історія, культура.

Volodymyr NAKONECHNYI,

orcid.org/0000-0002-0386-2162

PhD (History),

Associate Professor at the Department of International Relationships

Kyiv National University of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) *nakonechniy.ua@gmail.com*

JOURNAL “LEMKIVSHCHYNA” AS AN INSTITUTIONAL PHENOMENON

The article examines the institutional phenomenon of the journal “Lemkivshchyna”. The article clarifies ideological principles of the publication that were based on the understanding of the Ukrainianness of the Lemko subethnos. The work explores the rubrication and content of the journal. The authors have discovered that the traditional components of the journal were “Culture and Art”, “Folk Traditions”, “Memories”, “From the Life of the Organization”, “Herald of the World Federation of Ukrainian Lemko Associations”. The operative communication of the editorial board with its reader was facilitated by the rubrics “From letters to the editor” and “Correspondence”. They contained both the reader's epistolary comments on the various published materials and the numerous requests of Lemkos from all over the world for help or advice in the many troubles of daily life that befell them. The article has concluded that “Lemkivshchyna” became an authoritative media tribune of that part of diaspora Ukrainians, which immigrants from the San area represented. While performing important educational and informational functions, this publication broadcasted the memory of the lost homeland and emphasised its organic unity with all Ukrainian ethnic lands. The emergence of the journal brought diasporic lemko studies to the academic level, as its editors paid considerable attention to cartographic, source and analytical materials, which formed the necessary basis for a comprehensive understanding of the Lemko phenomenon in spiritual and civilizational manifestations. The institutional status of “Lemkivshchyna” became a key argument for transferring the publication to mainland Ukraine after its independence.

Key words: Lemkivshchyna, Orest Pitlyar, Lemko studies, deportations, Ukrainian diaspora, history, culture.

Постановка проблеми. Провідне значення наукової періодики у процесі становлення та розвитку будь-якої академічної галузі є загально визнаним. Адже у процесі утвердження дослідних традицій саме періодичні видання відіграють роль вагомого інституційного фактору, який у більшості випадків передусе появі різномірних наукових товариств як інституцій у звичайному значенні цього слова. Особливої вагомості періодичні видання набувають під час спеціалізації дослідного поля етнографічних студій, коли поява тієї чи іншої галузі маркується саме моментом постання присвяченого їй друкованого органу. Яскравим прикладом згаданих процесів є інституціалізація лемкознавства як міждисциплінарного напрямку. Саме лемкознавчі періодичні видання стали провісниками становлення нового дослідного поля та утвердили традицію вивчення історії та культури лемків у наукознавстві ХХ ст. При цьому, на жаль, цей аспект і сьогодні не зустрів належної до його значущості уваги з боку лемкознавців. Привертаючи увагу колег до потреби вивчення згаданої періодики, продемонструємо вагомість такого аналізу на прикладі журналу «Лемківщина» – провідної трибуни діаспорного лемкознавства.

Аналіз досліджень. Безперечно, журнал «Лемківщина» тривалий час перебуває в полі зору дослідників русинського субетносу. Покликання на опубліковані в ньому матеріали чи згадки про нього містяться в багатьох працях сучасних лемкознавців. Зокрема, нам належить спроба аналізу деяких аспектів редакційної політики «Лемківщини» (Nakonechnyj, 2018). Разом із тим сьогодні відсутній аналіз цього часопису як інституційного феномену. Цим і зумовлена актуальність нашого дослідження. При цьому ми сфокусуємося на діаспорному періоді існування журналу, коли він виконував не лише вагомий науковий, але й популяризаційно-просвітний та ідейний функції.

Мета статті полягає в з'ясуванні особливостей редакційної політики та змістового наповнення журналу «Лемківщина» діаспорного періоду його видання.

Виклад основного матеріалу. «Лемківщина» – україномовний журнал, який від 1979 р. щокварталу виходив у Нью-Йорку. Видавцем журналу була міжнародна Фундація дослідження Лемківщини за фінансової та організаційної підтримки Світової федерації лемків, Організації оброну Лемківщини та Об'єднання лемків Канади. За випуск журналу відповідальною була видавнична комісія, першим головою якої став Орест Питляр, а членами редколегії були знані активісти лемківської спільноти на чужині Іван Гвозда,

Катерина Мицьо, Меланія Чайківська-Куделя та Михайло Черешньовський. У цьому складі керівництво журналом здійснювалося до середини 1980-х років, коли йому на зміну прийшла молодша генерація лемків. Від 1984 р. керівництво редколегією «Лемківщини» перейшло до Миколи Дупляка. У плані генези лемкознавчої періодики аналізований журнал став продовженням газети «Лемківські вісті». Відзначимо, що така трансформація газети в журнал була свідченням інституційної зрілості діаспорного лемкознавства, його переходу на більш високий – академічний рівень.

Ключова ідейна засада журналу була винесена як гасло вже на звороті титулу першого його числа: «Наша ціль: об'єднання українських етнографічних земель у вільній Українській державі!». Деталізація завдань та цілей нового видання були наведені у зверненні редакційної колегії. Зокрема, у ньому наголошувалося на потребі об'єднання розпорошених емігрантськими осередками представників лемківської інтелігенції, які повинні постати як єдина організована сила для подолання численних викликів, що їх історична доля призначила русинам. Серед головних завдань було визначено боротьбу «з ворожими польськими і москвофільськими облудними ідеями» – себто намаганнями ворогів українства використати лемків для розколу єдності українського народу в його етнографічних межах розселення та багатоманітній єдності регіональних ідентичностей (Дорогі земляки, широка українська громадо!, 1979: 1). Звідси головним завданням видання проголошувалося «закріплювати серед свого членства соборницький спосіб думання і любов до України, заохочувати їх до участі в інших загальноукраїнських організаціях, щоб в той спосіб охоронити їх від впливу москвофільства старого чи нового випуску» (Дорогі земляки, широка українська громадо!, 1979: 1).

Іншою важливою метою видавці журналу вважали контрпропаганду як необхідну реакцію на ідейні диверсії з боку польських політиків різних партійних кольорів, що об'єдналися у своєму пориві «заціплювати почуття меншовартости серед української молоді і підсичувати традиційну польську погорду і ненависть до всього що українське» (Дорогі земляки, широка українська громадо!, 1979: 2). Заохочуючи лемків фінансово підтримати нове видання, редактори висловили кредо нового часопису: «З нашого журналу немов із вершка Лемківського Бескиду відкриваються перед Вами, Дорогі Читачі, мало Вам ще знані шляхи історичного минулого Лемківщини і її змагання до єдності з Україною. Ви запізна-

етесь з визначними людьми Лемківщини – тими відданими орачами твердої народної ниви – що промощували нам шлях до освіти і національної свідомості. Ви зустрінете також тих, що жертвою своєї молодості і життя хотіли здобути нам волю. Ви довідаєтесь про села, на місці яких тепер ліс росте, про церкву з якої вже сліду немає, віднайдете вірша, пісню чи казку, яку може ніколи не знали і не чули, або давно призабули» (Дорогі земляки, широка українська громадо!, 1979: 2).

Реалізації щойно згаданих завдань та цілей сприяла добре продумана структурна архітектура «Лемківщини». При цьому відзначимо, що рубрикація журналу стала предметом багатолітнього творчого пошуку для його редакторів, що у щільному спілкуванні зі своїм читачем осмислювали оптимальну логіку розташування матеріалу. Якщо перші числа ще не мали чіткої змістової рубрикації, то надалі – завдячуючи доброзичливим порадам передплатників – усталилися такі постійні рубрики: «Культура і мистецтво», «Народні традиції», «Спогади», «З життя організації», «Бюлетень Світової федерації українських лемківських об'єднань». Самостійне смислове навантаження несло художнє оформлення часопису, особливо його обкладинка, на якій завжди експонувалися важливі для кожного лемка візуальні образи: краєвиди рідної землі, світлини церков та культурних інституцій, врешті, іконографія заслужених діячів лемківського руху. Слід відзначити також і добре продуманий колпортаж нового видання – в короткому часі воно, крім американського континенту, стало поширюватися і в країнах Європи, втім і – нелегальним шляхом – потрапляло до країн соцтабору та, зрозуміло, України. Свідченням цього стала окрема неперіодична рубрика «Нас читають в Україні», де наводилися листи українських лемків з їхніми враженнями про новий часопис.

Популяризації видання – тепер уже не тільки в середовищі українських емігрантів, але й серед широких кіл читацької аудиторії в країнах Західної Європи та американського континенту – сприяло впровадження від другого числа 1980 р. англomовного змісту видання. Про влучність такого маркетингового рішення свідчить поява від другого числа 1981 р. рубрики «Англomовна кореспонденція», в якій своїми враженнями про прочитане могли ділитися земляки, які призабули рідну мову, давно залишивши батьківські оселі, чи іноземні приятелів русинів.

Серед проблематики, яка була представлена в журналі, в першу чергу вкажемо на виразне домінування історичних нарисів, присвячених найбільш вагомим аспектам минулого лемківського субет-

носу. Ці нариси, створені авторитетними знавцями проблематики, повинні були інформувати читача про історію та культуру своєї малої батьківщини, виховуючи в читацькому середовищі, з одного боку, розуміння унікальності своєї субкультури, з іншого – єдності історичної долі лемків з усім українським народом. Назвемо тут найбільш резонансні статті Катерини Мицьо, Марії Остромири, Михайла Брика-Дев'ятницького, Ореста Питляра, Івана Радя, Гарасима Лемка, Павла Лопати, Юлії Саноцької, Василя Бородача. Особливо багато у згаданих матеріалах йшлося про найбільші трагедії лемківського світу – руйнування поляками самобутньої матеріальної культури у міжвоєнний час, нерівну визвольну боротьбу з ворогом у роки Другої світової війни та повоєнні депортаційні акції, що мали всі ознаки етноциду.

Багато також на сторінках «Лемківщини» бачимо краєзнавчих матеріалів, які були покликані втримати в українських емігрантів живий зв'язок з їх малою батьківщиною. Згодом ці дописи трансформувалися в окрему рубрику «З Лемківщини і про Лемківщину». Особливо цікавими слід визнати історичні нариси про села Вільку, Сянік, Лісько, Мушина, Нове село, Пантна та ін. Популярність таких нарисів у читацькому середовищі покликала до життя рубрику «Матеріали до історії Лемківщини». При цьому особливої популярності серед читачів набули краєзнавчі нариси Ірини Богун, об'єднані в цикл «З мандрівки по західній Лемківщині».

Не менше уваги в журналі було відведено популяризації життя та діяльності видатних діячів лемківського руху. Зі сторінок «Лемківщини» постають талановито виконані біографічні нариси про геніального художника Никифора Дровняка, отця мітрата Василя Гриника, громадського діяча Петра Щербу, мистецтвознавця професора Дам'яна Гоняткевича, журналіста Юліана Тарановича-Бескида, письменника Івана Филипчака, маляра-іконописця Лева Геца, мистця Василя Шалайду, різьбяря Івана Стефаняка та багатьох інших видатних популяризаторів лемківської історії та культури.

Особистий досвід життя та діяльності тогочасних діячів українства відкривався завдяки поширеній редакторами видання традиції публікації мемуарних і щоденникових матеріалів, як також і численних інтерв'ю з тогочасними лідерами діаспорного українства. Згадаємо тут для прикладу спогади Михайла Черешньовського, Іванни Савицької, Володимира Ольговича, Наталії Леонтович-Башук, Омеляна Мазурика, Івана Корнафеля, Олекси Галушчака, Богдана Морохівського та Ярослави Філь-Марти.

Багато уваги редактори видання також відводили життєпису тих українських культурних діячів, яким поталанило вирватися з іншого боку «залізної завіси». Наприклад, вже у першому числі бачимо привітання Валентину Морозу з нагоди «звільнення з російської каторги» (Вітаємо В. Мороза, 1979: 3). У короткому часі він став активним діячем діаспорного українства та лемківського життя на чужині.

Натомість справжньою біл्लю пронизана інформація про нові затримання дисидентів лемківського походження в Радянському Союзі. Особливо голосною стала кампанія інформування світової громадськості про гвалтовний арешт і заслання Миколи Горбала – за походженням лемка (Арештовано Миколу Горбала, 1979: 14). Справі звільнення його з радянського полону було присвячено низку вечорів і зустрічей, на яких були запрошені представники урядів країн, в яких на еміграції проживали лемки.

Поряд зі зраними діячами лемківського культурного життя багато уваги на шпальтах «Лемківщини» було відведено культовим постатям української культури загальнонаціонального масштабу. При цьому особливо багато матеріалів стосувалося популяризації творчого генію Тараса Шевченка (Барський, 1980), Івана Франка (Красовський, 1980) та Богдана-Ігоря Антонича (Кудлик, 1988). Голосним відгомном на сторінках журналу відбився вісімдесятилітній ювілей Б.-І. Антонича, який припав на 1989 р. (Лучук, 1989). При цьому, що цікаво, автори згаданих нарисів намагалися простежити ставлення героїв своїх розвідок до культурного світу Лемківщини, або навіть простежити їхнє походження з лемківського коріння.

Орієнтація редакторів «Лемківщини» на найширше коло читачів проглядалася у прискіпливій увазі до літературної складової часопису. На його шпальтах, поряд із загальноновизнаними класиками нашої літератури (Леся Українка, Тарас Шевченко, Іван Франко, Богдан Лепкий, Василь Симоненко), уперше були опубліковані твори таких знаних майстрів українського художнього слова, як Валентин Мороз, Богдан-Ігор Антонич, Євген Сверстюк, Леонід Полтава, Антон Верба, Іван Головчак та Єжи Герасимович. Політичні зміни в радянській державі, починаючи з другої половини 1980-х років, мали наслідком появу на сторінках часопису текстів зірок української літератури другої половини ХХ століття: Ліни Костенко, Івана Драча, Василя Стуса, Володимира Барни, Ігоря Калинця.

З огляду на важливі комунікативні завдання значним у «Лемківщині» був також блок інформа-

ційних матеріалів. На сторінках видання, поряд із ознайомленням читача з новинками лемківського руху, нерідко уперше серед українських видань були опубліковані офіційні матеріали, які висвітлювали діяльність чоловічих українських діаспорних установ та організацій. Згаданій проблематиці було відведено рубрики «З життя організацій» та «З товариської хроніки».

Найбільше місця в інформаційних рубриках, звісно, було відведено обороні культурних і громадських прав лемків на території їх компактного проживання. Такі матеріали друкувалися в рубриці «Хроніка Лемківщини й Посяння», поділеній на дві промовисто названі підрубрики – «На рідній землі» та «На чужині». При цьому особлива увага редколегії була прикута до становища земляків на території Польщі, яка й надалі, попри зміну політичного кольору, займалася примусовою асиміляцією русинського субетносу. На сторінках журналу бачимо інформаційні звернення Івана Гвозди, публіцистичні нариси Валентина Мороза та Василя Пасічняка, аналітичні доповіді Ореста Питляра та ін. Разом із тим з великою прихильністю автори журналу ставилися до польського опозиційного руху «Солідарність», лідери якого одноставно засуджували державну депортаційну та асиміляційну політику, закликаючи комуністичну владу до відновлення гуманітарних прав української меншості («Солідарносць» в обороні лемків, 1981).

Оперативній же комунікації редакційної колегії зі своїм читачем сприяли рубрики «З листів до редакції» та «Листування». Вони містили як епістолярні роздуми читачів видання з приводу опублікованих на його шпальтах різнопланових матеріалів, так і численні прохання-звернення лемків з усього світу про допомогу чи поради у численних клопотах щоденного життя, що їх спіткали.

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз дозволяє переконливо ствердити, що «Лемківщина» стала авторитетною медійною трибуною тієї частини діаспорного українства, яке було представлене переселенцями з Надсяння. Виконуючи важливі просвітні й інформаційні функції, це видання транслювало своїм читачам пам'ять про втрачену батьківщину, разом із тим наголошуючи на її органічній єдності з усіма українськими етнічними землями. Поряд із цим журнал став свідченням виходу діаспорного лемкознавства на академічний рівень вивчення цієї етнічної спільноти, адже його редактори значну увагу приділяли картографічним, джерельним та аналітичним матеріалам, які сформували необхідне підґрунтя для

всебічного осмислення лемківського феномену у всіх його проявах – матеріальному, духовному та цивілізаційному. Цей вагомий інституційний статус «Лемківщини» став ключовим аргументом для перенесення видання до материкової України після здобуття нею незалежності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арештовано Миколу Горбала. *Лемківщина*. 1979. Ч. 3. С. 14.
2. Барський В. Тарас Шевченко – емігрант. *Лемківщина*. 1980. Ч. 2. С. 4–6.
3. Вітаємо В. Мороза. *Лемківщина*. 1979. Ч. 1. С. 3.
4. Дорогі земляки, широка українська громадо!. *Лемківщина*. 1979. Ч. 1. С. 1–2.
5. Красовський І. Іван Франко – лемківського роду?. *Лемківщина*. 1980. Ч. 1. С. 7.
6. Кудлик М. Богдан-Ігор Антонич у спогадах сучасників. *Лемківщина*. 1988. Ч. 1. С. 15–16.
7. Лучук В. Велик День Антонича. *Лемківщина*. 1989. Ч. 4. С. 1.
8. «Солідарносць» в обороні лемків. *Лемківщина*. 1981. Ч. 4. С. 9.
9. Nakonechnyj V. At the begginings of academic lemko studies: the Lemkivshchyna phenomenon. *Східноєвропейський історичний вісник*. 2018. № 8. С. 206–215.

REFERENCES

1. Areshtovano My`kolu Gorbalya (1979). [Mykola Horbal was arrested]. *Lemkivshhy`na*. Ch. 3. S. 14. [in Ukrainian].
2. Bars`ky`j, V. (1980). Taras Shevchenko – emigrant [Taras Shevchenko is an emigrant]. *Lemkivshhy`na*. Ch. 2. S. 4-6. [in Ukrainian].
3. Vitayemo V. Moroza (1979). [Congratulations to V. Moroz]. *Lemkivshhy`na*. Ch. 1. S. 3. [in Ukrainian].
4. Dorogi zemlyaky`, shy`roka ukrayins`ka gromado! (1979). [Dear fellow countrymen, a wide Ukrainian community!]. *Lemkivshhy`na*. Ch. 1. S. 1-2. [in Ukrainian].
5. Krasovs`ky`j, I. (1980). Ivan Franko – lemkiivs`kogo rodu? [Is Ivan Franko Lemko's family?]. *Lemkivshhy`na*. Ch. 1. S. 7. [in Ukrainian].
6. Kudly`k, M. (1988). Bogdan-Igor Antony`ch u spogadax suchasny`kiv [Bogdan-Igor Antonych in the memoirs of his contemporaries]. *Lemkivshhy`na*. Ch. 1. S. 15-16. [in Ukrainian].
7. Luchuk, V. (1989). Vely`k Den` Antony`cha [Easter of Antonych]. *Lemkivshhy`na*. Ch. 4. S. 1. [in Ukrainian].
8. (1981). «Solidarnosc» v obroni lemkiiv [«Solidarnosc» in the defense of Lemkos]. *Lemkivshhy`na*. Ch. 4. S. 9. [in Ukrainian].
9. Nakonechnyj, V. (2018). At the begginings of ac demic lemko studies: the Lemkivshchyna phenomenon. *Skhidnoievropeiskyi istorychnyi visnyk*. № 8. P. 206-215. [in English].

УДК 281.95:271 (477.83) «1907»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-7>

Юрій СТЕЦИК,

orcid.org/0000-0003-1795-687X

доктор історичних наук, доцент,
професор кафедри історії України

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) stetsyk_u_o@ukr.net*

Богдан ПАНЬКІВ,

orcid.org/0000-0001-6840-8318

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти історичного факультету
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *pankivbogdan0901@gmail.com*

ДЕКАНАЛЬНЕ ВІЗИТУВАННЯ ПАРАФІЯЛЬНИХ ХРАМІВ СЕЛА БРОНИЦЯ (1907 Р.)

У статті визначено актуальність церковного краєзнавства у дослідженні локальної історії. Оглянуто різні рівні проведення візитаційних обстежень парафіяльних храмів (деканальний, єпархіяльний). Окреслено важливість у вивченні протоколів візитацій для розкриття історії парафіяльних храмів, діяльності церковних інституцій та адміністративної праці парохів. Проаналізовано новітні праці із вивчення історії населених пунктів Дрогобищини та парафіяльних храмів Перемишльської єпархії східного обряду. Представлено огляд віднайденної у польських архівах візитаційної документації (протоколи генеральних та деканальних візитацій). Встановлено, які із них уже запроваджені до наукового обігу, а які потребують опрацювання. Визначено мету проведення краєзнавчої розвідки. Проведено аналіз обставин укладення протоколу деканальної візитації (час, місце, авторство, учасники, мова написання). Встановлено рівень об'єктивності подання інформації. З'ясовано інформаційний потенціал повідомлень візитатора для розкриття історії та культури парафіяльних храмів. Встановлено, що фрагментарні відомості протоколу візитації дозволяють створити загальне уявлення про реальний стан парафіяльної адміністрації, храму та людності. Вдалося реконструювати загальні біографічні відомості про місцевого пароха Мирона Чирнянського. Проте досі залишаються невідомими причини його ранньої смерті. Проаналізовано документацію парафіяльної канцелярії. Окреслено матеріальне забезпечення пароха та храму. Описано стан збереженості житлових та господарських споруд церковного фільварку. Окреслено розміри церковних землеволодінь та прибутки від їх використання. Встановлено, які церковні інституції функціонували при храмі (братство, школа). Визначено початки утворення парафіяльної бібліотеки та кількісні показники її комплектування. Охарактеризовано рівень набожності парафіяльної людності та з'ясовано її чисельність. Окреслено вигляд парафіяльного цвинтаря та церковної дзвіниці. Визначено різні категорії церковних служителів, які рекрутувалися із парафіян (провізори, паламар, дяк). Накреслено перспективний напрям подальших джерелознавчих студій (опрацювання протоколів візитацій за інші роки).

Ключові слова: протокол, візитація, декан, парох, парафіяни.

Yuriy STETSYK,

orcid.org/0000-0003-1795-687X

PhD hab. (History), Associate Professor,

Professor at the Department History of Ukraine

*Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) stetsyk_u_o@ukr.net*

Bogdan PANKIV,

orcid.org/0000-0001-6840-8318

Applicant of the First (Bachelor's) Level of Higher Education at the Faculty of History
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *pankivbogdan0901@gmail.com*

DECANAL VISITATION OF PARISH CHURCHES IN THE VILLAGE OF BRONICJA (1907)

The article identifies the relevance of church local lore in the study of local history. Different levels of visiting inspections of parish churches (dean's, eparchial) are examined. The importance of studying the protocols of visitation to reveal the history of parish churches, the activities of church institutions and the administrative work of pastors is outlined. The latest

works on the study of the history of settlements of Drohobych region and parish churches of the Peremyshl diocese of the Eastern rite are analyzed. An overview of the visitation documentation found in the Polish archives (protocols of general and dean's visitations) is presented. It has been established which of them have already been introduced into scientific circulation and which need to be studied. The purpose of local lore exploration is determined. The analysis of circumstances of the conclusion of the protocol of dean's visitation (time, place, authorship, participants, language of writing) is carried out. The level of objectivity of information presentation is established. The information potential of the visitor's messages for revealing the history and culture of parish churches has been clarified. It is established that fragmentary information of the visitation protocol allows to create a general idea of the real state of the parish administration, the church and the population. It was possible to reconstruct general biographical information about the local pastor Myron Chirnyansky. However, the reasons for his early death are still unknown. The documentation of the parish chancellery is analyzed. The material support of the pastor and the church is outlined. The state of preservation of residential and farm buildings of the church farm is described. The sizes of church land holdings and incomes from their use are outlined. It was established which church institutions functioned at the church (fraternity, school). The beginnings of the formation of the parish library and quantitative indicators of its acquisition are determined. The level of piety of the parish population is characterized and its number is clarified. The appearance of the parish cemetery and the church bell tower is outlined. Different categories of church ministers who were recruited from parishioners (provisors, palamar, deacon) were identified. The perspective direction of further source studies is outlined (elaboration of visitation protocols for other years).

Key words: protocol, visitation, dean, pastor, parishioners.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови парафіяльної мережі храмів та утворення нових деканатів і єпархій визріває необхідність у дослідженні адміністративних механізмів управління церковними одиницями, які сформувалися впродовж тисячолітнього розвитку Християнської Церкви. Адже впродовж століть змінювалися різноманітні світські органи влади, тоді як церковні інституції зуміли створити власну, незалежну, систему управління. Найнижчою ланкою у цій усталеній ієрархії управління була парафіяльна адміністрація, яка підпорядковувалася місцевому деканальному управлінню (середній рівень керівництва) та Єпархіальній Курії (регіональний орган управління). Сформована впродовж віків система церковного управління збереглася до нашого часу, а набутий нею досвід адміністративного урядування на різних рівнях потребує вивчення для розкриття історії окремих парафіяльних храмів, інституцій та адміністративної праці церковних урядників.

Аналіз досліджень. У сучасній церковній краєзнавчій історіографії не віднаходимо спеціальних праць, окрім досліджень, започаткованих авторами статті, які б розкривали історію парафіяльного храму св. арх. Михаїла с. Брониця Мокрянського деканату Перемишльської (за сучасним адміністративно-територіальним поділом Самбірсько-Дрогобицької) греко-католицької єпархії (Паньків, 2020; Пастух, 2012). Натомість віднаходимо фрагментарні замітки у загальних працях з історії храмів України (Слободян, 1998). Проте до нашого часу зберігся цілий корпус архівних матеріалів церковного походження, які потребують вивчення та запровадження до наукового обігу. Найбільш комплексним видом церковної документації є протоколи візитацій: єпархіальні

(1743–1843 рр.) та деканальні (1901–1919 рр.) (Archiwum, 5830). Нам вдалося опрацювати та запровадити до наукового обігу протокол деканальної візитації за 1901 р. (Паньків, 2020). Ці протоколи належать до актових джерел інформації, оскільки укладалися за строго визначеним формуляром документа. Наведені в них відомості відповідають об'єктивності, оскільки записувалися візитаційною комісією безпосередньо під час обстеження парафіяльного храму.

Мета статті – встановити значення візитаційної інформації для вивчення історії та культури парафіяльних храмів села Брониця (Дрогобицький район, Львівська область).

Виклад основного матеріалу. Протокол деканальної візитації подає відомості про час, місце та авторство його укладення (17 червня 1907 р., с. Брониця, отець-декан Микола Нестерович, який управляв Мокрянським намісництвом). Правдивість поданої інформації засвідчили місцеві церковнослужителі у вигляді хреста (провізори – Андрій Бейба, Стефан Кульчицький; паламар – Василь Федчак; дяк – Микола Пурій) (Archiwum, 5830).

Документ укладений із використанням тогочасної ділової мови – «язичія», що набуло поширення у Галичині впродовж другої половини XIX – початку XX ст. і активно використовувалося під час укладення церковної документації. Відповідно, у виданні протоколу деканальної візитації збережено особливості тогочасного правопису.

На перший погляд, досить фрагментарні відомості протоколу візитації не дозволяють розглянути всієї історії парафіяльних храмів. Однак допомагають створити загальне уявлення про реальний стан парафіяльної адміністрації, храму та людності. Загальні біографічні відомості про пароха о. Мирона Чирнянського доповнені харак-

теристиками його діяльності на парафії: утримання храму, відправлення богослужінь та уділення Святих Тайн, провадження документації парафіяльної канцелярії, догляд за парафіяльними будинками, облік фінансового становища парафії (прибутків та видатків), залучення мирян до церковного служіння (провізор, співак, паламар). Загалом про пароха подана позитивна характеристика: ретельно виконує свої обов'язки, відправляє вчасно, відповідно до церковних правил, різні види богослужінь, по неділях і святах під час літургій виголошує проповіді, провадить катехитичну науку, завжди спішить до хворих із Святими Тайнами, регулярно проводить пасхальну сповідь для парафіян, один раз у рік відвідує помешкання віруючих. Відзначимо, що під час опитування місцевої людності отець-декан не почув жодної скарги на отця-пароха (Archiwum, 5830).

Відповідно до австрійського законодавства із релігійних питань місцевий парох посідав статус державного службовця. Зокрема, на нього покладався обов'язок у провадженні парафіяльної канцелярії: укладення метричних книг (хрещення, вінчання, похорону), нотування урядових та єпархіальних розпоряджень із церковних питань, ведення реєстру літургій та сповідей, протоколів перед шлюбних оповідей). Відповідно, під час проведення візитаційних обстежень отець-декан переглядав парафіяльну актову документацію, вносячи відомості про час її ревізування та вписував до візитаційного протоколу дані про її наявність або ж відсутність. Згідно з ревізією 1907 р., усі актові книги броницької парафії провадилися належним чином, однак не всі збереглися до нашого часу (Archiwum, 5830: 432).

Окрему увагу візитатор звернув на визначення рівня набожності серед парафіяльної людності: відсутність подружніх пар без церковного шлюбу, уникання важкої фізичної праці у неділі та свята, не відвідування корчмів у час відправлення літургій, долучення до несення нічної сторожі коло храму, створення церковного братства (213 членів), відправлення дітей на катехитичну науку. Відповідно, у кінцевих примітках до деканального протоколу візитатор не подав жодних зауважень щодо адміністративної праці пароха та набожності парафіяльної людності (Archiwum, 5830: 433).

Житловий будинок пароха знаходився у доброму стані, оскільки у 1906 р. був реставрований. Також і господарські будівлі церковного фільварку перебували у задовільному стані. Натомість будинок сільської школи, що знаходився у віданні місцевого пароха, перебував у поганому стані (Archiwum, 5830: 432). Це була двохкласна школа

з українською мовою навчання, до якої у 1907 р. було записано 298 учнів (Шематисмь, 1907: 197).

При матірньому храмі св. арх. Михаїла була організована парафіяльна бібліотека, яка на 1907 р. нараховувала незначну кількість релігійної літератури – 15 одиниць. У цьому ж році було завершено будівництво нової дзвіниці при головній церкві. Парафіяльний цвинтар, за описом візитатора, заховувався у доброму стані: був доглянутим, мав достатньо місця для нових поховань, обгороджений, обсаджений деревами (Archiwum, 5830: 432).

Станом на 1907 р. Броницька парафія нараховувала 1800 вірних: до матірнього храму належало 913 душ, а дочірню церкву відвідувало 887 парафіян. У віданні пароха перебували два храми: матірний (основний, св. арх. Михаїла, дерев'яний, перебудований та освячений у 1903 р.) та дочірний (філіяльний, св. Василя Великого, дерев'яний, побудований 1874 р.). Остання канонічна (єпископська) візитація парафії була проведена у 1904 р. з ініціативи перемишльського владики Константина Чеховича. Світський патронат над храмами тримала пані Софія Стржелецька, яка мала приватні володіння у селі Брониця (Шематисмь, 1907: 196). Із 1901 р. парохом обох храмів був о. Мирон Чирнянський (народився у 1871 р., здобув духовну освіту, ієрейські свячення отримав у 1895 р., був одружений, мав двох дітей). Перед приходом на броницьку парафію провадив душпастирську працю по різних місцевостях Перемишльської греко-католицької єпархії: Крампна (Яслинський деканат, 1896–1897 рр.), Новиця (Горлицький деканат, 1897–1898 рр.), Вошанці (Рудківський деканат, 1898–1899 рр.), Лужок Долішній (Дрогобицький деканат, 1899–1901 рр.). У броницькій парафії отець Мирон прослужив не довгий час, оскільки помер (23 грудня 1910 р.) у досить молодому віці (39 років) і похований на місцевому цвинтарі (Blazejowskyj, 1995: 617).

До церковних землеволодінь належали орне поле – 80 моргів та сіножать – 20 моргів. Прибуток із поля становив 527 крейцерів 70 сотиків. Для купівлі деревини на опалення помешкання пароха витрачалося 40 корон. Також пароху доплачувала австрійська влада із релігійного фонду 824 крейцери 22 сотики. Із своїх прибутків парох сплачував податок на 170 крейцерів 66 сотиків та із особового доходу ще доплачував 15 крейцерів 20 сотиків (Шематисмь, 1907: 197).

Висновки. Запропонований для ознайомлення протокол деканальної візитації дозволяє загалом охарактеризувати постать місцевого пароха, окреслити основні вимоги, які висувалися церков-

ною ієрархією щодо його душпастирського служіння. Неабияке значення має огляд матеріального забезпечення храму та парафіяльної канцелярії. Іменний потенціал протоколу дозволяє визначити участь місцевого мирянства у церковному служінні. Узагальнена характеристика місцевої людності, укладена візитатором, дає можливість сформулювати уявлення про християнську культуру

парафіяльної людності, яка віддано працювала для потреб храму, дбаючи про його оновлення.

Перспективний напрям дослідження вбачаємо у віднайденні, опрацюванні та запровадженні до наукового обігу цілої низки протоколів візитацій парафіяльних храмів села Брониця, що дозволить простежити зміни в організації церковного життя на парафії.

ДОДАТОК

ПРОТОКОЛЬ
отправленого посьщенія деканального Церкви въ Броници
деканомъ о. Николаемъ Нестеровскемъ
дня 17 червня 1907

§. I. Душпастырь.

Въ приходъ Броница исповняе душпастырство
Ч. Г. Вч. О. Миронъ Чирнянскій въ свойствъ пароха
рожденный року 1871 рукоположенный року 1895
на мьстци отъ року 1901 женатый и отецъ 2 дьтей.

§. II. Церковь.

Нижше подписанный поклонившись Найсвятѣйшимъ Тайнамъ, обучивши згромажденныхъ прихожанъ о намьренію посьщенія деканального, приступилъ къ наслѣдованію слѣдующихъ предметовъ:

1. Чи кивоть чисто удержуеся, частки Пренайсвятѣйшихъ Таинъ чи въ количествъ потребномъ для хорыхъ находятся, чи що 14 дней обновляти звыкли? – Въ наибольшомъ порядку.
2. Мирница чи находится, чи отновлено миро Святое? – Отновлено.
3. Колько находится Чашей, чи добре позолоченіи? – 3.
4. Колько есть фелонь въ добромъ стань? – 8.
5. Чи позначены вышитыми числами деканального инвентаря? –
6. Колько стихарь? – 7
7. Колько поясовъ? – 7
8. Колько побочныхъ олтаревъ? – нема.
9. Колько якого храму? – св. Арх. Михайла – дочорна св. Василя Великого.
10. Чи находится на всьхъ антиминосъ? – есть антиминосъ.
11. Проскомедія и молитвы по причащенію чи находятся? – есть.
12. Чи суть всь книги литургическіи, и въ якомъ стань? – есть въ порядку.
13. Чи нема образъ неприличныхъ? – Нема.
14. Церковь въ якомъ стань? – нова – красна въ добромъ стань.
15. Звоница въ якомъ стань? – нова побудована сего року 1907..
16. Цментарь – чи есть досить мьстця, чи обгородженный? Засажженный деревомъ? – есть досить мьсця, деревьями засажжене, огорожене.
17. Домъ школьный чи есть? – въ лихомъ стань.

§. III. Священнодѣйствіе.

Прихожанамъ предложено:

1. Якъ ся заходитъ священникъ и чи не творить якои соблазни? – ніякои не творить соблазни.
2. Чи Богослуженіе рано и вечеръ въ своемъ часъ по правиламъ церковнымъ отправляеся? – Такъ.
3. Слово Боже чи проповѣдуеся въ часъ Службы Божой и наука катехитична чи преподаеся въ Недель и Свята? – Такъ.
4. Чи Душстаровникъ завозванный до хорого безъ проволоки поспышае? – Такъ..
5. Чи отправили прихожане Сповѣдь пасхальную? – Такъ.
6. Чи въ Церкви прихожане прилично и побожно Богослуженію присутствуютъ? – Такъ..
7. Чи приходникъ парохіянъ своихъ въ опредѣленныхъ часахъ посьщае? – 1 въ роць.
8. Чи не мають жадобы якої противо своему приходнику касательно перетьганія на належитости зъ права епитрихия, або частого отдаленія изъ льстця своего прихода? – нть.
9. Чи не находятся дикіи малженьства, або чи не дьются публичніи соблазни? – нть.
10. Чи не пересѣдуютъ прихожане въ часъ якого Богослуженія въ корчмахъ и отъ работъ тяжкихъ въ Недель и Свята не воздержуются? – нть.
11. Чи порядно отбуваеся стражъ ночная коло церкви? – порядно.
12. Чи заведено Братство церковное, и колько числитъ членовъ? – 213.
13. Чи заведено товарищество мьрности, и колько членовъ? – Не має. Поручено завести.

14. Чи посилають родичи дітей на катехитичну науку? – Такь.
15. По здыланомь испить якій обявился успьхъ? – доброй.
16. Чи не мае гдещо приходникъ примьтити? – ньть.
17. Чи не мають що прихожане внести? – Ньть.
18. Чи есть инвентарь деканальный? – нема.
19. Що прибуло до Церкви сего року? – 1 орнать свѣтлой и павукъ за 500 кор.
20. Котріи суть знакомитшіи благодѣтели церкви?
21. Чи не отступилъ кто отъ своего греч. к. обряда? – ньть.

§. IV. Акта приходскіи.

1. Где переховуються метрики и прочіи акта приходскіи? – въ канцеляріи парохіальной.
2. Спись всьхъ актовъ чи находится? – есть.
3. Чи находится спись всьхъ періодичныхъ подань? – ньть.
4. Метрики якъ проваджены? – въ латинськімъ язиць.
5. Чи пишутся при свѣдкахъ? – такь.
6. Чи заховуються приписи при помершихъ? – такь.
7. Чи заховуються приписи при войсковыхъ?
8. Протоколь дѣйствій (Questions Protokoll)? – есть.
9. Протоколь розпоряджень чи провадится? – ньть.
10. Протоколь школьный? – ньть.
11. Протоколь Св. Службъ фундушovýchъ? – такь.
12. Протоколь Службъ божихъ приватныхъ? – такь.
13. Протоколь побираныхъ нележитостей права епитрахильного? – есть.
14. Протоколь оповьдей? – есть.
15. Протоколы предслобніи въ якомъ стань? – въ порядку.
16. Друкованы курренды зъ року 1857? – нема.
17. Книга конскрипціи? – есть справлена.
18. Чи вообще акта парохіальнии въ порядку? – въ порядку.
19. Библиотека парохіальна колько мьститъ въ собь книгъ? – 15 томовь.

§. V. Будынки парохіальніи.

1. Въ якомъ стань домъ мешкальный приходскій? – въ добромъ стань. Подновлено въ р. 1906.
2. Будынки господарскіи прихода? – въ добромъ стань.
3. Чи не зайшли якіи насилія правъ церковныхъ або грунту церковного? – ньть.
4. Що въ той мьрь здылано?

§. VI. Скарбона церковна.

1. Чи знаходится скринка двома ключами осмотрена, где ся переховуе? – такь.
2. Чи предложеный протоколь скарбони церковной; чи приходникъ съ концемъ року обчисляе приходы и росходы церковніи зъ провизорами? – Так.
3. Колько найдено грошей готовыхъ? – въ матер. 460 кор. 20 с. + на щад. книж. 2530 к.; дочер. – 180 кор. + на щад. книж. 2200 к.
4. Колько выжиченыхъ? – Не вичислюється.
5. Разомъ?
6. Которыи суть Провизоры церковныи? – Теодоръ Тимковъ, Михайло Левицкій. 2 церква Василя – Андрей Бейба, Стефанъ Кульчицкій.
7. Кто есть пьвцемъ церковнымъ? – Николай Пурій.
8. Кто есть паламаромъ церкви? – Иванъ Гриньковъ.
9. Чи весь тїи пильно обвязки свои, и съ добрымъ прикладомъ для прихожанъ справляють? – такь.

Примьчанія посьщаючого Настоятеля Деканата:

Броница дня 17 червня 1907
Николай Нестеровичъ
М. деканъ

Андрей Бейба
Стефанъ Кульчицкій
Николай Пурій
Василь Федчак

Історичне джерело: *Archiwum Państwowy w Przemyślu. Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego w Przemyślu, sygn. 5830, s. 431–434.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Паньків Б. Протокол деканальної візитації храму Св. Арх. Михаїла с. Брониця (1901 р.) *Збірник наукових праць студентів історичного факультету* / За ред. проф. Леоніда Тимошенка, доц. Володимира Галика. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2020. Випуск X. С. 49–56.
2. Пастух Р., Сов'як П., Шимко І. Дрогобиччина: свідки епох. Енциклопедична книга-альбом. Дрогобич : Коло, 2012. 488 с.
3. Слободян В. Церкви України. Перемиська єпархія. Львів, 1998. 760 с.
4. Шематисьмъ всего клира греко-католического епархій соединенныхъ Перемиской, Самборской и Сяноцкой на рокъ водъ Рожд. Хр. 1907. Перемишль, 1907. 418 с.
5. Шематизм Самбірсько-Дрогобицької єпархії УГКЦ. Дрогобич : Коло, 2014. 1018 с.
6. Archiwum Państwowy w Przemyślu. Archiwum Biskupstwa Grekokatolickiego w Przemyślu. Sygn. 5830. S. 431–434.
7. Blazejowskyj D. Historical sematism of the eparchy of Peremysl including the Apostolic Administration of Lemkivscyna (1828–1939). Lviv : Kamenyar, 1995. 1008 s.

REFERENCES

1. Pankiv B. Protokol dekanalnoi vizytatsii khramu Sv. Arkh. Mykhaila s. Bronytcia (1901 r.) [Protocol of the dean's visitation of the church of St. Arch. Michael in the village of Bronicja (1901)]. *Zbirnyk naukovykh prats studentiv istorychnoho fakultetu / Za red. prof. Leonida Tymoshenka, doc. Volodymyra Halyka*. Drohobych: Vydavnychiy viddil DDPU imeni Ivana Franka, 2020. Vypusk X. S. 49–56 [in Ukrainian].
2. Pastukh R., Soviak P., Shymko I. Drohobychchyna: svidky epokh. *Entsyklopedychna knyha-albom* [Drohobych: witnesses of epochs. Encyclopedic book-album]. Drohobych: Kolo, 2012. 488 s. [in Ukrainian].
3. Slobodian V. Tserkvy Ukrainy. Peremyska yeparkhiia [Churches of Ukraine. Diocese of Peremyshl]. Lviv, 1998. 760 s. [in Ukraine].
4. Shematyzm vseho klyra hreko-katolycheskoho yeparkhii soiedynenyh Peremyskoy, Samborskoy y Sianotskoy na rok vod Rozhd. Khr. 1907 [Schematism of the entire clergy of the Greek Catholic dioceses of the united Peremyshl, Sambor and Syanok on the Rock from Birth. Chr. 1907]. Peremyshl, 1907. 418 s. [in Ukrainian].
5. Shematyzm Sambirsko-Drohobytskoi yeparkhii UHKTs [Schematism of the Sambir-Drohobych Eparchy of the UGCC]. Drohobych: Kolo, 2014. 1018 s. [in Ukrainian].
6. Archiwum Państwowy w Przemyślu. Archiwum Biskupstwa Grekokatolickiego w Przemyślu. Sygn. 5830. S. 431–434 [in Ukrainian].
7. Blazejowskyj D. Historical sematism of the eparchy of Peremysl including the Apostolic Administration of Lemkivscyna (1828–1939). Lviv: Kamenyar, 1995. 1008 s. [in English].

УДК 930.25:82-6:027.7(438)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-8>**Віталій ТЕЛЬВАК,***orcid.org/0000-0002-2445-968X*

доцент історичних наук,

*професор кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) telvak1@yahoo.com***Вікторія ТЕЛЬВАК,***orcid.org/0000-0003-4671-743X*

кандидатка історичних наук,

*доцентка кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) viktoriateltvak75@gmail.com*

ЕПІСТОЛЯРІЙ НАДДНІПРЯНСЬКИХ ДІЯЧІВ У КОЛЕКЦІЯХ БІБЛІОТЕКИ НАЦІОНАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ ІМЕНІ ОССОЛІНСЬКИХ

Мета дослідження полягає в опрацюванні та систематизації епістолярію наддніпрянських діячів з бібліотеки Національного інституту ім. Оссолінських у Вроцлаві; з'ясування його інформативного потенціалу для вивчення польсько-українських взаємин XIX – першої половини XX ст. Методологічне підґрунтя становить між-дисциплінарний підхід. При цьому важливу роль відіграли методи філософського, загальнонаукового та конкретно-історичного характеру. Особливий акцент зроблено на структурно-функціональному системному аналізі історіографічних фактів та методі критичного аналізу документального матеріалу. Наукова новизна: вперше здійснено спробу опису та систематизації листів наддніпрянських інтелектуалів до польських колег з бібліотеки Національного інституту ім. Оссолінських у Вроцлаві, з'ясовано їхній інформативний потенціал для вивчення польсько-українських взаємин XIX – першої половини XX ст. Віднайдені архівні документи засвідчили насиченість, різноплановість і полісюжетність українсько-польського інтелектуального діалогу протягом XIX – першої половини XX ст. Наголошено, що без ретельного опрацювання й осмислення цих матеріалів неможлива не лише зважена реконструкція українсько-польських культурних взаємин, але й почасти розуміння багатьох суто українських сюжетів інтелектуальної історії Центрально-Східної Європи. Адже за незначними винятками віднайдені документи здебільшого невідомі українським дослідникам. Відзначено, що здійснений огляд далекий від вичерпної повноти: деякі архівні фонди ще чекають на опрацювання та каталогізацію, потребує всебічного опису колекція акцесійних матеріалів, зрештою, обговорення української тематики нерідко міститься й у суто польських за походженням документах. Реалізація цих завдань наблизить дослідників до створення зведеного каталогу українці в Оссолінеумі.

Ключові слова: Національний інститут ім. Оссолінських у Вроцлаві, епістолярій, українські та польські інтелектуали.

Vitalii TELVAK,*orcid.org/0000-0002-2445-968X*

Doctor of Historical Sciences (Dr. Hab. in History),

*Professor at the Department of World History and Special Historical Disciplines
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) telvak1@yahoo.com***Viktoriia TELVAK,***orcid.org/0000-0003-4671-743X*

Candidate of Historical Sciences (Ph. D. in History),

*Associate Professor at the Department of World History and Special Historical Disciplines
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) viktoriateltvak75@gmail.com*

EPISTOLARY MATERIALS OF DNIPRO ACTIVISTS IN THE COLLECTIONS OF OSSOLINSKY NATIONAL INSTITUTE LIBRARY

The purpose of the study is to analyze and systematize the epistolary sources Dnieper activists that were provided by the library at the Ossolinsky National Institute in Wroclaw; to explore its informative potential for the study of Ukrainian-Polish relationships of the 19th – first half of the 20th century. The methodological basis of the work is an interdisciplinary

approach. At the same time, methods of philosophical, general-scientific and specific-historical character are applied as well. Particular emphasis is placed on the structural and functional system analysis of historiographical facts and the method of critical analysis of documentary material. Scientific novelty: it is the first attempt to describe and systematize letters from Ukrainian intellectuals to Polish colleagues, which had been stored in the manuscripts department of the library at the Ossolinsky National Institute in Wrocław. The study has also explored their informative potential for the study of Ukrainian-Polish relationships in the XIX – first half of the XX century. The found archival documents proved richness and diversity of Ukrainian-Polish intellectual dialogue during the 19th – first half of the 20th century. It has been emphasised that without careful elaboration and comprehension of these materials, it is impossible not only to reconstruct the Ukrainian-Polish cultural relations in a balanced way, but also to partly understand many purely Ukrainian aspects of the intellectual history of Central and Eastern Europe. With a few exceptions, the found documents are largely unknown to Ukrainian researchers. It has been noted that the review is far from being exhaustive: some archival funds are still waiting for processing and catalogueing, some require a comprehensive description of the collection of accessing materials, after all, the discussion of Ukrainian topics is often found in purely Polish documents. The realization of these tasks will bring the researchers closer to the creation of a consolidated catalogue of Ukrainian Studies in Ossolineum.

Key words: Ossolinsky National Institute in Wrocław, epistolary documents, Ukrainian and Polish intellectuals.

Постановка проблеми. Бібліотека Оссолінських у Вроцлаві тривалий час приваблює українських дослідників з огляду на вагомість її колекцій для з'ясування особливостей українсько-польських взаємин XIX – першої половини XX ст. При цьому з огляду на львівські початки польської інституції зазвичай ідеться про епістолярій галицьких українців, котрі тривалий час співпрацювали з Оссолінеумом і досліджували його фонди. Втім, як показало уважне опрацювання вроцлавських колекцій, чимало українці в них належить наддніпрянським інтелектуалам. Як перший крок до з'ясування специфіки цих матеріалів нижче проаналізуємо віднайдені листи підросійських українців, адресовані до польських колег.

Аналіз досліджень. Епістолярій, котрий зберігається в бібліотеці Оссолінських, неодноразово потрапляв у фокус уваги як українських, так і польських дослідників. Зокрема, нам належить спроба загального аналізу евристичної цінності українського епістолярію у вроцлавських колекціях (Telvak, 2020). Втім проблема її наддніпрянського виміру наразі не вивчена як самостійна. Цим і зумовлена актуальність нашої розвідки.

Мета статті полягає в опрацюванні та систематизації епістолярію наддніпрянських діячів з бібліотеки Національного інституту ім. Оссолінських у Вроцлаві, а також з'ясуванні його інформативного потенціалу для вивчення польсько-українських взаємин XIX – першої половини XX ст.

Виклад основного матеріалу. Серед кореспонденції наддніпрянських інтелектуалів найбільш ранньою знахідкою є лист визначного українського історика, філолога-славіста, фольклориста, перекладача, видавця, письменника, члена-кореспондента Петербурзької Академії наук Осипа Бодяньського. Він адресований з Москви до знамого польського історика, директора Оссолінеуму Августа Бельовського, і дозволяє говорити про налагоджену співпрацю між польськими і наддніпрянськими інтелектуалами вже у середині

XIX ст. У листі, датованому 25 червня 1857 р., український учений передусім перепрошує за тривалу затримку з відповіддю, виправдовуючи її наміром виїхати за кордон у наукове відрядження та особисто відвідати по дорозі А. Бельовського у Львові. Втім непередбачувані обставини, про котрі автор не згадує докладніше, завадили реалізації цих планів. Зі змісту листа витікає, що польський учений просив українського колегу про надіслання його книги «Кирилл и Мефодий» (Москва, 1857). Проте, оскільки праця ще не вийшла, О. Бодяньський обіцяє неодмінно надіслати її пізніше. Натомість А. Бельовський пропонує кореспонденту знаний словник польської мови Самуїла Богуміла Лінде, над удосконаленням і розширенням якого він працював протягом 1854–1860 рр. Цікаво, що, дякуючи за такий цінний подарунок, український історик просить переслати книгу не безпосередньо до Москви, а через Відень на ім'я місцевого протоієрея (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 2432 / II). Мова листа – російська.

Серед наддніпрянських культурних діячів XIX ст. у фондах Оссолінеуму найбільше листів належить перу оригінального мислителя, знаного громадського діяча, одного з творців Кирило-Мефодієвського братства Пантелеймона Куліша. Зрештою, це не повинно дивувати, адже відомими є його систематичні дослідження польської історії, замишування культурою західного сусіда, а також багаторічні намагання примирити українців і поляків у Східній Галичині.

Найранішній із віднайдених листів адресований до довголітнього приятеля автора «Чорної ради», знамого письменника, літературного критика, історика, представника «української школи» в літературі Міхала Грабовського. Лист був написаний 8 травня 1863 р. на хуторі Мотронівка і адресований до польської столиці. В листі П. Куліш дякує адресату за запрошення приїхати до Варшави і скористатися з його гостинності, щоб попрацювати у столичних бібліотеках. Змальо-

вуючи гостру потребу у варшавських колекціях, П. Куліш пише: «Головна моя мета – попрацювати над вивченням польсько-російської старовини» (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12036 / III). Далі історик ділиться з адресатом своїми цікавими знахідками та спостереженнями: «Досить Вам сказати, що надрукований мною в «Записках о Южной Руси» універсал Остриниці виявився чистою вигадкою. Наші українські літописці, від часів приєднання до Московського царства, безсвідомо вигадували історію козацтва. Нам вартувало великої праці розсіяти вигадки Кониського і тепер ми повинні знищити авторитет Величка, котрий вигдав декілька історичних документів <...>. Новітні дослідження переконують нас, що тільки одна брошура Костомарова про Виговського має всю ціну історичної праці; все решта, що написано про Україну, нікуди не годиться» (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12036 / III: 351–352). Насамкінець, П. Куліш інформує кореспондента про свої творчі плани, зокрема, написання «великого твору про польсько-руську старовину українську», який має намір назвати «Руїна, или борьба шляхты с козаками в Украине обеих сторон Днепра, в XVII веке». Втім скористатися запропонованою гостинністю український історик не встиг, адже в листопаді того ж року, як відомо, М. Грабовський помер від грудної хвороби. Листа написано російською.

Наступний за хронологією лист П. Куліша був адресований до польського історика, публіциста, письменника і редактора Кароля Шайнохи. Лист написано 26 квітня 1865 р. у Варшаві. Крім свого змісту, лист цікавий як приклад налагодження українським ученим взаємин у середовищі польських колег. Адже на момент написання листа польський та український історики не були між собою знайомі. Поштовою для написання листа для П. Куліша стала лектура ним твору К. Шайнохи “Dwa lata dziejów naszych”. Український історик помітив, що в «написаній з глибокою наукою та всебічною оглядовістю» праці колеги виразно бракує інформації джерел, котрі знаходяться в Петербурзькій Публічній бібліотеці. Натомість, протягом тривалого часу та зі значною інтенсивністю працюючи над подібною тематикою польсько-українських відносин, П. Куліш зібрав чималий джерельний матеріал у російських колекціях, котрим і запропонував поділитися з польським колегою, «котрого авторитет в галузі історії дуже поважаю» (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 5877). Листа написано польською.

Найбільше в Оссолінеумі збереглося листів П. Куліша до польського історика, педагога, громадського діяча, члена краківської Академії знань і НТШ Людвіка Кубалі. Йдеться про вісім листів,

написаних протягом березня–червня 1882 р. зі Львова та Відня. В них український історик, широко захоплений крупним науковим талантом польського колеги, порушує різноманітні проблеми: просить поради стосовно добору літератури, пропонує обмін книгами, домовляється про зустрічі та ін. (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12924 / III). Найбільш цікавим є лист, в якому П. Куліш інформує про розпочаті ним заходи з виходу з російського громадянства. Як відомо, це непросто для нього рішення було наслідком появи сумнозвісного Емського указу (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12924 / III: 357). Мова листів – польська.

З того ж періоду біографії П. Куліша, що і щойно згадані листи до Л. Кубалі, походить ще один його віднайдений лист до незнамого адресата (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12924 / III: 353). Відправлений з Відня 8 липня 1882 р. лист дозволяє нам уявити розлогість налагоджених українським істориком зв'язків у польських шляхетських колах. У ньому міститься прохання надіслати по примірнику неназваної книги князям Сопізі, Роману Чарторийському та Роману Пузині. Цей лист написано російською.

Відзначимо, що згадані листи П. Куліша з Оссолінеуму є знані польським історикам його творчості і згадуються як приклад розгалужених контактів письменника. Натомість українським дослідникам ці листи наразі невідомі, адже навіть у працях останнього часу вони не згадуються.

В Оссолінеумі відклався лист ще одного знакового представника української наддніпрянської інтелігенції останньої третини XIX ст. Михайла Драгоманова. Він написаний 8 лютого 1882 р. і адресований до редакції демократичного краківського щоденного часопису “Nowa Reforma”. Женевський політемігрант пропонує краківським видавцям обмін періодикою, надсилаючи їм редакційний збірник «Громада» за 1881 р. Якщо б така комбінація не була можливою, М. Драгоманов просить принаймні надіслати ті числа газети, де обговорюється українське («русинське») питання (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12165 / II). Листа написано українською в латинській транслітерації.

У фондах Оссолінеуму виявлено й поодинокі листи наддніпрянських інтелектуалів, котрі вибрали малоросійську ідентичність, обстоюючи культурну та історичну єдність українців і росіян. Так, історик і славіст, громадський діяч, учень Олександра Котляревського Андрій Стороженко в листі від 11 травня 1893 р. просить В. Кентжинського зробити копію з рукописного документа, за що одразу переказує кошти (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 6225 / II). Листа написано польською.

Інший речник малоросійської ідеології представник київської школи Володимира Антоновича, член-кореспондент краківської Академії знань Іван Линниченко в листі від 18 квітня 1896 р. дякує О. Бальцеру за «цінний подарунок» – книгу «Генеалогія П'ястів». Як знавець проблеми київський історик обіцяє всебічно простудіювати працю польського колеги. Мова листа – польська.

Найбільше епістолярію наддніпрянських українців у фондах Оссолінеуму належить наступній, найбільш бурхливій добі польсько-українських взаємин – першій третині ХХ ст. Цей епістолярій відтворює малознане явище – плекання товариських взаємин між представниками інтелігенції сусідніх народів, що контрастує з усталеною нині конфліктною оптикою, котра домінує в інтерпретації тогочасних міжнародних стосунків. Аналіз цього епістолярію розпочнемо з листів українського соціолога, політолога і етнологіста, публіциста і громадського діяча Ольгерда-Іполита Бочковського до знаного польського публіциста єврейського походження, літературного критика та історика літератури, редактора авторитетного краківського журналу “Krytyka” Вільгельма Фельдмана. Початок листуванню поклала його пропозиція журналу “Krytyka” опублікувати рецензію на книгу Томаша Масарика «Росія та Європа». Далі в трьох листах за 1914 р. український діяч порушує низку цікавих питань стосовно українського та польського національних рухів, висловлює власне бачення поточної політичної ситуації у центрально-східноєвропейському регіоні, критично оцінює праці самого В. Фельдмана (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12411 / II). Окреслюючи, вочевидь на прохання адресата, власне бачення національних процесів у Східній Європі, О.-І. Бочковський пише: «Зрештою, декілька слів про моє ставлення до польського питання: я є прибічником незалежності. Уважно стежив за тим рухом минулого року. Реферував про нього в чеській пресі. <...> Разом із тим, визнаючи постулат польської незалежності, безоглядно засуджую польський націоналізм, наскільки він проявляє себе в загарбницьких інстинктах стосовно українців чи якоїсь іншої етнічної групи». Листи написано польською. Принагідно відзначимо, що до акцесійних колекцій Оссолінеуму потрапило декілька машинописних творів О.-І. Бочковського.

У міжвоєнний час серед наддніпрянських інституцій з польськими колегами найбільше контактували співробітники ВУАН. Так, Федір Савченко, як секретар Комісії Західно- й Америка-нознавства ВУАН, звернувся 12 липня 1929 р. до Освальда Бальцера з пропозицією співпраці. Він інформує кореспондента, що з нагоди відзначення

десятиліття української Академії наук заплановано збірку наукових праць за участю видатних іноземних учених (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 7659 / II). Мова листа – французька.

Найбільше ж листів наддніпрянських культурних діячів міжвоєнної доби адресовано до співробітників Оссолінеуму. Так, до керівництва Інституту у міжвоєнний час зверталася директор Українського наукового інституту книгознавства, знаний бібліограф, бібліотекознавець і шевченкознавець Віра Шпілевич. Надсилаючи Л. Бернацькому «Бібліологічні вісті», київська дослідниця у своєму листі від 9 серпня 1926 р. запрошувала польського колегу та його співробітників до співпраці в часописі (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 7052 / II). Мова листа – українська.

З подібною пропозицією 9 серпня 1926 р. В. Шпілевич звернулася і до вже згаданого В. Вислоцького: надіславши київські «Бібліологічні вісті», вона запропонувала польському колезі подавати статті та рецензійні матеріали (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13590 / III). У цій же архівній справі, що й згаданий лист В. Шпілевич, відкладалася й машинописна копія листа-відповіді від 8 листопада 1926 р. Польський бібліограф не тільки з готовністю погодився співпрацювати з київським журналом, але й одразу надав для перекладу свій виступ на Другому з'їзді польських бібліофілів у Варшаві «Проект союзу слов'янських бібліотекарів». Поряд із цим В. Вислоцький надіслав свої брошури з галузі книго- та слов'янознавства для редакції київського журналу (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13590 / III: 93–94). Мова листів, відповідно, українська та польська.

Продовжував налагоджувати взаємини з Оссолінеумом і наступник В. Шпілевич на посаді директора – знаний український бібліограф, бібліотекознавець, книгознавець і літературознавець Юрій Меженко. У своєму листі до В. Вислоцького від 19 березня 1927 р. він звернувся до польських колег з пропозицією надати текст інформаційного характеру з нагоди ювілею львівського Інституту Оссолінських для публікації на сторінках «Бібліологічних вістей» (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13590 / III: 95). У своїй відповіді від 26 квітня 1927 р., машинописна копія якої відкладалася у тій же справі, польський дослідник інформує про надсилання рукопису статті та ілюстрацій до неї (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13590 / III: 97). У наступних двох листах з Києва йдеться про підготовку статті до друку та висловлюється подяка за співпрацю (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13590 / III: 101–105). Мова листів, відповідно, українська та польська.

До В. Вислоцького звертався і співробітник Українського наукового інституту книгознавства та журналу «Бібліологічні вісті» український книгознавець і бібліограф Ярослав Стешенко. В двох листах за 1929–1930 рр. він інформує досвідченого колегу про свою роботу над бібліографією української книгознавчої літератури і цим пояснює прохання про надіслання авторитетної у колах бібліотекознавців праці “Bibliografia bibliofilstwa i bibliografii polskiej”, а також запитує про можливості отримання іншої польської фахової літератури (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13590 / III: 281–286). Як подяку Я. Стешенко пропонує на обмін київські книгознавчі видання та періодику. Листи написано українською.

З пропозицією налагодження співпраці до того ж таки В. Вислоцького звертався і директор харківського Українського інституту марксизму-ленінізму Івашкевич. У своєму зверненні від 8 травня 1929 р. він запропонував кустошу Оссолінеуму обмінювати видання інституту «Прапор марксизму» на польську наукову соціологічно-економічну літературу. Також автор листа просить польських колег про надіслання бібліографій польської літератури, що «полегшило б нам вибір книг» (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13586 / II). Мова листа – польська.

У фондах Оссолінеуму відклалися також листи від українських емігрантських інституцій. Так, до вже згаданого В. Вислоцького звертався організатор і голова Українського товариства прихильників книги та редактор його органу «Книголюб» український громадський діяч і бібліолог Степан Сірополко. У двох листах за 1927 р. він просить львівського колегу про його книгу «Міжнародний

З'їзд бібліотекарів і шанувальників книги у Празі» та висловлює свій погляд на викладені в ній тези. Погоджуючись із проектом польського колеги стосовно потреби створення Спілки слов'янських бібліотекарів, український книгознавець разом із тим висловлює здивування його обвинуваченням на адресу організаторів українського відділу виставки в агітації проти поляків. Як один із організаторів української виставки С. Сірополко твердить, що В. Вислоцький був введений кимось в оману. «Був би дуже радий, – завершує свого листа український діяч, – коли б Ви визнали можливим відкликати цей закид на адресу організаторів укр[аїнського] відділу виставки в своєму органі, де раніш була вміщена Ваша стаття про З'їзд» (Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13589 / III). Мова листів – польська та українська.

Висновки. Як бачимо, проаналізований вище епістолярій показує намагання представників польської та української наддніпрянської інтелігенції налагодити культурний діалог, незважаючи на національні стереотипи й упередження, а також імперські та повоєнні кордони. Важливо, що цей діалог відбувався на засадах національної толерантності та взаємоповаги, що хоча б якоюсь мірою сприяло нормалізації вкрай складних польсько-українських взаємин у період бурхливого націотворення з його відомими труднощами для порозуміння еліт сусідніх спільнот. Залучення цього епістолярію до широкого наукового обігу сприятиме переосмисленню домінуючої конфліктної парадигми у зображенні польсько-українських взаємин, як і дасть імпульс подальшому пошуку спроб плекання нашими інтелектуалами об'єднавчої риторики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 2432 / II (Korespondencja Augusta Bielowskiego z lat 1842–1876 i b. d. Część I (Lit. B – I)). S. 175–178.
2. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12036 / III (Autografy różnych osób). S. 351.
3. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 5877 (Korspondencja Karola Szajnochy. Tom Drugi. Listy do Karola Szajnichy. Lit. H – K). S. 498.
4. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12924 / III (Papiery Ludwika Kubali). S. 327–350.
5. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12165 / II (Autografy różnych osób. C–G). S. 71–72.
6. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 6225 / II (Korespondencja Wojciecha Kętrzyńskiego. Tom XXII. Sobański – Szukiewicz). S. 353–354.
7. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12411 / II (Korespondencja Wilhelma Feldmana z lat 1896–1919 i b. d. Lit A–C). S. 133–142.
8. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 7659 / II (Korespondencja Oswalda Balcera (1879–1932). T. I (Litera A). S. 71.
9. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 7052 / II (Korespondencja Ludwika Bernackiego. T. XXV. Lit. U–V. 1908–1938). S. 37.
10. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13590 / III (Korespondencja Władysława Tadeusza Wisłockiego z lat 1911–1940. Lit. Stol – Z). S. 91.
11. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13586 / II (Korespondencja Władysława Tadeusza Wisłockiego z lat 1911–1940. Lit. A – E). S. 144.
12. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13589 / III (Korespondencja Władysława Tadeusza Wisłockiego z lat 1911–1940. Lit. P – Stoc). S. 170.
13. Telvak V. Ukrainśka korespondencja w zbiorach dzieł rękopisów Biblioteki zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu. *Czasopismo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich*. 2020. T. 31. S. 141–165.

REFERENCES

1. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 2432 / II (Korespondencja Augusta Bielowskiego z lat 1842-1876 i b. d. Część I (Lit. B – I)). S. 175–178 [in Polish].
2. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12036 / III (Autografy różnych osób). S. 351 [in Polish].
3. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 5877 (Korespondencja Karola Szajnochy. Tom Drugi. Listy do Karola Szajnichy. Lit. H – K). S. 498 [in Polish].
4. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12924 / III (Papiery Ludwika Kubali). S. 327–350 [in Polish].
5. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12165 / II (Autografy różnych osób. C–G). S. 71–72 [in Polish].
6. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 6225 / II (Korespondencja Wojciecha Kętrzyńskiego. Tom XXII. Sobański – Szukiewicz). S. 353–354 [in Polish].
7. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 12411 / II (Korespondencja Wilhelma Feldmana z lat 1896–1919 i b. d. Lit A–C). S. 133–142 [in Polish].
8. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 7659 / II (Korespondencja Oswalda Balcera (1879-1932). T. I (Litera A). S. 71 [in Polish].
9. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 7052 / II (Korespondencja Ludwika Bernackiego. T. XXV. Lit. U–V. 1908–1938). S. 37 [in Polish].
10. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13590 / III (Korespondencja Władysława Tadeusza Wisłockiego z lat 1911–1940. Lit. Stol – Z). S. 91 [in Polish].
11. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13586 / II (Korespondencja Władysława Tadeusza Wisłockiego z lat 1911–1940. Lit. A – E). S. 144 [in Polish].
12. Dz. rękopisów ZNiO. Sygn. 13589 / III (Korespondencja Władysława Tadeusza Wisłockiego z lat 1911–1940. Lit. P – Stoc). S. 170 [in Polish].
13. Telvak, V. Ukrainśka korespondencja w zbiorach działu rękopisów Biblioteki zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu [Ukrainian correspondence in the collection of the manuscripts department of the Library of the Ossoliński National Institute in Wrocław]. *Czasopismo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich*. 2020. T. 31. S. 141–165 [in Polish].

УДК 94 (477) (092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-9>

Богдан ЯНИШИН,
 orcid.org/0000-0003-0386-2530
 кандидат історичних наук,
 старший науковий співробітник відділу історії України XIX – початку XX ст.
 Інституту історії України Національної академії наук України
 (Київ, Україна) bogdanyanyshyn@gmail.com

КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ РЕГІОНАЛЬНИХ ОСЕРЕДКІВ ТОВАРИСТВА РУСЬКИХ РЕМІСНИКІВ І ПРОМИСЛОВЦІВ «ЗОРЯ»

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей культурно-просвітницької діяльності Товариства руських ремісників і промисловців «Зоря». Виявлено, що вже у планах творців «Зорі» було поширення її організаційного досвіду на галицьку провінцію. Про це свідчать усі статуту «Зорі», де незмінна увага приділялася питанням утворення та функціонування філіалів. Найстарішим українським ремісничим товариством, створеним на статуті львівської «Зорі» та пов'язаним із нею організаційно, став «Гаразд» у Яворові. Це об'єднання українських ремісників міста та околиць було засноване в 1887 р. і функціонувало до початку Другої світової війни. Далі були закладені філії «Зорі» в Перемишлі, Стрию, Дрогобичі, Жовкві та Станіславові. Члени цих осередків розгорнули активну культурно-просвітницьку роботу в містах та повітах. Не мени інтенсивним процес закладання нових філіалів «Зорі» був і в міжвоєнний час. Тоді постали філії товариства в Жидачеві, Самборі, Тернополі, Бориславі, Підберезцях, Ярославі, Рогатині, Трускавці та в інших містах Галичини. «Зоряни» у своїх осередках заклали бібліотеки, опікувалися ремісничою молоддю, видавали власні часописи тощо. Така активність зробила регіональні представництва «Зорі» центрами українського життя у провінції. Дослідження показало добру продуманість і чималу успішність регіональної політики «Зорі». Про це свідчить те, що станом на 1939 р. діяло близько 30 філій товариства, котрі об'єднували понад 1500 осіб. У цих осередках їхні члени розгорнули різнопланову діяльність, в якій єдналися перед тим розрізнені сили. Своєю солідарною культурною працею на користь галицького українства «зоряни» чимало спричинилися до значного зміцнення національного життя в містечках і селах регіону, перед тим майже повністю здомінованих польським і єврейським культурними впливами.

Ключові слова: «Зоря», Галичина, філія, культурно-просвітницька діяльність.

Bohdan YANYSHYN,
 orcid.org/0000-0003-0386-2530
 Ph. D. (History),

Senior Research Fellow at the Department of History of Ukraine of the XIX – early XX centuries
 Institute of History of Ukraine of the National Academy of Sciences of Ukraine
 (Kyiv, Ukraine) bogdanyanyshyn@gmail.com

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF REGIONAL CENTERS OF THE SOCIETY OF RUTHENIAN CRAFTSMEN AND INDUSTRIALISTS “ZORYA”

The purpose of the article is to clarify the features of the cultural and educational activities of the “Zorya” Association of Ruthenian Craftsmen and Industrialists. Results. The research has revealed that “Zorya’s” creators already planned to spread their organisational experience to the Galician province. The evidence has been found in the charter of “Zorya” that paid attention to the formation and operation of branches. The oldest Ukrainian craftsmen society established on the charter of Lviv’s “Zorya” and connected with it organizationally became “Garazd” in Yavoriv. This association of Ukrainian artisans of the city and its environs was founded in 1887 and functioned until the Second World War. Then “Zorya” branches were established in Przemyśl, Stryj, Drohobych, Zhovkva and Stanislaviv. Members of these centres have launched active cultural and educational work in cities and counties. The process of establishing new branches of “Zorya” was intensive in the interwar period as well. The society branches appeared in Zhydachiv, Sambir, Ternopil, Boryslav, Pidberetsy, Yaroslavl, Rohatyn, Truskavets and other cities of Galicia. “Zorya” established libraries in their communities, took care of artisan youth, published their magazines, and so on. Such activism transformed “Zorya’s” regional offices into the centres of Ukrainian life in the province. The study has revealed good organisation and considerable success of “Zorya’s” regional policy. As of 1939, about 30 branches of the company united more than 1.500 people. Their members carried out a variety of activities, which united previously disparate forces. Through joint cultural work favouring Galician Ukrainians, “Zorya” significantly contributed to the strengthening of national life in towns and villages, previously almost entirely dominated by Polish and Jewish cultural influences.

Key words: “Zorya”, Galicia, branch, cultural and educational activities.

Постановка проблеми. Проблема осмислення багатоаспектного феномена інституційного складника українського соціально-економічного руху в Габсбурзькій Галичині автономічної доби протягом тривалого часу є надзвичайно популярним сюжетом історичної регіоналістики. Пояснюється це солідарним переконанням дослідників у винятковій вагомості інституційного фактора в процесах модернізації українського руху в другій половині XIX – на початку XX ст. З огляду на це натеper маємо чимало студій, присвячених як історії найбільш значущих професійних товариств і об'єднань, так і спробам цілісного осмислення українського соціально-економічного руху на галицьких теренах (Янишин, 2020).

Втім дослідницька оптика більшості наявних праць є виразно «львовоцентричною», тобто у фокусі уваги їхніх авторів перебувають винятково ті процеси, що відбувалися у столиці краю. За такого підходу галицька провінція постає правдивою terra incognita, що унеможливує ані з'ясування регіональної специфіки українського господарського життя, ані створення панорамного дослідження соціально-економічного руху в гармонійній єдності всіх його організаційних складників. Звертаючи увагу колег на очевидний дисбаланс у вивченні інституційного чинника українського соціально-економічного руху в Габсбурзькій Галичині автономічної доби, спробуємо показати плідність звернення до його регіонального виміру на прикладі аналізу культурно-просвітницької діяльності найстарішої міщанської організації – Товариства руських ремісників і промисловців «Зоря», котре було створене у Львові в 1884 р.

Аналіз досліджень. Головним джерельним комплексом для нас виступають архівні матеріали, котрі відклалися у фонді «Зорі» в Державному архіві Львівської області. Також важливими є різнопланові матеріали, що з'явилися з нагоди відзначення сорокалітнього («Зоря» її минуле і сучасне, 1924) та півстолітнього (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934) ювілеїв товариства і були зібрані в окремих виданнях. Увага дослідників до інституційного феномена «Зорі» нині є чималою. Але спеціально до нього зверталися лише Ірина Мищишин (Мищишин, 2016) та Оксана Пасіцька (Пасіцька, 2013). Втім у їхніх студіях практично обійдена увагою культурно-просвітницька діяльність провінційних осередків товариства. Цим і зумовлена актуальність теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей культурно-просвітницької діяльності регіональних осередків Товариства руських ремісників і промисловців «Зоря».

Виклад основного матеріалу. Товариство «Зоря» було засноване у Львові і тому ціла його історія в очах дослідників здебільшого пов'язана зі столицею краю. Втім уже у планах творців цієї організації було поширення її організаційного досвіду на галицьку провінцію. Про це свідчать практично всі статuti «Зорі», де незмінна увага приділялася питанням утворення та функціонування філіалів. Так, уже в одному з перших статутів товариства йшлося: «Найменше двадцять дійсних членів Товариства може за дозволом Головного Виділу заснувати Філію Товариства. Філія вибирає певну місцевість поза Львовом для свого сталого пробування й завіdomляє о тім власть приналежну» (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 5: 23). Далі статут визначав права та обов'язки філії, окреслював особливості її взаємин з центральним правлінням. Загалом, як про це свідчить зміст статутів, філії були доволі самостійними у своїй діяльності і їхньому існуванню могли лише загрозувати ліквідація самого товариства або визнання діяльності осередку загрозовою для існування всієї організації. Відзначимо також, що на статуті «Зорі» функціонували не тільки філії, але й багато інших українських господарських інституцій у провінції, котрі перебували під її впливом, та іноді мали навіть таку саму назву. Для прикладу згадаємо «Міщанську бесіду» в Стрию, «Гаразд» у Яворові, «Зорю» в Тернополі та ін.

Чимало уваги закладанню та функціонуванню провінційних філіалів «Зорі» відводилося на зібраннях його центрального правління у Львові. Про це свідчать протоколи засідань, котрі дійшли до нашого часу. З них ми дізнаємося, що українські ремісники та промисловці, котрі працювали в провінційних містечках і мали намір координувати свою діяльність, зверталися до львівської «Зорі» з проханням надати статутні документи для взірця у подальших організаційних заходах (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 5: 39 зв.). Як свідчать протоколи зібрань, львівські «зоряни» охоче йшли на зустріч таким проханням. Наприклад, на XXII засіданні управи 30 листопада 1910 р. було «принято до відомо, що в Станиславові зав'язалася філія «Зорі» і порішено на її просьбу вислати 30 штук членських книжечок, 30 примірників статута по половині ціни, т. є. 6 корон» (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 5: 95). Про тісний організаційний зв'язок філіалів і львівської централі свідчило і те, що в урочистостях з нагоди утворення нових «зорянських» осередків у провінції, як правило, брав участь представник львівської управи, котрий зазвичай від її імені вбивав цвях у жердину, на якій кріпився прапор новоствореного товариства.

Поряд із такою організаційною опікою керівники львівської «Зорі» неодноразово на своїх зібраннях порушували питання про потребу цілеспрямованої діяльності із закладання провінційних філій. Наприклад, на XXXVIII засіданні управи 5 грудня 1909 р., як читаємо про це в протоколі, «Вп. голова порушив справу зав'язання комітету, щоби сей нав'язав зносини з провінцією в цілі заснування філій нашого товариства; до сего призначено п. Сидорака» (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 5: 71). Аналогічне питання розглядалося і на XIV засіданні управи 29 жовтня 1913 р. Тоді, як ідеться в протоколі зібрання, було «порішено, щоби секретар товариства в порозумінню з головою занявся організацією провінції» (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 5: 135). Подібних прикладів спеціального звернення очільників «Зорі» до проблем поширення своїх впливів поза Львовом можемо навести чимало.

Найстарішим українським ремісничим товариством, створеним на статуті львівської «Зорі» та пов'язаним із нею організаційно, став «Гаразд» у Яворові. Це об'єднання українських ремісників міста та околиць було засноване в 1887 р. і функціонувало аж до початку Другої світової війни. Ідейним натхненником заснування «Зорі» в місті був визначний організатор українського життя на Яворівщині Ізидор Британ. Уже в перший рік свого існування товариство нараховувало 40 членів. До першого складу управи товариства входили Іван Станько (голова), Володимир Подолух, Микола Дусько, Олекса Харамбура, Остап Прокопович, Остап та Іван Щирби, Василь Шумилович, Осип Станько, Остап Подолух, Антін Британ, Андрій Маренін, Микола Осідач та Василь Хомик (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 98–99). Про фінансову потужність яворівської «Зорі» свідчить той факт, що товариство спромоглося побудувати власний дім. Відзначимо, що цим могли похвалитися далеко не всі осередки у провінції, котрі здебільшого винаймали приміщення для своїх потреб. При товаристві було організовано секцію ремісничої молоді.

Наступним за часом провінційним товариством, створеним на статуті львівської «Зорі», стала «Міщанська бесіда» у Стрию, заснована в 1893 р. Вже на перших загальних зборах до складу товариства вписалося одразу 90 членів, серед яких було 5 жінок. Це було перше українське професійне об'єднання на Стрийщині. Першу управу становили Євген Озаркевич (голова), о. Бобикевич, Іван Мазяк, Іван Скислевич, Йосиф Мармурович, Яків Бойкевич та Михайло Таранавський

(Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 100). Товариство проявило себе численними культурно-просвітницькими акціями, а його члени активно співпрацювали з колегами з інших осередків. У 1896 р. товариство посвятило власний прапор, а в 1913 р. набуло свій дім. У рік півстолітнього ювілею товариство нараховувало 260 членів, котрі брали участь у діяльності хору, забавової секції та театрального гуртка. Також стрийська «Зоря» мала власну бібліотеку, фонди якої склалися з подарованих містянами книжок та передплачуваної періодики.

У 1897 р. було засновано філію «Зорі» в Дрогобичі. Як і в попередніх випадках, це товариство стало першою українською організацією міста та повіту. Товариство виникло за ініціативи двох гімназійних учнів – сина кравця Гриня Левинського і сина міщанина-хлібороба Степана Кушніра (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 40: 1). На перших загальних зборах до складу товариства увійшло 22 особи. Вони вибрали керівництво філії у такому складі: нотаріус Іван Мицавка (голова), о. Антін Рудницький, Лев Мороз, Мирослав Михнович, Микола Василівський, Остап Губицький та Дмитро Татарський (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 101). Відзначимо, що у згаданому вище архівному фонді «Зорі» в ДАЛО відклалася книга протоколів засідань дрогобицької управи (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 4а) та рукописна історія діяльності осередку (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 37: 66–70), котрі уможливають доволі докладну реконструкцію історії товариства протягом 1904–1924 рр. Отже, ми дізнаємося про такі важливі в його історії події, як посвячення прапора товариства в 1900 р., заснування бібліотеки та гуртків, придбання власного будинку, численні культурно-просвітницькі акції тощо. Про фінансову респектабельність товариства говорить існування допомогового фонду, з якого члени, котрі потрапили у складні життєві обставини, могли отримувати фінансову допомогу. Дрогобицькі «зоряни» також зініціювали відкриття української кооперативної пекарні «Якір» та ремісничо-кредитового кооперативу «Зоря» (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 40: 5).

У Жовкві філія «Зорі» була заснована в 1904 р. На першому зібранні жовківських міщан до складу першої в місті фахової української організації записалося 29 членів, серед яких була одна жінка (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 103–106). Згодом це число постійно зростало, тож у короткому часі «Зоря» стала найбільш численним осередком українського життя у місті та окрузі. При това-

ристві було закладено власну бібліотеку, а також утворено спортивну секцію, духовий оркестр і аматорський гурток. З ініціативи членів жовківської «Зорі» був створений шевський кооператив «Шевська будучність» (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 32: 4). У ювілейному 1934 р. товариство нараховувало 159 членів.

Однією з найбільш дієвих філій «Зорі» була станіславівська. Товариство заснував у 1910 р. знаний організатор українського життя міста Володимир Янович. Під його проводом пройшли перші загальні збори осередку, на яких стати його членами зголосилося 17 чоловік. Вони вибрали першу управу станіславівської «Зорі» у складі Михайла Кленовського (голова), Антіна Василька, Северина Снігуровича, Теодора Чернявського, Івана Полутранка, Юліана Баранюка, Михайла Снігуровича та Василя Лукасевича (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 106–108). Станіславівські «зоряни» мали популярний у місті духовий оркестр. Товариство також провадило свою бібліотеку. Діяльність «зорян» відбувалася в молодіжній, драматичній і спортивній секціях. Філія у Станіславі видавала свій друкований орган «Фаховий вісник», котрий мав універсальне змістове наповнення (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 29: 104). У 1932 р. зусиллями «зорян» було засновано ремісничу бурсу.

Не менш інтенсивним процес закладання нових філіалів «Зорі» був і в міжвоєнний час. Так, у 1927 р. постала філія товариства у Жидачеві. Вже на першому засіданні до складу товариства записалося 26 членів, серед них – одна жінка. Першу управу становили Микола Мацук (голова), Павло Мільський, Михайло Стасина, Іван і Антін Снігури, Василь Савчин, Іван Сисак, Іван Струмеляк, Михайло Салієвич, Петро Дубик та Ілько Ленартович (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 108–110). Товариство заклало власну бібліотеку й провадило свою роботу в декількох гуртках. В році півстолітнього ювілею товариство нараховувало 90 членів, серед них – 9 жінок.

Самбірська «Зоря» постала в 1928 р. На перших зборах до її складу вписалося 20 членів (в тому числі і 4 жінки), котрі вибрали управу з Ігнатія Лужецького (голова), Івана Шембея, Дионізія Дашо, Івана Мищишина, Дмитра Кульчицького, Івана Горбацьо, Михайла Яворського, Михайла Чухрая та Василя Сарахмана (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 110). Вже від початків свого існування товариство розгорнуло доволі жваву культурно-просвітницьку діяльність, котра

мала чималий розголос серед українців міста і повіту. Це мало наслідком постійне зростання його чисельності. Так, у ювілейному 1934 р. самбірська «Зоря» нараховувала 80 членів, у тому числі і 15 жінок.

Одразу дві філії «Зорі» постали у 1928 р. Так, у Тернополі до першого складу товариства вписалося 40 чоловік, які вибрали управу у такому складі: Антін Дяків (голова), Павло Постригач, Іван Майка, Степан Голодюк, Михайло Митник, Іван Старак та Іван Яцусь (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 112). Члени товариства заклали власну бібліотеку, заснували секцію ремісничої молоді та розгорнули активну культурну роботу в місті. У 1934 р. чисельність товариства зросла до 170 членів, серед яких було 25 жінок. Подібною активністю було позначено й діяльність ярославських «зорян». На перших загальних зборах до складу товариства записалося 64 члени. Вони вибрали першу управу такого складу: Тома Преторіус (голова), Йосиф Пеленський, Іван Федор, Андрій Підгірський, Василь Вербенець, Йосиф Юркевич та Йосиф Зеленьак (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 112).

Також одразу дві філії «Зорі» постали у 1930 р. Особливу цікавість викликає філія у Підберезцях – перша з небагатьох, котрі були засновані у селі. Специфікою Підберезців було безпосереднє сусідство зі Львовом і проживання в ньому значної кількості ремісників. На перших загальних зборах до складу товариства записалося 33 члени, а в 1934 р. воно вже нараховувало 56 чоловік. Вибрана управа складалася з Омеляна Дмитерка (голова), Михайла Гуля, Михайла Дзюбика, Стефана Дмитерка, Дмитра Паюка, Стефана й Івана Москви, Михайла Стебелинського, Семена Цара та Павла Балтро (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 115). До першого складу заснованої того ж року бориславської «Зорі» записалося 31 особа, в тому числі і 6 жінок. Першу управу становили Осип Кулинич (голова), Панкратій Карпинець, Осип Ліщинський, Гриць Волянський, Михайло Дорожовець та Василь Кушнір (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 115). Товариство заклало драматичну секцію та спортивний гурток, а також відділ для ремісничої молоді. Активна культурна праця бориславських «зорян» спричинилася до помітного кількісного зростання товариства, котре в 1934 р. нараховувало 115 членів, у тому числі 20 жінок.

Ще двома філіями «Зоря» збагатилася в наступному 1931 р. У Рогатині до першого складу това-

риства записалося 62 особи, серед них – 6 жінок. Ними була сформована перша управа у складі Михайла Гаєвича (голова), Степана Пилата, Володимира Польового, Івана Біленького, Василя Пирога, Остапа Гниди та Осипа Воробця (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 115). При товаристві діяли декілька секцій: мандоліністів, футбольна та театральна-драматична. Товариство заклало власну бібліотеку, в якій регулярно відбувалися різноманітні просвітницькі заходи. Філія у Рогатині видавала свій часопис «Наш прапор», котрий мав господарське спрямування (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 46: 5). У ювілейному 1934 р. товариство вже нараховувало 122 членів, у тому числі 21 жінку.

У тому ж році з ініціативи купця Івана Іванчука було закладено філію «Зорі» у Трускавці. Цікаво, що на перші установчі збори приїхали голова та секретар львівської централі. Під їхнім проводом була вибрана перша управа, до якої ввійшли Василь Гута (голова), Михайло Гресько, Іван Іванчук, Петро Турик, Василь Мотика, Ігнатій Білас, Володимир Шквирко, Михайло Главач, Степан Данилишин і Андрій Блавацький (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 117–119). Активна просвітньо-організаційна робота членів товариства принесла йому авторитет серед місцевих українців, тож у 1934 р. чисельність трускавецької філії зросла до 50 чоловік.

Наступного 1932 р. постала філія «Зорі» у Сокалі. На перших зборах, котрі провадив голова львівської централі Юрій Сидорак, до складу товариства записалося 78 членів. Вони вибрали управу у складі Миколи Долгуна (голова), Володимири Ріпещкої, Степана Федуневича, Семена Сеніва, Теодора Садовського, Івана Кохалевича та Івана Бориса (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 119). Ця управа розгорнула надзвичайно активну просвітницьку діяльність у місті та на Сокальщині. Найбільший розголос отримала організація «зорянами» народного університету. Також члени сокальської філії організували духовий оркестр, бібліотеку, освітню та музичну секції. Така активна праця для громади мала наслідком стрімке кількісне зростання товариства, котре в 1934 р. нараховувало 130 членів.

Одразу п'ять філій «Зорі» постало у передювілейному 1933 р. Серед них на увагу заслуговує ще одна сільська філія, заснована в Люботині Жовківського повіту. До першого її складу записалося 36 членів (у тому числі 6 жінок), котрі вибрали управу у складі Василя Завадки (голова), Михайла Дуди, Івана та Василя Шурків, Івана Скіри, Василя

Сиротинського та Стефанії Шлевій (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 121). У товаристві були створені хор та аматорський гурток. Активна діяльність люботинських «зорівчан» призвела до збільшення його складу протягом року до 116 членів.

До першого складу любачівської «Зорі» записалося 55 членів, зокрема 6 жінок. Вони вибрали управу з Василя Михальчишина (голова), Андрія Слівінського, Петра Зінкевича, Івана Гайдюка, Степана Козія, Івана Кульчицького, Петра Кравса, Франца Мудрецького та Івана Вахнянина (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 123). «Зоряни» Любачева організували столярський, кравецький, шевський і спортивний кружки (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 46: 4).

На перших зборах філії «Зорі» у Калуші членами товариства стали 68 осіб. Вони вибрали управу у складі Степана Залевського (голова), Михайла Кушлика, Василя Сімківа, Семена Мельниковича, Теофіля Процяка, Володимира Дідюшака, Дамяна Кушлика, Петра Миговича та Юрія Клебана (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 123–124). Калуські «зоряни» організували освітню, молодіжну та театральну секції, а також заклали власну бібліотеку. Розгорнута членами осередку надзвичайно активна культурна діяльність серед української громади міста та повіту спричинилася до кількісного зростання осередку до 116 членів, серед яких було 6 жінок.

На установчих зборах «Зорі» у Бурштині її членами стало 73 особи, зокрема 20 жінок. До першої управи ввійшли Омелян Будний (голова), Дмитро Николайко, Марія Хованцева, Іван Терешків, Микола Сенік, Микола Боднар та Володимир Копчинський (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 125). Члени товариства заклали власну бібліотеку, організували духовий оркестр, хор, спортивну секцію й аматорський гурток. Бурштинівські «зоряни» організували виставку українського промислу, торгівлі і ремесла з метою реклами українських товарів (ДАЛО, Ф. 295. Оп. 1. Спр. 46: 104). Протягом року кількість членів філії зросла до 102 осіб, серед яких було 17 жінок.

Зрештою, у 1933 р. постала філія «Зорі» в Коломиї. На установчих зборах членами осередку стала 31 особа. До першого складу управи ввійшли Андрій Стронецький (голова), Богдан Нижанковський, Григорій Попович, Михайло Яремчук, Микола Савчук, Микола Бійовський, Володимир Попадюк, Григорій Хомяк, Микола Домчук, Михайло Фляк та Микола Жутанський

(Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 127). Коломийські «зоряни» у своїй діяльності зробили акцент на виховання молодого покоління, організувавши секцію ремісничої молоді.

У міжвоєнний час відродила свою діяльність філія «Зорі» у Перемишлі. Відзначимо, що це був один із перших осередків товариства у галицькій провінції, що почав працювати ще на схилку ХІХ ст. Але довоєнна історія перемишльської «Зорі» через брак джерел наразі є малознаною. Значно більше ми можемо сказати про культурну працю перемишльських «зорян» у 1920–30-х роках. Так, особливо успішною вона була тоді, коли провід у філії, що нараховувала 60 осіб, перейшов до проф. Івана Гонтарського (Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові», 1934: 127–129).

Висновки. У підсумку відзначимо добру проуманість і чималу успішність регіональної політики «Зорі». Про це свідчить той промовистий факт, що станом на 1939 р. діяло близько 30 філій товариства, котрі об'єднували понад 1500 осіб. В цих осередках, що нерідко були першими організованими інституціями українського характеру у провінції, їхні члени розгорнули різнопланову діяльність, в якій єдналися перед тим розрізнені сили. Своєю солідарною культурною працею на користь галицького українства «зоряни» долучилися до значного зміцнення національного життя в містечках і селах регіону, перед тим майже повністю здомінованих польським і єврейським культурними впливами. Тож вивчення регіонального досвіду інших українських господарських інституцій має стати важливим завданням для сучасних дослідників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Янишин Б. Соціально-економічна модернізація Габсбурзької Галичини: історіографія вибраних аспектів. *Український селянин*. 2020. Випуск 22. С. 82–90.
2. «Зоря», її минуле і сучасне. Пропам'ятна книга з нагоди сорокових роковин існування товариства українських ремісників і промисловців «Зоря» у Львові. Львів 1924. 30 с.
3. Ювілейний збірник «Памяткове видання Товариства «Зоря» у Львові» з нагоди свята п'ятдесятилітніх роковин Товариства. Львів : Накладом Товариства «Зоря» у Львові, 1934. 132 с.
4. Мишишин І. Культурно-освітня діяльність товариства «Зоря» у Львові (1884–1939). *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*. 2016. No. 2. S. 423–433.
5. Пасіцька О. Львівська «Зоря» – товариство українських ремісників, промисловців і торговців (1884–1939): історичний нарис. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2013. 88 с.
6. Державний архів Львівської області. Ф. 295. Оп. 1. Спр. 5.
7. Державний архів Львівської області. Ф. 295. Оп. 1. Спр. 40.
8. Державний архів Львівської області. Ф. 295. Оп. 1. Спр. 4 а.
9. Державний архів Львівської області. Ф. 295. Оп. 1. Спр. 37.
10. Державний архів Львівської області. Ф. 295. Оп. 1. Спр. 32.
11. Державний архів Львівської області. Ф. 295. Оп. 1. Спр. 29.
12. Державний архів Львівської області. Ф. 295. Оп. 1. Спр. 46.

REFERENCES

1. Yanyshyn B. Sotsialno-ekonomichna modernizatsiia Habsburzkoï Halychyny: istoriografii vybranykh aspektiv [Socio-economic modernization of the Habsburg Galicia: historiography of selected aspects]. *Ukrainskyi selianyn*. 2020. No. 22. P. 82–90 [in Ukrainian].
2. “Zoria”, yii mynule i suchasne. Propamiatna knyha z nahody sorokovykh rokoyvyn isnuvannia tovarystva ukrainskykh remisnykiv i promyslovtsiv “Zoria” u Lvovi [“Zorya” its past and present. A commemorative book on the occasion of the fortieth anniversary of the Zorya Society of Ukrainian Craftsmen and Industrialists in Lviv]. Lviv. 1924. 30 p. [in Ukrainian].
3. Yuvileinyi zbirnyk “Pamiatkovye vydannia Tovarystva “Zoria” u Lvovi” z nahody sviata piatdesiatylitnikh rokoyvyn Tovarystva [Anniversary collection “Memorable edition of the Society” “Zorya” in Lviv” on the occasion of the fiftieth anniversary of the Society]. Lviv. 1934. 132 p. [in Ukrainian].
4. Myshchysyn I. Kulturno-osvitnia diialnist tovarystva “Zoria” u Lvovi (1884–1939) [Cultural and educational activities of the Zorya Society in Lviv (1884–1939)]. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*. 2016. No. 2. P. 423–433 [in Ukrainian].
5. Pasitska O. Lvivska “Zoria” – tovarystvo ukrainskykh remisnykiv, promyslovtsiv i torhovtsiv (1884–1939): istorychni narys [Lviv “Zorya” – a society of Ukrainian artisans, industrialists and merchants (1884–1939): a historical essay]. 2013. Lviv. 88 p. [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region]. F. 295. Op. 1. Case 5 [in Ukrainian].
7. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region]. F. 295. Op. 1. Case 40 [in Ukrainian].
8. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region]. F. 295. Op. 1. Case 4 a [in Ukrainian].
9. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region]. F. 295. Op. 1. Case 37 [in Ukrainian].
10. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region]. F. 295. Op. 1. Case 32 [in Ukrainian].
11. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region]. F. 295. Op. 1. Case 29 [in Ukrainian].
12. Derzhavnyi arkhiv Lvivskoi oblasti [State Archives of Lviv Region]. F. 295. Op. 1. Case 46 [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78 +782

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-10>**Євген АВРАМЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3137-9477**здобувач кафедри історії музики та музичної етнографії
Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової
(Одеса, Україна) avramenko.jenya1986@gmail.com***КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СПЕЦИФІКИ ТВОРЧОГО АЛГОРИТМУ
ВОКАЛІСТІВ ОПЕРНОЇ ТА КАМЕРНОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ**

Характеристика проблеми. *Задля розуміння особливостей виховання співаків різної вокальної спеціалізації необхідно розуміти специфіку творчого алгоритму її, відповідно, структури таланту вокаліста, що працює у певному жанрі. Згідно з концепцією автопоезису живих систем, когнітом вокаліста визначається його головним когом – співацьким голосом. Когнітом вокаліста розуміємо як досвід вживання голосу як професійного апарату, структура та динаміка якого охоплює усю безліч ментальних явищ, пов'язаних із поведінкою, психікою та свідомістю вокаліста. Відповідно, структура таланту вокаліста та творчий алгоритм вокаліста повністю визначаються його когнітом. У співаків оперної та камерної спеціалізації у структурі творчого алгоритму є певні відмінності, зумовлені самою поетикою цих вокальних жанрів. В оперного співака процес усвідомлення музичних вражень відбувається на рівні аналітичного модусу, поряд із вивченням нотного тексту; творчий алгоритм оперного співака обминає архітектонічний модус, що зумовлено самою поетикою жанру опери. У камерного співака присутні усі модуси загального творчого алгоритму, притаманного структурі музичного таланту, процес усвідомлення інтонаційним вражень може відбуватися на рівні ритмічного модусу, а може, як в оперного співака, поєднуватись із засвоєнням нотної партитури на рівні аналітичного модусу.*

Мета статті – виявити специфіку творчого алгоритму оперного та камерного співака у рамках структури музичного таланту, ґрунтуючись на специфіці когнітому вокаліста.

Наукова новизна – вперше представлені компаративний аналіз творчого алгоритму оперного та камерного співака в рамках загальної моделі музичного таланту з точки його головного когу – вокального голосу.

Узагальнені результати. *Відмінності між структурою творчого алгоритму оперного та камерного співака зумовлені специфікою кожного з жанрів, які, будучи спорідненими, все ж таки відрізняються в рамках самої жанрової поетики оперного та камерного вокального мистецтва. Базовою одиницею творчого алгоритму вокаліста будь-якої спеціалізації є його когнітом. Усі прояви вокаліста зумовлені головним когом вокаліста – відчуттям власного голосу та повного підкорення саме технологічним особливостям роботи голосового апарату усього творчого алгоритму вокаліста.*

Ключові слова: когнітом вокаліста, творчий алгоритм вокаліста, оперний співак, камерний співак.

Yevhen AVRAMENKO,*orcid.org/0000-0002-3137-9477**Applicant at the Department of Music History and Music Ethnography
Odesa National A. V. Nezhdanova Academy of Music
(Odesa, Ukraine) avramenko.jenya1986@gmail.com***COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SPECIFICS OF THE CREATIVE ALGORITHM
OF VOCALISTS OF OPERA AND CHAMBER SPECIALIZATION**

Characteristics of the problem: *In order to understand the peculiarities of the education of singers of different vocal specialization, it is necessary to understand the specifics of the creative algorithm and, accordingly, the talent structure of a vocalist working in a certain genre. According to the concept of autopoetry of living systems, the vocalist's cognite as an experience of use is determined by his main cog – the singing voice. The vocalist's cognet is understood as the experience of using the voice as a professional apparatus, the structure and dynamics of which cover the whole set of mental phenomena related to the behavior, psyche and consciousness of the vocalist. Accordingly, the structure of the vocalist's talent and the vocalist's creative algorithm are completely determined by his cognitome. Singers of opera and chamber specialization have certain differences in the structure of the creative algorithm due to the very poetics of these vocal genres. The opera singer's process of awareness of musical impressions takes place at the level of analytical mode, along with the study of the musical text; the creative algorithm of the opera singer bypasses the architectural mode, which is due to the very poetics of the opera genre. The chamber singer has all the modes of the general creative algorithm*

inherent in the structure of musical talent, the process of awareness of intonation impressions can occur at the level of rhythmic mode, and can, as an opera singer, combined with mastering the musical score at the level of analytical mode.

The purpose of the article is to identify the specifics of the creative algorithm of opera and chamber singers within the structure of musical talent, based on the specifics of the cognitive vocalist.

Scientific novelty – for the first time a comparative analysis of the creative algorithm of an opera and chamber singer is presented within the general model of musical talent from the point of view of its main cog – vocal voice.

Generalized results: The differences between the structure of the creative algorithm of opera and chamber singer are due to the specifics of each of the genres, which, being related, still differ within the genre poetics of opera and chamber vocal art. The basic unit of the creative algorithm of a vocalist of any specialization is his cognite. All manifestations of the vocalist are due to the main vocalist – the feeling of his own voice and complete submission to the technological features of the vocal apparatus of the entire creative algorithm of the vocalist.

Key words: vocalist's cognite, vocalist's creative algorithm, opera singer, chamber singer.

Актуальність дослідження. Оскільки головною домінантою вокаліста є його голосова творчість, увесь життєвий досвід вокаліста складається навколо його голосового апарату, навколо його головного кога – голосу. Когнітом вокаліста розуміємо як досвід вживання голосу як професійного апарату. Якщо структура когнітому та його динаміки охоплює усю безліч ментальних явищ, пов'язаних із поведінкою, психікою та свідомістю (Анохин К. В., 2014; 26–28), то можна передбачити, що когнітом вокаліста є певним втіленням життєвого ареалу автопоезної системи – вокаліст. Згідно з концепцією автопоезису живих систем система має інтерес та може самоорганізуватись тільки в тому ареалі, який є біологічно зумовленим, тобто відповідно до своїх природних даних (Варела Ф., Матурана У., 2001). Таким чином, когнітом вокаліста можна розуміти як певну ментальну схему, якій підпорядковані усі прояви вокаліста. Усі «відповіді» особистості вокаліста на виклики зовнішнього середовища складають унікальний пейзаж когнітивної моделі його світу (Анохин К.В., 2014; 26–28). Когнітом – втілення загальної когнітивної функції вокаліста, а всі ментальні, емоційні, інтуїтивні функції вокаліста спрямовані на свій головний предмет – голос, який виступає у якості головного кога – домінантної потреби, параметру порядку живої системи.

Із цієї точки зору можна розглядати структуру таланту вокаліста, що має свої особливості відносно загальної структури музичного таланту (Кирнарская Д. К., 2004; 356–358). Структура таланту вокаліста цікавить нас насамперед як структура відображення його професійного алгоритму, причому відображення алгоритму різних вокальних спеціалізацій – оперного та камерного співу.

Тому наш аналіз ми будемо на базі структури таланту артиста мюзиклу, запропонованої Оганезовою-Григоренко О. В., яка виступає в ролі творчого алгоритму певного роду мистецької діяльності (Оганезова-Григоренко О. В., 2019). Спробуємо відслідкувати такий алгоритм для

оперного співака та для камерного співака, охарактеризувати кожний модус творчого процесу у цих ніби рідних, але відмінних спеціалізацій.

Мета статті – виявити специфіку творчого алгоритму оперного та камерного співака у рамках структури музичного таланту, ґрунтуючись на специфіці когнітому вокаліста.

Об'єкт дослідження – творчий алгоритм оперного співака та камерного співака.

Предмет дослідження – відмінності творчого алгоритму співаків оперної та камерної спеціалізації у рамках структурної послідовності модусів таланту музиканта.

Викладення основного матеріалу. Отже, наведемо структуру музичного таланту (Оганезова-Григоренко О. В., 2019), яка буде для нас основою в аналізі специфіки творчого алгоритму оперного та камерного співака:

- інтонаційний модус – базовий архетипний рівень сприйняття чуттєвої інформації;
- ритмічний модус – структурування первісної чуттєвої інформації у часі та просторі; «поле» переходу від позасвідомих вражень до усвідомленого вибудовування;
- аналітичний модус – «мовна здатність» вокаліста, лексика та граматики певної художньої мови;
- Архітектонічний модус – гармонізація усіх проявів художньої мови у вибудовуванні музичного образу;
- Музично-сценічний модус – аутоінтерпретація музичного образу на сцені.

Згідно зі структурною послідовністю модусів музичного таланту інтонаційний модус є основою процесу знайомства з музичним матеріалом. Для вокаліста будь-якої спеціалізації ці враження є основою його «занурення» в музичний образ, основою творчого опанування музичного матеріалу. Але інтонаційні враження оперного співака та камерного співака є досить відмінними. Це має об'єктивні та суб'єктивні причини.

Музичний матеріал опери складається із загального сплетення партитури героїв, оркестру

та хору. Така партитура не буває поліфонічною у розумінні семантичної конфліктності означених партитур. Усі вони «працюють» на один й той же настрій та атмосферу у сцені. Означимо, що в рамках нашого дослідження ми спираємось на матеріал так званого класичного оперного репертуару, а саме – твори Верді, Пуччіні, Бізе, Чайковського тощо. Для глобального завдання нашого дослідження нам потрібен класичний, так званий «хітовий» оперний репертуар. Саме той репертуар, в якому можна чітко виділити певні тембри-амплуа героїв, які є основою музичного образу в опері (Оганезова-Григоренко О. В., 2021; 442).

Отже, в операх Верді або Чайковського партитура оркестру ніколи не буває семантично конфліктною відносно до партитури героя, тобто атмосфера сольної партії та атмосфера оркестрової партитури завжди йдуть пліч-о-пліч у формуванні потрібної емоційної атмосфери. Те ж саме можна й констатувати відносно ролі хору. Навіть у кусках смислових драматургічних конфліктів хору та героя конфлікту всередині музичної партитури між ними немає, партія оркестру, партія соліста та партія хору завжди працюють на створення єдиної емоції. Таке явище прогнозується, перш за все, специфікою оперної драматургії. У класичному оперному матеріалі вона не буває багатшаровою – сюжетна лінія завжди проходить, як би сказали послідовники школи Станіславського, «по першому плану». Музичний матеріал теж яскраво та ретельно «озвучує» саме цей перший план.

До речі, деякі опери композиторів ХХ століття багато в чому відійшли від цієї традиційної ознаки оперної поетики, але ж більшість оперних творів все ж таки не може відійти від жанрової специфіки опери, яка передбачає донесення до глядача абсолютно визначеного сюжетом настрою, на відміну від театру драматичного, де поле трактування не обмежено атмосферою музичного матеріалу – означеною автором інтонацією, відповідно, й емоцією. Саме через відсутність чітко означеної інтонації-емоції у драматичному театрі постановники та артисти почувають себе досить вільно, іноді дозволяючи нехтувати первісними авторськими смислами та втілювати «своє бачення», яке автор зовсім не передбачав (у словесному тексті неможливо прописати інтонацію). До речі, навіть у драматичному театрі, на відміну від прозаїчного тексту, текст поетичний, так би мовити, є більш захищеним. Завдяки тому, що поезія передбачає певний ритм – автоматично є певне коло інтонації, через яке може бути втілений цей ритм. У поетичному тексті ритмічне будівництво вірша прогнозує

певні інтонаційні архетипи, у рамках яких може бути втілений у звуці – озвучений виконавцем – поетичний твір.

Отже, створюється така цікава «вілка»: в опері текст прозаїчний, тобто відкриваючий вельми широке поле для вільного трактування, але загальна музична партитура (оркестру+соліста+хору) тримає постановників та виконавців у рамках задуманого композитором семантичного наповнення. Такі собі «новаторські» трактування в опері можливі лише у візуальній сфері – рішення художника-постановника, режисерське рішення, але тільки в рамках обмеженого композитором семантичного поля. Наприклад, оперні режисери часто густо переміщують оперний сюжет в історичному часі, у місці дії, певну побутову дію «містифікують» екранними відеоефектами, переодягають персонажів у зовсім непритаманні їм костюми, наповнюють вокальні та оркестрові сцени балетними дивертисментами, які теж часто-густо намагаються надати сцені інші смисли. Але змінити семантику сюжету в опері неможливо – вона «зацементована» у музиці. Якби ефекти не вживали б постановники – смисл музичного матеріалу «тримає» смисл сюжету.

Слід також зазначити, що проза в опері використовується не тільки в аріях, дуетах, ансамблях (які можуть бути й поетичними – приклад Сцени листа Тетяни з опери П.І. Чайковського «Євгеній Онегін»), а в речитативних сценах, де саме відбувається дія. Нагадуємо, що в опері в аріях немає дії – є застигла емоція, яку герой оспівує, із приводу якої він рефлексує. А дія в опері виражена в речитативних кусках, які завжди викладені прозою. Невипадково, що саме в речитативних кусках немає чіткого ритмічного малюнку, вони завжди звучать досить вільно, покладаючись на трактування співака, диригента, режисера. А в сольних чи ансамблевих кусках, навіть якщо й не присутній поетичний текст, завжди є ритмічний пульс музичного номеру, відповідно – інтонаційна семантика. Оскільки головну питому вагу партитури опери складають саме ці сольні або ансамблеві куски, режисерам так важко «переструктурувати» музичні смисли на свій розсуд. Опера у цьому контексті найбільш точно відповідає принципам «психологічного театру Станіславського», де почуття на сцені є повномірним та правдивим, як задумано самою психологічною природою людини.

У камерному вокальному мистецтві такою «охоронною грамотою» для семантики музики служить поетичний текст. Він, як і музика, має своїм стрижнем ритм, який не може бути зміне-

ний, відповідно, певний ритм організує певний інтонаційний настрій. А за інтонаційним настроєм «тягнеться» й інтонаційний архетип, який для співака є інструментом розшифрування глибинних музичних смислів твору (Оганезова-Григоренко О. В., 2019; 158–164).

Якщо брати за основу творчого алгоритму музиканта модусну структуру музичного таланту, то засвоєння авторського матеріалу оперним вокалістом, на наш погляд, буде мати певні особливості.

В оперному мистецтві непотрібним є процес «видумування» художнього образу в такому смислі, як це розуміється у драматичному театрі або театрі мюзиклу. В оперному мистецтві тип тембру-амплуа, передбачений композитором саме для цієї партії, вже, так би мовити, «анулює» велику частку акторського алгоритму, який стає надлишковим в умовах первісної тембральної належності образу, що, у свою чергу, прогнозує тип героя (Оганезова-Григоренко О. В., 2021; 442), а значить, певні модуси творчого алгоритму автоматично оминаються виконавцем.

Так, інтонаційний та ритмічний модуси, «відповідальні» за первісні враження від музичного матеріалу, адаптування цих первісних вражень до особливості співака, його особистих та творчих настанов, передбачають процес «переходу» від інтуїтивних чуттєвих вражень до певного, хоча б початкового, рівня усвідомлення власних музичних вражень, що, у свою чергу, є початком творчого алгоритму оперного співака.

Аналітичний модус несе основне навантаження творчого алгоритму. Спираючись на те, що аналітичний модус є етапом, що забезпечує, можна сказати, головний процес для співака – процес засвоєння тексту оперної партії, причому не просто вивчення, а саме процес так званого «впевання» партії – отже, процес чуттєвого та технологічного пристосування голосового апарату вокаліста до певного музичного матеріалу. Аналітичний модус в алгоритмі оперного співака можна визначити як центральний, головний процесуальний модус творчого алгоритму. В оперному жанрі цей модус «поглинає» наступний архітектонічний модус, функцією якого є гармонізація усіх проявів художньої мови. В оперного співака цей процес гармонізації відбувається автоматично на рівні «впевання» музичного тексту. Цей феномен саме оперного виконавця пояснюємо тим, що когнітом вокаліста, як його головна когнітивна функція, зумовлений головним когом – співацьким голосом, навколо якого, в якому та завдяки якому будеться увесь всесвіт вокаліста, увесь ареал його інтересів.

У процесі «впевання» оперної партії вокаліст не тільки опановує технологічні складнощі нотного тексту голосом, але й одночасно вибудовує динаміку потенційного виконання, артикуляції у тексті тощо. Причому переважна частка цього процесу вибудовування відбувається у вокаліста позасвідомо. Сам тип голосу вокаліста, його тембр-амплуа «спрямовують» вибудовування потенційної моделі музичного образу певним чином (Оганезова-Григоренко О. В., 2021; 445), що ще раз підтверджує наше припущення щодо обминання оперним співаком у своєму творчому алгоритмі архітектонічного модусу, функції якого повністю «поглинає» модус аналітичний. Від «функціональної програми» аналітичного модусу – технологічне опанування музичного матеріалу, що відбувається на основі певного амплуа (в опері – тембру-амплуа), вокаліст одразу «переходить» у музично-сценічний модус – живе теперішнє виконання матеріалу на сцені. Таким чином, структура таланту оперного вокаліста буде включати такі три модуси:

1. Інтонаційний модус – первісне інтонаційне позасвідоме сприйняття музичного матеріалу.

2. Аналітично-ритмічний модус – центральний модус творчого алгоритму оперного вокаліста, що має базовою функцією свідоме опанування музичного матеріалу, яке включає в себе «впевання» вокальної партії, що здійснюється одночасно з її ритмічним опануванням. Отже, в оперного вокаліста усвідомлення інтуїтивних інтонаційних вражень відбувається не в ритмі, а у вивченні музичного тексту партії, який включає в себе не тільки ритмічну, а й одночасно звуковисотну партитуру, тобто процес переходу від інтуїтивних вражень до свідомої професійної дії, можна сказати, зведений до мінімуму.

3. Музично-сценічний модус – живе теперішнє виконання партії на сцені, в оперного співака теж є сильно забарвленим функціями модусу аналітичного. Якщо, наприклад, в артиста драматичного театру або артиста мюзиклу теперішнє «сиюминутне» (термін школи Станіславського) виконання може сильно виходити за межі репетируваних форм та смислів, то в оперного вокаліста, знов-таки, від того, що музична партитура «консервує» смисли, темпи та характери, таких виходів за авторське трактування не може бути. Крім того, вокаліст ніколи не «відключається» від свідомого технологічного процесу звукоутворення та його координації з оркестром. Ця особливість його когнітому у певному розумінні обмежує навіть новизну катарсичних переживань оперного співака.

На відміну від оперного вокаліста, в камерного співака творчий алгоритм не «вирізає» із загальної структури таланту музиканта архітектонічний модус. У зв'язку з тим, що камерний співак опановує матеріал, який може прозвучати у виконання різних тембрів-амплуа (голосового підтипу, зумовленого природними тембральними барвами (Оганезова-Григоренко О. В., 2021; 441)), важливим етапом творчого алгоритму є саме узгодження вже опанованого вокального матеріалу із особистістю виконавця. Якщо в опері цей процес автоматично закладений у самій поетиці жанру та не потребує особливої професійної роботи співака, то у камерному виконавстві голос співака повинен набути таких переконливих барв та смислів, щоб переконати глядача на будь-якому музичному матеріалі. А це можливо тільки завдяки залученню специфіки особистості співака у виконавський продукт. Отже, в опері за вокаліста «говорить» його тембр-амплуа, а в камерному виконавстві на першому плані кінцевого творчого продукту поряд із тембром голосу йдуть особистісні характеристики співака. Така специфіка жанру замовлена ще й тим, що камерний співак на сцені може бути порівняним із драматичним актором, що виконує монолог. З одного боку, співак є «затиснутим» у межі музичної та поетичної партитури камерного твору, а з іншого – смисл цього твору залежно від особистості та тембру голосу співака може бути досить відмінним. Наприклад, якщо вокальний цикл Сергія Слонімського на вірші Анни Ахматової буде виконувати співачка з високим легким сопрано, то цикл буде звучати як монолог молодій жінки, яка то з радістю, то боєм з насолодою «птопає» у різних барвах свого кохання. А якщо той самий цикл буде виконувати співачка з ліричним або драматичним сопрано, то кінцевий творчий продукт набуде барв трагедійних, навіть іноді бунтарських ноток сприйняття дорослої жінки, кохання якої не «споглядалне», дещо відсторонене переживання почуттів, а активне конфліктне занурення в переживання трагічної розбіжності мрій про ідеальне та реальності.

Стосовно ж об'єднання в один процес функцій модусу аналітичного та ритмічного у камерного співака, на наш погляд, можливі варіанти. У когось процес усвідомлення інтонаційних вражень може бути розділений із самим процесом опанування голосом музичного тексту, а в когось ця складна творча «дифузія», так само як в оперного вокаліста, буде відбуватися разом із вивченням нотного тексту. Тих, у кого етап усвідомлення інтонаційних вражень у ритмі присутній у твор-

чому алгоритмі, буде вкрай мало, порівняно з тими, в кого ритмічне усвідомлення буде відбуватися на рівні аналітичного модусу, тобто опанування тексту – нотної та ритмічної складової частини. Справа в тому, що в камерній музиці, як правило, композитор дуже детально прописує усі ремарки та нюанси, які б він хотів позначити для виконавця. Наприклад, у партитурах романсів С.В. Рахманінова взагалі прописані усі нюанси, усі темпові та динамічні зміни тощо. Точно виконуючи авторські ремарки музичного тексту, вокаліст, навіть проти своєї волі, опиняється в потрібному настрої, в потрібній атмосфері вокального твору, передбаченій композитором. Вокалісту навіть не потрібно вибудовувати драматургію виконання романсів – вона вибудовується сама по собі, просто акуратним виконанням композиторських ремарок. Але така ретельна та детальна композиторська партитура зустрічається не часто. Тому на етапі аналітичного модусу – опанування музичного тексту – відбувається первісне вибудовування драматургії виконання, яка потім шліфується остаточно на рівні архітектонічного модусу – узгодження інтерпретації твору (або циклу) як єдиного цілого.

Музично-сценічний модус камерного співака теж більш тяжіє до акторського розуміння, ніж до оперного. Саме тому, що вокаліст у камерному репертуарі не частина величезної вистави, а єдиний, головний хазяїн інтерпретації, можливі певні «несподіванки» у виконанні, що залежать від теперішнього настрою співака, від його психофізичного стану тощо (що притаманне акторському мистецтву). Але свідомий контроль за процесом вокалізації ніколи не відпускає співака назавсім. Його головний ког – голос – повністю підкорює самопочуття виконавця на сцені. І якщо є якісь суто технічні вокальні проблеми, всі інші почуття вокаліста ніби зникають – усе його єство моментально підкорюється тільки одній меті – максимально точній та комфортній роботі голосового апарату.

Висновки. Відмінності між структурою творчого алгоритму оперного та камерного співака зумовлені специфікою кожного з жанрів, які, будучи спорідненими, все ж відрізняються в рамках самої жанрової поетики оперного та камерного вокального мистецтва. Базовою одиницею творчого алгоритму вокаліста будь-якої спеціалізації є його когнітом. Усі прояви вокаліста зумовлені головним когом вокаліста – відчуттям власного голосу та повного підкорення саме технологічним особливостям роботи голосового апарату всього творчого алгоритму вокаліста.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохин К. В. Когнитом: в поисках общей теории когнитивной науки. *Шестая международная конференция по когнитивной науке. Калининград 23-27 июня 2014* : тезисы докладов. Калининград, 2014. С. 26–28.
2. Варела Ф., Матурана У. Древо познания. Биологические корни человеческого познания. Москва : Прогрес-Традиция, 2001. 224 с.
3. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва : Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
4. Оганезова-Григоренко О. В. Тембр-амплуа як основа музичного образу у вокальному мистецтві. *Modern Ukrainian musicology: from musical artifacts to humanistic universals* : Collective monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. 522 p.
5. Оганезова-Григоренко О. В. Автопоезис артиста мюзикла как творческий феномен и предмет музыковедческого дискурса : монография. Одесса : Астропринт, 2019. 376 с.

REFERENCES

1. Anohin K.V. Kognitom: v poiskah obshchej teorii kognitivnoj nauki. [In Search of a General Theory of Cognitive Science]. Sixth International Conference on Cognitive Science. Kaliningrad 23-27 June 2014: abstracts. Kaliningrad: 2014, pp. 26-28 [in Russian].
2. Varela F., Maturana U. Drevo poznaniya. Biologicheskie korni chelovecheskogo poznaniya. [Tree of knowledge. The biological roots of human cognition]. M.: Progres-Tradiciya, 2001, 224 p. [in Russian].
3. Kirnarskaya D.K. Psihologiya special'nyh sposobnostej. Muzykal'nye sposobnosti. [Psychology of special abilities. Musical ability]. M.: Talenty-XXI vek, 2004, 496 p. [in Russian].
4. Oganezova-Grigorenko O.V. Tembr-amplua yak osnova muzichnogo obrazu u vokal'nomu mistectvi. [Timbre-role as the basis of the musical image in vocal music]. *Modern Ukrainian musicology: from musical artifacts to humanistic universals: Collective monograph. Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 2021, 522 p. [in Ukrainian].*
5. Oganezova-Grigorenko O.V. Avtopoezis artista myuzikla kak tvorcheskij fenomen i predmet muzykovedcheskogo diskursa: monografiya. [Autopoiesis of a musical artist as a creative phenomenon and subject of musicological discourse: monograph]. Odessa: Astroprint, 2019, 376 p. [in Ukrainian].

УДК 785.1:781.6; 78.02

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-11>**Микола АНТОНЕНКО,***orcid.org/0000-0001-6227-4320*

народний артист України,

професор кафедри мистецтв

Академії мистецтв імені С. С. Прокоф'єва

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

(Київ, Україна) *akademart@ukr.net***Євгенія МОРЕВА,***orcid.org/0000-0003-4342-7242*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри мистецтв

Академії мистецтв імені С. С. Прокоф'єва

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

(Київ, Україна) *ginasea@ukr.net*

ОРГАННІ КОНЦЕРТИ ГЕОРГА ГЕНДЕЛЯ: КОМПОЗИЦІЙНІ ТА ВИКОНАВСЬКІ АСПЕКТИ

Стаття присвячена аналізу та класифікації органних концертів Г. Ф. Генделя. Заснований композитором жанр сольного органного концерту із супроводом є цікавим явищем у контексті барокової доби, оскільки концерткування як тип музикування в цілому перебувало на перехідному етапі, і музиканти пристосовувались до потреб нового часу. Храми поступались новим концертним майданчикам, які характеризувались мобільністю з точки зору розміщення у просторі, акустичних властивостей, появи нових солюючих клавирів (з ударною механікою), які відповідали своїми динамічними характеристиками новим концертним умовам. Але для виконання органних концертів із супроводом потрібні були інші умови, які не передбачали виконавської мобільності. Оркестрова творчість Г. Ф. Генделя розвивалась в контексті тенденції часу: оскільки інструментальний склад варіювався залежно від наявних інструментів, він мав гнучку структуру із можливістю замін, доповнень або виключень. При цьому композитор чітко дотримувався усталеної системи у співвідношенні ансамблевих функцій, і клавир (клавесин) в основному розглядався ним як континуальний інструмент. Оскільки Гендель опановував основи композиції в Італії, то саме італійські традиції вплинули на його композиторське мислення. На той час вже були сформовані два основних напрями в розвитку інструментального концерту – римський (на чолі з А. Кореллі) та венеціанський (який представляли А. Вівальді та Т. Альбіноні). Перебування Генделя в Римі та знайомство з Кореллі спрямували його композиторські пошуки, *concerti grossi* італійського композитора вплинули на генделівський стиль. *Concerti grossi* Генделя, які він писав впродовж всієї своєї творчості, були даниною творам старшого італійського колеги. Подальша доля органних концертів Г. Генделя цікава з точки зору як їх видавництва, так і виконавства у наступні століття і до наших днів.

Ключові слова: органний концерт, виконавство, жанр, фактура, оркестр, соло.

Mykola ANTONENKO,*orcid.org/0000-0001-6227-4320*

People's Artist of Ukraine,

Professor at the Department of Arts

Prokofiev Academy of Art

of V. I. Vernadsky Taurida National University

(Kyiv, Ukraine) *akademart@ukr.net***Yevheniia MORIEVA,***orcid.org/0000-0003-4342-7242*

Candidate of Art History,

Associate Professor at the Department of Arts

Prokofiev Academy of Art

of V. I. Vernadsky Taurida National University

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

GEORG HANDEL'S ORGAN CONCERTS: COMPOSITIONAL AND PERFORMANCE ASPECTS

The article is devoted to the analysis and classification of organ concerts by G. F. Handel. The genre of solo organ concerto with accompaniment, founded by the composer, is an interesting phenomenon in the context of the Baroque era, as concerts as a type of music performing as a whole was in a transitional stage, and musicians adapted to the needs of

modern times. The temples are inferior to new concert venues, which are characterized by mobility in terms of location in space, acoustic properties, the emergence of new solo claviers (with percussion mechanics), the dynamic characteristics of which corresponded to the new concert conditions. But performing organ concerts with accompaniment required certain conditions that did not provide for performing mobility. G. F. Handel's orchestral work developed in the context of trends of his time: because the instrumental composition varied depending on the available instruments, it had a flexible structure with the possibility of replacements, additions or exclusion. The composer clearly adhered to the established system in the ratio of ensemble functions, and the clavier (harpsichord) was mainly considered by him as a continuo. As Handel studied the basics of composition in Italy, it was Italian traditions that influenced his compositional thinking. At that time, two main directions in the development of the instrumental concerto had already been formed – the Roman (led by A. Corelli) and the Venetian (represented by A. Vivaldi and T. Albinoni). Handel's life in Rome and acquaintance with Corelli guided his search for composition, the concerti grossi of the Italian composer influenced Handel's style. Handel's Concerti grossi, which he wrote throughout his career, was a tribute to the work of a senior Italian colleague. The further fate of Handel's organ concerts is interesting both from the point of view of their publishing and performing culture in the following centuries and to the present day.

Key word: organ concert, performance, genre, texture, orchestra, solo.

Постановка проблеми. Місце органного концерту у спадщині композитора визначає його відношення до жанру інструментального концерту в цілому. Можна сказати, що він є засновником сольного концерту для органу із супроводом, до нього ця практика не була поширеною. Композитори писали органні концерти, але переважно це були твори для інструменту соло. У цьому числі можна відмітити відомі «веймарські транскрипції» Й. С. Баха, частина з яких є перекладеннями концертів його сучасників для органа соло та органні концерти Й. Г. Вальтера. Одним з перших композиторів, хто ввів орган в структуру оркестрового твору, був А. Вівальді, але орган його інструментальних концертах виступає як ансамбліст з іншими сольними інструментами: скрипкою (у більшості), віолончеллю, гобоєм, шалюмо, флейтою.

Мета статті – систематизація відомого авторського музичного матеріалу, застосованого у концертах для органа із супроводом та соло та клавесина соло, окреслення виконавської перспективи творів.

Аналіз досліджень. Сучасне музикознавство активізувало увагу до органних концертів Г. Ф. Генделя, проте вона не припиняється від часів життя та творчості самого композитора: твори розглядаються в різних аспектах: теоретичному – А. Й. Гатчингс, М. Телбот, історичному – В. Гуджер, П. Холман, культурологічному – Є. Дуков, виконавському – В. Ландовська, Н. Сікорська. Останньому віддається перевага, оскільки відносно нове поле досліджень пов'язано безпосередньо з практичною стороною.

Виклад основного матеріалу. У XVIII столітті не було загального розуміння інструментального концерту з точки зору композиції та класифікації його різновидів, намагання систематизувати даний жанр тривали впродовж століття. Найбільш адекватну ситуації початку століття класифікацію надає М. Телбот, який виходить із чисельності сольних інструментів, наявності супроводу, або навпаки, відсутності в оркестровому концерт-

ному творі соліста, також музикознавець вибудовує ієрархію різновидів в даному жанрі: concerto grosso, концерт для одного соліста із супроводом, концерт для двох солістів із супроводом, концерт для трьох і більше солістів із супроводом, концерт для солістів без супроводу, концерт для оркестру «Concerto a quattro» (ripieno concerto) (Гатчингс, Телбот, 2001: 240–260). І. Кузнецов відзначає у ранньому інструментальному концерті принцип співвідношення соліста та інструментального супроводу за таким принципом: рівноправність та самостійність партій, домінування соліста з демонстрацією блискучого, віртуозного стилю виконання, домінування оркестрових партій з активним тематичним розвитком (Кузнецов, 1977: 179).

Концерти для органа, струнних і basso continuo Г. Ф. Генделя є своєрідною ретроспективою його творчості та включають ремінісценції з багатьох творів композитора, які були написані раніше (інструментальні та вокальні номери з його опер, ораторій, кантат, мотетів), а також творів, які він писав паралельно (concerti grossi, інші інструментальні концерти, тріо-сонати). У барокову добу практика перекладень була широко розповсюдженою, музичні «запозичення» свідчили про обізнаність та музичну ерудицію автора. У цьому контексті твори Генделя є особливим явищем, оскільки він звертався до власної музики неодноразово, переробляючи та варіюючи музичний матеріал, надаючи йому нового змісту. Всі його органні концерти та концерт для клавесину соло містять тематизм з виданих раніше творів, окрім концерту для органу, струнних і basso continuo op. 4 № 6 Сі-бемоль мажор HWV 294, який є повністю оригінальним твором. Особливістю використання музики інших творів є перекладення не тільки першого оригіналу, але й переробленого (табл. 1).

У наведеній таблиці прослідковується певна закономірність у використанні раніше створеного музичного матеріалу та окремих музичних тем. У концертах op. 4 (HWV 289–294) багато запо-

Таблиця 1

Концерти для органа струнних і basso continuo	К-ть частин	Особливості виконання, перекладення та варіанти
ор. 4 № 1 соль мінор HWV 289	4	III частина виконується за бажанням (соло органа) IV частина – V частина тріо-сонати ор. 5 № 7 Фа мажор HWV 401, друга тема увертюри з опери «Родріго» HWV 5
ор. 4 № 2 Сі-бемоль мажор HWV 290	4	I частина – Сінфонія з мотету «Silete venti» HWV 242 II частина – IV частина тріо-сонати ор. № 3 Соль мажор HWV 388
ор. 4 № 3 соль мінор HWV 291	4	I частина – I частина Concerto grosso ор. 3 № 3 Соль мажор HWV 314, № 1 (сопрано і альт з хором) з ораторії «Страсті по Броксу» HWV 48, арія Арміді «Crudel, Il pianto mio» з опери «Рінальдо» HWV 7, I частина тріо-сонати ор. 2 № 5 соль мінор HWV 390 II частина – IV частина концерту для гобоя з оркестром № 3 соль мінор HWV 287, IV частина тріо-сонати ор. 5 № 5 соль мінор HWV 390, прелюдія і алєгро для органа ля мінор HWV 576 IV частина: Гавот – VI частина концерту для органу, струнних і basso continuo ор. 7 № 5 соль мінор HWV 310, IV частина сонати для блок-флейти і basso continuo ор 1 № 2 соль мінор HWV 360, соната для флейти і basso continuo мі мінор HWV 379 Allegro – терцет «E quando mai» з опери «Агріппіна» HWV 6, № 2 з кантати «Геро в Леандр» HWV 150
ор. 4 № 4 Фа мажор HWV 292	4	I частина – арія Моргани «Tornami a vagheggiar» з опери «Альцина» HWV 34 III частина – II частина сонати для блок-флейти і basso continuo Сі-бемоль мажор HWV 377, виконується за бажанням (соло органа) IV частина – № 36 з ораторії «Тріумф часу та розчарування» HWV 46b
ор. 4 № 5 Фа мажор HWV 293	4	I частина – I частина сонати для блок-флейти і basso continuo ор. 1 № 11 Фа мажор HWV 369 II частина – II частина сонати для блок-флейти і basso continuo ор. 1 № 11 Фа мажор HWV 369 III частина – III частина сонати для блок-флейти і basso continuo ор. 1 № 11 Фа мажор HWV 369
ор. 4 № 6 Сі-бемоль мажор HWV 294	3	
ор. 6а № 1 Фа мажор «Зозуля і соловей» HWV 295	4	I частина – I частина тріо-сонати ор. 5 № 6 Фа мажор HWV 401 II частина – II частина сонати для скрипки і basso continuo ор. 1 № 14 Ля мажор HWV 372 III частина – III частина Concerto grosso ор. 6 № 9 Фа мажор HWV 327 IV частина – IV частина тріо-сонати ор. 5 № 6 Фа мажор HWV 401
ор. 6а № 2 Ля мажор HWV 296а	4	I частина – I частина Concerto grosso ор. 6 № 11 Ля мажор HWV 329 II частина – IV частина Concerto grosso ор. 6 № 11 Ля мажор HWV 329 III частина – III частина Concerto grosso ор. 6 № 11 Ля мажор HWV 329, виконується за бажанням (соло органа) IV частина – V частина Concerto grosso ор. 6 № 11 Ля мажор HWV 329
ор. 6а «Пастичо концерт» Ля мажор HWV 296b	5	I частина – II частина концерту для органа, струнних і basso continuo Ля мажор HWV 296а II частина виконується за бажанням (соло органа) III частина – III частина концерту для органа, струнних і basso continuo Ля мажор HWV 296а IV частина – II частина концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 7 № 2 Ля мажор HWV 307
подвійний ре мінор HWV 303	1	I частина концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 7 № 4 ре мінор HWV 309
ре мінор HWV 304	4	I частина – I частина концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 7 № 4 ре мінор HWV 309
Фа мажор HWV 305а	4	IV частина – № 32 з ораторії «Іуда Маккавей» HWV 63

Фа мажор HWV 305b	4	I частина – I частина концерту для двох груп духових, струнних і basso continuo № 3 Фа мажор HWV 334 III частина виконується за бажанням (соло органа) IV частина – № 32 з ораторії «Іуда Маккавей» HWV 63
ор. 7 № 1 Сі-бемоль мажор HWV 306	5	III частина – II частина Concerto grosso ор. 6 № 11 HWV 329 IV частина виконується за бажанням (соло органа)
ор. 7 № 2 Ля мажор HWV 307	3	III частина – увертюра та арія сопрано «Ye men of gaza, hither bring» з ораторії «Самсон» HWV 57
ор. 7 № 3 Сі-бемоль мажор HWV 308	4	II частина виконується за бажанням (соло органа)
ор. 7 № 4 ре мінор HWV 309	3	I частина – концерт для двох органів, струнних і basso continuo (однчастинний) ре мінор HWV 303 III частина – увертюра до опери «Вірний пастух» HWV 8a, II частина Concerto-grosso ор. 3 № 6 Ре мажор HWV 317, VI частина сюїти для клавесину № 3 ре мінор HWV 428, вправи для клавіру ре мінор HWV 495
ор. 7 № 5 соль мінор HWV 310	6	II частина виконується за бажанням (соло органа) VI частина – IV частина концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 4 № 3 соль мінор HWV 291, терцет «E quando mai» з опери «Агріппіна» HWV 6, № 2 з кантати «Геро і Леандр» HWV 150, IV частина сонати для блок-флейти і basso continuo ор. 1 № 2 соль мінор HWV 360, V частина сонати для флейти і basso continuo мі мінор HWV 379
ор. 7 № 6 Сі-бемоль мажор HWV 311	2	I частина – I частина Сінфонії Сі-бемоль мажор HWV 347 II частина – III частина Сінфонії Сі-бемоль мажор HWV 347, арія для клавесина Сі-бемоль мажор HWV 469
Концерти для органа соло	К-ть частин	Особливості виконання, перекладення та варіанти
ор. 6a № 3 ре мінор HWV 297	5	транскрипція Concerto grosso ор. 6 № 10 ре мінор HWV 328
ор. 6a № 4 Соль мажор HWV 298	5	транскрипція Concerto grosso ор. 6 № 1 Соль мажор HWV 319
ор. 6a № 5 Ре мажор HWV 299	6	транскрипція Concerto grosso ор. 6 № 5 Ре мажор HWV 323
ор. 6a № 6 соль мінор HWV 300	5	транскрипція Concerto grosso ор. 6 № 6 соль мінор HWV 324
Концерт для клавесину соло	К-ть частин	Особливості виконання, перекладення та варіанти
Концерт для клавесину соло HWV 487	2	I частина – Сінфонія з III акту з опери «Сципій» HWV 20 II частина – II частина Concerto grosso ор. 3 № 4 Фа мажор HWV 315

зичень музичного матеріалу з ранніх вокальних та театральних-сценічних творів, які були написані в італійській або постіталійській періоди: це окремі оркестрові та вокальні номери з:

1) опер «Родріго» (1707), «Агріппіна» (1710) «Рінальдо» (1711), виключенням є арія з опери «Альцина» (1735);

2) ораторій «Страсті по Броксу» (1719), «Триумф часу та розчарування» (1070), але використана друга її редакція 1737 року;

3) кантати «Геро в Леандр» (1707).

Концерти для органу, струнних і basso continuo ор. 6a (HWV 295–296) містять матеріал авторських інструментальних творів: тріо-сонат, concerti grossi, органні концерти ор. 4 та ор. 7, а сольні органні концерти цього опусу (HWV 297–300) є транскрипціями окремих concerti grossi ор. 6. В органних концертах ор. 7, концерти для органу, струнних і basso continuo Фа мажор HWV 305b, єдиному сольному клавесину

сінному концерті Гендель знов звертається до вокальної та сценічної музики не тільки ранніх періодів, але і творів, які були написані для Лондонської Королівської опери:

1) опери «Агріппіна» (1710), «Вірний пастух» (1712), «Сципій» (1726);

2) ораторії «Самсон» (1743), «Іуда Маккавей» (1747);

3) кантати «Геро і Леандр» (1707).

Крім цього, в пізніх органних концертах композитор активно користується тематизмом з різних інструментальних творів: concerti grossi, подвійні інструментальні концерти (у тому числі подвійний органний концерт), органні концерти ор. 4, клавесинні сюїти, сонати для блок-флейти і basso continuo, окремі сольні інструментальні твори. Найбільша кількість вже відомого авторського музичного матеріалу (у тому числі неодноразово переробленого) міститься в концерті ор. 4 № 3 соль мінор HWV 291.

Проаналізуємо прийоми трансформації тематизму на прикладі II частини концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 4 № 3 соль мінор HWV 291 та III частини концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 7 № 1 Сі-бемоль мажор HWV 306.

II частина концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 4 № 3 соль мінор HWV 291 представляє собою результат перекладень одного музичного матеріалу: IV частини концерту для гобоя з оркестром № 3 соль мінор HWV 287, IV частини тріо-сонати ор. 5 № 5 соль мінор HWV 390, прелюдії і алегро для органа ля мінор HWV 576. В органному концерті використана тільки основна тема із дещо зміненим ритмічним малюнком, II частина побудована в старовинній концертній формі тричастинної структури. Головна тема експонується в оркестрі, далі – у органа, в середній частині tutti (проведення головної теми) чергується з соло органа (розвиток). Загалом органна партія має відносно великі сольні розвинуті епізоди, і друга тема (яка виростає з першого мотиву головної теми) проводиться тільки у соліста (Сі-бемоль мажор, соль мінор). Частина цього концерту є прикладом майстерної роботи композитора з існуючим музичним матеріалом, що організує новий інструментальний та композиційний контекст для нього.

III частина концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 7 № 1 Сі-бемоль мажор HWV 306 є перекладенням II частини Concerto grosso ор. 6 № 11 Ля мажор HWV 329. Експозиція фуги та другий розділ органного концерту повністю співпадає з експозицією фуги та другим розділом concerto grosso. Тема в третьому розділі (34 такт) починається в органа, друге проведення теми в основній тональності у оркестру, і до кінця частини органа доручено контрапункт.

Отже, бачимо, що робота з тематичним матеріалом є різноманітною за рівнем його зміни, у першому випадку спостерігаємо доволі суттєві фактурні, темпові, динамічні зміни, у другому – йдеться про транскрипцію зі збереженням форми (в цілому) та співвідношення оркестрових груп.

Виконавська доля органних концертів композитора була непростою. Е. Дуков зазначає, що вже на початку XVIII століття суттєво змінились умови для організації публічних концертів, які характеризувались зміщенням різних стилів, розвиток міської культури диктував свої пріоритети, публіка тяжіла до більш демократичних форм, орган зі своїм церемоніальним значенням опинився у такому середовищі, локальна обмеженість органних концертів вод-

ночас обмежувала доступ до них не тільки через зовнішні причини, але й через зміну музичної стилістики, яка все більше спиралась на народнописаний та народно-танцювальний (у тому числі міський) фольклор» (Дуков, 2003: 166).

У XIX столітті Бахівське та Генделівське товариства розпочали системну видавничу діяльність та започаткували цю традицію знаменитими виданнями клавірної музики німецького бароко. Так, Händel-Gesellschaft у 1858 році здійснило грандіозний проект з видавництва відомого на той час повного зібрання творів Г. Ф. Генделя, які вмістились у 94 томи (за редакцією Ф. Кріздера) (Сікорська, 2003: 30).

У кінці XIX століття у європейській виконавській культурі виникло явище історично інформованого виконавства. Одною з його засновниць була польська клавесиністка Ванда Ландовська, яка була переконана, що музику XVII–XVIII століть треба виконувати на історичних інструментах. В основному виконавиця дотримувалась максимальної аутентики, проте у 1935 р. вона здійснила запис концерту для органа, струнних і basso continuo ор. 4 № 6 Сі бемоль мажор Г. Ф. Генделя на клавесині. Це виконання не лишилось експериментальним в історії, вже в другій половині XX століття австрійський клавесиніст Вольфганг Глюксам здійснив проект з виконання та запису генделевських органних концертів ор. 4 та ор. 7.

70-ті роки XX ст. стали новим етапом у виконанні органних концертів Г. Ф. Генделя. Так, у 1973 р. англійський клавесиніст та диригент Крістофер Хогвуд організував камерний оркестр «Академія старовинної музики», з яким виконав концерт та анданте для клавесину соло Соль мажор HWV 487, який також у 1978 р. виконала за здійснила студійний запис чеська клавесиністка Зузана Ружичкова.

Історично інформоване виконавство значно розширило свої межі, і в кінці XX століття на всіх континентах музиканти демонстрували публіці виконавство на історичних реставрованих та сконструйованих інструментах: у 1982 р. канадська органістка Женецьєва Солі та канадській ансамбль «Карл Філіпп» виконали та записали декілька концертів для органа, струнних і basso continuo композитора: ор. 4 № 3 соль мінор HWV 293, ор. 4 № 6 Сі бемоль мажор HWV 294, ор. 6а № 1 Фа мажор «Зозуля і соловей» HWV 295 та ор. 6а № 2 Ля мажор HWV 296. Повний цикл органних концертів ор. 4 виконали та записали австрійські музиканти – органіст Герберт Ташеци та ансамбль «Concentus Musicus Wien». Серед сучасних органістів виділяється ім'я нідерландського виконавця Тона Копмана, який має у

своєму репертуарі концерти для органу, струнних і basso continuo op. 4 № 1 соль мінор HWV 289, op. 4 № 2 Сі бемоль мажор HWV 290. 4 № 6 Сі бемоль мажор HWV 294. Вагомий внесок в сучасну інтерпретацію генделівських органних концертів здійснив відомий англійський клавесиніст та диригент разом зі своїм колективом «English Concert»: в репертуарі колективу органні концерти op. 4 та op. 7, concerti grossi для пневмонічного органа. Німецький органіст Крістіан Шмітт є одним з наймолодших відомих інтерпретаторів органних концертів Г. Ф. Генделя.

Серед вітчизняних музикантів повний цикл концертів для струнних і basso continuo op. 4 Генделя виконав та здійснив запис видатний органіст та органний майся Віталій Півнов, саме він започаткував традицію виконавства на історичних органах. Він виконував органні твори у приміщеннях, в яких реставрував органи: Львівському костюлі Святого Мартина, Луцьку, Кам'янці-

Подільському, Полонному, Барі, селищах Поморяни, Дунаївка, Середнє, замку Збараж Тернопільської області, Черкасах.

Висновки. Отже, органні концерти Г. Ф. Генделя представляють цікавість з точки зору композиції та взаємодії тематизму між творами різних жанрів та періодів, вони також представляють певний зріз еволюції його інтонаційного стилю, що кожен раз демонструє нові підходи в роботі з вже існуючим музичним матеріалом. Серед органних концертів із супроводом генделівські твори займають значне місце, і на сьогодні є найбільш виконуваними. У контексті історично інформованого виконавства органні концерти Г. Ф. Генделя стали першими у репертуарі музикантів, які практикують та пропагують виконавство на історичних інструментах, і вітчизняна виконавська школа входить в її структуру та розвивається відповідно до тенденцій розвитку європейського історично інформованого виконавства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дуков Е. В. Концерт в истории европейской культуры. Москва : Классика–XXI, 2003. 256 с.
2. Кузнецов И. К. Ранний фортепианный (клавирный) концерт. *Вопросы музыкальной формы*. Москва : Музыка, 1977. Вып. 3. С. 156–185.
3. Ландовская В. О музыке. Москва : Радуга, 1991. 437 с.
4. Сикорская Н. В. Барокко и Романтизм: стиль в зеркале клавирной редакции XIX века. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Харків, 2008. Вип. 22. С. 59–72.
5. Сикорская Н. В. Основные аспекты исполнительского стиля Барокко: опыт обобщения с позиций современной науки и практики. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського*. Київ, 2014. Вип. 109. Кн. 6. С. 96–116.
6. Сікорська Н. В. «Прусські» сонати Карла Філіпа Емануїла Баха у контексті процесу оновлення музичних жанрів передкласичної доби. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського*. Київ, 2003. Вип. 24. Кн. 1. С. 173–181.
7. Gudger W. D. 'Handel and the Organ Concerto: What we know 250 years later. *Handel Tercentenary Collection*. London : Palgrave Macmillan, 1987. P. 271–278.
8. Hutchings A. J. B., Talbot M. Concerto. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians, second edition edited by Stanley Sadi*. Oxford – New York, 2001. Vol. 6. P. 240–260.
9. Holman P. Did Handel Invent the English Keyboard Concerto? *The Musical Times*, 2003. Vol. 144. № 1883. P. 13–22.
10. Landowska W. *Musique Ancienne*. Paris : Mercure de France, 1909. 270 p.

REFERENCES

1. Dukov, E.V. (2003) Kontsert v istorii evripeyskoy kulyury [Concert in the history of European culture]. Moscow : Klassika–XXI, 2003. 256 p. [in Russian].
2. Kuznetsov, I.K. (1977) Ranniy fortepiannyi (klavirnyy) kontsert [Early piano (clavier) concert]. *Musical form issues*. Moscow : Musyka, 1977. Vol. 3. pp. 156–185 [in Russian].
3. Landovskaya, V. (1991) O muzyke [About music]. Moscow : Raduga, 1991. 473 p. [in Russian]
4. Sikorskaya, N.V. (2008) Barokko i romantizm: stil v zerkale klavirnoy redaktsii XIX veka [Baroque and Romanticism: Style in the Mirror of the 19th Century Clavier Edition]. *Problems of interaction of art, pedagogy and theory and practice of education*. Kharkiv, 2008. Vol. 22. pp. 59–72 [in Russian].
5. Sikorskaya, N.V. (2014) Osnovnye aspekty ispolnitelskogo stilya Barokko: opyt obobscheniya s pozitsii sovremennoy nauki i praktiki [The main aspects of the Baroque performing style: the experience of generalization from the point of view of modern science and practice]. *Scientific Bulletin of Tchaikovsky UNTAM*. Kyiv, 2014. Vol. 109. Kn. 6. pp. 96–116 [in Russian].
6. Sikorska, N.V. (2003) «Prusski» sonary Karla Filipa Emanuelya Baha u kontersti protsesu onovlennya musychnyh zhanriv peredklyasychnoi doby [«Prussian» sonatas by Karl Philipp Emanuel Bach in the context of the process of updating the musical genres of the pre-classical era]. *Scientific Bulletin of Tchaikovsky UNTAM*. Kyiv, 2003. Vol. 24. Kn. 1. pp. 173–181 [in Ukrainian].
7. Gudger, W. D. (1987) Handel and the Organ Concerto: What we know 250 years later. *Handel Tercentenary Collection*. London : Palgrave Macmillan, 1987. pp. 271–278 [in English].
8. Hutchings, A. J. B., Talbot, M. (2001) Concerto. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians, second edition edited by Stanley Sadi*. Oxford – New York, 2001. Vol. 6. pp. 240–260 [in English].
9. Holman, P. (2003) Did Handel Invent the English Keyboard Concerto? *The Musical Times*, 2003. Vol. 144. № 1883. pp. 13–22 [in English].
10. Landowska, W. (1909) *Musique Ancienne* [Ancient Music]. Paris : Mercure de France, 1909. 270 p. [in French].

UDC 821.512.162

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-12>**Nuray BEKTASHI,***orcid.org/0000-0002-1709-7609*

Postgraduate Student,

Researcher at the Department of Music and Theater

Institute of Art, Language and Literature

of the Nakhchivan Branch of the National Academy of Sciences of Azerbaijan

(Nakhichevan, Azerbaijan) *bektasinuray@gmail.com***A LOOK AT THE DEVELOPMENT OF MUSIC IN NAKHCHIVAN**

The article traces the formation of musical art in Nakhchivan, the historical development of this art, folk games and performances, music-performance-dance harmony in everyday ceremonies, which are important stages in the formation of musical culture in this ancient land. They also spoke about the development of music in Nakhchivan in the Middle Ages, the environment that caused it, the activities of prominent musicians known for their Nakhchivan people, promoting our national music and Nakhchivan. At the beginning of the XIX–XX centuries in Nakhchivan, the contribution of Eastern trios, ashug music, mugam singing to the development of music in Nakhchivan was studied in detail, with reference to scientific sources, and involved in research. It was noted that the fact that Nakhchivan is one of the oldest cultural centers in Azerbaijan and the Middle East gives grounds to say that along with other areas of culture, the art of music has its own way of development. In general, when talking about the development of music in Nakhchivan in the Middle Ages, several directions can be identified. It should be noted that the art of dance, which has ancient historical roots, along with music, has developed in Nakhchivan, improved with the specific features of this region and played a role in the formation and enrichment of ‘Yalli’, which is invaluable in the cultural treasury of Nakhchivan. One of the important directions in the development of our national music is the performing art formed in the form of oriental trio, mugam trio. It should be noted that our music culture, formed in folk games and ceremonies, formed in the synthesis of music-dance-performance, has matured over time and specialized in the form of trio. It should be noted that the art of dance, which has ancient historical roots, along with the formation of music, has a unique way of development in Nakhchivan, improving its specific features and played a role in the formation and enrichment of ‘Yalli’, which is invaluable in the cultural treasury of Nakhchivan. Among the singers working in Nakhchivan in the late 19th and early 20th centuries, we can name Mashadi Hasan, Mashadi Asad, Mashadi Abil, Mashadi Ismayil, Hasangulu, Idris Nagiyev among the artists who have their own voice and style of performance. Idris Nagiyev’s ‘Shur’ classification, Hasangulu’s ‘Heyrati’, Mashadi Ismayil’s ‘Shahnaz’ performance, which are still in the language of music lovers, show their mastery in the art of singing.

Key words: *Nakhchivan, music culture, performance, Azanchi Bakhshali, ashug art, Eastern trio.*

Нурай БЕКТАШИ,*orcid.org/0000-0002-1709-7609*

аспірант,

науковий співробітник відділу музики і театру

Інституту мистецтва, мови та літератури

Нахічеванського відділення Національної академії наук Азербайджану

(Нахічевань, Азербайджан) *bektasinuray@gmail.com***ПОГЛЯД НА РОЗВИТОК МУЗИКИ В НАХЧІВАНІ**

У статті простежується становлення музичного мистецтва в Нахчівані, історичний розвиток цього мистецтва, народні ігри та вистави, музично-виставно-танцювальна гармонія в повсякденних обрядах, які є важливими етапами формування музичної культури на цій давній землі. Вони також розповіли про розвиток музики в Нахчівані в середні віки, про середовище, яке його спричинило, про діяльність видатних музикантів, відомих своїм нахчіванським народом, пропаганду нашої національної музики та про Нахчіван. На початку XIX–XX століть у Нахчівані внесок східних тріо, музики ашугів, співів мугам у розвиток музики в Нахчівані детально вивчався із посиланням на наукові джерела та залучався до досліджень. Було відзначено, що той факт, що Нахчіван є одним із найстаріших культурних центрів в Азербайджані та на Близькому Сході, дає підстави стверджувати, що поряд з іншими сферами культури музичне мистецтво має свій шлях розвитку. Загалом, говорячи про розвиток музики в Нахчівані в середні віки, можна виділити кілька напрямків. Слід зазначити, що танцювальне мистецтво, яке має давнє історичне коріння, поряд з музикою, розвивалося в Нахчівані, вдосконалювалося з урахуванням специфічних особливостей цього регіону і відіграло роль у формуванні та збагаченні ‘Яллі’, що є безцінним в культурній скарбниці Нахчівана. Одним із важливих напрямків розвитку нашої національної музики є виконавське мистецтво, сформоване у формі східного тріо, тріо тугат. Слід зазначити, що наша музична

культура, сформована в народних іграх та обрядах, сформована в синтезі музично-танцювального виконавства, з часом визріла і спеціалізується на формі тріо. Слід зазначити, що танцювальне мистецтво, яке має давнє історичне коріння, поряд із формуванням музики, має унікальний шлях розвитку в Нахчівані, покращуючи його специфічні риси і відіграло роль у формуванні та збагаченні 'Ялли', що є неоціненним у культурній скарбниці Нахчівана. Серед співаків, які працювали в Нахчівані наприкінці 19 – початку 20 століття, можна назвати Машаді Хасан, Машаді Асад, Машаді Абіль, Машаді Ісмаїл, Хасангулу, Ідріс Нагієв серед артистів, які мають власний голос та стиль виконання. Класифікація «Шур» Ідріса Нагієва, «Хейраті» Хасангулу, виступ «Шахназ» Масхаді Ісмаїла, які досі звучать мовою меломанів, демонструють своє майстерність у співочому мистецтві.

Ключові слова: Нахчіван, музична культура, перформанс, Азанчі Бахшали, мистецтво ашугів, східне тріо.

Introduction. The fact that Nakhchivan is one of the oldest cultural centers in Azerbaijan and the Middle East gives grounds to say that along with other areas of culture, there is a unique way of development of music. In general, when talking about the development of music in Nakhchivan in the Middle Ages, several directions can be identified. In addition to discussing the origin and development of the art of music in musicology, certain classifications have been made. One of these stylistic ideas says: ‘... Ashug music and mugam art form the basis of Azerbaijan's classical music’ (Karimov, 2006: 17). As noted, these two directions will be leading when we talk about the development of music culture in Azerbaijan, as well as in Nakhchivan in the Middle Ages.

Thus, the harmony of music and dance in folk games and ceremonies, this field has played a special role in the formation of national dance and music culture. In his research, he spoke about Azerbaijani folk dances and the harmony of music and dance in these dances, drawing attention to the role of music in national dances in Nakhchivan: “The nature of music sometimes changes depending on where it is performed. For example, in Nakhchivan, ‘Tarakeme’ is played a little faster, faster, even naughty. In Baku or Karabakh, the dance is calm, melancholy. The dancer who plays it is like a swimmer.

Discussion. Ancient dance tunes and dance forms have undergone a number of changes over time. During this transition period, they change depending on the imagination of the performers, the conditions of development, the character of the people, its traditions, acquire new characteristics ‘ (Hasanov, 1983a: 21). As can be seen, when talking about Azerbaijani folk dances, the peculiarities of these dance and musical elements in Nakhchivan were emphasized. As a result of the research, it is emphasized that the example of Nakhchivan in the art of national music and dance has often been distinguished. Thus, speaking about the dance ‘Towel’, the researcher emphasizes that this dance was created in 1932 by tar player Nasir Nasirov. ‘Most of the dances are performed by girls. In Nakhchivan it is sometimes played by boys’ (Hasanov, 1983b: 35). This idea in itself reveals the fact that national dances are widespread in Nakhchivan.

It is interesting that the performance of our ancient national dances by boys and girls in Nakhchivan gives grounds to say that the interest in art and music in Nakhchivan has historical roots.

It should be noted that the art of dance, which has ancient historical roots, along with music, has developed in Nakhchivan, improved with the specific features of this region and played a role in the formation and enrichment of ‘Yalli’, which is invaluable in the cultural treasury of Nakhchivan. One of the unique folk games performed at such folk ceremonies, the game ‘chinginchingi’ was chosen because it is specific to the land of Nakhchivan, and it has been mentioned in scientific sources. ‘Chingizchingi – one of the yalli-like games demonstrated at mass festivities in Nakhchivan and Mugan’ (El-oba game folk performance, 1984: 244), the unity of music and dance is also reflected in the game.

It should be noted that the role of music and dance in folk games and ceremonies is reflected in research, and it is clear that games are an integral part of our national culture as a unifying point of folklore and art. Along with games where music, words and dance are performed together, folk songs are also an important part of our national culture. Uzeyir Hajibeyli, a prominent composer and genius, clarified this point: both are of great ethnographic importance” (Hacıbeyli, 2005: 412). It is clear from this that the genius composer also generalizes his ideas by grouping music performances individually and collectively. Based on the approach to these criteria, “oral music samples” (Oral traditional Azerbaijani music, 2016) are of interest in the work on collection, recording and systematization of music samples formed both in the context of dance-music-performance and on the basis of individual performance.

Numerous information on the development of the art of music in Azerbaijan in the Middle Ages, the main directions and prominent figures of this period is reflected in the research. Thus, Safiaddin Urmavi (1201–1294), known as the great philosopher and musicologist of the East, spoke about the high development of music in the works of Abdulgadir Maragai and Yusif Shah brothers and others, as well as in the works of medieval poets.

One of the important directions in the development of our national music is the performing art formed in the form of oriental trio, mugam trio. It should be noted that our musical culture, formed in folk games and ceremonies, formed in the synthesis of music-dance-performance, has matured over time and specialized in the form of trio. It should be noted that the art of dance, which has ancient historical roots, along with music, has developed in Nakhchivan, improved with the specific features of this region and played a role in the formation and enrichment of 'Yalli', which is invaluable in the cultural treasury of Nakhchivan. 'Sources confirm that the famous musicians who were the pupils of this land took part in musical gatherings in the palaces of the Safavid, Ottoman and other Eastern rulers. For example, the most famous charlatan in the palace of the Ottoman ruler Murad IV was Murad agha from Nakhchivan. A monument with a saz image was also recorded in Kechili village of Shahbuz region. There, on a tombstone in the shape of a large box, belonging to the pre-monumental period in Duylun and Julfa, the image of a reed and a sword is engraved" (Modern problems of socio-economic and cultural development of the Nakhchivan Autonomous Republic, 1998: 53). It should be noted that the art of dance, which has ancient historical roots, along with the formation of music, has a unique way of development in Nakhchivan, improving its specific features and played a role in the formation and enrichment of 'Yalli', which is invaluable in the cultural treasury of Nakhchivan. In this sense, the pedagogue R. Huseynzadeh, who studies the history of pedagogical thought in Azerbaijan, notes that 'in the Middle Ages, especially in the XI–XII centuries, Nakhchivan was the capital of the Atabeylar state, where secular madrasas functioned' (Huseymzade, 2007: 136). Undoubtedly, the existence of madrasah-type educational institutions in Nakhchivan from that time, the modern type of education and the influence of such realities created the basis for the development of musicians among a number of prominent personalities who grew up during this period. This performing art, which was formed in the late 19th century, has expanded since the beginning of the last century. Thus, 'there are not many artists in our history of folk music who have such skills: Haji Husu, Sadig Asad oglu, Jabbar Qaryagdi oglu, Mirza Mahammad Hasan, Gurban Pirimov, Seyid Shushinsky, Khan Shushinsky and others' (Mammadov, 1981: 22). In the ancient land of Nakhchivan, which is an integral part of Azerbaijan, there was a unique way of this art, prominent figures. "Singing was mainly spread in Ordubad and Nakhchivan. The famous musician Murad agha acted as

a court musician of the Ottoman sultan Murad IV of Nakhchivan. Artists such as Jabbar Qaryagdioglu and Bulbul had an exceptional contribution to the preservation of this art. "(Khahramanov, 2017: 121–125). This gives us reason to say that the art of music in Nakhchivan, especially singing, has developed since the Middle Ages, and has a place in our cultural history with its unique performers. In the next stage, the singer Sattar, who was famous for his unique style of performance in the 18th century, moved to Nakhchivan in 1844 and lived and worked there for two years. if it was important, on the other hand, it laid the groundwork for the growth of their successors. It was the result of the interest in the art of music and singing that a new generation of singers grew up in Nakhchivan in the late 19th and early 20th centuries.

Among the singers working in Nakhchivan in the late 19th and early 20th centuries, we can name Mashadi Hasan, Mashadi Asad, Mashadi Abil, Mashadi Ismayil, Hasangulu, Idris Nagiyev among the artists who have their own voice and style of performance. Idris Nagiyev's 'Shur' classification, Hasangulu's 'Heyrati', Mashadi Ismayil's 'Shahnaz' and others are still in the language of music lovers. their performance shows their mastery in the art of singing.

Let us clarify one point in particular that we can classify two groups in the performing arts during this period. Among them were performers who took part in religious ceremonies and lamentations, and some of them sometimes sang, that is, they served to revive our national music. In the other group, we can mention the artists who are professionally engaged in singing. Thus, such personalities as Molla Abdulla, Azanchi Bakhshali, the father of Huseyn Javid, a prominent representative of Azerbaijani romantic literature, were mainly engaged in singing in religious ceremonies, but also in singing. 'Shur' and 'Segah' mugams performed by Karbalai Bakhshali were filmed in 1905 in Tbilissi (Tbilisi). His charming voice and high appreciation of his voice are also reflected in the sources of the period. Thus, Azanchi Bakhshali, whose voice was damaged by an accident, then engaged in reciting the call to prayer in mosques. We read in the memoirs of Ali Sabri Gasimov, who has a special place in the history of twentieth-century Nakhchivan literary and public opinion, about his charming voice, performance and recitation of the call to prayer: "I remember: There was a Karbala Bakhshali. He used to call to prayer well. Especially close to the morning. I didn't really understand what he was saying, but because his voice was so beautiful and pleasant, I would go up to the roof every morning and wait for him to pray.

Bakhshali of Karbala used to sing at weddings and folk festivals ... I witnessed how he sang 'Segah-zabul' and later, when I lost my mind, I regretted that Haji Bakhshali sings minajat and mugham? ” (Kasumov, 1983: 127–128).

Conclusions. The path of Nakhchivan musical culture, formed on the basis of deep-rooted traditions, gives grounds to say that the art of music has developed at a high level in this ancient land since the Middle Ages. The emergence and formation of musical culture in Nakhchivan has long historical roots. The presence of dance scenes in Gamigaya paintings in Nakhchivan gives grounds to say that

culture in this land has been formed since prehistoric times. The fact that Nakhchivan was the capital of the Atabeylar state in the Middle Ages laid the foundation for cultural progress here, and Nakhchivan musicians gained great prestige in the Ottoman palace. The development of Eastern trios and ashug music in the 19th century laid the foundation for a new stage in the development of music culture. From the beginning of the last century, the art of music was professionally formed in Nakhchivan, the formation of music groups, the establishment of music schools influenced the rapid development of Nakhchivan music.

BIBLIOGRAPHY

1. El-oba oyunu xalq tamaşası. Bakı: İşıq, 1984, 275 s.
2. Hacıbəyli Ü. Seçilmiş əsərləri. 2 cildə, II cild. Bakı: Şərq-Qərb, 2005, 455 s.
3. Həsənov K. Qədim Azərbaycan xalq rəqsləri. Bakı : işıq, 1983, 60 s.
4. Hüseynzadə R. Qədim və erkən orta əsrlərdə Azərbaycanda tərbiyə, təhsil və pədaqoji fikir. Bakı : Nurlan, 2007, 336 s.
5. Kərimov R. Naxçıvan musiqi mədəniyyəti tarixindən: vokal ifaçılıq sənəti. Bakı : Azər nəşr, 2006, 96 s.
6. Qəhrəmanov Ə. İfaçılıq sənəti: təkamül yolları. Axtarışlar. AMEA NB İncəsənət, Dil və Ədəbiyyat İnstitutu. Naxçıvan, 2017, № 2.
7. Qasimov Əli Səbri. Ömürdən yarpaq düşür. Bakı: Gənclik, 1983, 168 s.
8. Məmmədov V. Musiqi, söz, ifaçı. Bakı : İşıq, 1981, 143 s.
9. Naxçıvan Muxtar Respublikasının sosial-iqtisadi və mədəni inkişafının müasir problemləri. Bakı : Diplomat nəşr, 1998, 135 s.
10. Şifahi ənənəli Azərbaycan musiqisi. Bakı : Qrif nəşr, 2016, 170 s.

REFERENCES

1. El-oba oyunu xalq tamaşası. [El-oba game folk performance] Bakı: İşıq, 1984, 275 p.[in Azerbaijani]
2. Hacıbəyli Ü. Seçilmiş əsərləri. 2 cildə, II cild. [Selected works. In 2 volumes, II volume] Bakı: East-West, 2005, 455 p. [in Azerbaijani]
3. Həsənov K. Qədim Azərbaycan xalq rəqsləri.[Ancient Azerbaijani folk dances] Bakı: İşıq, 1983, 60 p.[in Azerbaijani]
4. Hüseynzadə R. Qədim və erkən orta əsrlərdə Azərbaycanda tərbiyə, təhsil və pədaqoji fikir. [Upbringing, education and pedagogical thought in Azerbaijan in ancient and early medieval times] Bakı: Nurlan, 2007, 336 p.[in Azerbaijani]
5. Kərimov R. Naxçıvan musiqi mədəniyyəti tarixindən: vokal ifaçılıq sənəti.[From the history of Nakhchivan music culture: the art of vocal performance] Bakı: Azerneshr, 2006, 96 p.[in Azerbaijani]
6. Qəhrəmanov Ə. İfaçılıq sənəti: təkamül yolları.[Performing arts: ways of evolution] Researchs. NASA NB Institute of Art, Language and Literature. Nakhchivan, 2017, №-2 [in Azerbaijani]
7. Qasimov Əli Səbri. Ömürdən yarpaq düşür. [A leaf falls from life] Bakı: Ganclik, 1983, 168 p.[in Azerbaijani]
8. Məmmədov V. Musiqi, söz, ifaçı.[Music, words, performer] Bakı: İşıq, 1981, 143 p. [in Azerbaijani]
9. Naxçıvan Muxtar Respublikasının sosial-iqtisadi və mədəni inkişafının müasir problemləri. [Modern problems of socio-economic and cultural development of the Nakhchivan Autonomous Republic] Bakı: Diplomat press, 1998, 135 p. [in Azerbaijani]
10. Şifahi ənənəli Azərbaycan musiqisi. [Oral traditional Azerbaijani music] Bakı: Qrifpress, 2016, 170 p. [in Azerbaijani]

УДК 76.025.4"19-20"

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-13>**Марія БОРИСЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-8302-0896

аспірантка кафедри мистецтвознавчої експертизи
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтва
(Київ, Україна) mariaborysenko8@gmail.com

СУЧАСНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ЕНЗИМІВ У РЕСТАВРАЦІЇ АРХІТЕКТУРНОЇ ГРАФІКИ

Метою статті є аналіз використання ензимів як ефективного інструменту у здійсненні реставраційних заходів з очищення пам'яток архітектурної графіки, виконаних на паперовій основі. **Методологія дослідження** включає методи візуального обстеження, систематизації, порівняння, узагальнення, техніко-технологічні методи, зокрема, використання оптичної мікроскопії (в ультрафіолетовому та інфрачервоному діапазонах), методи рентгено-флуоресцентного аналізу (РФА) та ІК спектроскопії з Фур'є-перетворенням (FTIR), хімічний аналіз для дослідження стану основи та рівня її кислотності, а також визначення типів клею, наявних на творі.

Наукова новизна. Міжнародний досвід, отриманий у процесі практичного застосування та наукових досліджень використання ензимів, продемонстрував позитивні результати під час вирішення окремих задач реставрації. Незважаючи на це, використання ферментів у вітчизняній реставрації паперу недостатньо описане та не розповсюджене в практичному застосуванні. Особливо ж це стосується архітектурної графіки, зберігання якої, через великий формат робіт та внаслідок використання їх під час реалізації проектів, є досить складним. У статті описано практичний досвід застосування ензимів у реставрації творів на паперовій основі. **Висновки.** У роботі розглянуто основні види ензимів, механізми їхнього впливу, способи застосування та нейтралізації, а також вплив молекулярної маси і якості ферментів на кінцевий результат роботи під час проведення реставраційних заходів з метою оптимізації підходів зі збереження проектів архітектурної графіки. Для дослідження було обрано твір архітектурної графіки «Проект Урядового центру в м. Києві. Будинок РНК УРСР. Фасад» (1930-ті рр.), авторства радянського архітектора Федора Олейника. Прецедент проведення реставраційно-консерваційних заходів для цієї роботи розглядається як важливий досвід збереження великоформатних робіт архітектурної графіки, які зберігаються у фондівих колекціях і перебувають у вкрай незадовільному стані, очікуючи на реставрацію. У статті детально проаналізовано стан збереження твору до реставрації, досліджено та систематизовано види пошкоджень. Описано реставраційно-консерваційні заходи з використанням ензимів, застосованих щодо нього. Зазначена інформація необхідна для розширення інструментарію українських реставраторів у питанні практичного збереження творів архітектурної графіки та робіт на паперовій основі загалом та здійснення наукових досліджень за даною темою.

Ключові слова: ензими, архітектурна графіка, реставрація, Федір Олейник.

Maria BORYSENKO,

orcid.org/0000-0002-8302-0896

Postgraduate Student at the Department of Art History Expertise
National Academy of Culture and Arts Management
(Kyiv, Ukraine) mariaborysenko8@gmail.com

MODERN EXPERIENCE OF APPLYING OF ENZYMES IN RESTORATION OF ARCHITECTURAL GRAPHICS

The purpose of this article is analysis of the use of enzymes as an effective tool in restoration for a cleaning the monuments of architectural graphics, made on paper base. **The methodology of this study** includes methods of visual examination, systematization, comparison, generalization, technical and technological methods, in particular, the use of optical microscopy (in the ultraviolet and infrared ranges), methods of X-ray fluorescence analysis (X-ray diffraction) and Fourier-transform IR spectroscopy. Chemical analysis was used to study the state of the paper base and the level of its acidity, as well as to determine the types of glue available on the work. **The scientific novelty.** International experience gained in the process of practical application and research on the use of enzymes has shown positive results in solving some problems of restoration. Nevertheless, the use of enzymes in domestic paper restoration is insufficiently described and not widespread. This is especially true for architectural graphics, the storage of which, due to the large format of works and due to their use in the implementation of projects, is quite complex. The article describes the practical experience of using enzymes in the restoration of works on paper base. **Conclusions.** The current article explores the main types of enzymes, mechanisms of their influence, methods of application and neutralization, as well as the influence of molecular weight and quality of enzymes on the final result of restoration activities to optimize approaches to preserving

architectural graphic projects. The work of architectural graphics "Project of the Government Center in Kyiv. House of the RNA of the USSR. Façade" (1930s), authored by Soviet architect Fyodor Oleynyk. The precedent of carrying out restoration and conservation measures for this work is considered as an important preservation experience large-scaled works of architectural graphics, which are stored in stock collections and are in extremely unsatisfactory condition, awaiting restoration. The article analyzes in detail the state of preservation of the work before restoration, investigates and systematizes the types of damage. Restoration and conservation measures using enzymes applied to it are described. This information is necessary to expand the tools of Ukrainian restorers in the practical preservation of works of architectural graphics and works on paper basis in general and the implementation of research on this topic.

Key words: *enzymes, architectural graphics, restoration, Fedor Oleynyk.*

Постановка проблеми. Реставрація є частиною важливої сфери – збереження культурного надбання. Розвиток та розширення палітри інструментарію в реставраційній галузі є вкрай необхідним завданням, що напряду впливає на якість кінцевого результату, а також позначається на продуктивності, полегшуючи та пришвидшуючи роботу реставраторів у реалізації певних процесів.

Іноземний досвід використання ензимів для збереження паперу нараховує вже кілька десятків років. Особливості їхнього застосування та характеристики обговорюються у статтях та дослідженнях, ферменти визнано цінним інструментом. Проте використання їх на території України не є розповсюдженим, а публікацій стосовно практичного використання ензимів вкрай недостатньо. Очевидно, що застосування ензимів має бути здійснене з дотриманням відповідних вимог та методик, тому необхідні ґрунтовні дослідження та наукові публікації, що містять інформацію про практичний досвід застосування ензимів у реставрації паперу на теренах України.

Аналіз досліджень і публікацій. Тема використання ензимів в реставрації творів архітектурної графіки на паперовій основі висвітлена не була, однак є згадки про використання цих ферментів у реставрації паперу загалом. Так, у матеріалах доповідей Першої міжнародної науково-практичної конференції у Львові 2018 р. згадано про використання ферментів в якості інструменту для здійснення процесу роздублювання гравюри (Волков, 2018: 83). У довіднику «Хімія в реставрації» (Нікітін, Мельникова, 1990: 241) є лише коротка інформація про застосування ензимів для очищення паперу.

Закордонні реставратори паперу визнали переваги використання ферментів у наукових дослідженнях з кінця 1960-их рр. У 1969 р. Пол Бенкс у своїй роботі описав колагеназу – ферменту, що розщеплює колаген, розглядаючи його як інструмент для швидкого видалення залишків клею тваринного походження (Banks, 1969: 56). У 1970 р. було опубліковано працю, в якій описане застосування ферментів для відокремлення склеєних сторінок рукопису (Wendelb, Fosse, 1970: 249).

У публікації 1977 р. вперше описується використання ферментів протеази та амілази (Segal, Cooper, 1977: 47–50). Автори публікації виявили взаємозв'язок між кількістю ферментів, що використовуються при здійсненні реставраційних процесів, та температурних показників і значення рН (кислотності). Ці дослідження лягли в основу використання у реставрації буферних розчинів з додаванням фосфату натрію. Також дослідження довели, що метод, розроблений Отто Венделбом (Wendelb, Fosse, 1970: 249), є неефективним, оскільки призводить до ослаблення паперу як основи, а тому науковці запропонували альтернативні методи застосування ензимів.

За час проведення досліджень інформація накопичувалась та систематизувалась, проте і сьогодні важливими залишаються питання: дослідження природи продуктів ферментативних реакцій, їхня нейтральність до пам'ятки; нейтралізація та видалення продуктів ферментативної взаємодії з паперовою основою та її імовірний вплив на об'єкт реставрації із плином часу. Сьогодні важливим є дослідження та впровадження зарубіжного досвіду в українську практику реставрації пам'яток на паперовій основі, що сприятиме розвитку галузі та розширенню інструментарію практикуючих реставраторів.

Мета статті: здійснення аналізу основних ферментів, що застосовуються в реставрації творів на паперовій основі, та їхніх особливостей із метою оптимізації процесів видалення клею тваринного походження та очищення паперу, опис практичного досвіду реставрації твору з використанням ензимів.

Вклад основного матеріалу. Ферменти – це біологічні каталізатори білкової природи, що беруть участь у життєво важливих реакціях живих організмів. Вони допомагають цим організмам ефективно розщеплювати, тобто перетравлювати, збільшуючи швидкість реакції, спожиті ними біологічні полімери – білки, вуглеводи та жири.

Ензими, що представляють інтерес для реставраторів, каталізують реакції деградації, переважно гідролітичні, та зазвичай належать до класу, відомого як гідролази. Препарати ензимів, що вико-

ристовують в реставрації, походять із клітин бактерій, цвілі а також підшлункових залоз великої рогатої худоби.

Амілази, протеази та ліпази – основні ферменти, що використовуються в реставрації творів на паперовій основі. Суфікс «аза» вказує, що сполука є ферментом, перша ж частина у назві ідентифікує те, що переробляє ензим. Наприклад, ліпаза сприяє переробці жирів, протеаза розщеплює білки, амілаза каталізує засвоєння вуглеводів.

Слід зазначити, що використання ферментів є виправданим, коли інші рішення зі здійснення реставраційно-консерваційних заходів є більш руйнівними. Наприклад, у випадку наявності на роботі стійких пастозних нашарувань клею, які можна видалити за допомогою тривалого зволоження або занурення у кювет, використання ензимів є кращою альтернативою.

Ензими використовують у реставрації графічних творів, японського паперу, слабо проклеєних або пошкоджених паперів, книг, альбомів тощо. Необхідно підкреслити, що використання ферментів передбачає подальшу промивку творів для нейтралізації процесів, викликаних ферментами. Перед застосуванням ензимів потрібне проведення ґрунтовних досліджень об'єкта реставрації для визначення наявності на авторській роботі покриття або включень, що можуть постраждати внаслідок взаємодії з ферментами. Наприклад, фермент амілаза може завдати шкоди гуаші, якщо вона містить декстрин.

Для правильного підбору ензиму під час реставрації необхідно ідентифікувати тип клею або забруднення, до якого планується застосування ферменту. У випадку неможливості точно визначити природу клею, наявності в ньому крохмалю або продуктів тваринного походження – рекомендують використання амілази першою, оскільки протеаза має здатність перетравлювати її, і, будучи використана другою, нейтралізує перший ензим.

Важливими критеріями у виборі ферменту є ступінь його очищення та активності. Чистота ензиму характеризується відсотком білка у твердій речовині. Ліофілізовані (чисті) ферменти не мають домішок, що позитивно впливає на результат реставрації, на відміну від неочищених ензимів, які можуть містити інші ферменти в домішках, що може призвести до пошкодження твору на паперовій основі. Активність ферменту визначає його здатність гідролізувати, вона вимірюється в одиницях активності. Тож чим вищою є активність, тим менша кількість речовини потрібна для отримання позитивного результату. Також ферменти з низькою молекулярною масою – тобто

менше ніж 15 000 одиниць атомної маси (АМУ) – вимиваються з основи легше, ніж ензими з високою молекулярною масою (понад 50 000 АМУ).

На ефективність ензимів впливає температура та рівень кислотності середовища (рН). Активність ферментів збільшується у 2–4 рази внаслідок підвищення температури від 20° С на кожні 10° С. Оптимальним температурним діапазоном для використання ферментів є діапазон від 35° С до 100° С, залежно від типу фермента. Перевищення оптимальної температури призводить до суттєвого зменшення ефективності ферменту. Що ж до рН, то оптимальне значення для кожного ферменту варіюється. Загалом умови реставрації повинні спиратись на потреби об'єкта реставрації, а не ферменту. Ферментні препарати застосовують, розчиняючи їх у воді, або місцево, використовують у компресах і в сумішах води та органічних розчинників.

Щодо практичного застосування ензимів у реставрації творів графіки, то розглянемо приклад роботи з твором «Проект Урядового центру в м. Києві. Будинок РНК УРСР. Фасад» архітектора Федора Олейника, що знаходився в аварійному стані і надійшов на реставрацію з фондів Національного заповідника «Софія Київська» у 2017 р.

Було здійснено дослідження вихідного стану проекту із застосуванням методів візуального обстеження, систематизації, техніко-технологічних методів вивчення об'єкта з використанням оптичних приладів та застосуванням необхідних хімічних аналізів. У результаті встановлено, що стан пам'ятки під час надходження на реставрацію був аварійний. Техніка виконання твору – змішана (акварель, гуаш, туш, олівець). Основа роботи – папір для креслення, дрібно-волокнистий, крихкий, ламкий, який втратив свої фізико-хімічні властивості, мав значні забруднення та фізичні пошкодження (складався з трьох нерівномірних фрагментів: 43,0x14,0 см; 85,0x63,0 см; 15,1x16,5 см). Через постійні коливання температури та світла папір мав нерівномірне пожовтіння. Окрім того, на папері були наявні забруднення, пилові нашарування, екскременти комах, плями іржі, залишки силікатного та столярного клею, наскрізні плями та патьоки, написи графітним та кольоровим олівцем на зображенні, по краях роботи вздовж верхнього краю – велика пляма, інтенсивні затікання з коричневими ореолами, чорнильні плями, плями від цупкого клею тваринного походження на зображенні тощо. Також були зафіксовані механічні ушкодження: втрати, розриви, жорсткі злами, зриви верхнього шару паперу (у зв'язку з чим на цих місцях частково

втрачено зображення), проколи від цвяхів, кнопок, порізи лезом по зображенню, жорсткі згини з осипанням основи тощо.

Фарбовий шар мав слабкий зв'язок з основою та часткове знебарвлення кольору, значні потертості, осипання у місцях розривів. Уздовж лівого краю вгорі виявлено потертий напис, виконаний гуашшю, зі значними втратами фарбового шару (09,5x1,4 см). У лівому нижньому куті зрізаний напис тушшю з особистими підписами виконавців проекту.

За реакцією мікропроби з реактивом сірчано-кислого аніліну було визначено, що папір не містить лігніну. Дослідження проб клею показали наявність на роботі силікатного клею та клею тваринного походження. Було проведено додаткові дослідження методом оптичної мікроскопії, в ультрафіолетовому та інфрачервоному діапазонах, методами рентгено-флуоресцентного аналізу (РФА) та ІК спектроскопії з Фур'є-перетворенням (FTIR), виконані на базі та за підтримки бюро науково-технічної експертизи «Арт-Лаб» (Київ).

Також визначено рН паперу – 5,9, який мав ознаки деструкції основи. Під час реставрації показники кислотності було стабілізовано та відновлено фізико-хімічні властивості основи. Видалення поверхневих забруднень, враховуючи аварійний стан роботи, було виконано дуже обережно. Силікатний клей було нейтралізовано та здійснено закріплення неводостійкого фарбового шару і написів за допомогою спиртового розчину 2% фракційної желатини та Cyclododecane. Підбір методів та видалення численних плям і забруднень різноманітного походження виконувалось, ґрунтуючись на стані збереження паперу та індивідуальних особливостях плям (тип, походження, тощо.). Так, видалення стійких плям білкового походження (що було встановлено попередніми дослідженнями) здійснювалось локальним нанесенням компресу у комбінації Tylose5% + та ензиму протеаза (Protease) 0,4% через плівку

holytex, при сталій температурі 40° С (час впливу – 60 хв.). Процес відбувався під постійним контролем, після успішного видалення плям фермент було нейтралізовано.

Після подальших дій із пластифікації та підклейки розривів і доповнення втрат роботу було дубльовано та продовжено реставраційно-консерваційні процеси. У результаті здійснених реставраційних заходів робота набула експозиційного вигляду та після науково-реставраційної ради повернулася на зберігання до фондів Національного заповідника «Софія Київська».

Висновки. Практичне застосування ензимів у реставрації твору архітектурної графіки «Проект Урядового центру в м. Києві. Будинок РНК УРСР. Фасад» архітектора Ф. Олейника показало гарний результат. Видалення стійких плям білкового походження з роботи, що здійснювалось локальним нанесенням компресу з дотриманням потрібної температури та часу впливу, було виконано успішно.

Однак використання методів реставрації із застосуванням ензимів не є панацеєю та не підходить для усіх творів на папері, а тому важливим є чітке розуміння процесів, що відбуваються під час роботи з такими технологіями. Проведення подібних видів робіт має здійснюватись із дотриманням усіх необхідних вимог та методик, як і сам підбір необхідних ферментів.

Використання ензимів у реставрації творів архітектурної графіки є важливим та ефективним інструментом для збереження пам'яток на паперовій основі. Дослідження, публікації за цією темою та впровадження використання цих методів в Україні є перспективними та важливими. Актуальними напрямками дослідження цієї теми є питання природи продуктів ферментативних реакцій, їхня нейтральність до пам'ятки при подальшому її зберіганні, нейтралізація та видалення продуктів ферментативної взаємодії з паперової основи та імовірний вплив на об'єкт реставрації тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовк В. Складне роздублювання пам'яток мистецтва та писемної культури на паперових основах за допомогою ферментів : Матеріали доповідей Першої міжнародної науково-практичної конференції. Львів : Українська академія друкарства, Львівська національна наукова бібліотека України ім. В. Стефаника, 2018. С. 80–84.
2. Нікітін М. К., Мельникова Е. П. Химия в реставрации : справ. изд. Ленинград : Химия, 1990. 304 с.
3. Banks P. Paper Cleaning. *Restaurator*. Berlin : Periodicals Service Company & Schmidt Periodicals GmbH, 1969. Vol. 1. № 1. Pp. 52–56.
4. Wendelb O., Fosse B. Protein Surgery: A Restoring Procedure Applied on Paper. *Restaurator*. Berlin : Periodicals Service Company & Schmidt Periodicals GmbH, 1970. Vol. 1. № 4. Pp. 245–293.
5. Segal J., Cooper D. The Use of Enzymes to Release Adhesives. *The Paper Conservator*. London : Taylor & Francis, 1977. Ltd. Vol. 2. Pp. 47–50.

REFERENCES

1. Vovk V. Skladne rozdblyuvannya pam"yatok mystetstva ta pysemnoyi kul'tury na paperovykh osnovakh za dopomohoyu fermentiv : Materialy dopovidey Pershoyi mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi [Complex duplication of monuments of art and written culture on paper with the help of enzymes]. L'viv : Ukrayins'ka akademiya drukarstva, L'vivs'ka natsional'na naukova biblioteka Ukrayiny im. V. Stefanyka, 2018. S. 80–84 [in Ukrainian].
2. Nikitin M. K., Mel'nykova E. P. Khymyya v restavratsyy : spravochnoe izdaniye [Chemistry in restoration]. Lenynhrad : Khymyya, 1990. 304 s. [in Russian].
3. Banks P. Paper Cleaning. Restaurator. Berlin : Periodicals Service Company & Schmidt Periodicals GmbH, 1969. Vol. 1, № 1, Pp. 52–56 [in English].
4. Wendelb O., Fosse B. Protein Surgery: A Restoring Procedure Applied on Paper. Restaurator. Berlin : Periodicals Service Company & Schmidt Periodicals GmbH, 1970. Vol. 1, № 4, Pp. 245–293 [in English].
5. Segal J., Cooper D. The Use of Enzymes to Release Adhesives. The Paper Conservator. London : Taylor & Francis, 1977. Ltd. Vol. 2, P. 47–50 [in English].

УДК 784.1 (150)+78.087.68(510)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-14>

Ван Цзяцин,
orcid.org/0000-0003-2181-5551,
аспірант кафедри теорії та історії музики
факультету музичного мистецтва
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) 1025147304@qq.com

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ХОРОВОЇ МУЗИКИ А SARRELLA У СУЧАСНОМУ КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ

Проблема збереження духовного досвіду людства й духовних цінностей у вимірах культури постмодерну на рівні художньої рефлексії відбивається, зокрема, в актуалізації функціонування хорової музики а саррелла як одного з найпотужніших утілень духовних пошуків і носія національних художніх цінностей, медіатора між національними культурами й культурними епохами. Мета статті – виявлення провідних тенденцій розвитку хорового мистецтва а саррелла в національних культурних просторах України й Китаю. Актуальність статті детермінована відсутністю вичерпного дослідження сучасної хорової музики а саррелла та інтенсифікацією діалогу східної та європейської культур.

Хорова музика а саррелла позиціонована нами як специфічний особистісно-колективний жанрово-стильовий, образно-тематичний і виразовий палімпсест, сфера перетину сучасних трансформаційних мистецьких тенденцій, чинник формування нової емерджентної культурної реальності, в якій «кванти» національного культурного досвіду й світового досвіду різних культурних епох постають як складові частини нового й всеосяжного культурного ландшафту, в якому розгортається буття Людства як духовної цілісності.

Основними результатами статті є виокремлення таких спільних тенденцій розвитку української та китайської хорової музики а саррелла, як: синтез жанрових моделей і різних сфер музичного мистецтва (професійного академічного, народного й сучасного масового); значущість фольклорного начала, театралізація виконавства й експерименталізм. У просторі сучасного українського хорового мистецтва а саррелла визначено особливу значущість відродження фольклорного й релігійного джерел (апеляція до сакральної жанрової сфери, музичного мислення, системи засобів виразності, образності, тематики, символічності мислення), багатовимірного синтезу духовної тематики, фольклористичних спрямувань і новітніх композиторських технік, модифікацій жанрових моделей опери й симфонії, знаків історико-культурних епох і сфер музичної культури. Акцентована роль таких тенденцій розвитку сучасної китайської хорової музики а саррелла, як: первинна значущість патріотичної, героїчної тематики, пісенного жанру й тематики природи; синтез національних джерел та європейського, досвіду музичного мистецтва, зокрема новітнього; апробація жанрів кантати й ораторії; інтенсифікація колористичного потенціалу хорового мистецтва, його трактування як сфери полікультурного діалогу, розгорнутого в просторі й часі; синтез видів мистецтва на основі національної культури.

Ключові слова: хорова музика а саррелла, культурний діалог, духовні цінності.

Van Tszjatsin,
orcid.org/0000-0003-2181-5551,
Postgraduate Student at the Department of History and Theory of Music
of the Faculty of Musical Art
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) 1025147304@qq.com

TRENDS IN CHORAL MUSIC DEVELOPMENT IN THE MODERN CULTURAL SPACE OF UKRAINE AND CHINA

The problems of preserving the human spiritual experience and spiritual values in the measurements of postmodern culture at the level of art reflection is displayed in the updating of the functioning of choral music a cappella as one of the most powerful forms of spiritual, in particular artistic searches and media of national artistic values, the mediator between national cultures and cultural epochs. The purpose of the article is to identify leading trends in the development of choral art a cappella in the national cultural space of Ukraine and China. The relevance of the article determinate by the lack of comprehensive study of modern choral music a cappella and the intensification of the dialogue of Eastern and European cultures.

In article choral music a cappella is positioned as a specific personal-collective style, genre, thematic, figurative and expression palimpsest, sphere of intersection of modern transformation styles, genre, etc. trends, factor for the formation

of a new emergent cultural reality, in which “quantities” of national cultural experience and different cultural epochs appears as a component of a new, holistic and comprehensive cultural landscape, which unfolds the existence of mankind as a spiritual integrity.

The main results of the article are to distinguish such common trends in the development of Ukrainian and Chinese choral music a cappella as: synthesis of genre models and various spheres of musical art (professional academic, folk and modern mass), the significance of the folklore, theatricalization of the performance and experimentalism. In the space of modern Ukrainian chorus a cappella the special significance of the revival of the folk and religious principles (appeal to the sacred genre sphere, musical thinking, system of expressiveness, subject, imagery, symbolism of thinking), multidimensional synthesis of religious subjects, folklore trends and latest composer technicians, genre of modifications models of opera and symphony, signs of historical and cultural epochs and spheres of musical culture. The significance of such trends in the development of modern Chinese choral music cappella is accented as: the primary significance of patriotic, heroic themes, song genre and nature themes; synthesis of national sources and European, in particular the latest, musical experience; approbation of genre of cantata and oratorio; intensification of colorful potential of choral art; its interpretation as a sphere of multicultural dialogue deployed in space and time, synthesis of art species based on national culture.

Key words: *choral music a cappella, cultural dialogue, spiritual values.*

Постановка проблеми. Збереження та утвердження особистісної сутності, істинних духовних цінностей і накопиченого досвіду є концептотворним стрижнем, який маркує специфіку культурного простору сучасності. На рівні художньої рефлексії одним із модусів творчої інтеріоризації означеної проблематики можна вважати актуалізацію хорової музики а cappella. Віддзеркалюючи притаманний культурі епохи постмодерну-постсучасності світоглядний плюралізм і водночас зберігаючи атрибутивні якості хорового мистецтва, а cappella на хорова музика є однією зі значущих царин акумуляції-продукування культурного досвіду. У його особистісно-колективному художньому осмисленні-втіленні виконавець постає одночасно і як індивід, і як невіддільна складова частина творчої спільноти, як відтворювач-інтерпретатор «готових» текстів культури, і як репрезентатор сучасних новаційних тенденцій.

Означена специфічна феноменологічна багатовимірність, активізація функціонування в різних національних культурних просторах, яка резонує з різнобарвністю співвідношення тенденцій глобалізації та глокалізації (Уманець, 2020: 186–188) у контексті культурного діалогу Захід – Схід, дозволяють надати сучасному хоровому мистецтву а cappella статусу як одного з найпотужніших утілень духовних, зокрема мистецьких, пошуків, так і носія національних художніх цінностей і медіатора між національними культурами й культурними епохами.

Аналіз досліджень дозволяє констатувати наявність особливої дослідницької аури в музикологічному дискурсі у зв'язку з хоровою музикою а cappella. З одного боку, вона традиційно позиціюється фундаторами хорознавства як така, що найповніше відбиває сутність і природу хорового мистецтва (Єгоров, 1939: 6; Пігров, 1964: 22; Чесноков, 1961: 19), проблематика її феноменології та

онтології порушувалася в численних хорознавчих розвідках. З іншого боку, значущість виконавських аспектів та інтенсивність пошукових тенденцій у сучасній художній практиці детермінують появу таких же численних дослідницьких лакун – «не досить досліджені поняття академічного хорового мистецтва; умови й атрибути функціонування академічного хорового мистецтва а cappella; новітні якості й форми виконавської презентації сучасних хорових творів а cappella» (Батовська, 2019: 23). Прецедентами заповнення лакун є розвідки Є. Бондар, О. Батовської, Ю. Воловчук, Гун Лі, І. Коновалової, Н. Перцової, В. Горобець і В. Гриценко, О. Приходько, О. Якимчук, Н. Утешевої та О. Черкашиної тощо. Проте **не вирішеними раніше частинами загальної проблеми** є питання специфіки національних векторів розвитку хорового мистецтва. Відсутність їх вичерпного дослідження в сучасному музикологічному дискурсі й значущість культурного діалогу східної та західної культур як сутнісного конструкта сучасного культурного ландшафту детермінують **актуальність** розвідки.

Мета статті – виявлення провідних тенденцій розвитку хорового мистецтва а cappella в національних культурних просторах України й Китаю.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи специфіку сучасного хорового мистецтва, Є. Бондар акцентує на значущості плюралізму, вираженого в «співіснуванні художньо-стильових систем, в оперуванні різними інтонаційно-жанровими моделями, художньо-інтонаційними символами, засобами мови й специфікою мовлення» (Бондар, 2019: 4). У хоровому мистецтві а cappella означений плюралізм, на думку О. Батовської, реалізується в діалозі, «який веде композитор зі своїми попередниками. Діалог епох – діалог культур у сучасній академічній музиці а cappella простежується в таких аспектах: традиція та новатор-

ство; традиція теми; традиція жанру; національна традиція; традиція художніх прийомів; стильова традиція» (Батовська, 2019: 5). Діалогічність є тим світоглядним і концептуальним підґрунтям, на якому базуються новаційні явища в хоровому мистецтві а *sappella* як «перетині» трансформаційних стильових, жанрових тощо тенденцій кінця ХХ ст. у просторі музичного мистецтва України й Китаю.

Одна з потужних ліній у розвитку українського хорового мистецтва а *sappella* базується на відродженні його найдавніших основ, зумовленому релігійним ренесансом у сучасній національній культурі. Сакральна музична традиція слугує концептуальною, образною та мовностильовою основою Літургії Л. Дичко, «Літургії Іоанна Златоустого» М. Скорика й В. Польової, «Похвали святим преподобним Антонію та Феодосію Печерським» В. Степурка, «Літургичних славослів Іоанна Златоуста» М. Шука, творів В. Польової, Ю. Іщенка, І. Алексійчук, Б. Фільц на тексти частин Літургії тощо. Безпосередню апеляцію до духовного досвіду та його репрезентацію як позачасово значущого в «Літургії св. Іоанна Златоустого» В. Степурка закарбовує звернення до літургійного канону, старокиївської транслітерації, знаменного розспіву, псалмодії, антифонного зіставлення хорових мас тощо.

Сакральна сфера стає в українському хоровому мистецтві а *sappella* й імпульсом для розгортання діалогу традицій і новацій. В «Урочистій Літургії» Л. Дичко такий діалог зумовлює синтезування київського розспіву, який складає основу мелосу, інтонаційно-стильових маркерів бароко й класицизму. У диптиху «Давидови псалми» для мішаного хору І. Алексійчук полікультурне синтезування має підґрунтям функціональну повноправність і концептуальне значення кластерів, сонорики, атонального мислення, алеаторики й знаменного розспіву (Волошенко, 2015: 45–46), у хоровому концерті композиторки «Духовні піснеспіви» – «культурну модуляцію» канонічних текстів у сферу постмодерної свободи музичного мислення, позначеного у творі емансипацією дисонансу, образною та змістовною значущістю політембровості.

Атрибутивна для музичного мислення сучасності тенденція ревізії жанрових моделей та їх міксування в проекції на сферу українського хорового мистецтва а *sappella* виявляється і в апробації та національній модифікації масштабних жанрових моделей опери й симфонії. У хоровій опері Л. Дичко «Вертеп» акапельна домінанта має основою звернення до глибинних шарів автохтонного музичного мислення та виконавства як репрезен-

тантів національної ментальності. Зазначимо, що іншим варіантом такої тенденції жанрового трансформування є її синтез із релігійною лінією розвитку сучасного українського хорового акапельного мистецтва. Таке суміщення онтологічних модусів позначене винятковою індивідуалізацією художніх рішень, синтезуванням просторів вокальної та інструментальної музики, репрезентованим у жанрі-мікст – хоровій симфонії. Жанрова полішаровість таких міксів у творчості В. Польової та С. Луньова детермінується й залученням жанрово-стильових різних епох і культур. У «Світличих піснеспівах» В. Польової «накладаються» європейська світська традиція (жанрова модель симфонії) та національна сакральна (виявлена в опорі на атрибутивні риси Літургії та її канонічний текст, традиції дзвонів, партесного співу тощо). «Православний хоровий концерт пам'яті Сергія Рахманінова» І. Щербакова в контексті такої тенденції постає як полікультурний синтез на рівнях просторів культур – сакральної та світської, давніх часів і романтичної епохи, давнини й сучасності, в якій «знаки минулого культурного досвіду стають позачасово значущими духовними опорами. Масштабний синтез культурних просторів створено С. Луньовим у хоровій симфонії а *sappella* «Страсна седмиця», в якій у художню цілісність поєднані композиційна схема драми (Воловчук, 2018: 51), ознаки симфонії, хорового концерту, симфонічної поеми (безпосереднє поєднання частин), риси афонського співу, алюзії сольного вокального мистецтва (наявність сольних епізодів), семантику специфічної царини європейського вокального мистецтва сопраністів (тембр контратенора).

Зазначимо, що ознакою жанрової сфери українського хорового мистецтва а *sappella* є багатовимірність міксовості, зумовлена діалогом професійної академічної, народної та релігійної традицій. В опері «Вертеп» Л. Дичко це стає основою для концептуального нерозривного злиття в нову культурну єдність різних культурних шарів рис власне вертепного дійства (звернення до фольклорної інтонаційної аури), містерії (сакральна тематика й образність, символічність образів, значущість канонічного вербального тексту, антифонів, алюзій дзвонів, інтонаційної сфери кантів), опери й ораторії (драматургічна й композиційно-архітектонічна пріоритетність масштабних хорових епізодів, речитативів, значущість імітаційно-поліфонічних принципів розвитку мелосу). У хорових концертах О. Яковчука «На ріках круг Вавилона» й «Чи ти мене, Боже милий, навик забуваєш» така багатовимірність певним чином постає як відтво-

рення ефекту «дзеркала в дзеркалі» завдяки зверненню митця до перекладів канонічних текстів, створених Т. Шевченком, і синтезуванню «української інтонаційності із сучасною поліфонічною мовою та насиченими гармонічними утвореннями» (Бондар, 2019: 200).

Полілог культур утілено в циклі «Пори року» М. Скорика, в якому митець звертається до наскрізної тематично-образної лінії європейського музичного мистецтва. Синтез духовного досвіду української та європейської, а також барокової та сучасної культур утілено в суміщенні жанрових схем сюїти й концерту й принципів інструментального театру, академічної та народної виконавської манери.

І. Коновалова, характеризуючи постмодерні тенденції в сучасній українській хоровій музиці, зауважує, що її позначає «різноманітний спектр інтонаційної образності й широкий діапазон трактування традиційно-академічних жанрово-стильових явищ (від фольклорних мініатюр і культових гармонізацій до масштабних концертно-симфонічних, кантатно-ораторіальних творів і театралізованих дійств) у співіснуванні з новітніми авангардними версіями – мікстовими проектами, – стилізаціями, реконструкціями й інсталяціями» (Коновалова, 2011: 244). Складовою частиною означеного спектра є хорові твори а *capella*, які апелюють до фольклорного мелосу. Проте неофольклористична тенденція в національному хоровому мистецтві а *capella* позначена також специфічною множинністю хронотопів – фольклорних архаїчного й регіонально-характерного й академічного, виявлена в численних апеляціях до специфічних рис національної музичної культури минулих історико-культурних епох і новітніх композиторських технік («Щедрівка» Є. Станковича, фольк-концерт «Крокове колесо» Г. Гаврилець, кантата-фантазія «Всеширий Миколаю» І. Алексійчук). Окремий, національно й культурно синтезувальний вектор неофолькорної тенденції репрезентує трилогія «Царевчева ліра» І. Алексійчук, в якій діалог української, сербської та македонської культур утворює спільність вищих духовних цінностей людства.

Панораму тенденцій розвитку української хорової музики а *capella* урізнобарвлюють експериментальні спрямування, інноваційні виконавські презентації, зокрема театралізація, наближення до перформансу (Батовська, 2019: 6–7). Утіленням цих тенденцій є твори В. Мужчиля «Процавай, ХХ століття», «Три звукових есе» – прецеденти своєрідного відтворення онтології виконавства, суміщення різноманітних виконавських манер

і водночас надання концептуальної значущості синтезу мистецтв, театралізації та детальній розробці пластично-мімічної «партитури». Театральність мислення, яка Є. Бондар позиціонує як один із вирішальних чинників специфіки художньо-стильового синтезу в сучасній хоровій музиці (Бондар, 2019: 38), визначає суголосну парадигмальним вимірам постмодерну спрямованість на масштабний синтез мистецтв у «Потойбічних іграх» І. Алексійчук. Експерименталізм характеризує специфічне жанрове рішення – містерію-дійство й концептуальну значущість зіткнення у творі різних шарів культури – фольклорної, національної, вокальної та сучасної, інструментальної, електронної, екзотично-східної.

Розвиток китайського академічного хорового мистецтва через специфічні історико-культурні, соціальні причини з кінця ХІХ ст. відбувався своєрідними шляхами. З одного боку, його основою стали одностайні хорові твори, переважно на вірі китайських поетів (зокрема у творчості Лі Шутуна), з початку ХХ ст. – національний жанрово-виконавський феномен «шкільної пісні» й народна пісенність, проєктовані в площину патріотичної, соціальної, героїчної та ліричної тематики. Саме такі жанрові й тематичні обрії в першій половині ХХ ст. характеризували хорову творчість а *capella* Хе Люйтїна, яку вирізняли прозорість фактури, «простота гармонічної мови, ясність форми, врівноваженість мелодичної лінії (Д. Загідулїна, У Мусяо, 2018 р.). Атрибутивними рисами китайської хорової музики а *capella* в ХХ ст. у творчості Хе Люйтїна, Цю Вансяна, Сяо Юмея, Шень Бїнляня, Сянь Сїнхая, Чжао Юяньжєня, Фей Ке, Хуан Цзи (автора першого акапельного китайського 4-голосого чоловічого хору «Мулянь цзюму»), Чжу Люцина, Хе Шиде тощо стали ствердження хорового багатоголосся, значущість національного мелосу та європейських принципів гармонічного мислення, прїоритетність пісенного жанру й апробація національних варіантів європейських жанрів (зокрема кантати й ораторії).

З іншого боку, з ХV ст. у сфері китайської музики в результаті культурного діалогу функціонувала європейська сакральна музична традиція, з початку ХХ ст. історичні події зумовили активне проникнення в культурний простір Китаю православної музичної культури й національне модифікування її традицій. Напруженість співвідношення європейського й національного векторів музичної культури із середини ХХ ст. зумовлюється активізацією міжкультурного діалогу, тенденціями глобалізації та специфічним для музичного мистецтва Китаю «стисканням»

у часі, опануванням і національною трансформацією європейського досвіду (зокрема новітніх композиторських технік). Цим пояснюється значущість синтезувальних векторів розвитку хорового мистецтва Китаю.

Певною суголосністю фольклористичному вектору розвитку українського хорового мистецтва а *carrella* позначений «пісенний» вектор китайської акапельної хорової музики. Репрезентований жанром хорової обробки народної пісні у творчості таких митців, як Лу Цзайї, Лю Веньцзін, Цзай Юйвеней, Ін Цзюй, Цюй Сісян, Чжу Лянчжень, Бай Ченжень, Ван Фанлян, Се Гунчен тощо, він, утім, має яскраво виражену специфічність унаслідок накладання національної інтонаційної сфери й принципів європейського музичного мислення (зокрема поліфонічного). Таке «накладання» особливо характерне для хорової творчості Тьєн Фена, в якій виявлені риси модальності, сонорики й алеаторики, хорових опусів Чюй Сі-Сяня («Хмара літає, небо нерухоме»), а також творів Алатен Аоле («Чудовий степ, мій дім») і Лян Фа-Юна («Спогади»), в яких фольклорний метод набуває поліфонічного розвитку.

Національно орієнтовану тенденцію розвитку китайської акапельної хорової музики, позначену опорою на ментально значущу тематику природи й апробацією колористичних можливостей хорового мистецтва, репрезентують численні твори сучасних китайських композиторів, зокрема: Цао Гуан-Піна («Тяньху – Намцо»), Сюй Цзяньцяна («Лі Юнсун»), Цао Гуаньюя («Осінній дощ»), Вей Сяо-Сі («Міраж бамбукового терема»).

Унікальним зразком творчої інтеріоризації в китайському хоровому мистецтві а *carrella* багаторівневого діалогу Схід – Захід, діалектики традицій і новацій, а також певного резонансу з релігійним, фольклористичним і жанрово синтезувальним векторами розвитку китайської хорової музики а *carrella* є “Water Passion” Тан Дуна. На рівні художнього мислення це виражено в концептуальній значущості як християнської релігійної тематики, так і символіки води як одного з ментальних маркерів китайської культури. На рівні жанру відбиття діалогу є синтез рис пасіону, ораторії та дійства, на рівні звуковидобування – синтез академічного й народного горлового співу (притаманного народному вокальному мистецтву Далекого Сходу й Азії), «позаакадемічного» експериментального звукоутворення та звуковедення, на рівні музичного мислення – зіставлення сонорних архітектонічних блоків і таких, що ґрунтуються на принципах традиційного гармонічного мислення.

Відповідно до парадигмальних вимірів постмодернізму в китайському хоровому мистецтві а *carrella* виявляються тенденції осягнення культури як цілісного феномену поза специфічними особливостями різних видів мистецтва. Певним резонансом із тенденцією мистецького синтезування, виявленою в китайській хоровій музиці а *carrella*, є мікстові твори, позначені театралізацією виконавства («Віяло з квітів персика» Ляо Най-сюн), уведенням національної хореографії («Шен Ші Лі Юань» Лі Фен-Геї й Чень Ле-чана) і елементів національних бойових мистецтв («Тянь Ді Тай» Чжао Цзі-Піна).

Висновки. За розбіжності джерел хорової музики а *carrella* в контекстах української та китайської музичних культур видається можливим констатувати наявність таких спільних тенденцій їхнього розвитку, детермінованих її природою, втіленням нею людського начала в особистісному й колективному, соціальному вимірі, як: активне синтезування жанрових моделей; накладання-взаємовплив різних сфер музичного мистецтва – професійного академічного, народного й сучасного масового; значущість фольклорного начала, тенденції театралізації виконавства й експериментального інтерпретування.

У просторі сучасного українського хорового мистецтва а *carrella* визначено особливу значущість таких тенденцій: спрямованість на відродження релігійного начала (апеляція до сакральної жанрової сфери, музичного мислення, системи засобів виразності, тематики, образності, символічності мислення), полішаровий синтез релігійної тематики, новітніх композиторських технік, модифікацій жанрових моделей опери й симфонії, знаків різних історико-культурних епох і сфер музичної культури. Розвиток сучасного хорового мистецтва а *carrella* Китаю вирізняють: первинна значущість патріотичної, героїчної тематики, синтез національних джерел і досвіду європейського музичного мистецтва, зокрема новітніх композиторських технік, апробація жанрів кантати й ораторії, значущість пісенного жанру, тематики природи й колористичного потенціалу хорової музики, трактування хорової царини як сфери полікультурного діалогу, розгорнутого в просторі й часі, синтез видів мистецтва з акцентуацією значущості національної культури.

Діалог культур, традицій і новацій, репрезентований українським і китайським хоровим мистецтвом а *carrella*, надає йому статусу специфічного особистісно-колективного стильового, жанрового, образно-тематичного й виразового палімпсеста. Синтез у ньому атрибутивних рис

культур формує нову емерджентну культурну реальність, в якій «кванти» національного культурного досвіду й світового досвіду різних культурних епох постають як складові частини нового всеосяжного культурного ландшафту, в якому розгортається буття Людства як духовної цілісності.

Дослідження специфіки музичної мови й колористичних засобів хорових творів а cappella сучасних композиторів Китаю складає **подальші перспективи досліджень**, актуалізовані інтенсифікацією художнього полілогу української, китайської та світової культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Є. М. Художньо-стильовий синтез як феномен сучасної хорової творчості : монографія. Одеса : «Астропринт», 2019. 388 с.
2. Батовська О. М. Сучасне академічне хорове мистецтво а cappella як системний музично-виконавський феномен : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17. 00. 03. Одеса, 2019. 519 с.
3. Воловчук Ю. В. Симфонія для мішаного хору «Страсна Седмиця» Святослава Луньова: авторське прочитання духовно-музичних традицій. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2018. Вип. 123. С. 49–57.
4. Волошенко А. О. Авангардні проєкції національного хорового псалму на прикладі творів Ірини Алексійчук. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка*. 2015. Вип. 36. С. 44–51.
5. Гун Ли. Особенности исполнения произведения для хора а capella китайских композиторов XX – начала XXI века. *Вестник Белорусской государственной академии музыки*. 2016. № 28. С. 68–72.
6. Гун Ли. Хоры а capella китайских композиторов начала XXI века. *Вестник Белорусской государственной академии музыки*. 2013. № 23. С. 84–91.
7. Егоров А. А. Основы хорового письма. Москва – Ленинград : Искусство, 1939. 170 с.
8. Загидуллина Д. Р., Мусяо У. Хоровые произведения Хэ Льютина. *Philharmonica. Nernational Musc Journal*. 2018. № 1. С. 20–31. URL: http://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25662.
9. Коновалова І. Ю. Композиторська інтерпретація в ракурсі постмодерну (на прикладі хорової творчості Є. Станковича). *Культура України*. 2011. Вип. 34. С. 242–250.
10. Перцова Н. О., Горобець В. П., Гриценко В. В. Специфіка української хорової літератури на прикладі творчості Л. Дичко, В. Степурка, В. Польової : традиції та новаторство. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 614–617.
11. Пигров К. К. Руководство хором. Москва : Музыка, 1964. 220 с.
12. Приходько О. В. Хорова музика а capella другої половини XX–XXI ст.: теоретичне осмислення і виконавські підходи : дис. ... канд мистецтвознавства : 17.00.03. Київ, 2017. 200 с.
13. Уманець О. В. Глокалізація. *Соціологія права: енциклопедичний словник / уклад. : Л. М. Герасіна, О. Ю. Панфілов, В. Л. Погрібна та ін. ; за ред. М. П. Требіна*. Харків : Право, 2020. С. 186–188.
14. Чесноков П. Г. Хор и управление им. Москва : Государственной музыкальное издательство, 1961. 240 с.
15. Якимчук О. М., Черкашина О. В., Утешева Н. М. Духовні піснеспіви для жіночого хору а cappella І. Алексійчук: особливості трактування канонічного тексту. *Аспекти історичного музикознавства*. 2019. Вип. XVII. С. 60–73.

REFERENCES

1. Bondar E. M. Khudozhnyo-stylyovy syntez yak fenomen suchasnoyi khorovoyi tvorchosti [Artistic and stylistic synthesis as a phenomenon of modern choral creativity]. Odessa: "Astroprint", 2019. 388 p. [in Ukrainian].
2. Batovska O. M. Suchasne academichne horove mystetztvo a cappella yak systemnyi muschno-vykonavs'kiy fenomen [Contemporary academic choral art a cappella as a systemic musical-performing phenomenon]: dys. ...doctora mystetztvoznnavstva : 17. 00. 03. Odessa, 2019. 519 p. [in Ukrainian].
3. Volovchuk Yu. V. Symphoniya dlya mishanogo choru "Strasna Sedmytzya" Svyatoslava Lunyova: avtors'ke prochyatannya dukhovno-muschnykh tradytsiy [Symphony for mixed chorus "Holy week" by Sviatoslav Lunev: author's interpretation of spiritual and musical traditions]. *Naukovy visnyk Natzional'noyi muschnoyi academiyy Ukrayiny imen P. I. Tchaiikovs'kogo*. 2018. Vyp. 123. pp. 49–57 [in Ukrainian].
4. Voloshenko A. O. Avangardni proyektzy natzional'nogo khorovogo psalmu na prykladi tvoriv Iryny Aleksiuchuk [The avant-garde projection of the national choral psalom written by I. Alexiichuk]. *Naukovi zbirky L'vivs'koyi national'noyi musichnoyi academiyy im. M. V. Lysenka*. 2015. Vyp. 36. pp. 44–51 [in Ukrainian].
5. Gun Li. Osobennosti ispolneniya proizvedeniy dlya khora a cappella kytayskikh compozitorov XX – nachala XXI veka [Features of the performance of a piece for the a cappella choir by the Chinese composers of the XX – early XXI century]. *Vestnik Belorusskoy gosudarstvennoy academiyy muzyki*. 2016. No 28. pp. 68–72 [in Russian].
6. Gun Li. Khory a cappella kytayskikh compozitorov nachala XXI veka [Choirs a cappella by Chinese composers of the early XXIst century]. *Vestnik Belorusskoy gosudarstvennoy academiyy muzyki*. 2013. No 23. pp. 84–91 [in Russian].
7. Yegorov A. A. Osnovy khorovogo pis'ma [Choral writing basics]. Moscow – Leningrad: Iskusstvo, 1939. 170 p. [in Russian].
8. Zagullina D. R., Musyao U. Khorovye proizvedeniya He Luitina [Choral works by He Luitin]. *Philharmonica. Nernational Musc Journal*. 2018. No № 1. pp. 20–31. URL: http://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25662 [in Russian].
9. Konovalova I. Yu. Compositors'ka interpretatziya v rakursi postmodernu (na prykladi khorovoyi tvorchosti Ye. Stankovicha) [Composer's interpretation in the perspective of postmodernism (on the example of E. Stankovich's choral work)]. *Kul'tura Ukrayiny*. Vyp. 34. pp. 242–250 [in Ukrainian].

10. Pertsova N. A., Gorobets V. P., Gritsenko V. V. Spetsyfika ukrayins'koyi khorovoyi literatury na prykladi tvorchosti L. Dychko, V. Stepurka, V. Pol'ovoyi: tradytyi ta novatorstvo [Specificity of Ukrainian choral literature at the example of creativity L. Dychko, V. Stepurka, V. Polyova: traditions and novelty]. *Molody vchenyi*. 2017. No. 11 (51). pp. 614–617 [in Ukrainian].
11. Pigrov K. K. Rukovodstvo khorom [Choir leadership]. Moscow: Musyka, 1964. 220 p. [in Russian].
12. Prykhodko O. V. Horova muzyka a cappella drugoyi polovyny XX-XXI st.: teoretychne osmyslennya ta vykonavs'ki pidhody: dis. ... kand. vystetstvoznavstva [A cappella choral music of second half of XX – beginning of XXI century: theoretical understanding and performing approaches]. Kyiv: National Tchaikovsky Music Academy of Ukraine, 2017. 200 p. [in Ukrainian].
13. Umanets, O. V. (2020). Glokalisatsiya [Glocalisation]. *Sotsiologiya prava: entsyklopedychnyi slovnyk – Sociology of Law: encyclopedic dictionary*. M. P. Trebin (Ed.). Kharkiv: Pravo. pp. 186–188 [in Ukrainian].
14. Chesnokov P. G. Khor I upravleniye im [Choir and management]. Moscow: Gosudarstvennoye muzykal'noye izdatel'stvo, 1961. 240 p. [in Russian].
15. Yakymchuk O. M., Cherkashina O. V., Utesheva N. M. Dukhovni pisnospivy dlya zhinochogo khoru a cappella I. Aleksiiichuk: osoblyvost tractuvannya kanonichnogo tekstu [Spiritual chants for the female choir a cappella Iryna Aleksiiichuk: features of the interpretation of canonical text]. *Aspekty istorychnogo musikoznavstva*. 2019. Vyp. XVII. pp. 60–73 [in Ukrainian].

УДК 786.421

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-15>**Світлана ВИШНЕВСЬКА,***orcid.org/0000-0001-5386-2307**кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри виконавського мистецтва**Навчально-наукового інституту мистецтв**Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) vyshnevskas@ukr.net*

РОДИННЕ КОЛО ФУНДАТОРА ТРАДИЦІЙ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ ПРИКАРПАТТЯ ЮРІЯ НОВОДВОРСЬКОГО

Розвиток західноукраїнської музичної культури у всі часи відбувався у непростих умовах, тому проблематика інформаційного дослідження та збереження для наступних поколінь матеріалів, сімейних архівів, спогадів про митців, які присвятили себе розвитку мистецтва рідного краю, є актуальною, а пошукові доробки науковців викликають схвалення.

Ця розвідка присвячена Юрію Івановичу Новодворському – непересічній особистості, талановитому митцю, піаністу, видатному педагогу, розробнику методичних положень для опанування різних професійно-виконавських навиків юних піаністів, основоположнику фортепіанної школи Прикарпаття.

Людина, що сповнена прагненням творити, патріотизмом, доброчинністю, – ось суть галицького інтелігента. Яскравим прикладом слугує родина Новодворських, в якій сімейні традиції, родинне оточення та друзі сім'ї стали невичерпним джерелом творчих, виконавських, педагогічних ідей митця.

Важкі часи Другої світової війни, страшенні повосенні лихоліття не вплинули на прагнення юного піаніста постійно вдосконалювати свою майстерність. Тож, незважаючи на цікавість до стоматології та ветеринарії, які теж розглядалися родиною як майбутня спеціальність, він бачив себе у мріях на сцені.

Юрій Новодворський – один з небагатьох музичних світочів Прикарпаття, який зумів поєднати у своїй діяльності кращі традиції західної та східної фортепіанних шкіл. У результаті багаторічної педагогічної діяльності митця було сформовано низку методичних принципів, які лягли в основу галицької фортепіанної школи та залишаються актуальними для наступних поколінь піаністів. Фортепіанна школа Юрія Новодворського – це тяглість найкращих виконавських традицій, чіткі методично-педагогічні принципи і плеяда яскравих вихованців.

Ключові слова: митець, фортепіанна школа, методика виконання, виконавські традиції, педагог.

Svitlana VYSHNEVSKA,*orcid.org/0000-0001-5386-2307**Candidate of Art History, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Performing Arts**Educational-Scientific Institute of Arts**of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University**(Ivano-Frankivsk, Ukraine) vyshnevskas@ukr.net*

DOMESTIC CIRCLE OF TRADITIONS OF PIANO SCHOOL FOUNDER OF PRECARPATHIAN YURIY NOVODVORSKIY

The development of musical culture of Western Ukraine at all times took place in not simple terms, that is why the range of problems of informative research and maintenance for the next generations of materials, domestic archives, remembrances about artists that devoted to development of art of native edge is actual, and the search revisions of scientists cause approval.

This research is devoted to Yuriy Ivanovych Novodvorskiy – an extraordinary personality, a talented artist, pianist, teacher and founder of the piano school of Precarpathian.

Personality, that is full of aspiration to create, patriotism, charity, is the essence of the Galychyna intellectual. As the first example serves the family of Novodvorskiy, in which family traditions, family surroundings and friends have become an inexhaustible source of creative, performing, and pedagogical ideas of the artist.

Heavy and frightful times of the Second World War, difficult post-war times did not snuff out aspiration constantly to perfect the carrying out mastery of a young by then, pianist, in fact without regard to an infatuation for stomatology and veterinary science, in dreams seeing himself on the stage.

Yuriy Novodvorskiy is one of not many musical artists of Precarpathian that managed to combine the best traditions of western and eastern piano schools. The piano school of Yuriy Novodvorskiy is tending to the best playing traditions, clear methodically-pedagogical principles and pleiad of bright students. Exactly in his students that with honour on the large world stages present the Ukrainian piano art to the world, and in those, who choose pedagogical activity for many years alongside with a tutor taught the new generations of talents Yuriy Novodvorskiy ladles willingness, optimism and simply human happiness.

Key words: artist, piano school, methodology of implementation, carrying out traditions, teacher.

Постановка проблеми. Музична культура України в новому столітті повсякчас шукає нових форм, але основою для них залишаються всі ті набутки, інформаційні архіви та наукові пошукування, які довгий час наповнювали культурний простір країни.

Аналіз досліджень. Прикладом досліджень цього напрямку є роботи Л. Кияновської (Кияновська, 2000), Н. Кашкадамової (Кашкадамова, 2003), Р. Затварської (Затварська, 2013), Т. Старух (Старух, 2000), Г. Блажкевич (Блажкевич, 2002), Л. Садової (Садова, 2009) та ін. Проте дослідження саме витоків, архівних матеріалів, спогадів членів родин та соратників дозволяють заповнити невідомі білі плями в історії культури краю.

Мета статті – дослідити творчий шлях одного з основоположників фортепіанної школи Прикарпаття та вплив родини на формування головних рис особистості митця.

Виклад основного матеріалу. Родина Новодворських вміщує родові гілки Мартовичів, Новаків, Комановських, Слюсарчуків, Вакалюків, Чорних... Проте всі вони об'єднані загальним поняттям української (галицької) інтелігенції – духовно багатих, високоосвічених особистостей.

По батьковій лінії дідусь та бабуся Ю. Новодворського були вчителями. Осип Новодворський народився в с. Красноставці Снятинського повіту. Його прагнення підняти престиж освіти, постійні заохочення сільських дітей до навчання мали свої наслідки. У 1901 році він був призначений директором школи села Воскресінці, де завдяки його переконанням була збудована нова школа, випускники якої вступали до гімназії і здобували освіту.

Його дружина – Вікторія (рідна сестра письменника і громадського діяча Леся Мартовича) завжди підтримувала просвітницькі ідеї чоловіка. Сім'я виховувала шестеро дітей і всі здобули освіту. Найстарший син Іван вибрав шлях адвокатури, а п'ятеро молодших сестер – Софія, Олена, Стефа, Ольга та Антоніна – вибрали батьківську дорогу вчителювання.

Іван Осипович Новодворський (батько Ю. Новодворського) народився 8 січня 1890 року в с. Красноставці Снятинського повіту.

«Навчався у Коломийській гімназії та Львівському університеті. Під час навчання у Львові (1909–1914) Лесь Мартович познайомив його з такими відомими на той час діячами радикальної партії, як М. Павлик, К. Трильовський, С. Данилович, а також влаштував експедитором у редакції «Громадського голосу».

З початку Першої світової війни і до 1920 р. брав участь у військових діях, спочатку у складі УСС, а згодом як боєць УГА.

Протягом 1921–1924 рр. проходив адвокатську практику в конторі Л. Бачинського у Станіславові, Коломийському повітовому та оружному судах. У 1924 р. відкрив власну адвокатську контору в Коломиї.

Наприкінці 20-х рр. став членом УСРП, а в 1930 р. був вибраний головою повітового союзу молодіжного радикального товариства «Камењари». Брав активну участь у діяльності «Прогресу» та «Рідної школи» (Андрухів, 1996: 51).

По материнській лінії дідусь Микола Новак походив з чеської родини, якій випало опинитися у Галичині завдяки тому, що Австрія, розпочавши будувати колію, запрошувала на роботу працівників з Чехії. Залишившись працювати на залізниці, Микола Новак обслуговував різні напрями руху, а у час Української Народної Республіки обіймав посаду начальника вокзалу у Проскуріві.

1904 року в Галичі у сім'ї Миколи та Софії Новаків народилася донька Оленка (мати Ю. Новодворського) і родина переїхала у П'ядики.

Під час Першої світової війни 1916 року, коли російські війська розпочали наступ, а австрійські, відповідно, готувалися до посиленої оборони, трапилася подія, яка, можливо, зіграла ключову роль у формуванні майбутнього маестро. Фронт поступово наближався до Коломиї і П'ядик, тож жителі готувалися до евакуації на захід. На одній із залізничних колій стояв потяг, в якому привезли військову амуніцію для вояків, а поряд – ешелон для евакуації цивільного населення. Новаки, Софія та Оленка, теж готові були від'їжджати, а їхні речі (меблі та все необхідне) погрузили до ешелону. Однак трапилася несподіванка. Зі Станіслава над'їхав паротяг, що мав якесь своє призначення, але машиніст у дорозі заснув і некеровану машину потрібно було якось зупинити. Задля збереження військового майна прийняли рішення пустити його на колію, призначену для евакуації. Після зіткнення майно багатьох людей було пошкоджене, але австрійська влада за матеріальні збитки надала відшкодування постраждалим. Завдяки саме цій грошовій компенсації Новаки купили фортепіано. На період війни Софія та Оленка були евакуйовані до Польщі у містечко Ляховіце.

Коли донька піросла, батьки віддали її на виховання до Іванни Біберович у Коломиї, де вона відвідувала вчительський семінар та заняття у приватній музичній школі по фортепіано у п. Лементовської. Іванна Біберович мала великий вплив на дівчинку, і цей щирий сентимент любові та поваги був взаємним. Наставниця привчала Олену любити і розуміти театральне мистецтво, літературу, народну творчість і це переросло в захоплення вишивкою, колекціонуванням гуцуль-

ських виробів, кераміки та нумізматики. Дотепер у родині збереглися цінні зразки її уподобань – дорогі чаші й тарілки майстрів різьби по дереву Шкрібляка та Корпанюка, унікальні писанки.

У 1927 році в Коломиї Іван Новодворський одружився з Оленою Новак, а 3 квітня 1928 року у них народився син Юрій. У домі завжди панували злагода та доброзичливість, пріоритетними вважалися моральні якості, культура, патріотизм – незмінні ознаки справжньої української інтелігентності. Сім'я завжди старалася відвідувати всілякі українські святкування, маскаради, Маланки, вечори, що проводилися в Касі Ощадності. На цих святкуваннях Новодворські були не лише глядачами, а й активними учасниками дійств. На новорічних маскарадах для дорослих Олена (власноруч шиючи костюми) перевтілювалася в образи Пікової дами, Циганки і навіть, натхненна дитячою оперою-казкою М. Лисенка «Коза-дереза», у Рака. А на дитячій забаві Юрко був Амурчиком, а його товариш Микола Ставничий – Бузьком. Кумедно, що одного разу на конкурсі маскарадних костюмів (ошатності та майстерності яких іноді могли позаздрити і театральні костюмери) перше місце дали за Мішок (звичайний з мішківини господарський мішок), образ якого найбільше розсмішив публіку.

Олена була всебічно обдарованою і талановитою жінкою, особливо любила музикувати. Частим гостем у домі був скрипаль Вільгельм Баран, разом з яким господиня презентувала домашнім популярну музику. Олена виконувала класичні твори в полегшеному перекладі і в такий спосіб маленький Юрко пізнавав кращі взірці європейської класики, твори українських та російських композиторів, знайомився з музичним мистецтвом загалом.

У 1934 році Юрій став учнем «Рідної школи». Школярами були і селянські діти з округних сіл, і діти деяких місцевих інтелігентів (Р. Гурук, Я. Баб'юк, син та донька лікаря Ганьківського Оксана й Аскольд). Одночасно Юрко навчався і в музичній школі, що була філією Музичного інституту ім. М. Лисенка по класу фортепіано у Галини Лагодинської (випускниці Віденської консерваторії).

Серед великої когорти учнів-піаністів Г. Лагодинської в Коломийській філії Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка можна виділити таких як: Маруся Витвицька-Сливинська (у США), Люба Косак-Баб'юк (багаторічний викладач Львівської консерваторії ім. М. Лисенка), Надія Недільська (викладач Музичного інституту у Філадельфії), Леся Шипайло (у США), Юрій Новодворський (довголітній завідувач фортепіанного відділу Івано-Франківського музичного училища

ім. Д. Січинського), Любомир Ковалів (піаніст з «Божої ласки», загинув у роки війни), Ярослав Турянський (у США) та багато-багато інших.

Слід відзначити, що становлення фортепіанної освіти Коломиї тісно пов'язане із заснуванням філії Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка в Коломиї у 1927 році. 6 лютого цього ж року відбулися перші загальні збори, на яких було вибрано директором філії Романа Рубінгера. До складу керівництва також увійшли Ірина Місюкова та Юрій Крих. Щороку до Коломиї зі Львова приїздив композитор, музичний діяч, критик, талановитий педагог Станіслав Людкевич і в Народному домі приймав іспити у юних музикантів. Юрій Іванович згадує, як цікаво проходили ці здачі. У п. Людкевича був дзвінок, який маестро натискав, коли не хотів або вже не міг слухати виступ, і робив перерву. То ж звук дзвоника іноді був найгіршим покаранням для юних музикантів.

Систематично проводилися в приміщенні Народного Дому «пописи елевів» (відкриті концертні звіти учнів) з публікою та симпатиками юних музикантів. Одним з прихильників гри юного Юрка був друг сім'ї адвокат Антон Кузьмич, який незмінно відвідував усі виступи. Перший виступ семирічного Юрія відбувся 14 червня 1935 року, на концерті у виконанні юного піаніста прозвучали твори О. Гречанінова «Казочка» та «Жовнірі машерують». Окрилений першим успіхом Юрій Новодворський із завзяттям грав на всіх наступних пописах і його майстерність отримувала високу оцінку у поціновувачів фортепіанного мистецтва та музичних критиків Коломиї. Прикладом може слугувати замітка у газеті «Коломийська хроніка» 1937 року про «Попис елевів Муз. Інституту», яка повідомляла: «Дня 3-го квітня 1937 р. відбувся в салі «Народного Дому» попис Елевів Муз. Інст. ім. М. Лисенка в Коломиї. Програма була дуже багата. Виконано 16-ять точок. Всі учні Інституту від наймолодших до найстарших виконали разом на початку Moffat-Intermezzo. Вже тепер добрий учень, 9-літній Ю. Новодворський, наймолодший елев інституту, відіграв на фортепіані Чайковського: “Die kranke Puppe” і “Das Begräbnis der Puppe” та супровід дуету : kroon : “Schlummerlied” що його дуже гарно на скрипцях виконали М. Райс і Бавмгартен» (мова оригіналу) (Особистий архів Ю. І. Новодворського).

23 вересня 1939 року органи НКВС прийшли до Новодворських у дім і заарештували Миколу Новака та Івана Новодворського як «неблагонадійного і небезпечного», імовірно за те, що підтримував патріотичну молодь та керував молодіжною організацією «Каменярі», виступав з палкою промовою на похороні Василя Стефаника

в Русові. Після арешту Микола Новак пропав безвісти, а Івана Новодворського засудили до шести років каторги. Він відбував заслання в Комі АРСР у таборі Ухти, де 12 квітня 1942 року помер. Родина неодноразово подавала запити до органів влади, проте жодної відповіді не отримала.

Одинадцятилітній Юрко залишився з матір'ю і бабусею Софією, а після суду над батьком їм загрожувало виселення до Сибіру як «неблагонадійним». Облави на людей, вночі і без попередження, вже не дивували і не лякали. Але один із членів НКВС, що був сусідом сім'ї Новодворських, Данильченко, пообіцяв попередити їх про прихід агентів, щоб мали змогу втекти з помешкання і заховатися. Так вони й робили, переховуючись та ночуючи у друзів (найчастіше у маминої подруги по навчанню в українській семінарії Андзі Дешер).

Страхоття радянської окупації змінила німецька. «Коли вибухнула війна 1941 року все повернулося догори ногами. Це були тяжкі і неприємні часи. Тоді були дуже складні побутові і психологічні умови. Ми бачили облави в місті, арешти, знущання над українцями» (Грбар, 2008). За те, що була єврейкою Андзя Дешер була розстріляна німцями. У пошуках притулку Новодворські ходили від хати до хати, проте багато хто боявся переслідувань за допомогу. Вони переселилися жити в єврейський район по вул. Легіонів 19 (нині Жовтнева), де німці зробили гетто.

Вчителька музичної школи Галина Лагодинська з приходом німців виїхала за кордон, і навчання довелося тимчасово припинити, адже не було сталого місця проживання. Але доля всмінулася талановитому хлопчині, і незабаром з ним почала займатись Євстахія Ласійчук – чудовий педагог, яка закінчила Вищий музичний інститут ім. М. Лисенка у Львові. Ретельні заняття дозволили надолужити пропущене.

1945 року, по закінченні війни, Юрій Новодворський, учень дев'ятого класу, був арештований і під конвоєм КДБ доправлений на допит та ув'язнений на десять діб у сирому холодному підвалі. Вдома у Новодворських зробили обшук, де серед різної літератури знайшли IV Маніфест Центральної Ради, у якому йшлося про проголошення незалежності України. Такого обвинувачення вистачило б для знищення всієї родини, але слідчий порадив все спалити, заховати сліди, щоб не відкривати нову справу, за що вдячна мама Юрка віддала йому фотоапарат і ковдру.

У 1946 році випускник одразу двох шкіл, середньої та музичної, Юрій Новодворський опинився перед вибором майбутньої професії. Серед цікавих юнаку фахів були ветеринарія та стоматологія, проте Євстахія Ласійчук разом з матір'ю Юрія

наполягали на вступі до консерваторії у Львові. У червні вони приїхали до професора Василя Барвінського, який на той час очолював Львівську державну консерваторію, і він порекомендував звернутися до професора Галини Левицької (вдови Антона Крушельницького). Після консультації Г. Левицька порадила вступати на І-Д (додатковий) курс, щоб підготувати відповідну для вступу програму та виправити прогалини з теоретичних дисциплін.

Титанічна праця юнака принесла свої результати. У 1947 році Юрій Новодворський був зарахований студентом фортепіанного відділу консерваторії у клас Галини Левицької. Окрім Ю. Новодворського, у класі навчалися Оксана Кузьмович та Жанна Павлова (майбутня дружина професора-піаніста Валерія Самохвалова). А коли у 1948 році безпідставно заарештували Василя Барвінського, звинувачуючи його у співпраці з німцями, і розформували його клас, до групи студентів долучився кращий студент консерваторії Олег Криштальський. Творча співпраця переросла у багаторічну дружбу, а почуття здорової конкуренції спонукало до постійного вдосконалення майстерності.

На жаль, після закінчення другого курсу, на літніх канікулах Юрій отримав звістку про те, що його педагог, Галина Левицька, раптово померла. Це була страшна втрата для студентства та громадськості.

На III курсі викладачем Ю. Новодворського по спеціальності був Костянтин Сергійович Донченко, але з приїздом до Львівської консерваторії професора Олександра Ейдельмана його перевели до нього. О. Ейдельман завідував кафедрою спеціального фортепіано, а Ю. Новодворський був його першим випускником у консерваторії.

Близьке закінчивши навчання в консерваторії, Юрій Новодворський згідно з розподілом на роботу за направленням поїхав у Станіслав. Тут звернувся у обласне управління культури з проханням дозволити займатись педагогічною роботою, але йому запропонували місце концертмейстера у філармонії, де одразу включили в концертну бригаду до вокалістів Марії Парфьонові (лірико-колоратурне сопрано) та Копільчука (тенор). Графік роботи був напруженим і насиченим, бригада постійно виступала з концертами-лекціями. Юрій Іванович виступав як концертмейстер і як соліст-інструменталіст (особливо популярною на святкуваннях ленінських днів була «Апассіоната» Л. Бетховена). Проте поступово у концерти почали впроваджувати мелодекламацію (літературне читання під супровід музики), що певним чином нівелювало яскраве фортепіанне

виконавство. Ю. Новодворський вважав це профанацією мистецтва і прагнув займатися омріяною педагогічною діяльністю. Паралельно з філармонією були сумісницькі години у музичній школі. Порівняно з авральними, часто непередбачуваними ситуаціями філармонійних виступів тут панував спокій методичної, поступової, розміреної роботи. Серед кращих учнів того часу слід відзначити Марту Скоробагату, Едуарда Зона, Христину Прунько та Богдана Тихонюка. Спостерігаючи за успіхами учнів Ю. Новодворського, Іван Данилович Атаман, що працював завучем у культосвітньому училищі, запропонував влаштуватися до них на роботу. Так, не полишаючи музичної школи, з 1954 року Юрій Іванович розпочав викладацьку роботу в училищі, довгий шлях тривалістю в чотири десятиліття. Першим його вступником до консерваторії (на фортеп'яний відділ) серед студентів училища став Іван Прокоп, котрий навчався на хоровому відділі по диригуванню у А. Р. Ставничого, а по загальному фортеп'яно у Ю. Новодворського.

У 1959 році обласне управління культури прийняло рішення перекваліфікувати культосвітнє училище на професійне музичне. Юрій Іванович, окрім годин загального фортеп'яно, почав на новоствореному фортеп'яному відділі викладати спеціалізовані інструменти разом з педагогами Галиною Михайлівною Диченко та Іриною Денисівною Гриневич. Серед студентів першого набору фортеп'яного відділу був і випускник Ю. Новодворського з музичної школи – Богдан Тихонюк, талановитий обдарований музикант, який після закінчення музичного училища став студентом Львівської державної консерваторії (клас О. Криштальського), згодом вступив до аспірантури у Москві, отримав звання доцента, займався педагогічною та виконавською діяльністю.

Ще будучи студентом консерваторії, Юрій Новодворський серйозно вивчав методику викладання гри на фортеп'яно завдяки талановитому педагогу Дарії Миколаївні Герасимович, котра, помітивши його зацікавлення предметом, всіляко підтримувала. Вона допомагала методичною літературою, сприяла поїздки у Київ на семінар методистів, зрештою, була однією з небагатьох викладачів, які читали свій предмет українською мовою. Саме Дарія Миколаївна порадила Юрію Івановичу взятися за викладання методики в училищі. Згодом він очолив Обласне методичне об'єднання викладачів музичних шкіл та проводив заняття на курсах підвищення кваліфікації викладачів при ОМНЦ. Після того, як в училищі відкрили клас педагогічної практики, Ю. Новодворський успішно керував і цією ділянкою

роботи. Головний акцент цих методичних занять ставив на вивченні методики проведення занять, опануванні різних професійно-виконавських навиків, ознайомленні з педагогічним досвідом кращих викладачів. Поступово викристалізувалися основні педагогічні принципи, а саме:

- професійний підхід до навчання, що вимагає всебічного розвитку виконавської, емоційної і технічної бази;

- педагог повинен дотримуватися відповідного репертуару, виробляти алгоритм розвитку, щоб обов'язково були твори Й. Баха і композиторів різних стилів – романтиків, сучасних та національних;

- паралельно з розвитком техніки педагог повинен працювати над емоціями – щоб учень умів переживати, і над інтелектом – щоб розумів, як грати і мав певні теоретичні знання;

- постійно нарощувати технічну базу, пройти якнайбільше інструктивного матеріалу, етюдів К. Черні, Л. Шітте, а також грати концертні етюди;

- на уроці потрібно професійно і цікаво роз'яснити учневі про твір, щоб він проникся музикою, а не грав формально, механічно;

- уміти організувати дисципліну і систематичну роботу, в молодших класах – посилено, а в старших – більше часу працювати за інструментом;

- проводити всебічну виховну роботу;

- привчати учня до виступу на сцені, щоб публічне виконання приносило задоволення, а не страх перед провалом чи кару за допущені помилки. Підтримати учня з добром, щоб у нього виникало бажання себе якнайкраще показати;

- не всі учні мусять пройти повноцінну професійну підготовку. З кращими учнями потрібно проводити професійну орієнтацію. А тим, хто хоче поступати на подальше музичне навчання, – давати можливість частіше виступати на концертах, брати участь у конкурсах, а також консультувати (Затварська, 2013: 42–43).

Ці постулати стали методичною основою фортеп'яної школи Новодворського.

Ще будучи студентом консерваторії, у 1948 році Юрій познайомився у Коломиї з дівчиною, яка проходила практику в аптеці. Дарка – його кохання, його доля, його вірна супутниця в житті... Дівчина мешкала з батьками у Станіславі і Юрій приїхав знайомитися. Батьки Дарки – Михайло Іванович Комановський та Марія Миколаївна Комановська (з дому Слюсарчук) вчителювали. Але у 1949 році сім'ю Комановських вивезли до Сибіру. Сім років вони відбували спецпоселення в Бурятії. Але навіть ці сім років не згасили іскри взаємної симпатії і любові. Зустрівшись знову, Юрій і Дарка вирішили більше не розлучатися, 24 лютого 1957 року вони одружилися.

15 квітня 1958 року в сім'ї народилася донечка Лідочка. Вподобавши професійний шлях батька, вона навчалася у Івано-Франківському музичному училищі ім. Д. Січинського по класу фортепіано у педагога Ірини Денисівни Гриневич, а згодом закінчила консерваторію у Львові (клас О. В. Кузьмович-Шопот). Зараз працює за фахом в Івано-Франківському державному музичному училищі ім. Д. Січинського. Її чоловік, Петро Васильович Вакалюк, теж музикант. Закінчив духовий відділ Львівської консерваторії по класу труби. Працював в оркестрі оперного театру ім. С. Крушельницької (перша труба), викладав у Івано-Франківському музичному училищі, а згодом вступив до аспірантури та пішов на педагогічну роботу в Музичну академію ім. М. Лисенка у Львові. Зараз працює доцентом кафедри виконавського мистецтва ННІМ ПНУ ім. Стефаника.

13 травня 1967 року народилася молодша донька Іринка. Вона закінчила Київський торговельно-економічний інститут (філіал у м. Чернівці). Її чоловік, Олександр Петрович Чорний, за фахом інженер, закінчив ІФІНГ.

Вся родина Новодворських проживає в Івано-Франківську. У сім'ї панує злагода, любов, взаєморозуміння та повага. Джерелом радості є діти та внуки (Юрій, Олександр, Христинка та Маркіян).

Висновки. Підсумовуючи це дослідження, слід визнати, що ім'я Юрія Новодворського знає та високо цінює в музичних колах. Успіху в роботі маестро завдячує колективу та колегам по фаху, разом з якими понад сорок років вершили спільну справу. Із вдячністю згадує приклад своїх колег-наставників Г. М. Диченко, І. Д. Гриневич, В. Ю. Федорову, Е. С. Стойку, В. І. Гріго. З любов'ю говорить про своїх учнів та студентів, які довершили навчання в музичному училищі ім. Д. Січинського консерваторською освітою і повернулися назад викладачами – І. А. Прокоп, О. Г. Купновицька, М. А. Колодій, О. Л. Кречковський, Л. Д. Свистун, З. М. Рипан, Б. М. Бійовська, М. С. Козулькевич, Мар'яна та Станіслав Стахмічі.

Невтомний трудівник, великий педагог, мудрий порадник... Незгасний оптимізм Юрія Івановича і віра в щасливе майбутнє своїх учнів, дітей, внуків – ось джерело його щасливої долі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухів І. Українські правники у національному відродженні Галичини: 1848–1933 рр. / І. Андрухів, П. Арсенич. Івано-Франківськ, 1996. С. 51.
2. Блажкевич Г., Старух Т. Правда і міфи про львівських піаністів – основоположників фортепіанної школи. Львів : Сполом, 2002. С. 124–125.
3. Грабар Л. Родом з Коломиї. *Вечірній Івано-Франківськ*. 2008. 3 квітн.
4. Затварська Р. Юрій Новодворський – педагог-піаніст. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2013. 100 с.
5. Кашкадамова Н. Львівська фортепіанна школа: традиції та розвиток : *Musica Humana. Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка*. Вип. 8: Збірник статей кафедри музичної україністики. / Ред. Ю. Ясіновський. До 150-ліття Львівської консерваторії. Львів, 2003. С. 169–187.
6. Кияновська Л. Стильова еволюція галицької музичної культури XIX–XX ст. : монографія. Тернопіль : Астон, 2000. 339 с.
7. Особистий архів Ю. І. Новодворського.
8. Садова Л. Фортепіанна школа Вілема Курца. Дрогобич : Посвіт, 2009. С. 223–228.
9. Старух Т. Олег Криштальський. Львів : Вищий музичний інститут ім. М. Лисенка, 2000. 64 с.

REFERENCES

1. Andruhiv I. Ukraïnski pravnyky u nacionalnomu vidrodzhenni Galychyny: 1848–1933 rr. / I. Andruhiv, P. Arsenych. Ivano-Frankivsk, 1996. S. 51. [Ukrainian lawyers in the national revival of Galicia] 1848–1933 / I. Andruhiv, P. Arsenych. Ivano-Frankivsk, 1996. 51 p. [in Ukrainian].
2. Blazhkevych G., Staruh T. Pravda i mify pro lvivskyyh pianistiv – osnovopolozhnykiv fortepiannoï shkoly [Truth and myths about Lviv pianists – the founders of the piano school]. Lviv: Spolom, 2002. Pp. 124–125 [in Ukrainian].
3. Grabar L. Rodom z Kolomyji. *Vechirnij Ivano-Frankivsk*. 2008. 3 kvitn. [From Kolomyia. Evening Ivano-Frankivsk]. 2008. April 3.
4. Zatvarska R. Jurij Novodvorskyj – pedagog-pianist. Ivano-Frankivsk: Simfonija forte, 2013. 100 s. [Yuriy Novodvorsky is a pianist and teacher]. Ivano-Frankivsk: Forte Symphony, 2013. 100 p. [in Ukrainian].
5. Kashkadamova N. Lvivska fortepianna shkola: tradyciji ta rozvytok: *Musica Humana. Naukovi zbirky LDMA im. M. Lysenka*. Vyp. 8: Zbirnyk statej kafedry muzichnoï ukraïnistyky. / Red. Ju. Jasinovskij. Do 150-littja Lvivskoyi konservatoriji. Lviv, 2003. S. 169–187 [Lviv Piano School: Traditions and Development: *Musica Humana*. Scientific collections of LDMA named after M. Lysenko]. Issue 8: Collection of articles of the Department of Musical Ukrainian Studies. / Editor Yu. Yasinovsky. To the 150th anniversary of the Lviv Conservatory. Lviv, 2003. Pp. 169–187 [in Ukrainian].
6. Kijanovska L. Styljova evolucija galickoji muzichnoï kultury XIX – XX st.: *Monografija*. Ternopil: Aston, 2000. 339 s. [Stylistic evolution of Galician musical culture of the XIX–XX centuries]: Monograph. Ternopil: Aston, 2000 339 p. [in Ukrainian].
7. Osobistij arhiv Ju. I. Novodvorskogo. [Personal archive of I. Novodvorsky] [in Ukrainian].
8. Sadova L. Fortepianna shkola Vilema Kurca. Drogobych: Posvit, 2009. S. 223–228 [Piano school of Willem Kurtz]. Drogobych: Posvit, 2009. Pp. 223–228 [in Ukrainian].
9. Staruh T. Oleg Krishtalskij. Lviv: Vishnij muzichnij institut im. M. Lysenka, 2000. 64 s. [Higher State Music Institute named after M. Lysenko], 2000. 64 p. [in Ukrainian].

УДК 78.071.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-16>**Дмитро ГОЛОБОРОДОВ,**

orcid.org/0000-0001-9744-0026

студент I курсу магістратури кафедри музичного мистецтва та хореографії

Навчально-наукового інституту культури і мистецтва

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

(Полтава, Україна) dmitry.malz@gmail.com

МУЛЬТИІНСТРУМЕНТАЛІЗМ У ТВОРЧОСТІ МУЗИКАНТІВ-БЛОГЕРІВ ПЛАТФОРМИ YOUTUBE ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

На початку ХХІ ст. музичний мультиінструменталізм стає вагомим компонентом культури. Тому актуальне дослідження такого явища й діяльності виконавців, які грають на кількох інструментах. У статті розглянуто значення мультиінструменталізму у творчості музикантів-мультиінструменталістів початку ХХІ ст., які є блогерами YouTube. Наукова новизна статті полягає у формуванні комплексного погляду на діяльність мультиінструменталістів-блогерів як феномену життєтворчості музикантів початку ХХІ ст. Результати дослідження доводять, що платформа YouTube є придатним майданчиком для творчого самовираження мультиінструменталістів. З розвитком медіатехнологій музиканти отримали можливість створювати музичні відеокмпозиції, в яких партії всіх музичних інструментів записані однією людиною. Прикладом такого явища є діяльність таких музикантів, як: Ніколя Бальдеру, Джейкоб Колієр, Джош Плотнер, Фабриціо Андре Бернард ді Паоло, Аліна Перміна, Люк Пікман. Творчість досліджуваних музикантів має вагомий вплив на розвиток культурного простору початку ХХІ ст. Застосування ними видовищних форм та інструментальних обробок під час виконання академічної музики сприяє розвитку зацікавленості сучасної молоді класикою в музичному мистецтві й підвищенню рівня загальної музичної культури слухачів. Діяльність мультиінструменталістів-блогерів дозволяє набувати досвіду музикантам, зокрема студентам-виконавцям, під час роботи в умовах дистанційного режиму навчання. Результативна участь у конкурсах, наявність вищої музичної освіти більшості з розглянутих музикантів засвідчує високу фахову підготовку мультиінструменталістів і сприяє професійній орієнтації молодих музикантів. Творча діяльність розглянутих блогерів допомагає відродженню та поширенню традицій академічного виконавства, появі нових музичних феноменів (одноосібне виконання оркестрових творів тощо).

Ключові слова: мультиінструменталізм, музиканти-мультиінструменталісти, музиканти-блогери, YouTube, відеоблогінг, одноосібне виконання музичних творів.

Dmytro HOLOBORODOV,

orcid.org/0000-0001-9744-0026

first-year Master's Student at the Department of Musical Arts and Choreography

Educational and Scientific Institute of Culture and Arts

of Taras Shevchenko Luhansk National University

(Poltava, Ukraine) dmitry.malz@gmail.com

MULTI-INSTRUMENTALISM IN THE CREATIVE ACTIVITY OF YOUTUBE MUSICIANS-BLOGGERS IN THE EARLY XXI CENTURY

At the beginning of the XXI century, musical multi-instrumentalism is becoming an important component of culture. Therefore, the study of this phenomenon and the activities of performers who play several instruments is relevant. The article considers the importance of multi-instrumentalism in the creative activity of musicians-multi-instrumentalists in the early XXI century, who are YouTube bloggers. The scientific novelty of the research article is the formation of a comprehensive view on the activities of multi-instrumentalists-bloggers as a phenomenon of musicians' life in the early XXI century. The results of our research prove that the YouTube is a good platform for creative self-expression of multi-instrumentalists. With the development of media technologies, musicians have the opportunity to create music video clips in which the parts of all musical instruments are recorded by one person. An example of this phenomenon is the activity of such musicians as Nicolas Balderou, Jacob Collier, Josh Plotner, Fabrizio Andre Bernard di Paolo, Alina Permina, Luke Pickman. The creative activity of these musicians has a significant impact on the development of the cultural space in the early XXI century. The use of spectacular forms and instrumental arrangements by them during their performance of academic music promotes the development of modern youth's interest to the classics in the art of music and increase the level of general students' music culture. The activity of multi-instrumentalists-bloggers allows musicians, in particular students-performers, to gain experience while working in the conditions of distance learning. Effective participation in competitions, having of higher musical education of almost all described musicians testifies to the high professional training of these multi-instrumentalists and promotes the professional orientation of young musicians. The creative activity of the described bloggers promotes the revival and spread of the academic traditions of performance, the emergence of new musical phenomena (one-man band performance of orchestral opuses, etc.).

Key words: multi-instrumentalism, multi-instrumentalists, music bloggers, YouTube, video blogging, one-man band performance.

Постановка проблеми. Початок ХХІ ст. відзначається стрімким розвитком явища мультиінструменталізму серед музикантів, що дає підстави для ґрунтовнішого дослідження такого феномену. На необхідності вивчення діяльності й пошуку нових імен мультиінструменталістів наголошували В. Білас, С. Королевський та інші науковці. Через те, що прояви мультиінструменталізму у творчості музикантів не досить розглянуті, актуальне питання вивчення діяльності музикантів-мультиінструменталістів, зокрема блогерів платформи YouTube, і дослідження впливу мультиінструменталізму на розвиток умінь музиканта.

Аналіз досліджень. Прояви явища мультиінструменталізму серед музикантів різного історичного періоду досліджували І. Мацієвський, Ю. Усов, С. Левін, В. Апатський, В. Білас, Е. Джоффе й інші. Серед останніх наукових праць слід відзначити дослідження В. Біласа про вплив мультиінструменталізму на формування та розвиток професійних умінь львівських музикантів-духовиків (Білас, 2017) та працю С. Королевського про важливість уміння грати на різних музичних інструментах для майбутнього вчителя музики (Королевський, 2019). Однак комплексної науково-мистецтвознавчої праці, присвяченої діяльності мультиінструменталістів-блогерів, вище згаданими науковцями не було проведено, що додатково обґрунтовує актуальність дослідження, результати якого викладаються в запропонованій статті.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати діяльність і творчий доробок музикантів-мультиінструменталістів, які є блогерами платформи YouTube, на початку ХХІ ст., з'ясувати на прикладі розглянутих музикантів, чи є YouTube придатним майданчиком для творчого самовираження мультиінструменталістів і дослідити вплив мультиінструменталізму на розвиток умінь музиканта.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження обрано постаті кількох популярних музикантів-блогерів, які є мультиінструменталістами: Джейкоба Колієра, Аліни Перміни, Джоша Плотнера, Фабриціо Андре Бернарда ді Паоло, Ніколя Бальдери, Люка Пікмана.

Джейкоб Колієр (1994 рік народження) – англійський співак, аранжувальник, композитор, продюсер і мультиінструменталіст (фортепіано, електронна клавіатура, контрабас, гітара й укулеле) з Лондона.

Народився Джейкоб у музичній родині. Його дідусь був скрипалем, мати – скрипалька, диригентка й професорка Королівської академії музики в Лондоні. Джейкоб із ранніх років виявляв дивовижні музичні здібності, відрізняючись

чудовим слухом і почуттям ритму. Не маючи базової музичної освіти, у 8 років він почав співати й писати музику. Джейкоб навчався в середній школі округу Мілл-Гілл у Північному Лондоні й у Школі молодих музикантів імені Перселла в Буші, Гертфордшир. Згодом його без вступних іспитів взяли до Королівського музичного коледжу в Лондоні на спеціальність «джазовий піаніст», де за лічені роки він самостійно на високому рівні опанував величезну кількість музичних інструментів (Джейкоб Колієр, 2015).

Джейкоб Колієр займається дослідженнями в напрямі акапельної музики. У 2011 році він почав ширити на свій YouTube-канал домашні відеоролики зі складними вокальними обробками відомих пісень і невдовзі завдяки йому прославив себе. У 2014 році Джейкоб Колієр розпочав співпрацю з Беном Блумбергом (аспірантом МІТ Медіа Лабораторії Массачусетського технологічного інституту), який допоміг перетворити відеопродукції Колієра у виступи в режимі одноосібного шоу. Блумберг також створив спеціальний вокальний гармонізатор, який забезпечив одночасне поєднання живого виступу Колієра й відеозапису на тлі. Перший в історії виступ Колієра із застосуванням цієї технології відбувся на джазовому фестивалі в Монтрі (Швейцарія) 2015 року. Креативність і неповторний погляд юнака на гармонію отримали визнання багатьох знаменитих музикантів, серед яких: Пет Метіні, Чик Корія, Гербі Генкок і Квінсі Джонс. У 2016 році Джейкоб випустив дебютний альбом *In My Room*, який повністю був записаний у його будинку в Лондоні. За допомогою Бена Блумберга Джейкоб зміг «винести» свою кімнату на велику сцену, вигравши дві премії «Греммі» у 2017 році. У 2020 році він отримав ще дві премії за найкраще аранжування (Jacob Collier, 2015, 2021). З моменту свого першого видива у 2011 році його YouTube канал на червень 2021 року зібрав понад 92 млн переглядів, а до числа його підписників належить понад 820 тисяч людей з усього світу (Jacob Collier, YouTube).

Джейкоб Колієр натепер вважається одним із найвизначніших винахідливих і вигадливих молодих музикантів у світі. Він гастролує по всьому світу, наприклад, тричі був в Японії. Діяльність Джейкоба Колієра є навчальним прикладом для музикантів, які вимушені працювати в умовах дистанційного режиму. Цей молодий музикант довів, що, працюючи одноосібно, можна чудово розвивати свої музичні здібності й досягати висот у виконавському мистецтві.

Як бачимо, завдяки мультиінструменталізму Джейкоб Колієр став чудовим аранжувальником і

композитором. Його з упевненістю можна назвати «людиною-оркестром», а також музикантом, кар'єра котрого розпочалася з публікації власної творчості на платформі YouTube.

Аліна Перміна (1993 рік народження) – російська мультиінструменталістка (20 музичних інструментів) із Благовіщенська Амурської області, наразі проживає в Хабаровську, також відома як Аліна Рижехвост та Alina Gingertail. Дитячу музичну школу закінчила по класу гітари й домри. У дитинстві дівчина гарно співала й дуже любила етнічну музику. Після закінчення середньої школи Аліна, отримуючи технічну освіту з обслуговування обчислювальної техніки в місцевому закладі вищої освіти, продовжувала займатися музикою. У травні 2013 року в Благовіщенську приєдналася до фолкгурту «Зелена пінта» (мовою оригіналу – *Зелёная Пинта*), який виконував кельтську (ірландську й шотландську) музику. Бажаючи покращити звучання гурту й зробити його ще цікавішим, Аліна розпочала купувати різні інструменти (банджо, свиріль, деякі інші дрібні духові інструменти) і освоювати їх. У гурті дівчина співала й грала на мандоліні, банджо, домрі, вістлі (ірландській флейті) (Ямщикова, 2017). З 2014 року Аліна заснувала власний канал на платформі YouTube, де й дотепер поширює записи своєї гри на кількох музичних інструментах одночасно. Завдяки своєму блогові Аліна вельми прославилася. Унікальність робіт дівчини в тому, що вона сама підбирає мелодію, «розбиває» її на партії, надалі вивчає кожну партію на відповідному інструменті самостійно й насамкінець записує і за допомогою комп'ютерного програмного забезпечення об'єднує все в одне ціле. На деяких з її відео вона грає на понад десяти інструментах. Саме тому деякі кліпи дівчини збирають сотні тисяч переглядів за добу. На початок червня 2021 року до числа її підписників належали понад 1,34 млн осіб з усього світу, і це число щодня зростає (Alina Gingertail, YouTube). Праця над каналом приносить Аліні прибуток. Усього в музичному арсеналі дівчини понад 20 інструментів, зокрема гітари, укулеле, мелодика, вістлі, флейта, мандоліна, металофон, калімба, баян, губна гармоніка, банджо й таке інше. Деякі цікаві музичні інструменти, які нині є частиною колекції Аліни, були подаровані їй власниками музичних магазинів як подяки за рекламу нею їхньої продукції (Ямщикова, 2017).

Як бачимо, завдяки мультиінструменталізму дівчина займається улюбленою справою. Вивчаючи етнічні інструменти, вона дарує радість собі й людям, водночас в неї дуже розвинувся музичний

слух та уява. Аліна володіє двадцятьма інструментами не досконало, але наявних навичок їй вистачає, щоб вважатися найпопулярнішою амурчанкою на YouTube.

Джош Плотнер – нью-йоркський саксофоніст, мультиінструменталіст, композитор, аранжувальник і майстер звукозапису. Він регулярно звукорежисує фільми, телебачення, відеоігри й альбоми музикантів, а також грає в багатьох ансамблях на Бродвеї.

З дитинства Джош грав на альтовому саксофоні, флейті й кларнеті, намагався ставитися до кожного інструмента як до свого основного. У старших класах середньої школи крім своїх уроків він додатково відвідував величезну кількість музичних колективів і був їхнім учасником. Це, наприклад, квартет класичного саксофона, різні джазові гурти, симфонічний оркестр, секстет духових інструментів та інші. Такий виконавський фундамент дозволив хлопцеві стати надзвичайно універсальним і професійним музикантом, починаючи з юного віку. Після закінчення середньої школи Джош зосередив себе на джазі й вступив до музичного коледжу м. Берклі, де виявив жадою до багатьох напрямів музики. Закінчивши за три роки коледж (із відзнакою та за подвійним фахом “Performance and Jazz Composition”), переїхав до Нью-Йорка. У новому місті юнак займався музикою в будь-яких її формах – він швидко почав співпрацювати з десятками артистів, стрімко розширювати свою колекцію музичних інструментів і виконавський репертуар. Талановитий музикант залучений у багатьох нью-йоркських колективах і музичних проєктах (наприклад, оркестрах “The 8-Bit Big Band” та “Adam Neely’s Jazz School”). Бувши мультиінструменталістом, він грає в різних оркестрах на різних інструментах.

Окрім виконавської діяльності Джош Плотнер активно займається звукозаписом, аранжуванням та є альфасолістом. У своїй домашній студії музикант постійно здійснює на замовлення записи звукових доріжок до фільмів, рекламних роликів, відеоігор і музичних альбомів, працює з різними музичними жанрами: афро-кубинська музика, балет, біг-бенд, блюз, кабаре, дитяча й класична музика, симфонічний рок, кантрі, диско, диксиленд, барокова, електронна, церковна й народна музика, гіп-гоп, джаз, латинський джаз, оркестрові марші, театральна музика, опера, полька, регтайм, рок, сальса, симфонічна й інші. Маючи хист до творення музики, Джош окрім власних композицій часто робить обробки творів інших авторів і працює аранжувальником акомпанементів для співаків на круїзних судах.

З квітня 2015 року музикант також працює над своїм YouTube-каналом, де поширює багатодоріжкові видива зі своєю грою на різних інструментах і ділиться фактами зі свого музичного життя. У його інструментарії є флейта (велика концертна, піколо, альт-флейта), гобой та англійський ріг, кларнет (Сіб, бас-кларнет), фагот, саксофон (сопрано, альт, тенор, баритон), флейта Пана (най, цанка), електронні духові інструменти, блок-флейта (сопраніно, сопрано, альт, тенор), гармоніка, бансурі, поздовжня флейта ней, дудук, окаріна, шен, кена, шякухачі, скандинавська вербова флейта, сяо, діці, куді, гулусі, цуг-флейта, низький свисток, фуяра, сулінг, дрімба й інші інструменти (Josh Plotner, 2021).

За словами Джоша Плотнера, його часто запитують про те, як йому вдається підтримувати свої здібності на високому рівні, граючи на стількох інструментах і в стількох різних жанрах. Це питання він розцінює далєбі дивним, бо вважає: «З кожним новим інструментом у будь-кого музиканта збільшується музичний досвід і поповнюються знання в музиці. Я за свою кар'єру ніколи не помічав втрати здібностей, навпаки, я відчував, що додаю щось нове до вже наявного». Секрет високого рівня гри на великій кількості музичних інструментів Джоша пояснюється тим, що музикант усвідомлює перспективи від отримання нових знань і дуже багато працює. За словами Джоша Плотнера, він прагне бути майстром на кожному своєму інструменті (Josh Plotner, 2021).

Через велике різноманіття досвіду Джош відчуває комфортно майже в будь-якій ситуації. Ми бачимо, що завдяки мультиінструменталізму в Джоша Плотнера чудово розвинулися композиторські вміння. Джош спритно пристосовується до будь-якої музичної ситуації, завжди зберігаючи дуже високий рівень продуктивності.

Фабриціо Андре Бернард ді Паоло (1980 рік народження) – бразильський піаніст, мультиінструменталіст із Сан-Паулу, композитор, звукорежисер (аудіоінженер) і музичний продюсер, автор одного з найпопулярніших блогів YouTube, присвячених грі на фортепіано (Lord Music Academy, 2021).

Почав займатися музикою з 8 років. На приватних уроках здебільшого вивчав фортепіано й скрипку. Пізніше він вступив до Державного університету Сан-Паулу (USP). За першою спеціальністю Фабриціо здобув науковий ступінь ветеринарного лікаря, проте його прихильність до музики ніколи не дозволяла йому працювати лікарем для домашніх тварин. Добре володіючи грою на фортепіано, Фабриціо самостійно опанував акордеон, електрогітару й цуг-флейту (Lord Music Academy, 2021).

У травні 2008 року Фабриціо започаткував свій канал YouTube, де він більше відомий під псевдонімом Lord Vinheteiro (Mike Rinzel, 2016). Канал Vinheteiro – це найбільший у світі YouTube-канал, пов'язаний із фортепіано, який отримав на початку червня 2021 року понад 805 мільйонів переглядів і близько 6,55 мільйона підписників (Vinheteiro, YouTube, 2021). Фабриціо ді Паоло намагається своєю творчістю зацікавити найрізноманітніші категорії слухачів (не лише музикантів). Серед музичних творів, виконаних ним у різних обробках, присутні як державні гімни, так і відомі пісні з кінострічок і телесеріалів, і навіть теми з відомих комп'ютерних ігор. Фабриціо ді Паоло вирішив стати блогером Ютубу, коли зрозумів, що, на жаль, мало хто цінує класичну музику в Бразилії. Своїм блогом музикант намагається популяризувати цей вид музики й наближати людей із різних країн до нього. На 2021 рік популярність Фабриціо можна вважати всесвітньою – лише 10% його аудиторії є глядачі з Бразилії. Фабриціо – першопроходець на платформі YouTube у створенні вишуканих і віртуозних обробок творів різних жанрів. Блогер, наприклад, часто дивує своїх шанувальників переосмисленням традиційно життєствердних музичних композицій, полюбляє імпровізувати на музику з відеоігор. Так, у режимі реального часу він виконав усі музичні підказки до гри «Маріо Брос» (Mike Rinzel, 2016).

Окрім ведення блогу музикант цікавиться написанням власних електронних треків, завдяки яким двічі виборював перше місце на конкурсі Spinning Records (найбільший електронний музичний лейбл у світі) у 2016 та 2017 роках. Також Фабриціо ді Паоло керує власною музичною онлайн-школою Lord Music Academy з найпопулярнішим у світі курсом фортепіано. В академії існують інтернет-курси: «Синтеза звуку для електронної музики», «Фортепіано й клавішні для початківців» (Lord Music Academy, 2021).

Як бачимо, мультиінструменталізм допоміг Фабриціо Андре Бернарду ді Паоло реалізувати свої професійні якості. Він проявив себе чудово в різних музичних сферах (досвідчений викладач музики, музикант-виконавець, композитор, аранжувальник, музикант запису) і завдяки своєму каналу «Vinheteiro» на Ютубі став всесвітньо відомим.

Ніколя Бальдеру (1979 рік народження) – французький мультиінструменталіст-кларнетист із Парижа (грає на всіх видах кларнету, валторні, литаврах).

Почав вивчати кларнет у віці восьми років. Закінчивши бакалавратуру й магістратуру Паризької національної консерваторії музики й танцю

(CNSMD), де він навчався (1993–2000 роки) на кларнеті під керівництвом Мішеля Арріньона, Жерома Жульєна-Лаферр'єра й бас-кларнеті в Жана-Ноеля Крока, Ніколя Бальдеру незабаром відзначився на міжнародній арені, вигравши три провідні музичні конкурси: престижний Munich ARD Competition у Мюнхені (Німеччина) у 1998 році, Конкурс Dos Hermanas у Севільї (Іспанія) у 1999 році та ICA Young Artist Competition (США) у 2001 році. Він також є лауреатом Міжнародного конкурсу Карла Нільсена (Данія), Конкурсу «Музична молодь» (Бухарест, Румунія), переможцем Révélations Classiques de l'Adami, Natixis Foundation і Bunkamura Orchard Hall Award. У 2004 році його було відзначено за роботу у відомій програмі «Висхідні зірки», координованою Європейською організацією концертних залів. Був кларнетистом-солістом Молодіжного оркестру Європейського Союзу. Перед початком післядипломної освіти за чудову гру на бас-кларнеті одностановним голосуванням йому було присуджено спеціальний приз Леона Леблана. Бувши музично обдарованим із дитинства, з любов'ю відносячись до свого інструмента, він став одним із найвіртуозніших і натхненніших виконавців сьогодення. Ніколя Бальдеру постійно запрошують виступати в ролі соліста з найповажнішими європейськими й міжнародними оркестрами, такими як Sinfonia Varsovia, Симфонічний оркестр Баварського радіо, Філармонічний оркестр Радіо-Франція, Національний оркестр Франції, Філармонічний оркестр імені Джорджа Енеску, оркестр Чеської філармонії, Софійський симфонічний оркестр, Національний оркестр Іль-де-Франс, оркестри міст Оверні й Канн, також Токійський, Празький і Санкт-Петербурзький філармонічні оркестри під орудою провідних диригентів (Чон Мюн Хун, Міххайль Герц, Сер Колін Рекс Девіс, Бернард Гайтінк, Карло Марія Джуліні, Курт Мазур і Клаудіо Аббадо). Він є частим гостем на фестивалях Folles Journées у Нанті, Токіо й Варсові, виступає з концертами в нью-йоркському Карнегі-холі, Амстердамському концертному залі, Cité de la musique, що в Парижі, Кельнській філармонії, Зальцбургському моцартеюмі, Віденському концертному будинку, Центрі образотворчих мистецтв у Брюсселі, Залі садів Бункамура в Токіо й Московській державній консерваторії імені Чайковського, також бував із виступами в Китаї, Сінгапурі, Гонконзі, Тайвані й Мексиці (NICOLAS BALDEYROU, 2021).

Прагнучи познайомитися з новими людьми й відкрити нові людські й музичні здобутки, Ніколя присвятив себе потрійній кар'єрі: сольна діяльність, оркестровий музикант і викладацька діяль-

ність. Музикант, будучи чудовим ансамблістом, співпрацює з різними талановитими сучасниками. Особливо активність його проявляється в камерній музиці. Він є членом-засновником Вандомського квартету кларнетів (Vendôme Clarinet Quartet), з яким записав декілька дисків. Пристрасть Ніколя до вивчення аутентичних репертуарів і турбота про правдивість його інтерпретацій спонукають музиканта проявляти інтерес до історичних різновидів кларнетів. Його регулярно запрошують зіграти Марк Мінковський із французьким ансамблем “Les Musiciens du Louvre”, диригентка Еммануель Аїм з ансамблем “Le Concert d’Astrée”, диригент Еммануель Кривіне й філармонія “La Chambre”. Його велика дискографія регулярно користується визнанням світової критики (Baldeyrou Nicolas, 2021).

Після закінчення консерваторії виконавець зацікавився валторною та самостійно опанував гру на інструменті. Ніколя Бальдеру має власні блоги в Інтернеті, де поширює сольні записи й інноваційні освітньо-музичні відеомонтажі, на яких грає сам або разом зі студентами свого класу Національної вищої консерваторії музики й танцю в Ліоні. Має багато поціновувачів в Ютубі й Інстаграмі. Мультиінструменталіст також ділиться своїм досвідом по створенню видив з одноосібним виконанням, що дуже корисне для музикантів, особливо під час роботи в дистанційному режимі. Ніколя намагається зробити свої роботи доступнішими й привабливішими. Спочатку він знімав своє виконання творів на різних інструментах телефоном. Маючи початковий кадр з одним інструментом, використовував «вікна» з виконанням партій на інших інструментах. Пізніше він почав розміщувати в Інстаграмі особливо цінні композиції, які стали основою для створення каналу на платформі YouTube у 2019. Для створення видива музикант обирає тему, яка надихає його й з якою в нього є особиста історія. Грає всі партії окремо, на задньому плані за допомогою хромакею використовується потрібне тло, що відповідає характеру й жанру композиції. І обов'язково додає трохи анімації та гумору, що робить його записи цікавішими для молоді. Для свого каналу музикант створює аранжування для кларнета творів різних композиторів, також пише й власні оригінальні композиції (Comment faire, 2020).

Ніколя співпрацює з французькою фірмою-виробником дерев'яних духових інструментів Buffet Crampon, що прославилася насамперед своїми кларнетами і, таким чином, сприяє розвитку кларнетового мистецтва у всьому світі (NICOLAS BALDEYROU, 2021).

Люк Пікман (1991 рік народження) – американський мультиінструменталіст із Міннеаполіса, штату Міннесота. У 2015 році отримав диплом магістра за напрямом гідрогеологія в Університеті Невади (м. Ріно). У його колекції, яку він почав збирати у 18 років – близько 80 музичних інструментів. Має великий досвід роботи у виробництві відео й аудіозаписів, живому виконанні, а також у сценічних постановках. Займається записами музики як оригінальної, так і аранжуванням, створенням каверів на музику з фільмів, телешоу, відеоігор тощо. Раз на два тижні публікує нові відео на YouTube, демонструючи свої мультиінструментальні здібності (Luke Pickman Multi-Instrumentalist, 2021).

На видавах він грає на різноманітних інструментах із сімейства дерев'яних духових і струнних, використовуючи часто свої обробки творів. Інструменти, з якими Люк здебільшого працює: флейти різних видів, альтовий саксофон, Сіб кларнет, акордеон, укулеле, банджо, мандоліна, калімба, скрипка, віолончель, арфа, акустична й електрична гітара, електричний бас, фортепіано, дзвіночки, перкусія. Свої музичні заняття Люк починав із великої флейти в 10-річному віці. Інструментами, якими він володіє найпрофесійніше, є флейта (грає понад 18 років), віолончель (11 років) і гітара (12 років) (Instrument Maniac, 2014).

Граючи на різних інструментах, маючи власну домашню студію, завдяки створенню музичних YouTube кліпів за останні 8 років Люк Пікман став досвідченим музикантом-звукозаписувачем. У червні 2021 року його канал мав 28,8 тис. підписників і понад 6,7 мільйона переглядів. Репертуар музиканта охоплює народні, духовні й культурні традиції різних сторіч і сприяє вивченню еволюції американської музичної спадщини (Instrument Maniac, 2021).

Люк на червень 2021 року на платформі Spotify випустив три власні альбоми під спільною назвою "Themes of Sodor" (Vol. 1–2 у 2020; Vol. 3 у 2021) куди увійшли кількадесят авторських аранжувань мелодій із британського мультиплекційного серіалу *Thomas the Tank Engine*. Партії всіх необхідних інструментів музикант записав самотужки. Цей факт доводить те, що Люк Пікман є талановитим альфасолістом (Instrument Maniac, 2021).

Висновки. З аналізу творчості досліджуваних музикантів зрозуміло, що мультиінструменталізм сприяє творчій самореалізації музикантів. Постійна практика гри на різних інструментах, наполеглива праця над собою розкривають повною мірою вроджені музичні задатки виконавців. Завдяки володінню кількома інструментами розглянуті музиканти змогли реалізувати себе по-різному: Джейкоб Колієр як чудовий аранжувальник, композитор, блогер і «людина-оркестр»; Аліна Перміна як успішна YouTube-блогерка й кавер-виконавиця; Люк Пікман як хороший аранжувальник, YouTube-блогер, альфасоліст і майстер звукозапису; Ніколя Бальдеру як талановитий викладач, аранжувальник, чудовий сольний та оркестровий виконавець, а також креативний блогер; Джош Плотнер як талановитий альфасоліст, блогер, майстер звукозапису, аранжувальник та оркестровий виконавець; Фабріціо Андре Бернард ді Паоло як дуже успішний блогер, викладач, композитор, сольний виконавець. Результати дослідження доводять, що YouTube є придатним майданчиком для творчого самовираження мультиінструменталістів. Мультиінструменталісти-ютубери, бажаючи захопити увагу глядачів, часто використовують *one-man band проекти*, в яких, проявляючи свої композиторські й інтерпретаційні вміння, виконують власні обробки й перекладення відомих творів. Творчість досліджуваних музикантів має вагомий вплив на розвиток культурного простору XXI ст. Діяльність мультиінструменталістів-блогерів стимулює професійне орієнтування молоді, дозволяє студентам-виконавцям набувати виконавського досвіду під час дистанційного навчання, сприяє підвищенню рівня загальної музичної культури слухачів. Результативна участь у конкурсах, наявність гарної музичної освіти більшості з розглянутих музикантів засвідчує високу фахову підготовку цих мультиінструменталістів. Творча діяльність розглянутих мультиінструменталістів сприяє відродженню та поширенню традицій академічного виконавства, появі нових музичних феноменів: одноосібному виконанню оркестрових творів, кавер-виконавству, альфасолізму. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні діяльності й пошуку нових імен мультиінструменталістів-блогерів досліджуваного періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білас В. Явище мультиінструменталізму у творчості львівських виконавців-духовиків. *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя* : збірник наукових праць. Рівне : Волинські береги, 2017. Випуск 9. С. 187–191.
2. Джейкоб Колієр в свої 20 лет – виртуозний музыкант-мультиинструменталист и композитор. 2015. *На зава- линке* : музыкальная соцсеть. URL : <https://tunnel.ru/post-jacob-collier-dzhehjjkob-koler-v-svoi-20-to-let-virtuoznyjj-muzykant> (дата звернення: 02.06.2021).

3. Королевський С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі оволодіння різними видами музичних інструментів. 2019. *Всеосвіта* : Національна освітня спільнота. URL : <https://vseosvita.ua/library/statta-formuvanna-profesijnoi-kompetentnosti-majbutnogo-vcitela-muziki-v-procesi-ovolodinna-riznimi-vidami-muzicnih-instrumentiv-118995.html> (дата звернення: 17.04.2021).
4. Ямщикова Т. Человек-оркестр: юная девушка играет на 20 музыкальных инструментах. 2017. *Моя Мадонна* : Газета для женщин. URL: <http://my-madonna.ru/article/chelovekorkestr-yunaya-devushka-igraet-na-20-muzyikalnyih-instrumentah> (дата звернення: 02.06.2021).
5. Alina Gingertail. *YouTube* : web-site. URL: <https://www.youtube.com/c/AlinaGingertail/> (дата звернення: 02.06.2021).
6. Baldeyrou Nicolas. *PLAYWITHAPRO* : web-site. URL: <https://www.playwithapro.com/live/Baldeyrou-Nicolas/> (дата звернення: 05.06.2021).
7. Comment faire des vidéos musicales (drôles) ? Par Nicolas Baldeyrou – Culture Prime. 2020. *YouTube* : web-site. URL: <https://youtu.be/1BI9ODJDQOI> (дата звернення: 06.06.2021).
8. Instrument Maniac : web-site. 2014. URL: <https://instrumentmaniac.webs.com/> (дата звернення: 07.06.2021).
9. Instrument Maniac. 2021. *YouTube* : web-site. URL: <https://www.youtube.com/c/InstrumentManiac/about> (дата звернення: 07.06.2021).
10. Jacob Collier – the vocalist/multi-instrumentalist youtube sensation (September 29, 2015). *Jazzwise* : web-site. URL: <https://www.jazzwise.com/profile/article/jacob-collier-the-vocalist-multi-instrumentalist-youtube-sensation> (дата звернення: 02.06.2021).
11. Jacob Collier. *YouTube* : web-site. URL: <https://www.youtube.com/user/jacobcolliermusic/about> (дата звернення: 02.06.2021).
12. Jacob Collier. 2021. *Wikipedia: free encyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Jacob_Collier (дата звернення 02.06.2021).
13. Josh Plotner. Producer. Recording Artist. *Woodwind Specialist* : web-site. URL: <https://www.joshplotnermusic.com/multi-instrumentalist> (дата звернення: 03.06.2021).
14. Lord Music Academy : web-site. URL: <https://lordmusicacademy.com/about> (дата звернення: 03.06.2021).
15. Luke Pickman Multi-Instrumentalist. *Linkelln* : веб-сайт. URL: <https://www.linkedin.com/in/lukepickmanmusic/> (дата звернення: 07.06.2021).
16. Mike Rinzel. Watch the “Lord” of Classical Piano Mash-ups and Video Game Renditions (19 October, 2016). *WQXR* : web-site. URL: <https://www.wqxr.org/story/lord-vinheteiro-classical-piano-mash-ups-and-video-game-renditions/> (дата звернення: 03.06.2021).
17. NICOLAS BALDEYROU. *BUFFET CRAMPON* : web-site. URL: <https://www.buffet-crampon.com/zh-hans/artist/nicolas-baldeyrou/> (дата звернення: 05.06.2021).
18. Vinheteiro. *YouTube* : web-site. URL: <https://www.youtube.com/c/BrasilianMusician> (дата звернення: 03.06.2021).

REFERENCES

1. Bilas V. Yavvyshche multyinstrumentalizmu u tvorchosti lvivskykh vykonavtsiv-dukhovykiv. [The phenomenon of multi-instrumentalism in the work of Lviv wind performers]. *Istoriia stanovlennia ta perspektyvy rozvytku dukhovoï muzyky v konteksti natsionalnoi kultury Ukrainy ta zarubizhzhia* : zbirnyk naukovykh prats. Rivne : Volynski oberehy, 2017. Vypusk 9. pp. 187–191 [in Ukrainian].
2. Dzheikob Koler v svoi 20 let – virtuozyi muzikant-multiinstrumentalist i kompozitor. [Jacob Collier is a virtuoso multi-instrumentalist and composer in his 20 years], 2015 : website. URL : <https://tunnel.ru/post-jacob-collier-dzhehjjkob-koler-v-svoi-20-to-let-virtuozyij-muzykant> (Last accessed: 02.06.2021). [in Russian].
3. Korolevskiy S. Formuvannia profesiinoï kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi ovolodinnia riznymy vydamy muzychnykh instrumentiv. [Formation of professional competence of the future music teacher in the process of mastering different types of musical instruments], 2019 : website. URL : <https://vseosvita.ua/library/statta-formuvanna-profesijnoi-kompetentnosti-majbutnogo-vcitela-muziki-v-procesi-ovolodinna-riznimi-vidami-muzicnih-instrumentiv-118995.html> (Last accessed: 17.04.2021). [in Ukrainian].
4. Iamshchikova T. Chelovek-orkestr: iunaja devushka igraet na 20 muzykalnykh instrumentakh. [Orchestra Man: Young Girl Plays 20 Musical Instruments], 2017 : website. URL : <http://my-madonna.ru/article/chelovekorkestr-yunaya-devushka-igraet-na-20-muzyikalnyih-instrumentah> (Last accessed: 02.06.2021). [in Russian].
5. Alina Gingertail : website. URL : <https://www.youtube.com/c/AlinaGingertail/> (Last accessed: 02.06.2021).
6. Baldeyrou Nicolas : website. URL : <https://www.playwithapro.com/live/Baldeyrou-Nicolas/> (Last accessed: 05.06.2021).
7. Comment faire des vidéos musicales (drôles) ? Par Nicolas Baldeyrou - Culture Prime, 2020 : website. URL : <https://youtu.be/1BI9ODJDQOI> (Last accessed: 06.06.2021).
8. Instrument Maniac, 2014 : website. URL : <https://instrumentmaniac.webs.com/> (Last accessed: 07.06.2021).
9. Instrument Maniac, 2021 : website. URL : <https://www.youtube.com/c/InstrumentManiac/about> (Last accessed : 07.06.2021).
10. Jacob Collier – the vocalist/multi-instrumentalist youtube sensation (september 29, 2015) : website. URL : <https://www.jazzwise.com/profile/article/jacob-collier-the-vocalist-multi-instrumentalist-youtube-sensation> (Last accessed: 02.06.2021).
11. Jacob Collier : website. URL : <https://www.youtube.com/user/jacobcolliermusic/about> (Last accessed: 02.06.2021).

12. Jacob Collier, 2021 : website. URL : https://en.wikipedia.org/wiki/Jacob_Collier (Last accessed: 02.06.2021).
13. Josh Plotner. Producer. Recording Artist. Woodwind Specialist : website. URL : <https://www.joshplotnermusic.com/multi-instrumentalist> (Last accessed: 03.06.2021).
14. Lord Music Academy : website. URL : <https://lordmusicacademy.com/about> (Last accessed: 03.06.2021).
15. Luke Pickman Multi-Instrumentalist : website. URL : <https://www.linkedin.com/in/lukepickmanmusic/> (Last accessed: 07.06.2021).
16. Mike Rinzel. Watch the 'Lord' of Classical Piano Mash-ups and Video Game Renditions (19.10.2016) : website. URL : <https://www.wqxr.org/story/lord-vinheteiro-classical-piano-mash-ups-and-video-game-renditions/> (Last accessed: 03.06.2021).
17. NICOLAS BALDEYROU : website. URL : <https://www.buffet-crampon.com/zh-hans/artist/nicolas-baldeyrou/> (Last accessed: 05.06.2021).
18. Vinheteiro : website. URL : <https://www.youtube.com/c/BrasilianMusician> (Last accessed: 03.06.2021).

УДК 72.013:94(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-17>**Юлія ЖДАНОВИЧ,**

orcid.org/0000-0002-5611-4475

аспірант кафедри дизайну

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна) 1010bios1989@gmail.com

МІМЕЗИС І ПОЙЕСІС У ФОРМУВАННІ СІЛЬСЬКОГО ПРЕДМЕТНОГО СЕРЕДОВИЩА ХХ СТОЛІТТЯ НА СЛОВ'ЯНО-РОМАНСЬКОМУ ПОГРНИЧЧІ УКРАЇНИ

У даній статті проаналізована роль мімезису й поїєсису у формуванні сільського предметного середовища ХХ століття на слов'яно-романському пограниччі України. Встановлено, що мімезис та поїєсис – це поняття, що динамічно розвиваються у контексті етнографічного розвитку етнічних прикордонних регіонів у різних культурно-історичні періоди. У ході формування сільського предметного середовища мешканці традиційної культури схильні до наслідування (мімезису). Водночас входження інноваційності в повсякденний уклад залишає місце творчості і нововведенням (поїєсису). Наскільки тісно вони переплетені – залежить не лише від регіону чи населеного пункту, а й від кожної сільської родини – української, румунської чи змішаної. Виявлено, що для нашої країни не були характерні політичні пограниччя, оскільки кордони в середині ХХ століття проклалися без урахування етнічного фактора, оскільки перевага віддавалася ідеологічним і безпековим засадам. Проаналізовано загальні тренди прагнення до наслідування й творчості в українському пограниччі на прикладі українсько-румунського (Буковина Закарпаття) та українсько-молдавського (Поділля, Одещина, Бессарабія) погранич. Така специфіка в етнічній ідентифікації мешканців слов'янсько-романського прикордоння: населення українсько-румунського пограниччя характеризується православним віросповіданням, з огляду на що етнічну належність спільноти оптимальним чином можливо проаналізувати на підставі мови – відповідно української та румунської. Мімезисом зазначеної ситуації є те, що мова традиційно відрізняла українців від молдаван і румун (натомість релігія об'єднувала ці етноси). Поїєсис, очевидно, полягає в тому, що одним із найміцніших чинників національної приналежності в цьому регіоні є предметне середовище, що формувалося під впливом як географії (Карпати, Лісостеп, Степ близькість до моря), так і розуміння кожним етносом духовного розвитку й економічних факторів. Обґрунтовано, що зображені й розглянуті явища на українському пограниччі з Румунією й Молдовою значною мірою відображають тренди, притаманні більшості подібних територій Центрально-Східної Європи, а також виражають достатню диверсифікованість та неоднозначність еволюції етнічних спільнот в умовах пограниччя, тим більше коли йдеться про різні за історичним минулим народи – зокрема, слов'янські й романські.

Ключові слова: мімезис, поїєсис, сільське предметне середовище, слов'яно-романське пограниччя, Україна, Румунія, Молдова, етнографія.

Yuliia ZHDANOVYCH,

orcid.org/0000-0002-5611-4475

Postgraduate Student at the Department of Design

Kiev National University of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) 1010bios1989@gmail.com

MIMESIS AND POIESIS IN THE FORMATION OF THE RURAL OBJECT ENVIRONMENT OF THE XX CENTURY ON THE SLAVIC-ROMANIC BORDER OF UKRAINE

This article analyzes the role of mimesis and poiesis in the formation of the rural object environment of the twentieth century on the Slavic-Romanic border of Ukraine. It has been established that mimesis and poiesis are the concepts dynamically developing in the context of ethnographic development of ethnic border regions in different cultural and historical periods. During the formation of the rural object environment the inhabitants of traditional culture tend to imitate (mimesis). At the same time, the entry of innovativeness into everyday life leaves room for creativity and innovation (poiesis). How closely they are intertwined depends not only on the region or locality, but also on each rural family – Ukrainian, Romanian or mixed. It has been revealed that our country was not characterized by political borders, since the borders in the middle of the twentieth century were drawn without taking into account the ethnic factor, as the preference was given to ideological interests and security principles. The general trends of aspiration to imitation and creativity in the Ukrainian frontier were analyzed on the example of Ukrainian-Romanian (Bukovina Transcarpathia) and Ukrainian-Moldavian (Podolia, Odessa, Bessarabia) frontiers. Such specificity in ethnic identification of Slavic-

Romanian borderland inhabitants: the population of Ukrainian-Romanian borderland is characterized by Orthodox Christianity, given that ethnicity of the community can be analyzed optimally on the basis of language – Ukrainian and Romanian respectively. The mimesis of this situation is that speech traditionally distinguished Ukrainian from Moldavians and Romanians (instead, religion united these ethnoses). Poiesis obviously is that one of the strongest factors of national belonging in the region subject environment, which was formed under the influence of both geography (Carpathians, forest-steppe, Steppe proximity to the sea) and each ethnos' understanding of spiritual development and economic factors. It has been substantiated that the depicted and examined phenomena in the Ukrainian borderland with Romania and Moldova largely reflect the trends inherent in most similar territories of Central-Eastern Europe and express sufficient diversification and ambiguity of the evolution of ethnic communities in the borderland conditions, especially when it comes to peoples with different historical backgrounds – particularly Slavic and Romanesque.

Key words: *mimesis, poiesis, rural object environment, Slavic-Romanic borderland, Ukraine, Romania, Moldova, ethnography.*

Актуальність теми. Мімезис і поїєсис у формуванні сільського предметного середовища ХХ століття на слов'яно-романському пограниччі України є актуальним і поки малодослідженим питанням для наукового розгляду. Вказане зокрема пояснюється тим, що вказані наукові концепти ще не використовувалися саме у розрізі етнографії та краєзнавства.

Уявлення про предметне середовище як про друге створення природи, сам ідеал наближення до природності, відтворення природи, зрозумілої й повтореної у її найбільш істотних проявах, пізнаної в найголовніших законах передбачає особливе ставлення до реальності. Це ставлення неминуче проявляється в такому типі сприйняття предметного середовища, яке ми називаємо теоретичним. Його найбільш істотна риса – аналіз замість «боротьби з природою», відсутність потреби у насильницьких методах перетворення природи. Часом здається, що прогрес теоретичного ставлення до реальності – завоювання сучасності. Це не зовсім так, оскільки досить згадати те значне число проєктів із насильницького підпорядкування природи не завжди розумній волі людини. Питання тут не в технічних можливостей здійснення проєктів, а у самому принципі їх появи.

Сьогодні дослідники перебувають у досить складній і неоднозначній ситуації. З одного боку, цілком очевидно, що весь історичний розвиток предметного середовища, у тому числі в його етнографічному вимірі, найтіснішим чином пов'язаний із проблемою мімезису. З іншого боку, сама ця проблема представляється майже зрозумілою. Ототожнення ролі предметного середовища із деталізованим відтворенням природи для професійного культурознавства, а також етнографії лишається анахронізмом.

У цьому контексті продуктивним є звернення до дефініції мімезису і поїєсису як явищ, які, з одного боку, вельми активно присутні у культурному, насамперед традиційному й класичному контекстах, а з іншого – не повною мірою відпо-

відають творчій суті предметного середовища, оскільки представляють собою досить архаїчне явище, яке майже не використовується для оцінки сучасної етнографії й відповідної культурно-побутової практики.

Зв'язок даної теми із важливими науковими завданнями інших дисциплін. Означена тема перебуває на перехресті кількох наук – етнографії, краєзнавства, етнології, культурології, історії філософії.

Стан дослідження теми. Тематика оцінки етнографічних особливостей окремих регіонів України через призму бачення, філософії й культурології не є новою для вітчизняної науки. Водночас проблематика власне мімезису й поїєсису стала предметом нечисленних культурологічних досліджень таких науковців нашої країни, як Ф. Штейнбук, Ю. Юхимик, В. Дубініна тощо. Що стосується оцінки предметного середовища на слов'яно-романському пограниччі України, то це питання стало об'єктом вивчення таких дослідників, як Н. Стрельчук, М. Чучко, Б. Боднарюк, І. Воротняк, а також М. Герман, які комплексно і скрупульозно досліджували етнокультурний та етнополітичний ландшафт прикордонних регіонів України, Молдови та Румунії в історичній ретроспективі та у контексті сучасного стану. Лишається тільки розглянути рівень наслідування і креативності у матеріальному побуті порубіжжя слов'янського світу з романським на території нашої країни, а саме її південно-західної частини.

Виклад основного матеріалу. У буквальному перекладі з давньогрецької мови «мімезис» і «поїєсис» означають «наслідування» і «творчість». Два ці поняття мають досить інноваційне значення у нашому повсякденному слововживанні, до них постійно звертається мистецтвознавство й теорія мистецтва, а також фахівці з інших гуманітарних дисциплін, зокрема стосовно предметного середовища. Саме їх поширеність робить їх досить розмитими в інших побутових значеннях. Цим власне пояснюється полемічність бага-

тьох наукових досліджень, присвячених історії формування уявлень про предметне середовище. Наука прагне виокремити повсякденні уявлення й відновити актуальний теоретичний зміст власних понять. Без звертання до історії така реконструкція неможлива, але й історичне вивчення теорії розвитку предметного середовища, у т.ч. в етнографічному контексті досить ускладнене.

Крізь призму сучасних уявлень багато ідей минулої культури сприймаються досить видозмінено, і щоб відновити їх справжній зміст, необхідно зрозуміти характер асоціацій, що привносяться нами й нашою епохою і які міняють до невпізнанності думку минулих періодів історії культури й предметного середовища.

Реконструкція справжнього значення наукових понять, зокрема понять естетики повсякденного побуту, та розгляд їх в історичному розвитку сьогодні особливо важливі. Тим більше коли мова йде про мімезис, який часто сприймається на рівні повсякденних значень слова «наслідування», але не в його справжньому початковому змісті.

Сучасна наука повинна прагнути подолати розрив між тим значенням, яке надавалося концепції «наслідування» у минулі періоди історії, і тим, що наразі мається на увазі під наслідуванням. Необхідно виходити із припущення, що теорії «наслідування» були набагато більш змістовні в минулому, ніж це здається на перший погляд. І сучасний науковець повинен намагатися реконструювати їх дійсний зміст, а не ставитися до них як до найвних оман.

Новоєвропейська теорія творчості, що пізніше оформилася у постмодерний період в історію культурології, у т.ч. в її етно-вимірі, народжувалася не в результаті відмови від античної концепції мімезису, а у формі її переосмислення. Саме в межах традиційного для Ренесансу положення про «наслідування природі» народжувалися нові ідеї про взаємовідношення людини й незалежної від нього реальності. Ці ідеї необхідно розглядати в контексті появи нової для європейської культури критики антропоцентризму й розвитку уявлення про природну стихію, що «мстить» людині за її втручання, що принципово відрізняють новоєвропейський погляд на місце людини у світі від античних проєктів перебудови предметного середовища. Розвиток концепції «мистецтва усередині природи» і еволюція середньовічних інтерпретацій наслідування природі «за способом дії» здобувають у сучасній культурі характер обґрунтування наслідування функціональним закономірностям і внутрішній логіці устрою природи (переважно в архітектурній теорії).

Говорячи про роль «мімезису» і «пойесису» у формуванні предметного середовища в українській культурі, зокрема з огляду на етнографічні особливості різних регіонів нашої країни, слід вказати, що особлива роль тут належить розвитку уявлень про діяльний початок у природі й продуктивної діяльності людини. Історична еволюція уявлення про «природу, що творить», і Бога-Майстра пов'язана з особливостями переносу уявлень про ремісничу, технічну й художню практику людини на реальність і виникнення концепції Бога-Художника. Якщо колись діяльність творення розумілася за аналогією з діяльністю ремісника, то українська традиція вже ототожнює Бога з архітектором, живописцем або скульптором. Боже-ственне мистецтво – це першомодель, мистецтво людське – її повторення, але не просте, не поверхневе, не буквальне, а здатне проникнути в суть.

Формування предметного середовища в українській культурі а її краєзнавчому вимірі найбільш яскраво виявилось в появі нового відношення до майстерності виконання. При цьому, на відміну від теорії літературної творчості й риторики, що мали тривалу традицію оцінки якості виконання і докладно трактують питання техніки, образотворче мистецтво сприймалося (наскільки можна судити за описами, що дійшли до нас) сюжетно. Особливе ставлення до майстерності художника у контексті розвитку предметного середовища в українській культурі та етнографії пов'язане з формуванням нової художньої еліти й зміною її самооцінки. Професійне художнє середовище визначає в цей період особливості естетичної оцінки творів мистецтва, які набагато тісніше, чим у минулі епохи, пов'язані зі знанням ремісничої сторони художньої творчості. Образний лад твору більше не розпадається на мімезис-техне й мімезис-фантазію, а до технічної досконалості виконання перестають ставитися як до більш низького порівняно із сюжетикою рівня.

У контексті розуміння предметного середовища України, звичайно, якщо намагатися розглянути феномен мімезису у історичному значенні, то з вказаною інтерпретацією важко, імовірно, було б погодитися, оскільки за цими переконаннями мімезис зображує кореляцію між екстралінгвістичним реальним станом справ та художніми засобами представлення цієї реальності, у т.ч. в ході конструювання повсякденного побуту. Водночас найбільш вагомою постаттю у процесі мімезису є людська особистість, однак не індивідум загалом й тим більше не мешканець країни як абстрактне поняття. Натомість мова йде про людину як творця предметного середовища,

а зокрема – про предметно-побутовий світ людського помешкання як засіб розвитку й функціонування особи як у матеріальній, так і в духовно-культурній і релігійній сферах. Загалом, для позбавлення традиційних підходів до етнокультурології цю думку сформувавши слід ще інакше: предметне середовище розуміється нами як певний комплексний феномен, який, зокрема, не розділяється на матеріальну та духовну складову, а лише через свою універсальну та специфічну природу спроможний з результатами формувати як перше, так і друге (Штейнбук, 2009). Історія етнографії й культури свідчить, що у процесі становлення мистецтво дедалі більш чітко стверджує себе як галузь, де знаходить відображення не тільки певні зразки формальної досконалості чи оригінальності матеріального, предметного світу, але і як сегмент творчого осмислення у ній багатоаспектності виявів буття (аспект поїєсісу), що однаково важливі і для людини і для соціуму (певної етнічної спільноти). Поступово смислове трактування терміну «мімезис» охопило, зрештою, практично усі сегменти і сфери природного, предметного буття – у т.ч. у вияві звичаїв і традицій (Юхимик, 2013: 5).

Паралельно із цим обґрунтовано з'являється поняття «поїєсіс» – тобто творчість; у цьому етно-культурному контексті нового сенсу набуло значення «закон»: до його онтологічного значення – «закони природи» – додалося і правове – «людське встановлення» (ці дефініції воно зберігає і до сих пір) (Дубініна, 2018: 31–36).

Як наголошують дослідники у сфері етнокультурології, сприймання людською особистістю предметного середовища має системний тип, і, як будь-яка інша система, людина намагається досягнути зрозумілої рівноваги не лише між окремими компонентами цього процесу – інтелектуальними, емоційними, вольовими, але й між архаїкою та інноваційністю, застосуванням мімезису чи поїєсісу (Юхимик, 2013: 5).

Художньо-міметична чи, навпаки, творча поїєсістична умовність не обмежена лише відмінностями між матеріалами реальних об'єктів та художніх творів, що виникають у ході конструювання предметного середовища, а сягає більш глибоких сутностей розвитку мистецтва у контексті етнографічного трактування.

Соціальна видозмінюваність українського соціуму розпочалася водночас зі змінами статусу адміністративних меж у державах Центральної Європи після динамічних змін початку ХХ століття. Соціальна динаміка охопила пограничні регіони, в т.ч. українсько-романське прикор-

доння. Істотно розширився потенціал соціальних суб'єктів пограничних регіонів, в ХХ століття ознаменувалося більшою динамікою міжгрупових контактів. До цього варто додати більш розвинену міждержавну співпрацю у соціально-економічній і політичній сферах, а також посилення фактору міжетнічної взаємодії. Для суб'єктів територій слов'янсько-романського пограниччя усвідомлення індивідуальної й групової ідентичності виявилось дуже актуальним. Тим більше ці тренди актуалізувалися у середині ХХ століття. Різні міметичні види (предметно-тілесний, процесуальний, динамічний, психоемоційний, ідейний та смисловий), якими етнографи навчилися результативно оперувати протягом тривалої історії розвитку предметного середовища у слов'янсько-романському прикордонні, націлені на різну міру співпадіння із зовнішньо- чи внутрішньо формальними характерними рисами об'єктивних характеристик предметного середовища, що зумовлено активізацію різних асоціативних комплексів. Виразально-смислові фактори предметного середовища стають «вмикачами» смислів, націлених або на наслідування, або на творчість, оскільки предметний стан має розвиватися від пасивно-очікувального формату дотворчої активності тобто поїєсісу. Саме від якісного формування початкової художньо-міметичної форми залежить остаточний результат, рівень розвитку культури і мистецтва в кожному компоненті природного середовища. Усе це ще більш важливо для прикордонних регіонів України де відбувається дифузія різних культур і традицій.

Висновки. Тією мірою, в якій українське суспільство починає усе вище оцінювати професійне ремесло, принципово змінюється характер оцінки творів мистецтва. На місце суто риторичних міркувань про шляхетність мистецтва й право живопису або скульптури бути віднесеними до числа «вільних мистецтв» приходиться справді нова оцінка цінності майстерності. Нова самосвідомість художників, що стали справжньою елітою, сформувала не тільки особливе ставлення до професійних критеріїв оцінки творів, але й нову професійну етику. В Україні поки ще рано говорити про протиставлення мистецтва й «ремісництва», але вже можна знайти критику суто ремісничої експлуатації власних умінь, коли талант продається за гроші й стає засобом, а не метою. Мімезис та поїєсіс – поняття, що динамічно розвиваються у контексті етнографічного розвитку етнічних прикордонних регіонів у різні культурно-історичні періоди. Очевидно, що в ході формування сільського предметного середовища

мешканці традиційної культури схильні до наслідування (мімезису). Водночас входження інноваційності в повсякденний уклад залишає місце творчості і нововведенням (пойесісу). Наскільки тісно вони переплетені – залежить не лише від регіону чи населеного пункту, а й від кожної сільської родини – української, румунської чи змішаної. Для нашої країни не були характерні політичні пограниччя, оскільки кордони в середині ХХ століття прокладалися без урахування етнічного фактора, оскільки перевага віддавалася ідеологічним і безпековим засадам. Для більшості з регіонів українсько-романського прикордоння був характерним змішаний тип матеріальної культури. До того ж слід додати дисперсних тип розселення представників національних спільнот серед титульного етносу, як, наприклад, в Одеській та Чернівецькій областях (Україна) або у Південній Буковині (Румунія). Проаналізовано загальні тренди прагнення до наслідування й творчості в українському пограниччі на прикладі українсько-румунського (Буковина Закарпаття) та українсько-молдавського (Поділля, Одещина, Бессарабія) погранич. Виявлено таку специфіку в етнічній ідентифікації мешканців слов'янсько-романського прикордоння: населення українсько-румунського пограниччя характеризується православним віросповіданням, з огляду на що етнічну належність спільноти оптимальним чином можливо проаналізувати на підставі мови – відповідно, української та румунської. Мімезисом

зазначеної ситуації є те, що мова традиційно відрізняла українців від молдаван і румун (натомість релігія об'єднувала ці етноси). Пойесіс, очевидно, полягає в тому, що одним із найміцніших чинників національної приналежності в цьому регіоні є предметне середовище, що формувалося під впливом як географії (Карпати, Лісостеп, Степ близькість до моря), так і розуміння кожним етносом духовного розвитку й економічних факторів. Обґрунтовано, що зображені й розглянуті явища на українському пограниччі з Румунією й Молдовою значною мірою відображають тренди, притаманні більшості подібних територій Центрально-Східної Європи, а також виражають достатню диверсифікованість та неоднозначність еволюції етнічних спільнот в умовах пограниччя, тим більше коли йдеться про різні за історичним минулим народи – зокрема, слов'янські й романські.

Перспективи даного дослідження. На нашу думку, достатньо перспективним у контексті вивчення проблематики цієї теми є розгляд таких питань: оцінка термінологічної коректності застосування дефініцій мімезису і пойесісу до етнографічної науки і досліджень у цілому; розгляд становлення етнокультурної специфіки слов'яно-романського пограниччя в попередні періоди (орієнтовно з Київської Русі); компаративний аналіз загальних рис сільського предметного середовища на слов'янсько-романському й інших етнічних пограниччях нашої держави (слов'яно-угорському, українсько-польському тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубініна В. Герменевтичний проект В. Дільтея. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2018. Вип. 16. С. 31–36.
2. Дубова О. Б. Мимесис и пойесис: Античная концепция «подражания» и зарождение европейской теории художественного творчества. Москва : Памятники исторической мысли, 2001. 271 с.
3. Дяченко Ю. Г. Інтернаціональне та національне в сучасному дизайні. *Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв*. 2002. № 6. С. 248–250.
4. Никитина Н. Н. Мимесис и пойесис в эстетике Аристотеля. *Вестник МГУ*. 1978. № 1. С. 75–85.
5. Перець О. О. Гуманізація сучасного предметно-просторового середовища українських регіонів художніми знаками традиційної естетики. *Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура*. Харків, 2006. № 5. С. 43–56.
6. Подорога В. Мимесис. Материалы по аналитической антропологии литературы. Москва : Культурная революция; Логос; Logos-altera, 2006. 688 с.
7. Пономарьов А. П. Українська минувшина: ілюстрований етнографічний довідник. Київ : Либідь, 1993. 256 с.
8. Рендюк Т. Г. Національні меншини в українсько-румунських відносинах: історичний досвід та сучасні проблеми (1990–2007 роки) : автореф. дис. ... д-ра іст. наук : 07.00.02 ; Дип. акад. України. Київ, 2012. 38 с.
9. Сільські території українсько-румунського прикордоння: соціально-економічний розвиток / А. О. Максименко та ін. ; редкол.: В. В. Борщевський, Д.-М. Войцилаш. Львів : НАН України, Держ. установа «Ін-т регіон. дослідж. ім. М. І. Долішнього НАН України», Румун. акад. наук, Ін-т аграр. економіки, 2015. 123 с.
10. Стрельчук Н. В., Чучко М.К., Боднарюк Б.М., Воротняк І.Д., Герман М.Г. та ін. Етнокультурний та етнополітичний ландшафт прикордонних регіонів України, Молдови та Румунії: іст. ретроспектива і сучас. стан. Чернівці : Технодрук, 2018. 255 с.
11. Штейнбук Ф. Тілесність – мімезис – аналіз (Тілесно-міметичний метод аналізу художніх творів): монографія. Київ : Знання України, 2009. 215 с.
12. Щербаківський В. Орнаментация української хати = L'ornementation de la maison rustique ukrainien. Рим, 1980. 46 с.

13. Юхимик Ю. В. Асоціативність як база художнього мімезису. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2013. № 3. С. 3–7.
14. Юхимик Ю. В. Мімезис: естетико-мистецтвознавчий аналіз засадничого принципу класичного мистецтва : монографія. Київ, 2005. 177 с.

REFERENCES

1. Dubinina V. Hermenevtychnyi proekt V. Dilteia [V. Dilthey's hermeneutic project]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya filosofsko-politolozhichni studii*. 2018. Vol. 16. pp. 31-36 [in Ukrainian]
2. Dubova O. B. Mimesis i pojjesis: Antichnaja koncepcija "podrazhanija" i zarozhdenie evropejskoj teorii hudozhestvennogo tvorcestva [Mimesis and Poiesis: The Ancient Concept of "Imitation" and the Birth of the European Theory of Artistic Creativity]. Moscow : Pamjatniki istoricheskoi mysli, 2001. 271 p. [in Russian].
3. Diachenko Yu. H. Internatsionalne ta natsionalne v suchasnomu dyzaini [International and national in modern design]. *Visn. Khark. derzh. akad. dyzainu i mystetstv*. 2002. № 6. pp. 248–250. [in Ukrainian]
4. Nikitina N.N. Mimesis i pojjesis v jestetike Aristotelja [Mimesis and Poiesis in Aristotle's Aesthetics] *Vestnik MGU*. 1978. № 1. pp. 75-85. [in Russian].
5. Perets O. O. Humanizatsiia suchasnoho predmetno-prostorovoho seredovyscha ukrainykykh rehioniv khudozhnimy znakamy tradytsiinoi estetyky [Humanization of the modern subject-spatial environment of Ukrainian regions by artistic signs of traditional aesthetics]. *Visn. Khark. derzh. akad. dyzainu i mystetstv. Mystetstvoznavstvo. Arkhitektura*. 2006. № 5. pp. 43–56. [in Ukrainian]
6. Podoroga V. *Mimesis. Materialy po analiticheskoi antropologii literatury* [Mimesis. Materials on the analytical anthropology of literature. Moscow: Kul'turnaja revoljucija; Logos; Logos-altera, 2006. 688 p. [in Russian].
7. Ponomarov A. P. *Ukrainska mynushyna: iliustrovanyi etnografichniy dovidnyk* [Ukrainian past: illustrated ethnographic guide] / A. P. Ponomarov, L. F. Artiukh, T. Betekhtina ta in. Kyiv : Lybid, 1993. 256 p. [in Ukrainian]
8. Rendiuk T. H. Natsionalni menshyny v ukrainsko-rumunskykh vidnosynakh: istorychnyi dosvid ta suchasni problemy (1990-2007 roky) : avtoref. dys. ... d-ra ist. nauk : 07.00.02 [National minorities in Ukrainian-Romanian relations: historical experience and modern problems (1990-2007): author's ref. dis. ... Dr. East. Science: 07.00.02] ; Dyp. akad. Ukrainy. Kyiv, 2012. 38 p. [in Ukrainian]
9. Silski terytorii ukrainsko-rumunskoho prykordonnia: sotsialno-ekonomichniy rozvytok [Rural areas of the Ukrainian-Romanian border: socio-economic development] / A. O. Maksymenko ta in. ; redkol.: V. V. Borshchevskiy, D.-M. Voitsylash. Lviv : NAN Ukrainy, Derzh. ustanova «In-t rehion. doslidzh. im. M. I. Dolishnoho NAN Ukrainy», Rumun. akad. nauk, In-t ahrar. ekonomiky, 2015. 123 p. [in Ukrainian]
10. Strelchuk N. V., Chuchko M.K., Bodnariuk B.M., Vorotniak I.D., Herman M.H. ta in. Etnokulturnyi ta etnopolitychnyi landshaft prykordonnykh rehioniv Ukrainy, Moldovy ta Rumunii: ist. retrospektyva i suchas. stan. [Ethnocultural and ethnopolitical landscape of the border regions of Ukraine, Moldova and Romania: East. retrospective and modern. state]. Chernivtsi : Tekhnodruk, 2018. 255 p. [in Ukrainian]
11. Shteinbuk F. Tilesnist – mimezys – analiz (Tilesno-mimetychnyi metod analizu khudozhnikh tvoriv): Monohrafiia [Corporeality – mimesis – analysis (Body-mimetic method of analysis of works of art): monograph]. Kyiv : Znannia Ukrainy, 2009. 215 p. [in Ukrainian]
12. Shcherbakivskiy V. Ornamentatsiia ukrainskoi khaty = L'ornementation de la maison rustique ukrainien [Ornamentation of the Ukrainian house = L'ornementation de la ruison house ukrainien]. Rym 1980. 46 p. [in Ukrainian]
13. Iukhymyk Yu. V. Asotsiatyvnist yak baza khudozhnoho mimezysu [Associativity as the basis of artistic mimesis]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*. 2013. № 3. pp. 3-7. [in Ukrainian]
14. Iukhymyk Yu. V. *Mimezys: estetyko-mystetstvoznachnyi analiz zasadnychoho pryntsyphu klasychnoho mystetstva : monohrafiia* [Mimesis: aesthetic and art analysis of the basic principle of classical art: a monograph] . Kyiv, 2005. 177 p. [in Ukrainian]

УДК 008:793.38

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-18>**Оксана ЗАХАРОВА,***orcid.org/0000-0002-2143-7020**доктор історичних наук, професор,**Національна академія керівних кадрів культури та мистецтв**(Київ, Україна) irinamak67@ukr.net*

ТЕТЯНА ОКУНЕВСЬКА – «НАРОДНА АКТРИСА» ПОВОЄННОЇ ЮГОСЛАВІЇ. ТЕАТР І КІНЕМАТОГРАФ ЯК ЗАСОБИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

На прикладі творчості Т. К. Окуневської досліджується проблема використання театру і кінематографу як засобів міжкультурної комунікації.

Із творчістю цієї актриси пов'язана важлива сторінка в історії радянсько-югославських культурних зв'язків. Візит до Югославії став одним з найяскравіших подій не тільки її особистої біографії, але і в цілому в історії культурного співробітництва двох країн. Після прем'єри «Ночі над Белградом» партизанський гімн у її виконанні співала вся країна.

Успіх в Європі, переповнені зали на «Сірано» в Москві не залишилися непоміченими владою, так само як відмова актриси відмовилася вступити в партію і її відкриті висловлювання про ситуацію в країні.

Тетяна Кирилівна Окуневська була заарештована в 1948 році, піддана жорстоким допитам на Луб'янці, було винесено вирок – 10 років виправно-трудова таборів.

В ув'язненні Тетяна Кирилівна не тільки виступала з концертами, але й за наказом табірної начальства була постановником музичних вистав, в яких особливе місце займала українська народна музика. Подібне ставлення до української культури не було випадковим. До війни Тетяна Кирилівна знімалася в Україні в кінокартині «Майська ніч» режисера Садковича.

Творчість Т. К. Окуневської свідчить про те, що драматичні артисти здатні викликати не менший інтерес зарубіжної аудиторії, ніж музиканти, вокалісти або представники хореографічного мистецтва. Водночас в програмах офіційних закордонних візитів в СРСР практично відсутня інформація про відвідування гостями академічних драматичних театрів в Москві та в інших містах Радянського Союзу.

Ймовірно, одна із причин – репертуарна політика театрів, які не могли відмовитися від постановки п'єс зарубіжних і дореволюційних вітчизняних драматургів. Але навіть у традиційній постановці класичних творів цензура могла виявити посягання на основи комуністичної моралі і моральності.

Ключові слова: *влада, мистецтво, дипломатія, зовнішня політика, культурні програми.*

Oksana ZAKHAROVA,*orcid.org/0000-0002-2143-7020**Doctor of Historical Sciences, Professor,**National Academy of Management of Culture and Arts**(Kyiv, Ukraine) irinamak67@ukr.net*

TETIANA OKUNEVSKA – “PEOPLE’S ACTRESS” OF POSTWAR YUGOSLAVIA. THEATER AND CINEMA AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

On the example of T. K. Okunevskaya creativity we investigate the problem of using theatre and cinematograph as means of intercultural communication.

A very important page in the history of Soviet-Yugoslavian cultural relations is connected with the creativity of this actress. A visit to Yugoslavia became one of the brightest events not only in her biography but in the history of cultural cooperation of both countries. After premiere of “Nights over Belgrad” the whole country sang the partisan anthem in her performance.

Her success in Europe, overcrowded halls on “Sirano” in Moscow, refusal to become a Party member, open statements about the situation in the country were noticed by authorities.

Tatyana Kirillovna Okunevskaya was arrested in 1948 and subjected to the most severe interrogations on Lubyanka. She was sentenced to 10 years in forced labor camps.

In imprisonment Tatyana Kirillovna not only gave concerts but by order of camp authorities was the director of musical performances in which the special place took Ukrainian folk music. Such attitude to Ukrainian culture was not accidental. Before the war Tatyana Kirillovna starred in Ukraine in the film “May Night” by producer Sadkovich.

Creativity of Okunevskaya proves that dramatic actors can attract the same interest of foreign spectators as musicians, vocalists, dancers. But we must admit that in programs of official foreign visits to the USSR there is no information about visits of foreign guests to academic drama theatres in Moscow and other cities of Soviet Union.

Probably one of the reasons is repertoire policy of theatres that couldn't refuse from staging plays of foreign and prerevolution domestic playwrights. But even in traditional staging of classical pieces censorship can detect the invasion into foundations of communist morality and ethics.

Key words: *authorities, art, diplomacy, foreign policy, cultural programs.*

Предмет дослідження полягає у вивченні театрального і кінематографічного мистецтва як чинника міжнародних комунікативних зв'язків.

Відомості про відвідування лідерами зарубіжних держав, під час офіційних візитів в СРСР, драматичних театрів опубліковані в монографії О.Ю. Захарової (Захарова, 2018: 165).

Унікальна інформація про гастролі в Югославії (після закінчення Другої світової війни) Тетяни Кирилівни Окуневської міститься в спогадах акторки (Окуневська, 2003: 448), що охоплюють період 30–50-х років, коли активно тривав процес тоталітаризації мистецтва.

Мета роботи – довести, що в Радянському Союзі, незважаючи на жорсткий партійний контроль і, як наслідок, ідеологічну цензуру, драматичне мистецтво і кінематограф були засобами дипломатичної міжкультурної комунікації.

Із 1922 по 1928 рік радянське мистецтво, в порівнянні з періодом Військового комунізму, відрізнялося відносною толерантністю і лібералізмом. За часів НЕПу влада поблажливо спостерігала за зухвалими пошуками представників творчої інтелігенції, твори багатьох з яких отримали загальноєвропейське визнання.

У Берліні в 1923 році показували «Принцесу Турандот», в Парижі в 1928 році на міжнародному фестивалі ця вистава отримала перший приз.

У період з 1917 по 1929 роки зв'язок з інтелігенцією нова влада підтримувала з допомогою наркома освіти А. В. Луначарського. Уродженець Полтави, випускник Першої київської гімназії (його однокласником був філософ Микола Бердяєв), Луначарський закінчив університет в Цюріху.

«Не одному жерцеві кафедри довелося в ті дні, широко роззявивши рота, дивитися на цього вандала, який читав на півдужині нових мов і на двох стародавніх і мимохідь, несподівано виявляв настільки різнобічну ерудицію, якої вистачило б на добрий десяток професорів», – згадував італійський письменник К. Малапарте, який відвідав Москву в 1929 році. (Малапарте, 2019: 299).

Ліберальна атмосфера в мистецтві знаходила своє відображення, в тому числі, в репертуарній політиці музичних і драматичних театрів.

У театрах йшли опери Альбана, Берга, Кршенека, Шрекера і Курта Вейля, п'єси О'Ніла, Бен-Хенто, Оскара Уайльда, Метерлінка. У Москві можна було побачити все – від Арістофана до Шекспіра, від Расіна до Гоцці і Гольдоні, від Меріме і Бальзака до Ібсена і Стріндберга. Струнні квартети грали Хіндемита і Казеллі. Жозеф Сігеті, Артур Рубінштейн, Андре Сеговія захоплювали

публіку на естрадах кращих залів в Москві та Ленінграді. Джаз почав свою ходу по країні.

На балах в англійському посольстві, яке знаходилося на Софійській набережній в садибі «цукрового короля» П. І. Харитоненка, де він зберігав свою колекцію живопису, неодмінно виконувалися віденські вальси, як на балах в посольстві Німеччини обов'язково звучали пісні Коула Портера і Ноела Каурда. Таким чином, в Москві відбувалося своєрідне взаємозбагачення і взаємодія австрійської, англійської та німецької культур.

Перелом в історії культурного життя СРСР стався 23 квітня 1932 роки після прийняття ЦК партії постанови «Про перебудову літературно-художніх організацій», яким були ліквідовані всі художні угруповання в літературі і мистецтві.

Уряд вирішив, що мистецтво – важливий засіб агітації і пропаганди, тому всі творчі сили повинні служити державі, почався процес тоталітаризації мистецтва. Влада контролювала не тільки форму, а й зміст.

На Першому Всесоюзному з'їзді радянських письменників в 1934 році О. М. Горький дав визначення «методу соціалістичного реалізму», єдино можливому напрямку в літературі і мистецтві, що забороняє «будь-яке інакомислення художньої свідомості, при цьому з чітко налагодженим механізмом державних замовлень, (для художників, що догоджали партії) виставок, що планували і нагород» (Гльїна, 2000: 314) Почався жорсткий контроль над творчістю.

Для проведення політики партії й уряду був створений в 1935 році Всесоюзний комітет у справах мистецтв при Раді народних комісарів СРСР (ВКМ) – своєрідне міністерство мистецтв, головне призначення якого – нагляд і управління всіма видами мистецтв.

У тоталітарних державах нічого не відбувається без політичних причин. 1 грудня 1934 року в Ленінграді був убитий секретар ЦК ВКП (б) С.М. Кіров. У всіх областях культури і мистецтва розпочалася ідеологічна агресія. У вересні 1936 року було заарештовано шефа НКВС Ягоду, після призначення главою НКВС Єжова почалася «єжовщина» – хвиля нещадного терору.

У листопаді 1936 року в Камерному театрі поставлена опера Бородіна «Богатирі». Поет Д. Бідний показав героїв епосу – Іллю Муромця, Добриню Микитовича, Альошу Поповича в карикатурному вигляді. Молотов вийшов з зали, не дочекавшись кінця вистави. Опера заборонена, а Камерний театр разом з Таїровим був звинувачений у відсутності «політичного такту в зображенні минулого нашого народу» (Слагін).

Д. Бідний виключений зі Спілки радянських письменників, позбавлений житла, книги вилучені з бібліотек. Це один з перших випадків політичного виховання працівників мистецтв.

Наприкінці 1936 року ліквідовано Другий Художній театр, колишня Перша студія Художнього театру. Театр був закритий після того, як артисти, які прожили все життя в Москві, відмовилися переїхати на постійну роботу в Україну до Києва.

17 грудня 1937 року в «Правді» опублікована стаття «Чужий театр», в якій розгромлений В. Е. Мейерхольд і його театр, який був своєрідним «університетом» для «лівих» режисерів всіх революційних театрів світу.

Вельми сміливо і несправедливо дорікати кремлівським вождям і особисто Сталіну в байдужому ставленні до мистецтва.

На початку 30-х років І. В. Сталін часто бував разом зі своїми соратниками в трьох театрах Москви: в Великому, Малому та Художньому. У цих театрах були обладнані спеціальні урядові ложі з броньованими стінами, з окремими виходами на вулицю і з телефонними апаратами прямого зв'язку. Ці ложі поміщалися в бенуарі, поруч зі сценою, з лівого боку (якщо дивитися на сцену із залу для глядачів). Сталін, сидячи в такій ложі, був невидимим із залу для глядачів. В інші театри Сталін, протягом тридцятих років, не ходив (навесні 1938 року театр імені Вахтангова отримав розпорядження влаштувати урядову ложу).

Людське життя безцінне. Важко, з моральної точки зору, говорити про те, в яких радянських структурах було репресовано більше або менше людей. Але втрати в армії і наркоматі закордонних справ непорівнянні з втратами в мистецтві. У Великому театрі розстріляна співачка Михайлова – дружина Будьонного. Дружину Тухачевського – Наталію Сац, талановитого режисера, керівника Центрального дитячого театру, заслали в концтабір. У Камерному театрі арештовано дружину заступника начальника Повітряних Сил Червоної Армії Малиновського – актрису Зою Смирнову. У театрі Вахтангова заарештована одна з найкрасивіших радянських актрис – Валентина Вагрін. Через кілька днів після арешту Мейерхольда на квартирі по-звірячому вбита його дружина Зінаїда Райх (17 ножових поранень).

Намагалися не знищувати тих, хто своєю творчістю радував вождя. З виконавців влада віддавала перевагу майстерності: М. Д. Михайлова, В. А. Давидової, П. М. Норцова, І. С. Козловського, В. В. Барсовій, С. Я. Лемішеву, М. О. Рейзен, Н. Д. Шпиллер.

Серед сучасних композиторів влада особливо виділяла І. О. Дунаєвського, творчість якого пов'язана з історією радянського кіно «найважливішого для нас мистецтва» (В. І. Ленін).

З 1938 року в Московській консерваторії протягом одного семестру читався курс «Історія музики народів СРСР», в якому творчості Шостаковича відводилося 30 хвилин, а творчості Дунаєвського присвячувалася ціла лекція.

У роки найбільшої популярності Дунаєвський активно займається творчістю, але при цьому професійні музиканти не могли не помітити, що: «Його Гімн моряків-підводників» – це точна копія американського вальсу-бостон «Ніч в Кароліні», тільки з трохи зміненим ритмом. Пісенька капітана з фільму «Діти капітана Гранта» цілком списана зі збірки неаполітанських пісень. Пісня «Каховка» скидається на «Їхав на ярмарок ухаркупець ...» та інше. (Слагін).

Таким чином, творчість Дунаєвського не могло бути використана в пропагандистських цілях за межами держави.

У той же час Д. Д. Шостакович, твори якого нам не вдалося виявити в програмах урядових концертів, був відомий не тільки в Європі, але і в США. У вересні 1942 року під час візиту особистого представника президента США пана У. Уілкі в Москву члени американської делегації були присутні на виконанні Сьомої симфонії Шостаковича, після закінчення якої Уілкі висловив бажання познайомитися з композитором, якого в цей вечір не було в консерваторії (Захарова, 2018: 144).

Прізвище Шостаковича присутнє в списку запрошених на прийоми з нагоди візитів до Москви І. Б. Тіто (1946 рік) і Мао Цзедуна (1950 рік). У 1962 році від імені міністра культури СРСР Е. А. Фурцевої і голови оргкомітету II-го Міжнародного конкурсу імені П. І. Чайковського Д. Д. Шостаковича до Москви була запрошена королева Бельгії Єлизавета (Захарова, 2018: 180, 208, 290). Але при цьому не можна стверджувати, що влада використовувала ім'я Шостаковича для пропаганди безмежних можливостей соціалістичного ладу. Музика Шостаковича не потребувала «протекції».

Актом європейського визнання творчості композитора стало виконання Сьомої симфонії (Ленінградської) 21 лютого 1943 року в Королівському Альберт-холі (Programme (RANE / 1/1944/16). У цей день в Лондоні звучала і музика С. С. Прокоф'єва з кінофільму Ейзенштейна «Олександр Невський», знятого з широкого кінопрокату після підписання пакту Молотова – Ріббентропа. Кінострічка знову з'явилася в прокаті в квітні 1941 року, коли влада починає робити

окремі антинімецькі акції, одна з яких – присудження Сталінської премії творцям фільму.

У кінофільмі «Іван Грозний», видатному творі світового кінематографа, великий режисер мовою мистецтва висловив своє ставлення до сталінського режиму.

У післявоєнний період, практично одночасно з компанією засудження інакомислення, в мистецтві почнеться нова хвиля політичних репресій.

Влада не помилювала навіть тих, кого можна назвати «народними артистами»: кращий виконавець російських народних пісень – Лідія Андріївна Русланова – була заарештована після закінчення війни.

У 1948 році була заарештована Тетяна Окуневська, яка сяяла в ролі Роксани у виставі «Сірано де Бержерак» в постановці І. М. Барсенєва на сцені театру імені Ленінського комсомолу. З творчістю цієї актриси пов'язана важлива сторінка в історії радянсько-югославських культурних зв'язків.

Ідея постановки «Сірано» пов'язана з творчою особистістю Бірман, яка мріяла зіграти головну роль, ставити спектакль мав Берсенєв, Роксана – Гіацинтова. Але Берсенєв все змінив. Він вирішив сам грати Сірано, режисер – Бірман. Роль Роксани була запропонована Окуневській.

Про свої репетиції з Бірман Тетяна Кирилівна згадувала: «Ніхто і ніщо не може з тобою зрівнятися, о Бірман! О, мій режисер !!!

<...> Бірман одержима натхненно: м'яка, непередбачувана, з мисленням навпаки (Окуневська, 2003: 121)».

У післявоєнній Москві «Сірано» став головною подією театрального життя.

Своєрідним актом офіційного визнання творчих заслуг артиста було запрошення на Кремлівський прийом.

Про один з післявоєнних прийомів з нагоди річниці Жовтневої революції Т. К. Окуневська згадувала: «Бідний царський палац, що поглядає на цей бенкет первісних людей, переодягнених у фраки і мундири. Столи ломляться від страв. Безкласове суспільство вмить перетворилося в класове: нещасне російське селянство, тепер називається колгоспниками, хороші робочі, називаються стахановцями, побачивши це стовпотворіння, плюючи на свою партійність, яка забороняє їм пити, як годиться в селі, на заводі, на шахті, випивають першу склянку горілки без закуски, другу <...> дореволюційна літня інтелігенція, письменники, артисти, художники, стримані. Нувориші шумні, крикливі, потворні, подхалімні <...>. Я (Т. К. Окуневська – авт.) ніколи не бачила уряд поблизу: убогство, потворні, погано одягнені,

неінтелігентність написана на обличчях, натяку немає на духовність, інтелект, розум. Для мене вони вбивці страшні, залиті кров'ю <...>» (Окуневська, 2003: 137).

Після прийому в Кремлі Т. Окуневську стали запрошувати на іноземні прийоми в посольства, на одному з яких, в посольстві Югославії, посол повідомив, що Югославія купила фільм «Ніч над Белградом» (за участю Окуневської) і запрошує актрису відвідати країну в дні прем'єри. Запрошення буде відправлено через Всесоюзне Товариство культурних зв'язків з закордоном (ВТКЗ). Незабаром після візиту в посольство Тетяну Кирилівну запрошують в ЦК партії, де вона дізнається про рішення партійного керівництва відправити її за кордон в країни, де стоять радянські війська і в яких йдуть три фільми з її участю «Ніч над Белградом», «Олександр Пархоменко» і «Це було в Донбасі». Мета поїздки – довести іноземному глядачеві, що у радянських артистів, крім фронтових бригад, є інші можливості для втілення своїх творчих планів.

Ідея послати за кордон кіноактрису, яка не є членом партії, у якої репресований батько – унікальна подія. У Тетяни Кирилівни склалося враження, що війна вплинула на свідомість партійних чиновників. Як виявилось згодом – це була помилкова точка зору.

Перша країна під час подорожі – Болгарія. Окуневська просить відвезти її в монастир, оскільки про монастирі вона знає тільки з літератури. У Родопах, в старовинному чоловічому монастирі, вона запрошена на трапезу. «Піднімаємося вузькими мармуровими сходами в широкий портик з мармуровими колонами, кольору магнолій, торкаються обличчя, на довгому столі персики, сливи, виноград. Групами стоять монахи в чорному одязі, вітають мене, і відразу ж зав'язується розмова, така безпосередня, як ніби я сестра, як ніби народилася тут, в монастирі, – вони дивляться в душу, перед ними не можна збрехати, не можна не відповісти відвертістю. Нас, звичайних людей, що дивляться так глибоко, що глибоко мислять, що глибоко говорять, вже майже немає ... інший небачений світ ... тиша людської душі ... особа настоятеля такої високої натхненності ... причетності до невідомого ... мені захотілося поклонитися йому, і я поклонилася в пояс. На душі легко, світло.

У Болгарії стоять наші війська, і тому все погано, все не так, як хотілося б: є тільки наш духовий оркестр, і співати довелося під акомпанемент нашої поганої піаністки» (Окуневська, 2003: 142).

У Румунії Окуневська слухала циганські пісні в родині, глава якої виступав перед імператором Миколою Олександровичем імператрицею Олександрою Федорівною. Вона радить господареві бігти з країни, щоб врятувати своє життя і своїх рідних. В СРСР Тетяні Кирилівні Окуневській довелося особисто пережити трагедію втрати дорогих для неї людей.

Візит до Югославії став одним з найяскравіших подій не тільки її особистої біографії, але і в цілому в історії культурного співробітництва двох країн.

Після прем'єри «Ночі над Белградом» партизанський гімн в її виконанні співала вся країна. Тому не дивно, що автомобіль, в якому знаходилася актриса, коли під'їжджав до Белграду, засипали квітами. Її порівнювали з Гретою Гарбо і Марлен Дітріх. У вітринах магазинів можна було побачити портрет Окуневської поруч з портретом маршала Тіто, що само по собі стало вищим ступенем визнання.

Гастролі почалися в Словенії і закінчилися в Белграді. Окуневська виступала в концертах, з естрадним оркестром. Югославський диригент, в минулому партизан, полковник, був незадоволений оркестровками, зробленими в ВТКЗ.

У Словенії все концерти пройшли добре, в Хорватії – в Загребі, що відрізнявся особливою інтелігентною публікою «непереварювали» росіян, а тому демонстративно не відвідували російські концерти, були продані всі квитки.

Окуневська сама придумала початок концерту – після оголошення «шапки» концерту світло гасне і на екрані з'являється актриса, яка співає гімн з «Ночі». Після сцени вбивства героїні німцями світло запалюється, Тетяна Кирилівна виходить на сцену і доспіває третій куплет. За словами самої актриси, в Загребі був найбільший успіх за всю її нетривалу естрадну кар'єру.

У Чорногорії та Македонії концерти також пройшли з успіхом, але справжній тріумф був у Белграді, де глядачі отримали надруковану і оформлену з великим смаком програму в блискучому перекладі, оскільки за кордоном публіка повинна розуміти, про що співає виконавець. У Москві переклади не були підготовлені.

Концерт повинна була завершити «Ніч», і співачка придумала в кінці пісні на словах «в бій, слов'яни, зоря попереду» вихопити захований в рукаві червоний газовий шарф і змахнути їм над головою. Перед початком концерту Т. К. Окуневську попередили, що в залі знаходиться маршал Тіто з усім генералітетом.

«Ніколи більше в моєму житті не буде і не може бути стільки квітів, всі дванадцять пісень довелося повторити на біс, і нарешті «Ніч» і мій шарф. Так на голову може обрушитися лавина: гальорка, балкони кинулися вниз до сцени, схопили мене за подол сукні, не відпускають, довелося заспівати три рази, і, якби не Лаліч (перекладач Т. К. Окуневської – авт.), не знаю, чим би все закінчилося. До готелю мене супроводжувала поліція», – згадувала Т. К. Окуневська (Окуневська, 2003: 152).

У Будапешті актрису було запрошено на прийом з нагоди 7 листопада до Ворошилова, перед початком якого відбувся перегляд «Олександра Пархоменка» з її участю.

На прийомі Тетяна Кирилівна черговий раз змогла переконатися, що «європейські комуністи відрізняються від наших». Один генерал, відсунувши ложки, вилки і ножі, став їсти руками, але він зумів захистити Батьківщину від нацистів і звідки він може знати про хороші манери, якщо Сталін знищив майже всіх, хто володів цими манерами.

Концерт в Празі пройшов з успіхом, якому чимало сприяли блискучі оркестровки виконані керівником відомого в Європі джазового колективу під керівництвом Карела Влаха.

У Відні Т. К. Окуневська виступала в палацовому залі, без сцени і завіси. Вона співала перебуваючи поруч з глядачами – своєрідний салонний варіант концерту. Публіка в мундирах, вечірніх туалетах. Концертом у Відні завершився європейський тур радянської актриси, яка мала їхати до Німеччини і до Польщі, але отримала через радянське командування виклик від Брежнєва до Москви, для виконання головної ролі в п'єсі «Під каштанами Праги» К. Симонова.

У 1946 році, під час візиту маршала Тіто в Москву, Т. К. Окуневська отримала запрошення від югославського посла на прийом в ресторані готелю «Метрополь».

«Банкет зі слов'янською широтою, незліченною кількістю запрошених. Маршал дивно цікавий, в мундирі, який йому дуже йде, стоїть осторонь серед запрошених, низько мені (Т. К. Окуневська – авт.) вклонився <...>. Світло згасло, все заіскрилося, затріпотіло від звуків музики! «Я люблю тебе, Відень ...» Через весь зал прямо до мене йде Тіто. Зал завмер, перед ним розступаються, він обійняв мене, і ми попливли в вальсі, я в свій, кольору крові, панбархатній сукні, він в мундирі з золотом, під наглядом тисячі очей. Я не могла собі уявити, що маршал може так блискуче танцювати, як танцював Папа, як танцювали царські офіцери», – згадувала Т.К. Окуневська (Окуневська, 2003: 178).

Під час танцю Тіто повідомив актрисі, що прийняв рішення запросити Ленком із спектаклем «Сірано» в Югославію. Він запропонував Окуневській переїхати до Хорватії, де в Загребі спеціально для неї буде побудована студія. Тетяна Кирилівна відмовилася від цієї пропозиції.

На гастролі до Югославії театр вирушив без Окуневської. Офіційна причина – актриса «в Югославії вже була».

Успіх в Європі, переповнені зали на «Сірано» в Москві не залишилися непоміченими владою, так само як відмова актриси вступити в партію і її відкриті висловлювання про ситуацію в країні.

Тетяна Кирилівна Окуневська була заарештована в 1948 році, піддана жорстоким допитам на Луб'янці, було винесено вирок – 10 років виправно-трудових таборів.

У таборі за наказом начальства Тетяна Кирилівна виступала з концертами. Про один з них вона згадувала: «Землянка» ... У чоловіків течуть по щоках сльози, тиша пекуча, за вікнами реве пурга ... переді мною фронтовики, які дивилися смерті в очі, сильні, молоді, цвіт нації, якщо відкрити ворота, то ладом вийде полк від рядових до командирів, до полковників: вони зажадали, щоб бути разом, без кримінальників, без блатних, і за це валять по дві норми лісу, а я співаю і плачу, і сміюсь разом з ними, загубленими на краю світу <...>. До ранку пурга стала вщухати, і я побачила у вікно вахти, на якій ми ночували, що в'язнів виводити на лісоповал, і сталося знову неймовірне: всі дві тисячі осіб проходять повз вахти, повернувши голови в нашу сторону, струнками рядами карбуючи крок» (Окуневська, 2003: 359).

В ув'язненні Тетяна Кирилівна не тільки виступала з концертами, але за наказом табірної начальства була постановником музичних вистав, в яких особливе місце займала українська народна музика. Подібне ставлення до української культури не було випадковим.

До війни Тетяна Кирилівна знімалася в Україні в кінокартині «Майська ніч» режисера Садковича. Зйомки, за винятком декількох павільйонів в Києві, проходили в Сорочинцях, на річці Псел. Окуневська називає Україну «співучою, плавною», але фільм, з художньої точки зору, вона вважала слабким, незважаючи на соковиті, яскраві, масові сцени, про зйомки яких вона згадувала: «З скринь з'явилися справжні з ручним дивним шиттям костюми, рушники, вінки, попливли хороводи навколо млина, полилися старовинні пісні. <...> перший виявлений в Києві матеріал не цікавий, актори фальшиві, ні гоголівської соко-

витості, казковості, все розмазано!» (Окуневська, 2003: 539). У Києві актриса познайомилася з Петром Алейниковим і Борисом Андреевим, які з часом стали її друзями. «Актори – самородки, відмінні люди, чисті, сильні, веселі, чесні, цільні, безпосередні, заводили <...>» (Окуневська, 2003: 95). Тетяні Кирилівні вони «замінили» заарештованих близьких для неї людей. Про початок війни з Німеччиною вона дізналася в Києві.

Перед арештом актриса репетирувала в театрі п'єсу Лесі Українки «Лісова пісня». Українська тема повернеться до Т. К. Окуневської вже в таборі. У лагпункті № 36 була своя табірна культбригада, у якій, на відміну від професійних театрів в Магадані або в Воркуті, не було свого приміщення, але при цьому художнім керівником колективу був «талановитий драматург, Олександр Гладков, який прославився своєю п'єсою у віршах про дівчину – гусара у війні 1812 року «Давним-давно».

Табірне керівництво доручило Тетяні Кирилівні поставити спектакль, який вона назвала «Ніч під Івана-Купала». У поданні були з'єднані російський танок та українські хороводи. Музика, костюми, саме сценічна дія зі стрибками через вогнище змусило зал скандувати. В якості нагороди за виконану роботу Т. К. Окуневська отримала дозвіл на побачення з матір'ю.

У Москву Тетяна Кирилівна повернулася в 1954 році. Свої спогади вона завершила своєрідним зверненням до російського народу, в якому просить перестати «красти, плазувати <...>, заливати душу горілкою, <...> брехати, кривити душею, вірте у що завгодно, навіть в вашу комуністичну партію, в яку ви вступаєте за блага, вірте щиро, істинно, без віри людина ніщо <...>» (Окуневська, 2003: 446).

Висновки. Творчість Т. К. Окуневської свідчить, що драматичні артисти здатні викликати не менший інтерес зарубіжної аудиторії, ніж музиканти, вокалісти або представники хореографічного мистецтва. Водночас у програмах офіційних закордонних візитів в СРСР практично відсутня інформація про відвідування гостями академічних драматичних театрів в Москві та інших містах Радянського Союзу.

Причина подібного явища, ймовірно, полягає не тільки в труднощах перекладу – професіонали мають цілу низку художніх прийомів, які дозволяють не тільки зрозуміти смисл на сцені, а й відчути саму атмосферу, настрої вистави.

Ймовірно, одна з причин – репертуарна політика театрів, які не могли відмовитися від постановки п'єс зарубіжних і дореволюційних вітчиз-

няних драматургів. Але навіть у традиційній постановці класичних творів цензура могла виявити посягання на основи комуністичної моралі і моральності.

У тоталітарних державах суб'єктивний фактор превалює над національними інтересами, пріоритетами у внутрішній і зовнішній політиці.

Додаток Одна з перших згадок в документах Архіву зовнішньої політики РФ (АЗІПРФ) про спробу включити драматичний спектакль в програму закордонного візиту міститься в листі (від 28 грудня 1944 року) заступника народного комісара закордонних справ С. Лозовського В. М. Молотову про включення в програму візиту Ш. де Голля вистави (трьохсотна вистава) «Євгенія Гранде» в Малому театрі, тому що «Ніколи Баль-

зак не був так поставлений на французькій сцені, як це зробив Малий театр» (Захарова, 2018: 165). Незважаючи на всі доводи Лозовського, спектакль не був включений у програму візиту.

У березні 1945 року дружина президента Чехословацької Республіки Е. Бенеша відвідала МХАТ – спектакль «Російські люди», на наступний день президентське подружжя висловила бажання подивитися «Піквікський клуб» у МХАТі (філія).

У 1946 році представнику Ради міністрів, міністру народної оборони І. Б. Тіто було запропоновано подивитися «Пігмаліон» в Малому театрі і «Сірано де Бержерак» в театрі Ленінського комсомолу, а в 1949–1950 рр. членам китайської делегації – «Іван Грозний», «Анна Кареніна», «Глибока розвідка» у МХАТі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малапарте К. Бал в Кремле. Москва : «АСТ Москва», 2019. 350 с.
2. Ильина Т.В. История Искусств. Москва : «Высшая школа», 2000. 407 с.
3. Елагин Ю. Б. Укрощение искусств. URL : <http://libking.ru/books/non-biography/420677-119-yuriy-elagin-ukroshenie-iskusstv.rtm/#book>.
4. Захарова О. Ю. Как в СССР принимали высоких гостей. Москва : «Центрполиграф», 2018. 496 с.
5. Окуневская Т. Татьяна день. Москва : «Вагриус», 2003. 448 с.
6. Programme (RAHE/1/1944/16), 1943–1944.

REFERENCES

1. Malaparte K. Bal v Kremle. [Ball in Kremlin]. Moscow, 2019. «ACT Moskva», 350 p. [in Russian].
2. Ilyina T.V. Istoriiaiskusstv. [The History of Arts]. Moscow, 2000. «High School», 407 p.[in Russian].
3. Yelagin Y.B. Ukroscheniyeiskusstv. [Taming the Arts]. <http://libking.ru/books/non-biography/420677-119-yuriy-elagin-ukroshenie-iskusstv.rtm/#book>.
4. Zakharova O. Y.Kak v SSSR prinalivisokihgostey. [Reception of celebrities in Russia]. Moscow, 2018. Tsentrpoligraph, 496 p.[in Russian].
5. Okunevskaya T. Tatyana den. [Tatyana's Day]. Moscow, 2003. «Vagrius», 448 p.[in Russian].
6. Programme (RAHE/1/1944/16), 1943-1944.

Наталія КАЧМАРЧИК,

orcid.org/0000-0002-6015-7590

старший викладач кафедри музичного мистецтва
Луганської державної академії культури і мистецтв
(Київ, Україна) natakachm@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ «ДОВЕРШЕНОГО МУЗИКАНТА» В ТРАКТАТАХ ДОБИ БАРОКО

У статті розглянуто питання історичної спадкоємності традицій виховання музиканта. Зазначено, що однією з провідних ідей музичного навчання протягом кількох століть було формування музиканта-віртуоза як всебічно розвиненої, глибоко й різнобічно освіченої особистості. На основі аналізу трактатів епохи бароко, написаних видатними музикантами Й. Кунау, П. Ф. Тозі, Ф. Купереном, Й. Маттезоном, Й. Й. Кванцем, К. Ф. Е. Бахом, Ф. В. Марпургом, виявлено комплексний підхід до виховання виконавця. Поряд із високим рівнем вимог до виконавської майстерності, він повинен був знати основи композиції, бути добре обізнаним в теорії музики, інструментуванні і, до того ж, вільно імпровізувати. Підкреслено присутність ознак формування сталої традиції всебічного розвитку виконавця в роботах із музичного виконавства й педагогіки барокової доби. Вона залишалась актуальною протягом кількох століть і знайшла своє втілення в Україні в різних формах виховання й підготовки музикантів (М. Лисенко, К. Стеценко, Б. Яворський). Виявлено, що барокові ідеї формування «довершеного музиканта» перетинаються із сучасними тенденціями й вимогами фахової музичної освіти. Зроблено висновок, що, незважаючи на новизну сучасного тлумачення інтеграційних тенденцій в мистецькій освіті, їх можна вважати актуальним переосмисленням надбань попередніх століть у галузі навчання музикантів. Наголошено, що формальну зміну структури музичного виховання й освіти в Україні, всесвітньо визнаних і таких, що не поступаються кращим зарубіжним зразкам, не можна вважати достатньою. Першочерговими завданнями мають стати вдосконалення змісту навчання, більш тісна взаємодія музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін із фаховими виконавськими предметами в музичних навчальних закладах усіх рівнів.

Ключові слова: музичне виховання, доба бароко, виконавська майстерність, довершений музикант, розвиток виконавця.

Natalia KACHMARCHUK,

orcid.org/0000-0002-6015-7590

Senior Lecturer at the Music Art Department
Luhansk State Academy of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) natakachm@gmail.com

FORMATION OF THE CONCEPT OF “PERFECT MUSICIAN” IN THE BAROQUE TREATISES

The article considers the issue of the historical heredity of traditions in education of a musician. It is noted that one of the leading ideas of music education for several centuries was the formation of a virtuoso musician as a comprehensively developed, deeply and diversely educated personality. The new approach to the education of the performer was discovered, based on a study of the treatises of J. Kuhnau, P. Tosi, F. Couperin, J. Mattheson, J. Quantz, C. P. E. Bach, F. Marpurg and others. He had to be well educated in music theory, to know the basics of composition, instrumentation and, moreover, to improvise easily, along side with a high level of performance skills. It is emphasized, that there are signs of tradition formation of comprehensive development of the performer in the works on musical performance and pedagogy of the Baroque era. It has remained relevant for several centuries, and was developed in Ukraine in various forms (M. Lysenko, K. Stetsenko, B. Yavorsky). It was found that the baroque ideas of educating a «perfect musician» intersect with modern trends and requirements of professional music education. It is concluded that despite the novelty of the modern interpretation of integration trends in art education, they can be considered relevant, but only as another rethinking of the achievements in music education of the previous centuries. It is emphasized that the formal change in the structure of the music education in Ukraine, which is globally recognized and not inferior to the best foreign models, is not appropriate. The improvement of the education content, closer interaction of music-theoretical and music-historical disciplines with professional performing subjects in music educational institutions of all levels should be the high priority.

Key words: music education, baroque, performing skills, perfect musician, development of the performer.

Постановка проблеми. Мистецька освіта ХХІ століття під впливом сукупності соціально-економічних та культурно-історичних процесів набула нових рис та якостей, що зумовило необхідність переосмислення та модернізації змісту, методів і засобів навчання.

Найбільш актуальною для музично-освітнього процесу останнім часом стає інтегрована система навчання, найважливішим результатом впровадження якої є сприяння гармонійному розвитку особистості. Вона є спільною для більшості існуючих національних моделей мистецької, зокрема, музичної освіти країн європейського простору, та показовою для педагогічної науки в цілому. Сучасна педагогіка виділяє кілька рівнів використання принципу інтеграції як системи, що передбачає об'єднання, зближення навчального матеріалу окремих споріднених дисциплін в єдине ціле, дозволяє систематизувати знання, а також розглядати явища й предмети з різних сторін. Інтегровані заняття відкривають широке поле можливостей для формування естетично розвинутої особистості, її фантазії, мислення, творчого ставлення до навчання (Е. Ильина, 2008: 198).

І хоча інтеграція в останні роки проголошена як новий, магістральний напрямок розвитку загальної та, зокрема, музичної педагогіки ХХІ століття, в музичному вихованні й освіті вона має багатовікову історію і дуже давні традиції. Незважаючи на новизну сучасного тлумачення інтеграційних тенденцій, їх слід вважати, на нашу думку, хоча й актуальним, але лише черговим переосмисленням надбань попередніх століть у сфері навчання музикантів.

У мистецькій освіті традиції виховання та всебічного розвитку творчої особистості професійного музиканта або аматора – освіченого, інтелектуально та духовно розвинутого, з широким загальнокультурним світоглядом виконавця-соліста, оркестранта, композитора, музикознавця – мають глибокі коріння. Така практика широкого погляду на зміст професійних вимог набула особливого значення в трактатах доби бароко, коли ідея необхідності різностороннього розвитку митця поступово ставала пріоритетною. Одним із основних завдань музичного навчання барокової епохи було формування не просто «ремісника» – соліста або ансамбліста, який віртуозно володів власним голосом або музичним інструментом, але й музиканта-творця, виконавця, котрий би добре знав теорію музики, був обізнаний з основами композиції, інструментування і, до того ж, вільно імпровізував. У сучасних дослідженнях ця проблематика є недостатньо вивченою і потребує більш ретельної уваги.

Аналіз досліджень. У роботах з історії виконавського мистецтва на клавірі А. Алексеєва, М. Друскіна, струнних інструментах – Л. Гінзбурга і В. Григор'єва, духових – С. Левіна, Ю. Усова та інших музичні трактати барокової доби наводяться в контексті питань розвитку виконавства відповідної епохи та не аналізуються з позицій означеної проблематики. Більш докладно вони розглядаються в дослідженнях П. Заславської, А. Захваткіна, Л. Марихіної, Л. Сухової, Ю. Шелудякової, А. Мальцевої та А. Полонової, котрі звертаються до розгляду найбільш відомих музичних видань ХVІІІ століття і зосереджують фокус наукової розвідки на художньо-естетичних, виконавських і дидактичних питаннях або проблемі перекладу трактатів. Обмежуючись аналізом технологічних основ розвитку виконавця на одному конкретному інструменті, вказані автори залишають поза увагою розбір естетичних і педагогічних засад становлення всебічно розвинутої особистості інструменталіста у вказаний період, що не дозволяє створити узагальнюючу картину формування нової концепції «довершеного музиканта».

Мета статті – дослідити сформовані в трактатах доби бароко естетичні та професійні вимоги до музиканта-виконавця, визначити їх актуальність для сучасного музично-освітнього процесу.

Вклад основного матеріалу. У трактатах видатних музикантів барокової доби Й. Кунау, П. Ф. Тозі, Ф. Куперена, Й. Маттезона, Й. Й. Кванца, К. Ф. Е. Баха, Ф. В. Марпурга та інших визначальним став перегляд «ремісницького» підходу до змісту музичного навчання, характерного для попередньої епохи. Формування культу освіченого «довершеного» музиканта – професіонала та любителя – сприяло підвищенню уваги не тільки до правильних та раціональних принципів підготовки виконавців, але й до музично-теоретичної науки, композиції тощо. Внаслідок цього у клавірних, скрипкових, флейтових та вокальних «методах», «керівництвах», «школах», «досвідах» поряд з питаннями музичної естетики та виконавства посідали вагоме місце розділи, присвячені теорії музики, основам композиції, вченню про генерал-бас. Їхні автори переконливо доводили актуальність концепції виховання виконавця-віртуоза як всебічно розвинутої, глибоко й різнобічно освіченої особистості.

Одним із перших прикладів нового погляду на професійні якості виконавця в епоху бароко став роман «Музичний шарлатан» (1700) німецького композитора, органіста, теоретика, письменника та юриста Йоганна Кунау (1660-1722). У главі «Про справжнього музиканта та щасливого вірту-

оза» (*Der wahre Virtuose und glückselige Musicus*) автор практично вперше в музичній педагогіці формує вимоги не тільки до виконавських умінь співака та інструменталіста, але й до цілого комплексу знань, необхідних для успішної виконавської діяльності. За переконанням Й. Куна, довершений музикант вирізняється не тільки технічною осначеністю, але й благородством, інтелектуальним багатством і фаховими знаннями, він «досконало володіє своїм мистецтвом та здатен доставити насолоду всім, будучи справжнім майстром» (J. Kuhnau, 1700: 502-503). Особливої уваги заслуговує думка автора про роль у професійному становленні співака та інструменталіста, поряд з виконавською віртуозністю, глибоких знань із теорії та історії музики, інструментознавства, розуміння різноманітних стилів і напрямків музичного мистецтва, переконливе їх донесення і розкриття перед слухачами. Задля успішної творчої діяльності «довершеного музиканта» – виконавця, композитора і капельмейстера, – Куна також вважав за потрібне опанування всіх музичних інструментів, їхніх технологічних особливостей, специфічних тембрових якостей тощо.

Серед найнеобхідніших знань Й. Куна виділяє і неодноразово підкреслює вагомість освоєння теоретичних основ композиції. Автор стверджує, що жоден музикант не має права називатись віртуозом, якщо він не знайомий із теорією композиції (J. Kuhnau, 1700: 507-508). Тільки такий різнобічний підхід до розвитку інструменталіста сприятиме становленню справжньої виконавської майстерності й досконалості. У висновках ще раз наголошується про необхідність різнобічного виховання виконавця на клавирі з метою досягнення найвищого рівня професіоналізму, активізації творчої фантазії і заняття належного місця в мистецькому середовищі (J. Kuhnau, 1700: 509).

Думки Й. Куна щодо значимості оволодіння мистецтвом композиції задля успішної творчої кар'єри виконавців дуже співзвучні поглядам італійського співака, вокального педагога, теоретика і композитора П'єра Франческо Тозі (1654-1732). У трактаті «Міркування щодо співаків старовинних та сучасних» (1723) він вказує на важливість вдумливого ставлення до виконавства, розуміння всіх складових музичного твору на основі фундаментальних знань з композиції, порівнюючи спів за їх відсутності з «працею в сутінках» (И. Назаренко, 1963: 39-40).

Подібної точки зору дотримувався також і видатний французький композитор, клавесиніст та органіст Франсуа Куперен (1668-1733). У своєму дидактичному трактаті «Мистецтво гри на клавесині» (1716) він звертає увагу виконавців-

клавіристів на потребу глибокого оволодіння основами музичної грамоти, теорії музики та генерал-баса, необхідними для успішної виконавської діяльності. Визнаючи важливість фундаментальної музично-теоретичної підготовки, автор спрямовує увагу викладачів на опрацювання необхідних у практичній діяльності знань та умінь вільної побудови інтервалів і акордів, різного типу каденцій, модуляцій, цифрованого баса тощо (Ф. Куперен, 1973: 27).

До більш глибоких і значних висновків щодо важливості рівня історико-теоретичної освіченості виконавців задля розвитку музичного мистецтва приходять відомий німецький музичний теоретик, критик, історик та композитор Йоганн Маттезон (1681-1764). Власні погляди на проблеми виховання музикантів він обґрунтував у кількох роботах, серед яких найбільш масштабною став «Досконалий капельмейстер» (1739). Вважаючи причинами занепаду музики низький рівень музичного навчання, дилетантизм і ремісництво, Маттезон зосереджується на питаннях необхідності фундаментальної освіти музиканта – керівника творчого колективу (оркестру) (J. Mattheson, 1739). І, якщо в цьому випадку всебічність теоретичної підготовки та практичних навичок були в значній мірі обумовлені професійними вимогами до статусу капельмейстера, то наявність подібного стандарту для виконавця-інструменталіста може видатися дещо завищеною. Однак потреба в глибоких знаннях теорії, гармонії, генерал-баса й композиції проголошується Маттезоном необхідною і надалі підтримується в багатьох виданнях, розрахованих для виконавців на різних музичних інструментах.

Показовим прикладом системного підходу до розуміння виконавської майстерності можна вважати «Досвід настанов із гри на поперечній флейті» (1752) німецького флейтиста, композитора, теоретика Йоганна Йоахіма Кванца (1697-1773), в якому автор більше ніж на 300 сторінках трактату розкриває та аргументовано доводить власні погляди й переконання щодо універсальної природи музичного мистецтва і, відповідно, необхідності всебічного розвитку виконавця – інструменталіста і співака. Невипадково у вступній частині трактату Кванц пропонує цільовій, професійно орієнтованій аудиторії звернутись до вивчення широкого кола дисциплін, серед яких, поряд із філософією, риторикою і театральним мистецтвом, вказуються математика й іноземні мови (J. J. Quantz, 1752: 19). Видатний флейтист був впевнений, що досягти професійної майстерності можливо лише тоді, коли віртуозне оволодіння інструментом (у даному випадку флейтою) буде поєднуватись із загаль-

ною освіченістю та фундаментальними музично-теоретичними знаннями, глибоким вивченням гармонії, композиції як основи розуміння «всіх законів музики». Згідно з його концепцією, професійна діяльність музиканта є широкою і не обмежується лише виконавством. Велике значення надається комунікативним функціям виконавця, вмінню глибоко й переконливо дискутувати про музику, а також знайомити слухачів із різними правилами й закономірностями музичного мистецтва (J. J. Quantz, 1752: 230).

Трактат Кванца був не тільки перекладений кількома європейськими мовами, але й надихнув його сучасників і колег К. Ф. Е. Баха, Ф. В. Марпурга та інших на створення подібних праць для різноманітних інструментів. Зокрема, в роботі «Досвід справжнього мистецтва гри на клавирі» (1753) відомого клавесиніста та композитора Карла Філіпа Емануеля Баха (1714-1788) – сина Й. С. Баха, – практично вперше в музично-педагогічній літературі стосовно клавиру піднімається проблема недостатності одностороннього, виключно технічного виховання клавіриста та недооцінки важливості розвитку його художньо-естетичного смаку, емоційності та музикальності. Автор вказує на хибність переконання в достатності лише віртуозної техніки: «великою помилкою є думка, ніби головна чеснота під час гри на клавирі – тільки рухливість пальців» (С. Р. Е. Bach, 1753: 115). Він цілком справедливо наголошує, що оволодіння широкою палітрою технічних прийомів не може вважатись єдино необхідним задля повноцінного розкриття художнього образу твору й естетичного впливу на слухача: «Можна мати надзвичайно спритні пальці, ... брати децими і навіть дуодецими, бездоганно грати гамоподібні пасажі, ... – і не бути музикантом, гра якого приємна, зворушлива» (С. Р. Е. Bach, 1753: 115). Більш того, автор рішуче виступає проти бездумної віртуозності та її недоречного використання.

Розглядаючи зміст вимог до професійної діяльності клавіриста, К. Ф. Е. Бах підкреслює, що, крім обов'язкових для всіх музикантів розвинутої техніки й умінь «легко та відповідно до всіх правил виконувати п'єси», вони повинні всебічно опанувати мистецтво імпровізації, яке за доби бароко вважалось найвищим здобутком виконавця. Бурхливий розвиток різноманітних форм ансамблевого музикування обумовлював також необхідність формування важливих для ансамблевої гри або концертмейстерської діяльності навичок. Серед останніх автор виділяє транспозицію і читання з листка в різних тональностях і ключах творів будь-якого ступеня складності.

Розділяючи погляди Й. Й. Кванца та інших видатних музикантів, «берлінський» Бах наголошує, що для оволодіння виконавським мистецтвом на високому професійному рівні всім інструменталістам необхідно мати глибокі знання в області теорії музики й гармонії та вільні практичні навички гри генерал-баса.

Прогресивні погляди К. Ф. Е. Баха на зміст виховання інструменталістів знайшли відтворення і в його визнанні важливості всебічного вдосконалення всіх складових музичного слуху. Задля успішного розвитку виконавської майстерності німецький музикант справедливо вважав за необхідне наполегливо працювати над формуванням внутрішнього слуху. Основою роботи у цьому напрямку він вбачав відшліфовування чистоти інтонування і радив використовувати дуже поширений нині в педагогічній практиці прийом виразного проспівування (сольфеджування) основних тем музичного твору (В. Шестаков, 1971: 295).

Бахівську концепцію виховання високопрофесійного музиканта-клавіриста логічно завершує вимога до активної інтелектуально-творчої діяльності виконавця. На його думку, наявності технічної віртуозності, теоретичних знань і розвинутого внутрішнього слуху недостатньо для досконалої майстерності та впливу на слухача. У досягненні художнього результату визначальними є глибоке розуміння авторського задуму, його розкриття у відповідності до існуючих канонів і правил та створення на цій основі переконливої власної виконавської версії: «Для гри, котра здатна зворушити серце, необхідна добре думаюча голова, яка спроможна підкоритись певним розумним правилам та виконувати твори у відповідності до них» (С. Р. Е. Bach, 1753: 117).

Ідею різнобічного виховання інструменталіста підхоплює і розвиває в двох частинах (теоретичній і практичній) трактату «Порадник з гри на клавирі для навчання хорошему виконавству у відповідності до вимог нашого часу» (1755) та у «Мистецтві гри на клавирі» (1762) інший німецький музикант і педагог Фрідріх Вільгельм Марпург (1718-1795). Автор зосереджується на важливих, актуальних для повноцінного формування та розвитку майбутнього музиканта практичних питаннях і включає найнеобхідніші відомості з елементарної теорії музики, вчення про прикраси, а також опис аплікатурних принципів і прийомів (F. W. Marpurg, 1755).

Сформована у добу бароко традиція всебічного виховання музиканта-виконавця залишалась актуальною протягом кількох століть і знайшла своє втілення в ідеях музичного виховання М. Лисенка, К. Стеценка і Б. Яворського в Україні. Нині вона

отримала нове відображення в поглибленні між-дисциплінарних зв'язків у процесі підготовки вітчизняних виконавців. Саме останні відокремлено артикулюються Дублінськими дескрипторами (Reference, 2009), розробленими в 2004 році робочою групою експертів Європейської Асоціації консерваторій задля впровадження принципів Болонського процесу в музичній освіті (Handbook Guide, 2007). У них ідеї музикантів барокової доби щодо опанування навичок імпровізації та «вмінь створювати й втілювати власні художні ідеї» реалізуються в компетенційних вимогах фахової підготовки виконавців у закладах усіх рівнів музичної освіти (В. Байденко, 2009: 58). Нині першочерговими завданнями на шляху інтеграції в європейський і світовий простір всевітньо визнаної музичної освіти України, яка не поступається кращим зарубіжним зразкам, повинні стати не зміна її структури, а вдосконалення змісту навчання. Саме тут є значні резерви.

Висновки. Стислий огляд лише найбільш поширених у добу бароко трактатів із питань музичної педагогіки дозволяє зробити висновки щодо формування певної традиції інтегрова-

ного всебічного виховання виконавців на різних музичних інструментах і співаків. У сучасних умовах педагогічний пошук у контексті зазначеної проблеми міг би бути спрямований на більш тісну взаємодію музично-теоретичних і музично-історичних дисциплін із виконавськими спеціальностями в навчальних закладах усіх рівнів музичної освіти. Серед найбільш доцільних кроків слід розглянути такі, як створення навчальних програм із музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, максимально спрямованих на майбутню професійну діяльність музиканта-виконавця і педагога; адаптування у відповідності до спеціалізації майбутнього музиканта курсів практично всіх предметів навчального плану з більш широким, ніж це спостерігається нині, використанням сучасного репертуару для кожного інструменту; впровадження сучасних інноваційних технологій задля розвитку міждисциплінарних зв'язків.

Саме в площині суттєвого поглиблення інтеграційних тенденцій на міждисциплінарному рівні ми вбачаємо можливість значного підвищення ефективності фахової підготовки музиканта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. В. И. Байденко. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 536 с.
2. Ильина Е. Музыкально-педагогический практикум. Москва : Академический проект, 2008. 415 с.
3. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / пер. с франц., ред., коммент. Я. И. Мильштейна. Москва : Музыка, 1973. 152 с.
4. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII-XVIII веков / под ред. В. П. Шестакова. Москва : Музыка, 1971. 688 с.
5. Назаренко И. Искусство пения. Москва : Мuzgiz, 1963. 512 с.
6. Bach C. P. E. Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. I und II Teil. Berlin, C. F. Henning, 1753. 349 S.
7. Handbook Guide to third cycle studies in higher music education polifonia third cycle working Group. AEC, Utrecht, 2007. 43 p. URL: <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-guide-to-third-cycle-studies-in-higher-music-education-en.pdf>
8. Kuhnau, J. Der musicalische Quack-Salber. Dresden: Johann Christoph Miethen und Johann Christoph Zimmermann, 1700. 534 s.
9. Marpurg, F. W. Anleitung zum Clavierspielen: der schönern Ausübung der heutigen Zeit gemäß entworfen. Berlin: Haude und Spener, 1755. 134 s.
10. Mattheson J. Der vollkommene Capellmeister. Hamburg : Herold, 1739. 534 s.
11. Quantz J. J. Versuch einer Anweisung, die Flöte traversiere zu spielen. Berlin : Johann Friedrich Voß, 1752. 371 s.
12. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Music. Universidad de Deusto Apartado, Bilbao, 2009. 112 p.

REFERENCES

1. Bolonskiy protsess: Rezultaty obucheniya i kompetentnostnyy podkhod [The Bologna process: learning outcomes and competence-based approach] (kniga-prilozheniye 1) / pod nauch. red. V. I. Baydenko. Moskva : Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2009. 536 p. [in Russian].
2. Il'ina E. Muzykal'no-pedagogicheskiy praktikum [Music and pedagogical workshop]. Moskva : Akademicheskiiy proyekt, 2008. 415 p. [in Russian].
3. Kuperen F. Iskusstvo igry na klavesine [The Art of Harpsichord Playing] / per. s frants., red., komment. Y. I. Mil'shteyn. Moskva : Muzyka, 1973. 152 p. [in Russian].
4. Muzykal'naya estetika Zapadnoy Yevropy XVII-XVIII vekov [Musical aesthetics of the Western Europe in the 17th-18th centuries] / pod red. V. Shestakova. Moskva : Muzyka, 1971. 688 p. [in Russian].
5. Nazarenko I. Iskusstvo peniya [The Art of Singing]. Moskva : Muzgiz, 1963. 512 p. [in Russian].
6. Bach C. P. E. Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. I und II Teil. Berlin, C. F. Henning, 1753. 349 s.

7. Handbook Guide to third cycle studies in higher music education polifonia third cycle working Group. AEC, Utrecht, 2007. 43 p. URL: <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-guide-to-third-cycle-studies-in-higher-music-education-en.pdf>
8. Kuhnau, J. Der musicalische Quack-Salber. Dresden: Johann Christoph Miethen und Johann Christoph Zimmermann, 1700. 534 s.
9. Marpurg, F. W. Anleitung zum Clavierspielen: der schönern Ausübung der heutigen Zeit gemäß entworfen. Berlin: Haude und Spener, 1755. 134 s.
10. Mattheson J. Der vollkommene Capellmeister. Hamburg : Herold, 1739. 534 s.
11. Quantz J. J. Versuch einer Anweisung, die Flöte traversiere zu spielen. Berlin : Johann Friedrich Voß, 1752. 371 s.
12. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Music. Universidad de Deusto Apartado, Bilbao, 2009. 112 p.

УДК 78.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-20>

Світлана КОВАЛЬ,

orcid.org/0000-0003-1474-0192

викладач-методист фортепіанного відділу

Калинівської дитячої музичної школи Вінницької області

(Калинівка, Вінницька область, Україна) kovalsvitlana63@gmail.com

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЬ М. Д. ЛЕОНТОВИЧА ДЛЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ

У статті розкриваються шляхи розвитку музично-творчої діяльності молодших школярів на уроках фортепіано за матеріалами підручника М. Леонтовича «Практичний курс навчання співу в середніх школах». Автором здійснюється також аналіз наукових напрацювань авторитетних вчених і дослідників у цій галузі, що доводить необхідність створення чіткого системного підходу до такої форми роботи з дітьми, її поетапної послідовності, з метою забезпечення музично-творчого розвитку учнів молодшого шкільного віку. Розвиток слухових уявлень є головним завданням навчання учнів гри на фортепіано. Від того, наскільки музичний слух розвинутий, які природні музично-слухові задатки має учень, залежить процес музичного розвитку дитини, отже, його успіхи в підбиранні за слухом. Нині вже ніхто не сумнівається в доцільності й величезній користі такої форми музичного виховання, як підбирання за слухом.

Микола Дмитрович Леонтович одним із перших в українській музичній педагогіці запроваджує методіку оптимального розкриття художньо-потенціальних можливостей дітей, скеровує їхні зусилля на творчі спроби в композиції та виховує любов до українського фольклору. Під час побудови свого підручника «Практичний курс навчання співу в середніх школах» він спирається на теорію ладового ритму Б. Яворського, використовуючи одночасно народну ладову систему, в чому проявилось його новаторство як педагога-методиста. В статті висвітлений музично-дидактичний аналіз матеріалу підручника М. Леонтовича. Надзвичайно цінною рисою підручника є те, що він орієнтує учнів на розвиток їхніх музично-творчих здібностей, викликає в них інтерес до предмету, налаштовує на серйозне вивчення музики.

Рідкісне явище, якщо учень-піаніст може вийти за рамки вивчених ним п'єс. У сучасній фортепіанній майстерності є певна обмеженість, подолати яку необхідно не шляхом відкидання систематичного оволодіння майстерністю, а, навпаки, на її базі надати учням можливість активно й яскраво проявити себе. Необхідно систематично використовувати підбирання на слух, транспонування, пов'язане з розвитком музичної пам'яті, з точним відтворенням музичних образів.

Ключові слова: фольклор, інтервал, сольмізація, гармонія, музична діяльність, творчість, виконавство.

Svitlana KOVAL,

orcid.org/0000-0003-1474-0192

Teaching Methods' Expert at the Piano Department

Kalynivska Children's Music School in the Vinnytsia region

(Kalynivka, Vinnytsia region, Ukraine) kovalsvitlana63@gmail.com

THE IMPACT OF THE M. D. LEONTOVICH PEDAGOGICAL WORKS ON BOTH CHILDREN MUSICAL AND CREATIVE ABILITIES ADVANCEMENT

The ways of junior school children both musical and creative activity growth at piano lessons according to the "Practical course in teaching singing in secondary schools" Leontovich's textbook stuff are considered in the given article. A scientific developments' study of both authoritative scientists and researchers in this sphere is also carried out by the author, affirming the emergency to makeover a clear organized approach to the given form of activity with children, as well as to its step-by-step sequence, to positively address both musical and creative development of primary school age pupils. The auditory representations' development is a prevailing task in guiding students to play the piano. The whole process of the child's musical development, and, consequently, its prosperity depends on how well the ear for music is developed, as well as on both natural musical and auditory dispositions. The expediency of such a form of musical education as selection by ear is extremely widespread at this date.

Mykola Dmytrovych Leontovych is one of the principal instigators in Ukrainian musical education, having introduced the way of children's creative potential optimal disclosure. He focused their forces on creative efforts at composition and brought up a predisposition to Ukrainian folklore. He relies on B. Yavorskiy's assumption of the modal rhythm, at the same time managing the national modal system throughout his textbook creation named "Practical course in teaching singing in secondary schools". Here we can observe his discovery as a teacher-methodologist. Both musical and academic analysis of Leontovich's textbook material has been reported in the given article. An unbelievably worthwhile textbook point is that it leads students towards their musical and creative abilities' advancement, stirring their concern in the discipline and setting them up for a thorough music study.

Key words: folklore, interval, solmization, harmony, musical activity, creativity, performance.

Постановка проблеми. У цій статті висвітлено дослідження з питань музично-творчої діяльності дітей, розвитку їхніх звуковисотних уявлень у процесі підбирання та транспонування за слухом.

Підбирання і транспонування за слухом є не тільки розділом занять, але й ефективним методом музичного розвитку дітей у процесі гри на інструментах, який має велике практичне значення в процесі розвитку творчих (музичних) здібностей і можливостей. Особливе значення метод має в умовах навчання дітей музиці в шкільних гуртках, мета роботи яких – загальний музичний розвиток. Активний розвиток музичних здібностей у процесі виконавської діяльності, виховання творчої активності мають величезну підтримку в процесі самостійного підбирання за слухом знайомих і незнайомих мелодій, під час пошуків засобів їх відтворення.

Задля розвитку уявлень певного виду потрібно надати дітям можливість тренуватись у рішенні таких завдань. Спів і підбирання за слухом – елементарні форми такої діяльності, яка не може реалізуватись без музично-слухових уявлень та є умовою активного розвитку.

Занадто рано ми починаємо ставити дітям вимоги уявляти за нотними знаками музичні твори, що сприймаються дітьми як загальні образи звуків, що тягнуться в часі. Це складно для маленьких дітей, які тільки-но починають учитись. Це викликає необхідність шукати такі методи, які забезпечують систематичний розвиток і формування звуковисотних уявлень в процесі гри на інструментах (зокрема фортепіано). Таким методом та одночасно розділом навчання є підбирання і транспонування на слух музичних уривків і народних пісень.

Підбирання за слухом необхідно вводити в систему навчання дітей гри на фортепіано, що буде необхідним засобом слухового розвитку. Якщо підбирання застосовується тільки на початковому етапі навчання, то існує недооцінення його як засіб розвитку музичних здібностей. Недооцінюється підбирання і як засіб широкого залучення дітей до музики, як шлях до творчого розвитку особистості дитини.

Аналіз досліджень. Із біографій великих музикантів ми дізнаємося, що імпровізація була одним із активних проявів творчої фантазії виконавця. Ця здатність, як і композиторська творчість, що вимагає знань музичної теорії, систематично розвивалась. Без вправ і спеціальної направленості навчання ця здатність не може розвиватись. Велику роль також відіграло вивчення з дитинства творів попередніх музикантів і композиторів. Враження від слухання і просто від читання за

нотами внутрішнім слухом музичних творів, без сумніву, розвивали й формували музично-слухові уявлення, сприяли їх творчому переосмисленню.

Еволюція піаністичних шкіл, обумовлена прогресивними течіями в музичному мистецтві, переважно відображається на вищих щаблях професійного навчання. В масовому початковому навчанні гри на фортепіано довгий час вважалося, що початкове навчання обмежується елементарними технічними навичками, а музика «прийде пізніше». Однак у цю сферу стали проникати прогресивні методи. Вимоги виразності виконання, широкий діапазон необхідних для цього засобів викликали появу низки наукових праць і методів початкового навчання, що спираються на психофізіологічні основи оволодіння технікою виконання, а також з'явилися розробки засобів і методів розвитку у дітей музичного слуху і музично-творчої активності. Особлива увага приділяється розвитку внутрішнього слуху. Головним принципом такого шляху в розвитку дітей є свідоме відношення до сприйняття музичного матеріалу й до його виконання, а головне завдання – послідовний розвиток музичного слуху й емоційне втілення звукового образу.

Варро прямо вказує, що навчання гри на фортепіано тільки тоді може називатись «обучением музыке», коли розвиток техніки йде поруч з розвитком слуху й музичної свідомості.?? (ініціали, посилання?)

Мартінсен передбачає, що робота на перших етапах навчання гри на фортепіано пов'язана з безпосереднім сприйняттям музичних творів на слух. До нот потрібно переходити на більш пізніх етапах. Левінштейн буде своє навчання на основі розвитку слуху за системою «тоніка до», намагаючись розвинути в дітей відчуття висоти звуків відносно тоніки (Далькрос, 1970: 22).

Усі ці викладачі-методисти вводять в свої заняття підбирання і транспонування за слухом, а потім, після оволодіння нотним записом, «внутрішній» спів за нотами. При цьому все будується на слуховому сприйнятті, запам'ятовуванні й аналізі елементів заданих мелодій.

Найбільш розкрита ця система за Варро. Розкладаючи систему розвитку дитини поступово, Варро деталізує свої вказівки за невеликими часовими відрізками. Наприклад, I ступінь – два-три тижні, з I до IV ступеня – півтора роки. До цього часу учень має вже співати за нотами з листка. На V ступені він має вміти запам'ятовувати мелодію на основі внутрішнього слухового уявлення і відтворювати матеріал зразу на фортепіано (Баренбойм, 1937: 8-9).

Мартінсен пов'язує розвиток слуху безпосередньо з фортепіано, з реальним втіленням на ньому музично-слухових уявлень. При цьому він вимагає, щоб підбирання і транспонування відбувалися від почутого на фортепіано, а не з голосу, оскільки почуте надає звуку темброве забарвлення під час виникнення відповідних рухових уявлень (Далькрос, 1970: 22).

Варро й інші методисти використовують інструмент поруч зі співом як засіб реалізації слухових уявлень. Мова йде про початковий етап навчання. Робота з підбирання на слух триває шляхом відтворення слухових вражень безпосередньо з голосу. **Посилання?**

Ось що про це пише відомий викладач сольфеджіо О. Давидова: «Если при развитии мелодического слуха основной проверкой служит пение, то при работе над многоголосием именно подбирание на инструменте является единственной возможностью воссоздать полностью гармоническое звучание. Для развития гармонического слуха подборание – активная и полноценная форма проверки своих слуховых упущений». **Посилання?**

Загальновизнаною є розробка школи гри на фортепіано педагогами Л. Баренбоймом і Н. Перуновою «Путь к музыке» де надається багато порад викладачам-піаністам щодо початку роботи з підбору за слухом. Вивчаючи всі ці рекомендації, нами визначено багато спільного з формами роботи, викладеними в підручнику М. Леонтовича «Практичний курс навчання співу в середніх школах». Одночасно ми впевнилися, що підхід до цієї проблеми повинен бути диференційним, враховуючи особливості розвитку популярної і дитячої музики (Баренбойм, 1937: 9).

Мета статті – розкрити сучасні методи роботи над розвитком музичних здібностей дітей. Головним принципом методики навчання музики в школі ми вважаємо розвиток свідомого ставлення дітей до сприймання музичних явищ, пробудження і вдосконалення їхніх творчих здібностей. Задля здійснення цих завдань учитель повинен володіти різними прийомами подачі матеріалу й психологічного впливу на своїх учнів. Ця концепція досить виразно виступає в підручнику М. Леонтовича, що аналізується. Передусім автор орієнтує вчителя на аналітико-синтетичний метод викладання – від ознайомлення із загальним цілим до складових його частин і навпаки. Щодо засвоєння знань М. Леонтович спирався на метод евристичного навчання, активізуючи пошукову діяльність учнів та їхню самостійну роботу на уроці. Форма репродуктивної подачі навчального матеріалу (розповідь, пояснення, коментування вчителя) чергується з катехізним видом роботи

(поставлені вчителем запитання і відповіді учнів). Застосовуючи різні методичні прийоми, перенесені з практики в теорію, М. Леонтович будує цілісну педагогічну систему, що знайшла відображення в «Початковому курсі навчання співу в середніх школах» (Ростовський, 1997: 201).

Виклад основного матеріалу. Микола Дмитрович Леонтович був не тільки видатним художником, всесвітньо ушлякеним майстром хорових мініатюр, створених на основі кращих зразків української народної пісенності, диригентом і музично-громадським діячем, а й талановитим педагогом, який усе своє свідоме життя віддав дітям та важливій справі естетичного виховання. Композитор, як відомо, ввійшов в історію світової культури як палкий шанувальник і натхненний поет рідної пісні, як незрівнянний майстер її художнього перетворення і збагачення. Тому природно, що початковий етап музичного виховання в системі народної школи він пов'язував із піснею як найбільш правдивим за своєю етичною і художньою сутністю життєвим явищем.

Микола Дмитрович послідовно дотримувався принципу визначальної ролі фольклору у справі музичного виховання дітей. Він пропонував починати спів без нот на основі народних мелодій, уважав ці мелодії незамінними в оволодінні нотною грамотою. Такі критерії є органічним продовженням і розвитком творчих принципів передових діячів музичної культури, зокрема М. Лисенка. Великий вплив на формування музично-педагогічних і художньо-естетичних принципів М. Леонтовича мала творча й особиста дружба з К. Стеценком, художнє кредо якого базувалось на поглядах М. Лисенка. Авторитет К. Стеценка як композитора, педагога та хорового диригента для М. Леонтовича був високий і незаперечний (Людкевич, 1957: 16-25).

Без сумніву, М. Леонтовичу була відома педагогічна система Галена-Парі-Шеве й, зокрема, метод «Тонік соль фа» (рухоме «до») – Кервена, створений в Англії. Нині навчання нотній грамоті на релятивній основі набуло широкого поширення; воно використовується в Естонії, Латвії і в Україні (Луканюк, 1989: 36).

У зв'язку з тим, що гра на різноманітних інструментах є однією з найдоступніших форм музичної роботи з молодшими школярами, в результаті якої вони швидше оволодівають нотною грамотою, глибше знайомляться з музичними творами, більшість вчителів намагаються залучати дітей до активної музично-творчої діяльності. Вивчення передового досвіду з навчання дітей гри на фортепіано підводять до висновку про необхідність організації проведення уроків такого типу.

Мартінсен пропонує, щоб перші музичні уявлення дітей були пов'язані з уявленнями про висоту та наповнення звуку. Необхідно, вказує він, щоб з початку навчання учнів викладач домагався найбільшого наближення звукового результату до задуму твору. Наданий викладачем характер звуку («наповнений» і «м'який») учень має подумки уявити, потім відтворити на інструменті та шляхом «самоперевірки» (слуховий самоконтроль) встановити вірний результат. Ця робота пов'язана з безпосереднім сприйняттям на слух матеріалу, що вивчається. До нот необхідно переходити в подальшому навчанні гри на інструменті (Баренбойм, 1937: 9).

Відсутність ясного звукового уявлення про музику, що виконується, є причиною статичного, механічного виконання. В основі направленості під час виконання повинні бути «музичний задум» і «звуковий образ». Тому відтворення звукової тканини потребує творчості, яка, в свою чергу, вимагає чіткої уяви музичного образу. Навіть відчуття музичного ритму має не тільки моторну, але і емоційну природу: в основі його стоїть сприйняття виразності музики.

Л. А. Баренбойм вказує наступні шляхи розвитку слуху:

- 1) безпосереднє накопичення учнем мелодійних слухових вражень (запам'ятовування, транспонування, підбирання);
- 2) елементарне усвідомлення накопичених вражень (аналіз напрямку й структури мелодії, знаходження тоніки).

Підбирання і транспонування повинні проводитись протягом усього процесу навчання гри на фортепіано, все більш ускладнюватись і спиратись на придбані учнем виконавські навички й вміння. Воно повинне використовуватись як засіб розвитку музичних здібностей учнів, як засіб широкого заохочення до музики, як шлях до творчого розвитку особистості.

Формування музично-слухових уявлень і вміння оперувати ними – шлях до розвитку музично-творчих здібностей. «Якщо ти підбираєш на роялі маленькі мелодії, це дуже мило, але якщо вони з'являються самі собою, не за інструментом, то радій ще більше – це означає, що в тебе пробуджується внутрішня музична свідомість. Пальці мають виконувати те, чого хоче голова, а не навпаки» – писав Р. Шуман у «Життєвих правилах для музикантів» (Шуман, 1959: 21).

Завдання полягає в тому, щоб розвинути внутрішній слух – основу розвитку музично-творчих здібностей. Навчання гри на фортепіано, як і на інших інструментах, пов'язане з розвитком

внутрішнього слуху. Сам по собі процес гри за нотами повинен спиратись на вмінні попередньо «почути» внутрішнім слухом чи уявити собі «подумки» звучання того, що потім буде втілене під час виконання. Розвиток звуковисотних уявлень у процесі підбирання за слухом на фортепіано – один із додаткових засобів у формуванні музичних здібностей.

Що ж дає підбирання на слух?

Перше – це виховання в учнів активності й самостійності під час вирішення звуковисотних завдань, розвивання в них внутрішнього слуху.

Друге – дієвість оперування слуховими уявленнями: необхідно уважно слухати, активно уявляти собі прослухане, правильно відтворювати.

Третє – удосконалення слухового самоконтролю, що вкрай важливо для розвитку слуху й задля якості виконання.

Четверте – залучення до більш широкого кола музичних явищ через безпосереднє їхнє відтворення на інструменті (з поступовим нарощуванням труднощів).

П'яте – вихід учня за межі учбових канонів, що стримують його особисту ініціативу, можливість зіграти на фортепіано мелодію, яка викликала зацікавленість, привід для вільної імпровізації.

На початку навчання гри на фортепіано просте заучування музичних творів не є дієвою базою для формування звуковисотних уявлень. Саме в початківців під час гри з нотами порушується єдиний вірний принцип щодо гри на інструменті: бачу – чую – рухаюсь. Він підмінюється простим актом: бачу – рухаюсь, що призводить до негативних результатів у музичному розвитку. Механічний «зв'язок» нотного запису з клавіатурою, зорове перенесення нотних знаків на ту чи іншу відповідну клавішу, проходячи повз слухові уявлення про них, є найбільшою проблемою початкового навчання і суттєвим гальмуванням у подальшому розвитку музиканта.

Музичне інтуювання на фортепіано тісно пов'язане з вокальним. Це дає широкий простір для роботи педагогів, адже народний пісенний матеріал дуже різноманітний за жанрами (побутові ліричні пісні, танцювальні жанри, балади). Відомий український композитор М. Леонтович, маючи великий педагогічний досвід, виходив із чітких музично-естетичних і художньо-виховних позицій, вважав, що основою навчання музики дітей повинна бути народна пісня, тобто музичний фольклор.

М. Леонтович виявляв постійний інтерес до всього нового. Так, він цікавився методикою навчання ритмопластики за системою Е. Жака-

Далькроза, поширеної у школах і гімназіях Києва. Особливий інтерес у нього викликала теорія звукового тяжіння – ладовий ритм професора Б. Яворського, в якого він навчався композиції. Отже, київський період, будучи інтенсивним у громадсько-політичній, художньо-творчій, музично-педагогічній діяльності композитора, сприяв появі підручника «Практичний курс навчання співу в середніх школах» (Людкевич, 1957: 16).

Переходячи до аналітичного розгляду музично-дидактичного матеріалу підручника, зауважимо, що, складаючи його, М. Леонтович не мав перед собою подібних зразків. М. Леонтович у методичних вказівках до підручника писав: «Студіювання пісень напам'ять, ритмічні вправи без нот, слухові мелодійні вправи без нот, ритмовий диктант для запису, спів ритмічних зразків за нотами, диктант невеличких мелодій для запису, спів мелодій за нотами, а також самостійна творчість учнів розвинуть слух учнів і зроблять їх більш-менш свідомими в нотній грамоті». (посилання?)

Таким чином, у побудові свого підручника М. Леонтович спирається на теорію ладового ритму Б. Яворського, використовуючи одночасно народну ладову систему. Тут виявилось його новаторство як педагога-методиста (Людкевич, 1957: 20).

Спираючись на теорію звукового тяжіння (ладового ритму Б. Яворського), він подає в підручнику відповідні вправи, наприклад, побудовані на тритоні. «Дуже корисно (з голосу, без нот) познайомити учнів із так званим тритоном, бо це музичне утворення має дуже характерне розв'язання». І далі: «Нема чого боятися цього інтервалу: він на практиці легко засвоюється, зацікавлює дітей своєю міцною логічністю, вносить у музику елемент розумовий». (посилання?)

Як бачимо, в підручнику М. Д. Леонтовича пошук і новизна ґрунтуються на практичній доцільності тих чи інших методичних засобів, які дають найбільш ефективний результат у питанні музично-слухового розвитку дітей.

Після опрацювання і засвоєння звуків мажорної гама (в послідовності до-сі-ре-фа-ля) автор переходить до вивчення тону й півтону. У цьому розділі М. Д. Леонтович запроваджує свій оригінальний музичний зразок, спів якого допомагає скоріше опанувати музично-слухове звучання півтону.

Далі пояснюється спосіб підвищення і зниження звука (діез, бемоль), що підводить до вивчення розділу «Інтервали». Зауважимо, що М. Леонтович подає всі види інтервалів: чисті, великі, малі, збільшені, зменшені. Сучасні ж підручники з музики для загальноосвітньої школи обмежуються поясненням лише великих і малих

інтервалів, обминаючи збільшені і зменшені. Так, наприклад, М. Леонтович докладно характеризує якісні особливості прими (чиста, збільшена), секунди (збільшена, зменшена), кварта (збільшена), квінти (зменшена), септими (велика, мала). Всі поняття про інтервали, крім виведеного правила, закріплюються зразками народних пісень, різних нотних прикладів та практичних завдань для учнів. Автор скеровує учня на самостійний аналіз музичних текстів, уміння визначити, з яких інтервалів складається ця мелодія, пісня чи музична вправа. Для систематичного засвоєння теоретичних знань цього розділу автор підручника щоразу ставить учням завдання для самостійної роботи (наприклад, «написати чисті квінти від усіх дієзних і бемольних нот», «які інтервали між нижнім і верхнім голосами?»).

Методика музичного виховання М. Леонтовича спрямована на розвиток у дітей музично-слухових уявлень, а звідси – струнка і логічно продумана система вправ і завдань. Як бачимо, М. Леонтович йшов від ладової залежності звуків, природи їхнього тяжіння, виховував почуття фіксації тонально стійких звуків, тобто музично-слуховий розвиток дітей базується на ладовій основі.

Характерно, що М. Леонтович прищеплює навички читання нотного письма також за принципом відносності звуковисотності, не зв'язуючи музичне мислення дітей певною тональністю. З цього погляду показовими є вправи методичного спрямування, наприклад: «взяти голосом будь-який звук, назвати його «мі», відшукати «фа» та повернутися до попереднього звуку»; «проспівати (на зразок «фа-мі»), «проспівати (на зразок «мі-фа»), «проспівати (на зразок – «до-ре»)». У цих зразках йдеться про вивчення і засвоєння співанням вправ півтону вниз, півтону й цілого тону вгору.

Таким чином, у вивченні нотної грамоти маємо приклади використання М. Леонтовичем принципів релятивної системи як усвідомлення відносності висотних положень звуків, сталості інтервальних відстаней. Усе це активізує слухові уявлення учнів і сприяє свідомому й тривкому засвоєнню інтервалів (Гордійчук, 1973: 82).

Надзвичайно цінною рисою підручника є те, що він орієнтує учнів на розвиток їхніх музично-творчих здібностей. Цій меті служить ціла низка цікавих завдань і вправ, що стимулюють діяльність дітей, викликають у них інтерес до предмету, отже, психологічно налаштовують на серйозне вивчення музики. З цього погляду, безумовно, М. Леонтович є піонером, який, по суті, першим у вітчизняній музичній педагогіці радянського часу запроваджує методику оптимального

розкриття художньо-потенціальних можливостей дітей, скеровує їхні зусилля на творчі спроби в композиції. Ось деякі з творчих завдань: «придумати мелодію та записати її», «придумати невелику мелодію на дані слова та проспівати її, записавши», «придумати мелодію із секундами» «написати власну мелодію з великою терцією» та інші. Немає сумніву, що М. Леонтович до своєї педагогічної практики (а в цьому випадку – і в підручнику) залучав принципи, систему навчання і музичного виховання професора Б. Яворського, учнем якого він був. Як відомо, Б. Яворський особливу увагу звертав на розвиток музичної фантазії у процесі слухання музики, залучення дітей до власної музичної творчості.

Таким чином, у вивченні нотної грамоти М. Леонтович звертався до різних методичних прийомів, що дають найбільшу результативність. Навіть побіжне ознайомлення з музично-теоретичною частиною підручника дає можливість відзначити, що його автор скеровує увагу вчителя й учнів на метод евристичного опрацювання і засвоєння дидактичного матеріалу. Варто згадати, що евристичний метод навчання широко висвітлював у своїх педагогічних працях і застосовував у практичній діяльності К. Стеценко. Розвиваючи й активізуючи мислення дітей, учитель спонукає своїх вихованців до самостійного аналізу явищ, узагальнень і висновків. У розділах з музичної грамоти в підручнику зустрічаємо завдання на транспортування, складання мелодій на всі опрацьовані інтервали. Як бачимо, до свого підручника М. Леонтович включив основні компоненти елементарної теорії музики, причому подав їх не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з хоровим співом.

Будуючи підручник на музично-пісенному фольклорі, М. Леонтович тим самим наближав його до потреб викладання співів і музики в загальній, зокрема сільській, школі, маючи на увазі вчителів, які здобули більш-менш достатню музичну підготовку. Власний досвід автора як композитора також позначився на змісті підручника. З великої кількості вміщених народних пісень значна частина є відомими хоровими обробками самого М. Леонтовича. Це зроблено з урахуванням діапазону дитячих голосів, що виключає форсування звуку, вокально-технічних можливостей і ступеня засвоєння понять із музичної грамоти. Тому деякі пісні мають частково спрощену метроритмічну й мелодичну побудову, підпорядковану педагогічним завданням. Тут проявляється ідентичність думок Леонтовича-композитора та Леонтовича-педагога. До свого підручника М. Леонтович ввів народні пісні із збірок М. Лисенка та К. Стеценка,

записи К. Квітки та Лесі Українки й інших фольклористів, а також мелодії власних записів.

Чимало пісень підручника, крім уроків співів, можуть використовуватися для шкільного хору, зокрема ті, що мають триголосий виклад. Не маючи інструментального супроводу, цей матеріал буде корисним для виховання навичок акапельного хорового співу, характерного для народної співочої практики. Природа окремих народних пісень (підголоскового складу) дає можливість відтворити фольклорну манеру виконання. Учитель співів, керівник хору знайде також твори для солоспіву дуетів, невеликих вокальних і хорових ансамблів.

М. Леонтович не сковував ініціативу вчителя, давав йому простір для власного пошуку найкращих засобів оволодіння навчальним матеріалом. Про це свідчать відомості чи пояснення, часом досить лаконічні, подані до окремих тем. Цим самим автор мобілізує досвід школяра й педагогічну майстерність вчителя.

Треба також відзначити, що М. Леонтович був провісником системи відносної сольмізації, заново розробленої у наш час Золтаном Кодаї (Угорщина), подібно до того, як К. Стеценко першим застосував у вивченні інтервалів «драбинку», що стала згодом національною музичною системою «столбце» в школах Болгарії (Трічков, 1923).

Можна лише пошкодувати, що підручник М. Леонтовича не був видрукуваний відразу після його написання, від чого чимало втратило музичне виховання дітей у школах. Адже відомо, що перші підручники з музики для школи (російські, українські) почали з'являтися лише в повоєнні роки. Проте праця М. Леонтовича не втратила свого педагогічного значення і сьогодні, оскільки може використовуватися в якості додаткового матеріалу та посібника з викладання музики й співів, а також у позакласній музично-виховній роботі в школі. Нині підручник опублікований і має стати настільною книгою вчителя музики; його використання наповнить музично-естетичне виховання національним змістом.

Знання принципів викладання співу, знання фольклорного матеріалу має велике значення в роботі викладача фортепіано, адже вправи для розвитку внутрішнього слуху розширюють уяву учнів, розвивають фантазію, допомагають грати більш виразно й емоційно.

У розвитку музично-слухових уявлень велику роль відіграє вміння викликати необхідні музично-слухові образи. Підбирання на слух створює реальну основу для виникнення музичних образів, основною умовою якого є формування

уявлень і вимога виконати завдання (активне відтворення). Вирішальною умовою під час успішного відтворення того, що має запам'ятатись, є слуховий контроль. Слухаючи мелодію, необхідно потім на основі тільки слухового сприйняття зв'язувати музичні образи і відтворювати їх у реальному звучанні. Оперування слуховими уявленнями під час співу чи гри з нот підкріплюється нотним записом. Спираючись на власний досвід, учень учиться узагальнено сприймати з нотного запису вкладений у нього музичний зміст, уявляти його «подумки», без зовнішнього звучання, відтворюючи надалі. Вміння почути побачені в нотному записі звуки та подумки їх відтворити – це саме те, що входить до змісту поняття «внутрішній слух», який М. А. Римський-Корсаков називав найвищою музичною здібністю.

Підбирання і транспонування на слух є не тільки розділом занять, але й ефективним засобом музичного розвитку в процесі навчання гри на фортепіано. Він має велике практичне значення в розвитку творчих здібностей і можливостей. Особливе значення він має в умовах навчання дітей у шкільних гуртках, метою роботи яких є загальний музичний розвиток. Активний розвиток музичних здібностей у процесі виконавської діяльності, виховання творчої ініціативи отримують величезне підкріплення в процесі самостійного підбирання на слух знайомих і незнайомих мелодій, у пошуках усвідомлених засобів їхнього відтворення.

Система нашої роботи не дуже відрізняється від більшості підручників такого роду, хіба тільки тим, що:

1) вивчення ритміки відбувається раніше гри, що цілком зрозуміло, бо ритм, як легший елемент у музиці, повинен засвоюватись раніше нот (генетичне походження музики з ритму). Більш докладне вивчення ритму в деякій мірі звільнить учнів у майбутньому від помилок, які часто трапляються під час гри за нотами;

2) пісенний матеріал взятий із суто українського джерела, в рідкісних випадках наведений матеріал мелодій відомих композиторів;

3) перед тим, як грати за нотами, потрібно більш-менш розвинути слух учнів. Ця мета досягається під час гри на слух знайомих народних мелодій у першому класі. З огляду на присутність у першому класі учнів, які не мають жодного досвіду у співі, треба хоч скорочено пройти з ними пісенний репертуар, що міститься в підручнику М. Д. Леонтовича. Важливо також

постійно грати з дітьми в ансамблі, акомпануючи їм мелодію, та пропонувати грати окремо басову лінію або помінятися ролями: вчитель грає мелодію, а учень – акомпанемент;

4) потім, розвинувши хоч трохи слух, пам'ять, голос, навчити дітей грати звуки мажорної гами, що досить легко ним вдається;

5) навчання нотній грі починається із засвоєння інтервалів, мажорних акордів, що цілком педагогічно, бо вони не докучають учням і зміцнюють їхнє тональне відчуття;

6) надалі проводиться знайомство із звуками-нотами «сі» як ввідним тоном до тоніки, потім «ре» як додатковим до третього звука «мі», далі звуком «фа», який також тягнеться до звука «мі», тільки зверху, і, нарешті, «ля», що прагне перейти до п'ятого звука «соль». Три самостійні звуки і чотири додаткових;

7) вивчення інтервалів полегшене тим, що учні знайомляться з півтоном раніше, ніж із діезами та бемолями;

8) розвиток слуху повинен бути на першому плані та проводитись раніше вивчення нотної граматики. Діти засвоюють за слухом певну кількість народних пісень відповідно до їхнього віку як у мелодійному, так і літературному відношенні. Кожна пісня мусить виконуватись відповідно до тексту: тихо, голосно, напівголосно, тихіше, кресцендо, димінуендо, плавно, з перервами, помалу, швидко, жваво і т. д. Таким чином у дітей виховується естетичне почуття, художній смак, зміцнюється музична слухова пам'ять, якої так бракує людям книжкового виховання.

Розвинувши музичність учнів піснями та слуховими вправами, викладач приступає до дійсного навчання гри за нотами.

Висновки. За словами С. М. Майкапара: «Слух – центральний повелитель, який віддає рукам свої накази, і чим цей повелитель ясніше почувається та знає, чого він хоче, тим легше й точніше руки виконують його вимоги». Отже, слух є «центральним повелителем» і від того, наскільки він розвинений, залежить процес музичного розвитку. З досвіду педагогічної роботи я дуже добре знаю, що більшість учнів страждають від того, що не вміють підбирати за слухом, тоді як інші це роблять із легкістю. Творче самовираження необхідне кожному юному музикантові, а підбір за слухом значно розвиває творчу ініціативу учнів. Стосовно питання, як навчати підбирати за слухом, можна посилатися на авторитетний погляд видатних музикантів-педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Людкевич С. Гармонічна мова М. Леонтовича: *Питання історії і теорії української музики: наукові записки. Львівська державна консерваторія ім. М. Лисенка*: Львів: 1957. Вип. 1. С. 16–25.
2. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі: Київ: 1997. С. 201.
3. Гордійчук М. М. Микола Леонтович. На музичних дорогах: ст. та рец. Київ: 1973. С. 82–101.
4. Грінченко М. О. М. Д. Леонтович. *Вибране: упоряд. і ред. М. Гордійчук: АН УРСР, Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнографії*: Київ: 1959. С. 466–490.
5. Луканюк Б. Про творчий метод М. Леонтовича. *Українське музикознавство: наук.-метод. міжвідом. щорічник*: Київ, 1989. Вип. 24. С. 36–45.
6. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. *Музгиз*. Москва, 1959. С. 21.
7. Баренбойм Л. Фортепианная педагогика. *Музгиз*. Москва, 1937. С. 8–9.
8. Далькроз Ж. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства. *Театр и искусство*. 1970. С. 22.

REFERENCES

1. Liudkevych S. Harmonichna Mova M. Leontovycha: *Pytannia Istorii I Teorii Ukrainskoi Muzyky*: Naukovi zapysky [M. Leontovych consonant language: *Questions of Ukrainian music history and theory*:] Scientific notes. Lvivska derzhavna konservatoriia im. M. Lysenka: Lviv, 1957. Nr. 1. pp. 16–25 [in Ukrainian].
2. Rostovskiy O. Ya. Metodyka vykladannya muzyky v pochatkoviy shkoli: [Methodology for teaching music in elementary school:] Kyiv, 1997. P. 201 [in Ukrainian].
3. Hordiichuk M. M. Mykola Leontovych: *Na muzychnykh dorohakh*: [On musical roads] art. and rew.: Kyiv, 1973. Pp. 82–101. [in Ukrainian].
4. Hrinchenko M. O. M. D. Leontovych. *Vybrane: uporyad. i red. M. Hordiychuk*: [Favorites: ordered and edited M. Gordiychuk:] AN URSR, In-t mystetstvoznnavstva, fol'klorystyky ta etnografiiy [Academy of Sciences of the Ukrainian SSR, Institute of art history, folklore, and ethnography]: Kyiv, 1959. Pp. 466–490 [in Ukrainian].
5. Lukaniuk B. Pro tvorchyu metod M. Leontovycha: *Ukrayins'ke muzykoznavstvo*: [On the M. Leontovich creative method: *Ukrainian musicology*:] Scientific and methodological interdepartmental yearbook: Kyiv, 1989. Nr. 24. Pp. 36–45 [in Ukrainian].
6. Shuman R. Zhiznennyye pravila dlya muzykantov. [Life rules for musicians.] *Muzghyz* [State Music Publishing House]. Moscow, 1959. P. 21. [in Russian].
7. Barenboim L. *Fortepiannaya pedagogika*. [Piano pedagogy.] *Muzghyz* [State Music Publishing House], 1937. Pp. 8–9. [in Russian].
8. Dalkroz Zh. Ritm. Yego vospitatel'noye znacheneye dlya zhizni i dlya iskusstva. *Teatr i iskusstvo*. [Rhythm. Its cultural importance for life and art. *Theater and art.*] 1970. P. 22. [in Russian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 82-31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-21>

Sitara ALIZADE,

orcid.org/0000-0001-7335-4916

Postgraduate Student at Azerbaijani Language and Literature Department

Nakhchivan State University

(Nakhichevan, Azerbaijan) elizade_s.@gmail.com

THE PROBLEM OF PERSONALITY AND TIME IN MIRVARID DILBAZI'S HISTORICAL POEM "MAHSATI"

In the history of our people, the Azerbaijani woman has left indelible traces as a ruler, statesman, the closest comrade-in-arms of our national heroes. Since the twelfth century, many creative figures, starting with our first female poet Mahsati Ganjavi, have given our pearls valuable words. Later, Natavan, Heyran khanum, Ashig Pari, Agabeyim aga and many other poets of our world expressed all the feelings, joys and sorrows of the world in their poems and demonstrated the power of art for women's freedom. Our female poets, who aspired to glorify the most delicate human feelings in their works, devoted all their creativity to this cause, failed in their lives, were separated from their families, love, children and homeland from time to time, and never suffered. , called to good deeds. The article explores the historical poem 'Mahsati' by Mirvarid Dilbazi, a prominent figure of Azerbaijani literature of the Renaissance, a master of the rubai, the poetess Mahsati Ganjavi, and analyzes the literary and theoretical merits of the poem. It was noted that M. Dilbazi's poem 'Mahsati' is one of the most valuable examples of the historical poem genre and is distinguished by its aesthetic and artistic merits, the socio-artistic ideas raised in the work are successfully reflected in the literary text. The work was approached on the basis of comparing Mahsati's position in our history with the image of Mahsati in the art sample, and the focus was on the conformity of the image of the prominent female poetess to the principles of historical and artistic conditionality. It became clear that the image of Mahsati in the poem carries the main features of Mahsati's personality in history in terms of his worldview, aesthetic and artistic practice, national thinking, and his role in the literary process of the time. Mirvarid Dilbazi's historical poem 'Mahsati' is a life of Mahsati Ganjavi's life, environment, literary personality, creative world, art practice, relations with contemporaries, attitude of the ruling regime to her, issues of attitude to women, as well as socio-political landscape of her time. It gives a full, exhaustive and at the same time historical information about the life, customs and traditions of the people, the palace and the relations of the people in this period, in short, the work does not take the reader away from the historical aura of the Mahsati period. Thus, Mirzarid Dilbazi's historical poem 'Mahsati' is a valuable work of art that attracts the attention of literary critics as a perfect literary example of the creation of the image of prominent literary figures.

Key words: *Mahsati Ganjavi, Mirvarid Dilbazi, 'Mahsati', historical poem, problem of literary personality, Soviet reality, literary environment.*

Сітара АЛІЗАДА,

orcid.org/0000-0001-7335-4916

аспірант кафедри азербайджанської мови та літератури

Нахічеванського державного університету

(Нахічевань, Азербайджан) elizade_s.@gmail.com

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ ТА ЧАСУ В ІСТОРИЧНІЙ ПОЕМІ МІРВАРІДА ДІЛБАЗІ 'МАГСАТІ'

В історії нашого народу азербайджанка залишила незгладимі сліди як володарки, державного діяча, найближчого соратника наших національних героїв. З XII століття багато творчих діячів, починаючи з нашої першої жінки-поетеси Махсаті Ганджаві, передавали нашим перлам цінні слова. Пізніше Натаван, Хейран-ханум, Ашіг Пари, Агабейм-ага та багато інших поетів нашого світу висловили у своїх віршах усі почуття, радощі та горе світу та продемонстрували силу мистецтва для свободи жінок. Наші жінки-поети, які прагнули прославити у своїх творах найтонші людські почуття, присвятили цій справі всю свою творчість, зазнали невдач у своєму житті, час від часу були відокремлені від своїх родин, любові, дітей та батьківщини і ніколи не страждали. , покликані на добрі справи. Стаття досліджує історичну поему «Махсаті» Мірваріда Ділбазі, видатного діяча азербайджанської літератури епохи Відродження, майстра рубайі, поетеси Махсаті Ганджаві, та аналізує літературні та теоретичні переваги поеми. Було відзначено, що вірш М. Ділбазі «Махсаті» є одним із найцінніших зразків жанру історичної поеми та вирізняється своїми естетичними та художніми достоїнствами.

соціально-художні ідеї, підняті у творі, успішно відображаються в художньому тексті. До роботи підходили на основі порівняння позиції Махсаті в нашій історії із зображенням Махсаті у зразку мистецтва, а основна увага приділялася відповідності образу видатної жінки-поетеси принципам історичної та художньої обумовленості. Стало зрозуміло, що образ Махсаті в поемі несе основні риси особистості Махсаті в історії з точки зору його світогляду, естетичної та художньої практики, національного мислення та його ролі в літературному процесі того часу. Історична поема Мірваріда Ділбазі «Махсаті» – це життя Махсаті Ганджаві, середовище, літературна особистість, творчий світ, мистецька практика, стосунки із сучасниками, ставлення до неї правлячого режиму, питання ставлення до жінок, а також соціально-політичні пейзажі свого часу. Він дає повну, вичерпну та водночас історичну інформацію про життя, звичаї та традиції людей, палац та стосунки людей у цей період, словом, твір не віддаляє читача від історичного аура періоду Махсаті. Отже, історична поема Мірваріда Ділбазі «Махсаті» є цінним витвором мистецтва, який привертає увагу літературознавців як досконалий літературний приклад створення образу видатних літературних діячів.

Ключові слова: Махсаті Ганджаві, Мірварід Ділбазі, «Махсаті», історична поема, проблема літературної особистості, радянська реальність, літературне середовище.

Introduction. History of Mirvarid Dilbazi (1912–2001) ‘Mahsati’ (Dilbazi, 1968a) dedicated to the first female poetess Mahsati Ganjavi (1113–1205), one of the great figures of the XII century Azerbaijani poetry in 1940–1945, whose poetic inspiration came from the people, its moral values and historical past. His poem is one of the precious pearls of our history of literary thought. The work is written in the form of a classic epic poem, in which the image of Mahsati is presented as a powerful poet of the time, a perfectly educated man, a defender of women’s rights, an artist who suffered for the education of the people. Focusing on this fact, academician Rafael Huseynov notes that, “... The whole poem is in the form of a masnavi, consisting of 11-syllable verses. Sometimes ghazals written with eruz bring sadness to the work ...” (Huseynov 2013:96).

At the beginning of the poem, which consists of the parts ‘Mahsati’, ‘Letter’, ‘Mahsati’s letter to Nizami’ and ‘Nizami’s letter to Mahsati’ also uses this means of literary influence. From the first verses, the reader encounters the image of a charming woman who cries blood and expresses her burning pain in the team, this motif continues throughout the work, complementing the content of her ideas. From the opening scene – from the volumes of manuscripts, from the piles of papers, it is clear that the sound heard is the voice of a poetess’s rebellion against the times. The first part, given in the form of a dialogue between the author and the protagonist of the poem, expresses the tragedy of femininity.

Dedim: nə yaraşır sən kimi cana
Gecələr şam kimi sübhətək yana?!
Aç mənə bu sirri, söylə görüm bir
Sən kimsən, etdiyin bu fəryad nədir?
(Dilbazi, 1968b:175)

(I said: what good is a soul like yours
At night like a candle to dawn?!
Tell me this secret, tell me one
Who are you, what is this cry you are making?)

The answer informs the reader about the difficulties faced by the poet, who aspired to freedom from the moral shackles of the time, women’s rights in the Middle Ages, and her attempts to overcome these trials. The answer given by Mahsati, who was born in a bad verse and likened himself to a captive bird, creates the character of the period. The desire of time to silence him, to force him to live without hands, without acquaintances, without love, expresses the unbearable suffering of the lyrical hero. Starting from the first verses, M. Dilbazi ‘... reflected the deeds and dreams of the great master of rubai (Mahsati – SA), the image of the poet, burning with longing for the Motherland’ (Aliyeva 2013a:40).

The poem focuses on Mahsati’s relationship with the famous poet Khatib oglu and his worries about the historical situation, their plans to open a new school, and the poet’s complaints to her husband about the situation of a medieval woman. Mahsati’s caring attitude towards ordinary people – the wedding of Ayisha, whom she raised and gave her dowry, and the donation of a garden to support the family of old Nasiba from Goran, who lost six knightly sons in battles – are considered as the poet’s attempt to improve the people’s plight.

Adib Mehseti not only emphasizes the world of emotions, his sometimes despair, and the writing of beautiful rabbis who sang secular sentiments during the reign of religious ideology, but also said that he was thinking of greater deeds. Evaluating Mahsati as one of the most progressive artists of the time, the author presents him as a mother of the people who thinks about the fate of the nation, does practical work for its good future and suffers for the people:

Məni qaranlığın dərdi qocaldır.
Gəl bu qaranlığa bir şölə saçaq,
Biz yeni üsulla məktəblər açaq.
Sən öz istedadın, öz elmin ilə,
Bizim oğullara atalıq eylə,
Mən də qızlar üçün olaram ana,

Bizbələverərikborcudövrana. (Dilbazi, 1968c: 191)
The pain of darkness makes me old.
Let's shine a light in this darkness,
We will open schools in a new way.
You are your talent, your science,
Father our sons,
I'm also a mother for girls,
We give the debt to the circulation.

Mahsati's character as a poet and mother of the people is created in this verse, which contains vivid expressions of her sincere feelings and the goal of rescuing her nation from the darkness. In the approach of Mirvarid Dilbazi, the dream of the 12th century Azerbaijani poet Mahsati as a leading figure was raised.

In the poem, from time to time, the author emphasizes the weight of the times, the situation of women, the desires of girls who are bought and sold as dumb goods, and only the imagination finds solace in the glow of the mind of the hero created in the fate of the nation.

As a result of the poet's imagination, M. Dilbazi meets the great poets of the time – Khagani, the fame of the world of poetry, Falaki, Abul-Ula, master Beylagani, who is considered a jewel in the sky of art, at a literary meeting organized by Mahsati in his house. Addressing the young Nizami Mahsati, who took part in the meeting and had a 'short and clear conversation':

İzləyib məftunun olmuşam, inan.
Sən hələ Məşriqdə yenicə yanan
Günəşsən, Nizami, dur yanıma gəl!
Qoybizimsənətəyenibirtəməl. (Dilbazi, 1968d: 196)
(I was fascinated to watch, believe me.
You are still burning in the East
You are the sun, Nizami, stop and come to me!
Let it be a new foundation for our art.)

appreciates her art, poetry heralds that she will be our Sun. In this passage, the participants of the meeting characterize Mahsati as a lover of science and art, her courage in opening a school, and her leading the way. It is known from history that Mahsati really 'gathered young poets around him and created one of the first gatherings of poets not only in Azerbaijani and Oriental literature, but in world literature as a whole' (Huseynov, 2012:9, 96) cannot be applied to the assembly.

The protagonist of M. Dilbazi's poem always suffers, due to the people's hard life, lack of appreciation of science and art, the fate of girls, the fate of which is written in grief with the pen of blood. In the work, Sultan Sanjar complains about his vizier Mahsati, 'his light-hearted demeanor, his bowing and writing poetry, his forgetfulness of the truth, his adherence to strife and evil,' and asks the Shah to cure him:

Hər qızın əlinə verib bir kaman,
Özü məktəb açıb, təlim edir, şah.

Bunca küfürləri götürməz allah.
Bütün şairləri yığıb başına,
Məhsəti Gəncədə olmuş hökmran.
(Dilbazi, 1968e: 203)

(He gave each girl a bow,
He opened a school and teaches, Shah.
God does not accept such blasphemies.
Gathering all the poets,
Mahsati was the ruler in Ganja.)

The author is famous for his high talent, courage, sincere treatment of ordinary people, '... spent a certain period of his life in the palace of Sultan Mahmud Seljuk and Sultan Sanjar' (Yusifli, 2004: 36). describes him as a master, narrates with pride that he passed the test of the ruler with dignity, demonstrates the moral greatness and power of his literary hero. He accuses Shah Mahsati of spreading blasphemy, organizing meetings and speaking:

Xalqa xidmət edir mənim qələmim,
Qapını yad deyil, dost açır mənim.
Şah bunu bilsin ki, mən sənətkaram,
Sənət olan yerdə daima varam. (Dilbazi, 1968f: 206)

(My pen serves the people,
My friend opens the door, not a stranger.
Let the Shah know that I am an artist,
I am always where there is art.)

Although the words he heard from him in response were true, she did not refrain from punishing the sultan:

Şah dedi: gəl, vəzir, aqlımı alma,
Yenə ortalığa qan sözü salma.
Yaz ki, tərək eyləsin bu gün Gəncəni
(Dilbazi, 1968g: 207)

(Shah said: Come, vizier, do not take my mind,
Again, don't talk about blood.
Write to leave Ganja today)

Mahsati asks Shah to kill her in her native Ganja and not to drive her away from her homeland:

Məhsəti söylədi: bu doğma Gəncə
Ömürdən, gündən də şirindir mənə.
Şairin allahı vətəndirsə gər,
Vətəndə ölməkdən o nə itirər? (Dilbazi, 1968h: 207)

(Mahsati said: this is my native Ganja
I think it is sweeter than life and day.

If the poet's god is his homeland,
What does he lose from dying in his homeland?)

The scenes of Mahsati's meeting with Sultan Sanjar, her departure from Ganja, her farewell to Khatib oğlu are used in the poem with expressions that have the most sincere effect, are distinguished by lyricism and drama, and pity the reader's heart. From Khatib's son Mahsati answer to question:

Gəl, ey bəxt ulduzum, usan bu ahdan,
Aldığın töhfələr nə oldu şahdan? (Dilbazi, 1968i: 211)

Məni, Xətib oğlu, öldürür kədər!
Şahın əmri budur, sürgün olam tək.
(Dilbazi, 1968j: 211)

(Come, O lucky star, tired of this covenant,
What were your contributions from Shah?

Sadness kills me, son of Khatib!

This is the king's order, and I will be exiled alone.)
the answer she heard 'made him look a hundred
years old.' The work depicts the grief of the man who
was forced to go abroad to the farewell meeting of the
people with Mahsati, the poetess on the way with the
wind of Saba and the cranes flying to Ganja.

Durnalar səslənir dağlar dalından.

Məhsəti söyləyir: ey qatar-qatar,
Gəncə torpağına uçan durnalar,
Siz də Məhsətidən bəxtiyarsınız,
Özünüz hakimi-ixtiyarsınız. (Dilbazi, 1968k: 215)

(Cranes sound from the branches of the moun-
tains.

Mahsati says: O train,
Cranes flying to the land of Ganja,
You are also happy with Mahsati,
You are the judge.)

The main idea in this paragraph is that Mahsati,
who is superior to everyone with his superior person-
ality, superior intelligence and endless feelings, wants
to see himself in the place of happy cranes, even for
a moment. Because as the caravan moved away from
the homeland:

Susur Məhsətinin dərdli fəğanı,
Deyin: dərdə əsir olmayan hamı?
Ürək dalda qalır, üzülür candan,
Bəzən ürəksiz də yaşayırınsan. (Dilbazi, 1968l: 216)

(Susur Mahsati's mournful cry,
Say: Where is he who is not in captivity?
The heart stays strong, the heart is broken,
Sometimes a person lives without a heart.)

After traveling for months, passing through Zan-
jan and Khorasan, Mahsati settled in the distant Hijaz
in the 'third spring' and had to live abroad, old and
sick. If we take into account the opinion of academi-
cian R. Huseynov 'We do not find any information in
the sources about Mahsati going to Hijaz' (Aliyeva,
2013b: 96), we can confirm that this episode in the
poem is also the product of the author's artistic imagin-
ation. A thousand sorrows in her eyes, a cry in her
heart, the poet, burning with longing for the homeland
abroad, heard about the swallows in her native land.

The work ends with Mahsati writing a letter to
Nizami and receiving a response from him. The aim
of the two great artists in the form of letters and let-
ters is to convey the character of the period to modern
generations, to create an impression on readers about

their attitude to the times, their works and contem-
poraries. In his letter, Mahsati, who was burning with
distinction in foreign lands, called the royal palaces
the tombs of the artist, and advised his colleague, 'If
you are the sun, do not let the clouds cover your face'
(Dilbazi, 1968m: 219). Sending a reply to Mahsati,
Nizami appealed to the shah to save the poet:

Ayrı bir təmənna gətirdi məni,
Anasız qoymasın şahım Gəncəni.
Böyük Məhsətini qaytar, amandır!
Anasız bir xalqın bəxti yamandır.
(Dilbazi, 1968n: 223)

(It brought me a different desire,
Don't leave Ganja without a mother.
Return your great Mahsat, peace be upon you!
The fortune of a motherless people is bad.)

if his request is ignored, the grief returns. After
the death of Sultan Sanjar, the poetess returned to
Ganja, and the light burning in Ganja was extin-
guished in Ganja. The beloved poet of our people,
tender-hearted Mahsati Ganjavi lives and creates in
the land of Ganja:

Hıçqırığ, göz yaşı nə çox göründü,
Hər yandan matəmli bir sükut endi.
Ürək dərd əlindən eylədi fəğan,
Böyük Məhsətini öldürdü zaman...
(Dilbazi, 1968o: 231)

(Hiccups, how many tears appeared,
There was a mournful silence on all sides.
The heart cried out in pain,
When he killed the Great Mahsati ...)

The image of Mahsati, a "rubai" master who felt
the intensity of the doctrines and traditions of the time
at all times, lived for more than 90 years and lived
through the sorrows of others, was glorified by giving
place to the poet's imagination in M. Dilbazi's hymns.
Nevertheless, as emphasized in literary criticism,
'... although she could not fully express her poetic
potential in terms of art and historical fact, Mirvarid
Dilbazi's poem (Mahsati – SA) gained great fame at
the time of its creation' (Agabalayeva, 2013: 43). It
should be noted that M. Dilbazi's inclusion of epi-
sodes that do not correspond to historical reality in
the plot of the work is sometimes explained by the
fact that many historical and philological facts about
the period, contemporaries, life and work of the hero
of the poem have not been clarified. for this reason it
is difficult to make any remarks against the author.

Result. *The poem, which has deep-rooted trad-
itions in Azerbaijani literature and is one of the lead-
ing genres of our medieval literature, has attracted
attention as a literary form as well as a working form
in our twentieth-century literature, and interesting,
readable literary examples have been written. Just*

as poems dedicated to literary personalities attract attention in historical poems, which are important aspects of Azerbaijani poetry in terms of theme choice, among these artistic examples, poems dedicated to prominent female personalities also have a special weight. Thus, among the historical works dedicated to prominent literary figures, Mirvarid Dilbazi's historical poem 'Mahsati' is a remarkable

example of the genre in terms of its literary value, artistic merits, stylistic features, historical color. The image of Mahsati in the poem corresponds to the principle of historical and artistic conditionality, combining the specific features of the historical mission of the person, the work forms an exhaustive idea about the period of Mahsati, the environment, the art world of the person, the horizons of his worldview.

BIBLIOGRAPHY

1. Ağabalayeva S. Zamanla üz-üzə. Bakı: Təhsil, 2013, 176 s.
2. Dilbazi Mirvarid. Seçilmiş əsərləri. [II cildə]. 2-ci cild. (Şeirlər və poemalar). Bakı: Gənclik, 1968, 262 s.
3. Əliyeva İ.S. Musagöydən başlanan ömür. *Bakı dövlət universitetinin xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası*, 2013, № 1, s. 38-43.
4. Hüseynov Rafael. "Məhsəti" poeması haqqında (fragment) / Ağabalayeva S. Zamanla üz-üzə. Bakı: Təhsil, 2013, 176 s.
5. Hüseynov Rafael. Keçmişin, indinin və gələcəyin şairi / Gəncəvi Məhsəti. Rübaidən rübaiyə. Bakı: Elm və təhsil, 2012, 208 s.
6. Yusifli Xəlil. Rəvayətlər dumanı arxasından boylanan sənətkar / Məhsəti Gəncəvi. Rübailər. Bakı: Lider nəşriyyatı, 2004, 144 s.

REFERENCES

1. Ağabalayeva S. Zamanla üz-üzə. [Face to face with time] Bakı: Education, 2013, 176 p. [in Azerbaijani]
2. Dilbazi Mirvarid. Seçilmiş əsərləri. [Selected works] [II cildə]. 2nd volume. Baku: Ganclik, 1968, 262 p. [in Azerbaijani]
3. Aliyeva İ.S. Musagöydən başlanan ömür // Bakı dövlət universitetinin xəbərləri. [Life starting from Musagoy // News of Baku State University] Humanitarian sciences series, 2013, № 1, pp. 38-43. [in Azerbaijani]
4. Huseynov Rafael. "Məhsəti" poeması haqqında [About the poem 'Mahsati'] (fragment) / Ağabalayeva S. Zamanla üz-üzə. Baku: Education, 2013, 176 p.
5. Hüseynov Rafael. Keçmişin, indinin və gələcəyin şairi [Poet of the past, present and future] / Gəncəvi Məhsəti. Rübaidən rübaiyə [From rubai to rubai]. Baku: Science and Education, 2012, 208 p. [in Azerbaijani]
6. Yusifli Xəlil. Rəvayətlər dumanı arxasından boylanan sənətkar [The artist behind the fog of legends] / Məhsəti Gəncəvi. Rübailər. Baku: Lider press, 2004, 144 p. [in Azerbaijani]

УДК 81'373.7:005.336.2:37.091.212-054.6
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-22>

Вікторія БАДЮЛ,
 orcid.org/0000-0002-5759-5987
 кандидат філологічних наук,

асистентка кафедри слов'янського мовознавства
 Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
 (Одеса, Україна) viktoria.badiul@ukr.net

ФРАЗЕОЛОГІЧНА ОДИНИЦЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті здійснено спробу прокоментувати фразеологічні одиниці сучасної української жіночої прози як засіб підвищення комунікативної компетенції іноземних студентів. Наголошено, що це є пріоритетним завданням викладання української мови як іноземної.

Зазначено, що фразеологічні одиниці репрезентують у вигляді культурних стереотипів комплекс набутого життєвого досвіду та психологічних рис конкретного народу. На цій підставі запропоновано знайомство іноземних студентів із фразеологічними одиницями сучасної української жіночої прози, керуючись такими критеріями їхнього відбирання для навчання студентів-іноземців: 1) проста будова; 2) прозора внутрішня форма (мотивація); 3) наявність країнознавчої інформації; 4) частотність уживання.

На основі невеликого професійного досвіду зроблено й частково апробовано припущення, що під час вивчення лексичної теми «Побут» студентам буде цікаво дізнатися про українську кулінарію, репрезентовану фразеологічними одиницями. Для свідомого опанування й використання в комунікації запропоновано фразеологічно репрезентовану тематичну групу «предмети харчування», що ідентифікує українську національно-культурну традицію харчування, репрезентує і світосприйняття, і спосіб життя народу, а також оцінку довкілля. Підкреслено, що вибрані із сучасної української жіночої прози фразеологічні одиниці транслюють, що народне розуміння добробуту, окрім хліба, каші, меду, вареників, куті, родзинок, локишини, спирається численно на характеристику харчових властивостей масла. Підкреслено, що для формування свідомого розуміння значення аналізованих фразеологічних одиниць та підвищення комунікативної компетенції іноземних студентів доречним буде запропонувати сконструювати діалоги, інсценізувавши їх. Такі завдання стимулюють до зв'язного висловлювання, активізують запам'ятовування значення та розуміння лінгвокультурологічної значущості фразеологічних одиниць.

Ключові слова: фразеологічні одиниці, комунікативна компетенція, іноземні студенти, тематична група «продукти харчування», сучасна українська жіноча проза.

Viktoriia BADIUL,
 orcid.org/0000-0002-5759-5987
 Candidate of Philological Sciences,
 Assistant at the Department of Slavic Linguistics
 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
 (Odesa, Ukraine) viktoria.badiul@ukr.net

PHRASEOLOGY UNIT AS MEANS OF INCREASE OF COMMUNICATIVE COMPETENSE OF FOREIGN STUDENTS

The article attempts to comment on the phraseological units of modern Ukrainian women's prose as a means of increasing the communicative competence of foreign students. It was emphasized that this is a priority task of teaching Ukrainian as a foreign language.

It is noted that phraseological units represent in the form of cultural stereotypes a set of acquired life experience and psychological traits of a particular people. On this basis, the acquaintance of foreign students with the phraseological units of modern Ukrainian women's prose is proposed, guided by the following criteria for their selection for the study of foreign students: 1) simple structure; 2) transparent internal form (motivation); 3) the availability of country information; 4) frequency of use.

Based on a little professional experience, an assumption was made and partially tested that while studying the lexical topic "Life" students will be interested to learn about Ukrainian cuisine, represented by phraseological units. For conscious mastery and use in communication, a phraseologically represented thematic group "food items" is proposed, which identifies the Ukrainian national and cultural tradition of food, represents the worldview and way of life of the people, as well as environmental assessment. It is emphasized that the phraseological units selected from modern Ukrainian women's prose convey that the people's understanding of well-being, in addition to bread, porridge,

honey, dumplings, kutia, raisins, noodles, is based largely on the characteristics of the nutritional properties of butter. It is emphasized that in order to form a conscious understanding of the meaning of the analyzed phraseological units and increase the communicative competence of foreign students, it would be appropriate to propose to construct dialogues by staging them. Such tasks stimulate coherent expression, activate memorization of meaning and understanding of linguistic and cultural significance of phraseological units.

Key words: *phraseological units, communicative competence, foreign students, thematic group "food", modern Ukrainian women's prose.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття сформовано пріоритетне завдання української мови як іноземної – формувати в іноземних студентів комунікативну компетенцію, що вможливує спілкування на різні теми, дізнавшись про культурні цінності народу. Вербально реалізувати міжособистісне спілкування іноземних студентів під час вирішення комунікативної проблеми допомагають фразеологічні одиниці (далі – ФО), що акумулюють національну культуру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині наукова література переконує, що в мовознавстві та лінгводидактиці теоретичне та практичне студювання фразеології актуальне. Зокрема, В. Василенко, Т. Поліщук, Г. Кузь, Т. Лагута, Н. Мартинишин, Н. Скиба, Н. Сташкевич, Т. Фролова та ін. вивчають особливості формування комунікативної компетенції, значущість ФО під час навчання української мови як іноземної.

Постановка завдання. На сьогодні в українській фразеології чимало дискусійних і невирішених питань, зокрема потребує ґрунтовного вдосконалення методика викладання української мови як іноземної, що й зумовило вибір теми та пояснює актуальність дослідження.

Мета статті – розпочати знайомство іноземних студентів із фразеологічним багатством українського етносу на матеріалі сучасної української жіночої прози. Це вможливує розв'язати такі завдання: 1) узагальнити лінгвістичну цінність фразеологічної одиниці як репрезентанта бачення світу та національної культури соціуму; 2) виокремити знакову специфічність ФО; 3) ознайомити іноземних студентів із предметно-харчовою тематичною групою ФО сучасної української жіночої прози; 4) розпочати створення ситуаційних завдань для використання ФО, зафіксованих у сучасній жіночій прозі, іноземними студентами.

Виклад основного матеріалу. Культурні особливості бачення й інтерпретації світу носіями мови найповніше відображають фразеологічні одиниці, доцільне використання яких увиразнює мову.

Фразеологічні одиниці як невід'ємна та органічна частина мовної системи є цінним лінгвістичним спадком, у якому відображено бачення світу та національну культуру соціуму.

Вважаємо за необхідне погодитися з думкою О. Селіванової, що «фразеологізми як стійкі, пов'язані єдністю змісту, постійно відтворювані в мовленні словосполучки або висловлення, які ґрунтуються на стереотипах етносвідомості, є репрезентантами культури народу й характеризуються образністю й експресивністю» (Селіванова, 2006: 641). Тобто «фразеологічні одиниці – це «згорнуті» мікротексти, що зберігають культурну інформацію» (Савченко, 2013: 62).

У ФО переплетено не лише досвід окремої особистості, а й багатьох поколінь певної нації. Ці мовні одиниці репрезентують у вигляді культурних стереотипів комплекс набутого життєвого досвіду та психологічних рис конкретного народу.

Крім того, ФО не лише виражають, але й передають із покоління в покоління культурно-типологічну самосвідомість народу-носія мови. Загалом лінгвокультурологічний аналіз уможливує: 1) виявити, як втілена культура у зміст ФО, які мовні засоби й способи надають ФО здатність до культурної референції; 2) розпізнати в культурній пам'яті ФО культурно марковані смисли, що в ній зберігаються, тобто визначити смисл національно-культурних конотацій, завдяки яким ФО відтворюють характерні риси народного менталітету у процесі їхнього вживання.

Знакову специфічність ФО убачаємо в тому, що вони є своєрідними мікротекстами, у яких наявні всі типи інформації, представлених у згорнутому вигляді, як текст у тексті (Телия, 1996: 8). ФО звернені на суб'єкта, тобто вони виникають передовсім для того, щоб інтерпретувати світ, оцінювати й висловлювати до нього суб'єктивне ставлення (Венжинович, 2006: 82).

На наш погляд, ФО сучасної української літературної мови не лише відтворюють елементи й риси культурно-національного світорозуміння, а й формують їх (Бадюл, 2017: 41-44).

Зауважимо, що формою інтерпретації культурного в мові є не тлумачення, а культурний коментар, зокрема коментування фразеологічних одиниць як цитат. Розглядаючи ФО як мікротекст, потрібно пам'ятати, що в центрі уваги повинна перебувати не розрізнена й висмикнута з контексту ФО, а фразеологізм як представник макротексту, під яким розуміють вербальне етнокультурне

утворення, у процесі згортання якого і виникає ФО (Левченко, 2007: 12–16).

На цій підставі запропонуємо знайомство іноземних студентів із ФО сучасної української жіночої прози, керуючись такими критеріями відбирання ФО для навчання студентів-іноземців: 1) проста будова; 2) прозора внутрішня форма (мотивація); 3) наявність країнознавчої інформації; 4) частотність уживання.

На нашу думку, під час вивчення лексичної теми «Побут» студентам цікаво дізнатися про українську кулінарію, репрезентовану ФО. Для свідомого опанування й використання в комунікації запропонуємо тематичну групу «предмети харчування», що становить сукупність імен та їхніх сполучень, номінатом предметів – продуктів харчування, які вживають як їжу, і специфічні для них якісні характеристики (Телия, 2006: 339). ФО цієї тематичної групи відтворюють «харчову традицію етносу; це форми діяльності й поведінки, пов'язані з добуванням і прийомом їжі, у сукупності зі знаннями людей про елементи культури харчування, досвід збереження й передачі цих знань із покоління в покоління» (Галинська, 2011: 47). Так, ФО та їхні компоненти в сучасній українській жіночій прозі експлікують різноманітні продукти харчування, страви, що з давніх-давен споживають українці.

Фактичний матеріал дає змогу виокремити у тематичній групі «предмети харчування» такі семантичні групи:

1. Молочні продукти: «Одним випадом доля гарна, живуть усе життя, як сир у маслі, купуються, а мені...» (Талан, 2016: 93) (пор.: купатися як сир у маслі) – «жити в достатках, у розкошах, безтурботно» (Білоноженко, 1999: 405). Для іноземних студентів доречно пояснити, що сир і коров'яче масло – селянські символи життєвого добробуту, ситості, достатку українців. Їхнє поєднання у ФО підсилює цю символіку, збільшуючи експресивність народного порівняння.

Семантичну групу «молочні продукти» доповнюють такі ФО: «Усе збігалося, припасовувалося та йшло як по маслу» (Вдовиченко, 2008: 141); «А далі наловчилося, і все піде як по маслу» (Гуменюк, 2018: 132) (пор.: як по маслу) – «чітко, легко, успішно, без перешкод; дуже добре» (Білоноженко, 1999: 465); «Безкоштовний сир – лишень у мишоловці» (Корній, 2016: 212). Студенти-іноземці на основі вищенаведених ФО переконуються, що для українців споконвіку «масло» – це дуже важливий молочний продукт у кулінарії та житті.

2. Борошняні вироби: «Посада приносить мені шматок хліба на стіл» (Талан, 2016: 36);

«І тобі, рідненька, час починати думати про хліб насущний, а не зазирати мамці до рота» (Корній, 2016: 182); «У певному розумінні – тут» – це на землі, серед людей, котрі щоденно здобувають свій хліб насущний працею» (Роздобудько, 2008: 27) (пор.: хліб насущий) – «1. Засоби, необхідні для прожитку, існування» (Білоноженко, 1999: 927); «Але за танці сьогодні так платять, що й на хліб не вистачить» (Гуменюк, 2018: 113); «Я розумію, Альоно, Славіка хлібом не годуй, дай подражнити бабуся» (Кононенко, 2010: 92) (пор.: хлібом не годуй) – «нічого більше не треба комусь; хто-небудь дуже задоволений чимсь» (Білоноженко, 1999: 180). У сучасному житті відчувається важливість для наших співвітчизників хліба, який є святинею, символом добробуту, гостинності, хлібосољства та багатства.

Звичайно, що треба згадати з іноземними студентами, що серед борошняних виробів, крім хліба, сьогодні з повагою ставляться до національної страви українців – вареників: «Буде він у мене, як вареник у сметані кататься...» (Корній, 2016: 44) (пор.: як вареник у сметані перев. з сл. жити) – «дуже добре, безтурботно або заможнo» (Білоноженко, 1999: 67). Створюючи на заняттях української мови як іноземної лінгвокультурологічний коментар ФО як вареник у сметані, переконуємося в тому, що ФО досліджуваної прози неодноразово відображають національну культуру розчленовано, тобто компонентами, словами свого складу. Зокрема, глутонім вареник допомагає краще пізнати матеріальну культуру народу-носія мови: у традиційній українській кухні вареники – невеликі варені вироби, зліплені з прісного тіста й насичені сиром, ягодами, маком, капустию, картоплею, пшоняною та гречаною кашею, борошном; у повсякденному меню персонажів сучасної української жіночої прози нечаста їжа, натомість страва була окрасою недільного чи святкового столу; вживалася під час урочистих трапез на весіллі (додавали їх також у коровай), хрестинах, поминках, на гостинах, присвячених храмовим святкам, на толоках і обжинках; як і млинці, святкова страва на Масницю. Тобто ФО як вареник у сметані є символом заможного щасливого життя (Бадюл, 2020: 120).

3. Вода, безалкогольні напої: «Мабуть, йому зовсім нічого не залишили на чай» (Вдовиченко, 2008: 43) (пор.: на чай з сл. давати) – «гроші як винагорода за дрібні послуги» (Білоноженко, 1999: 943).

4. Другі страви. Зафіксовані ФО переконують, що поширеними та улюбленими щоденними стравами українців є різноманітні каші: «А якась гнида

усім тим скористалася і таку кашу заварила» (Вдовиченко, 2008: 237) (пор.: заварити кашу) – «затіяти щось дуже складне, клопітне, що загрожує неприємними наслідками» (Білоноженко, 1999: 299). В українській народній культурі каша раніше була ритуальною їжею, яку використовували під час трапези на родинних, хрестинах, весіллі, поминках. Каша є символічним втіленням долі, проте сьогодні каша символізує «колотечу».

Пам'ятають сучасні українці також про іншу обрядову їжу – кутю, тобто кашу з ячмінних або пшеничних зерен, що готують і подають напередодні Різдва Христового і Водохреща із солодкою підливою з маку, горіхів і меду: «Але не передайте куті меду: парфумів на собі зазвичай ніхто не чує» (Вдовиченко, 2013: 109); «Головне – не передати куті меду» (Вдовиченко, 2013: 195). Фразеологічні контексти констатують, що українці знають у всьому міру. Як доводить фактичний матеріал, «компоненти ФО не лише відтворює елементи та риси культурно-національного світобачення, але й формує їх» (Маслова, 2001: 87). На цій підставі для формування свідомого розуміння значення аналізованої ФО та підвищення комунікативної компетенції іноземних студентів доречним буде запропонувати сконструювати діалоги, інсценізувавши їх. Це стимулюватиме до зв'язного висловлювання, активізуватиме до запам'ятовування значення та лінгвокультурологічної значущості ФО.

5. Фактичний матеріал уможливило стверджувати, що на сьогодні «екзотичні» продукти не володіють вагомим символічним значенням у структурі ФО: «Тільки матюки із собою не бери – від них лимони скисають» (Гуменюк, 2018: 38); «А родзинкою мала стати ozdoba з помітною дозою цитувань – правдивих фрагментів народного одягу» (Вдовиченко, 2008: 9).

Вторинно позначаючи різні фрагменти позамовної дійсності в словесно-знаковій формі, ФО не лише віддзеркалюють об'єктивний світ, але й оцінюють його: «Для дівчат – ласий шмат, тобто завидний наречений» (Корній, 2012: 32) (пор.: ласий шматок) – «що-небудь найкраще, вигідне, спокусливе, смачне» (Білоноженко, 1999: 966). ФО не номінує, а через образність внутрішньої форми дає оцінку характеристику сина проректора університету, який розумний, вродливий, вихований. Стрижневий компонент ФО *шмат* для сучасної молоді є еталоном «спокуси» (Бадюл, 2016: 64).

ФО сучасної жіночої прози всебічно віддзеркалюють тематичну групу «продукти харчування», що ідентифікує українську національно-культурну традицію харчування, репрезентує і

світосприйняття, і спосіб життя народу, а також оцінку довкілля. Привертає увагу, що сучасна молодь використовує ФО з лексемами на позначення предметів харчування, що є еталонами «негативних якостей людини». На жаль, сьогодні не всі вельможні батьки із задоволенням приймають до своєї родини дівчину-невістку з іншого соціального виміру: «Не з того тіста роблена дружина Влада хотіла непомітно піти...» (Корній, 2012: 124) (пор.: з іншого тіста) – «не схожий на інших, не однаковий з іншими» (Білоноженко, 1999: 886); «Так, у діжці меду завжди є ложка дьогтю. Та то навіть і не ложка, якщо чесно. Татові батьки – дідусь і бабуся» (Корній, 2012: 191) (пор.: ложка дьогтю) – «те, що псує якусь справу, вигляд чого-небудь» (Білоноженко, 1999: 448). Приклади свідчать, що ФО з компонентами на позначення продуктів харчування як негативно, так і позитивно конотують здібності людини, її окремі риси, дії тощо. Формування ФО-експлікаторів тематичної групи «продукти харчування» здійснюється завдяки процесам метафоризації, що виникають на ментальному рівні на основі асоціативного порівняння предметів, явищ за різними ознаками. На нашу думку, сценарії мовленнєвої взаємодії в ігровій формі із застосуванням мультимедійних засобів – один із можливих та ефективних способів усвідомлення складних за структурою і значенням ФО. Це, крім того, сприятиме покращенню комунікативної компетенції іноземних студентів.

Як доводять приклади, ФО, у компонентному складі яких є назви продуктів харчування, активно функціонують в сучасній українській жіночій прозі й завдяки складним внутрішнім семантичним та мотиваційним процесам можуть породжувати одиниці різної семантики. Стрижневі компоненти зафіксованих ФО є еталонами «вигоди» для деяких молодих українок, яким не важливе почуття кохання. Також переконаємося, що в сучасній повній свідомості *ложка* – немов крапля, один із еталонів метричної сфери, невелика кількість будь-чогось, співвідносного з речовиною. Крім того, лексеми *тісто* й *дьоготь* у структурі ФО вербалізують неприродне для української ментальності ставлення в ХХІ столітті до невістки як до чужої людини, немов за часів Марусі Кайдашихи (Бадюл, 2016: 65).

Висновки. Отже, ФО тематичної групи «продукти харчування», вибрані із сучасної української жіночої прози, транслюють, що народне розуміння добробуту, окрім хліба, каші, меду, вареників, куті, родзинок, локшини, спирається численно на характеристику харчових властивос-

тей масла. Крім того, наш дворічний досвід практичної роботи переконує, що ФО – невід’ємний вербальний компонент під час вивчення української мови як іноземної; ефективний засіб розширення словникового запасу, підвищення комунікативної компетенції іноземних студентів.

Перспективи досліджень убачаємо в подальшому опрацюванні проблеми комунікативної компетенції іноземних студентів, створюючи зразки рольових ігор, дискусій, малюнкових диктантів, ребусів, кросвордів із фразеологічними одиницями сучасної української жіночої прози.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадюл В. В. Лінгвокультурологічний аспект фразеологічних одиниць сучасної української літературної мови. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»* : збірник наукових праць. Херсон, 2017. Вип. 28. С. 41–44.
2. Бадюл В. В. Фразеологічні одиниці як репрезентанти предметного коду культури в романі Дари Корній «Тому, що ти є». *The scientific heritage*. Budapest, Hungary. 2016. Vol 3., №. 6(6) P. 63–66.
3. Бадюл В. В. Функційно-семантичний потенціал фразеологічних одиниць в українській жіночій прозі початку XXI століття: лінгвокультурологічний аспект : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Бадюл Вікторія Вікторівна. Одеса, 2020. 237 с.
4. Большой фразеологический словарь русского языка : значение, употребление, культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с.
5. Вдовиченко Г. «Інші пів'яблука» : роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. 256 с.
6. Вдовиченко Г. «Пів'яблука» : роман. Київ : Нора-Друк, 2008. 240 с.
7. Венжинович Н. Ф. Лінгвокультурологічний і когнітивний підходи до встановлення фразеологічного значення. *Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах* : збірник наукових праць. Донецьк : ДонНУ, 2006. С. 117–128.
8. Галинська О. М. Природний код культури в українських і англійських інтертекстуальних фразеологізмах. *Філологічні трактати*. Київ : Вид.-во СумДУ, 2011. (Серія «Мовознавство»; Том 3, № 2). С. 45 – 51.
9. Гуменюк Н. Квіти на снігу: роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. 208 с.
10. Кононенко Євгенія. Книгарня «Шок». Новели, есеї. 2 вид. Львів: Кальварія, 2010. 128 с.
11. Корній Дара. Зірка для тебе : роман. 3-те вид., стереотип. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 304 с.
12. Корній Дара. Тому, що ти є : роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. 240 с.
13. Маслова В. А. Лінгвокультурологія : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
14. Роздобудько І. Дві хвилини правди : роман. Київ : Нора-Друк, 2008. 248 с.
15. Савченко Л. Феномен етнокодів духовної культури у фразеології української мови: етимологічний та етнолінгвістичний аспекти. Сімферополь : Доля, 2013. 600 с.
16. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
17. Талан С. Купеля : збірка. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 240 с.
18. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Языки русской культуры, 1996. 288 с.
19. Фразеологічний словник української мови [укл. В. М. Білоноженко та ін.]. Київ : Наукова думка, 1999. 984 с.

REFERENCES

1. Badiul V. V. Linhvokulturolohichniy aspekt frazeolohichnykh odynyts suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy [Linguo-cultural aspect of phraseological units of modern Ukrainian literary language]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Linhvistyka»* : zbirnyk naukovykh prats. Kherson, 2017. Vyp. 28. P. 41–44. [in Ukrainian].
2. Badiul V. V. Frazeolohichni odynytsi yak reprezentanty predmetnoho kodu kultury v romani Darya Korniy «Tomu, shcho ty ye» [Phraseological units as representatives of the subject code of culture in Darya Korniy's novel «Because You Are»]. *The scientific heritage*. Budapest, Hungary. 2016. Vol 3., №. 6(6) P. 63–66. [in Budapest].
3. Badiul V. V. Funktsiino-semantychnyi potentsial frazeolohichnykh odynyts v ukrainskii zhinochii prozi pochatku XXI stolittia: linhvokulturolohichniy aspekt [Functional-semantic potential of phraseological units in Ukrainian women's prose of the beginning of the XXI century: linguo-cultural aspect] : dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / Badiul Viktoriia Viktorivna. Odesa, 2020. 237 p. [in Ukrainian].
4. Bolshoi frazeolohicheskyi slovar russkoho yazyka : znachenye, upotreblenye, kulturolohicheskyi kommentaryi [Large phraseological dictionary of the Russian language: meaning, use, culturological commentary] / отв. ред. V. N. Telyia. Moskva : AST-PRESS KNYHA, 2006. 784 p. [in Russian].
5. Vdovychenko H. «Inshi piv'jabluka» [Other half-apples] : roman. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 2013. 256 p. [in Ukrainian].
6. Vdovychenko H. «Piv'jabluka» [Half an apple] : roman. Kyiv : Nora-Druk, 2008. 240 p. [in Ukrainian].
7. Venzhynovych N. F. Linhvokulturolohichniy i kohnitivnyi pidkhody do vstanovlennia frazeolohichnoho znachennia. *Typolohiia movnykh znachen u diakhronichnomu ta zistavnomu aspektakh* [Linguocultural and cognitive approaches to the establishment of phraseological meaning. Typology of linguistic meanings in diachronic and comparative aspects] : zbirnyk naukovykh prats. Donetsk : DonNU, 2006. P. 117–128. [in Ukrainian].

8. Halynska O. M. Pryrodni kod kultury v ukrainskykh i anhliiskykh intertekstualnykh frazeolohizmakh. Filolohichni traktaty [Natural code of culture in Ukrainian and English intertextual phraseology. Philological treatises]. Kyiv : Vyd.-vo SumDU, 2011. (Serii «Movoznavstvo»; Tom 3, №2). P. 45–51. [in Ukrainian].
9. Humeniuk N. Kvity na snihu [Flowers in the snow] : roman. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 2018. 208 p. [in Ukrainian].
10. Kononenko Yevheniia. Knyharnia «Shok» [Shock Bookstore]. Novely, esei. 2 vyd. Lviv: Kalvariia, 2010. 128 p. [in Ukrainian].
11. Kornii Dara. Zirka dlia tebe [A star for you]. : roman. 3-tie vyd., stereotyp. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 2016. 304 p. [in Ukrainian].
12. Kornii Dara. Tomu, shcho ty ye [Because you are] : roman. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 2012. 240 p. [in Ukrainian].
13. Maslova V. A. Lymphokulturolohiia [Linguoculturology] : ucheb. posobye dlia stud. vьssh. ucheb. Zavedenyi. Moskva : Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2001. 208 p. [in Russian].
14. Rozdobudko I. Dvi khvylyny pravdy [Two hvilini truth] : roman. Kyiv : Nora-Druk, 2008. 248 p. [in Ukrainian].
15. Savchenko L. Fenomen etnokodiv dukhovnoi kultury u frazeolohii ukrainskoi movy: etymolohichni ta etnolinhvistychnyi aspekty [The phenomenon of ethnocodes of spiritual culture in the phraseology of the Ukrainian language: etymological and ethnolinguistic aspects]. Simferopol : Dolia, 2013. 600 p. [in Ukrainian].
16. Selivanova O. O. Suchasna lindhvistyka. Terminolohichna entsyklopediia [Modern linguistics. Terminological encyclopedia]. Poltava : Dovkillia-K, 2006. 716 p. [in Ukrainian].
17. Talan S. Kupelia [Fonts] : zbirka. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia», 2016. 240 p. [in Ukrainian].
18. Telyia V. N. Russkaia frazeolohiia. Semantycheskyi, prahmatycheskyi y lynchokulturolohycheskyi aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects.]. Moskva : Yazyky russkoi kultury, 1996. 288 p. [in Russian].
19. Frazeolohichni slovnyk ukrainskoi movy [Phraseological dictionary of the Ukrainian language] / [ukl. V. M. Bilozhenko ta in.]. Kyiv : Naukova dumka, 1999. 984 p. [in Ukrainian].

UDC 81'23:[316.775.2:141.22

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-23>

Valentina BOICHUK,
orcid.org/0000-0002-9870-2195
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Philology
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"
of the Volyn Regional Council
(Lutsk, Ukraine) boichukvalia@gmail.com

Nataliia YEFREMOVA,
orcid.org/0000-0003-1476-1831
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Conversational English Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) yefremova05@gmail.com

Yulia SKROBAKA,
orcid.org/0000-0001-5942-2783
Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Philology
Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"
of the Volyn Regional Council
(Lutsk, Ukraine) chapiuk@ukr.net

NON-COOPERATIVE STRATEGY FOR NEGATIVE SELF-EXPRESSION OF A PESSIMISTIC COMMUNICANT

The article highlights the non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant. It is revealed that communicative strategy, as one of the most important discourse-forming factors, is a characteristic feature of pessimistic discourse, which presupposes a communicative situation of pessimistic behaviour, is represented by a complex system of lexical, syntactic, stylistic, pragmatic and non-verbal means of expressing the communicant's pessimistic outlook and is characterized by certain goals, style, tonality and mode of communication.

Strategies for the expression of pessimism harmonize or disharmonize relationships between the interlocutors. The strategy for negative self-expression as a rigid non-cooperative communicative strategy is realized by the tactics of affectation, demonstration of negative expectations, demonstrative self-criticism, self-accusation, self-humiliation, complaints and sarcasm. As the purpose of a pessimist is to find himself/herself in the centre of attention and to get psychological support from an interlocutor, the main motivating factor for the use of a negative self-expression strategy in pessimistic discourse is his/her egocentrism.

The verbal markers of non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant are lexico-semantic, syntactic, stylistic and pragmatic means. The verbalization of the tactics realising the strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant is determined by the structure of a communicative situation and by the peculiarities of the personal behavioural responses of a pessimistic communicant. It is proved that the choice of the strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant and its tactics is determined by typological peculiarities of pessimism as a dispositional and attributional phenomenon.

Key words: *communicative strategy, non-cooperative strategy, communicative strategy for negative self-expression, pessimistic discourse, communicative tactics, pessimistic communicant.*

Валентина БОЙЧУК,
orcid.org/0000-0002-9870-2195
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри філології
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
(Луцьк, Україна) boichukvalia@gmail.com

Наталія ЄФРЕМОВА,
orcid.org/0000-0003-1476-1831
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) yefremova05@gmail.com

Юлія СКРОБАКА,
orcid.org/0000-0001-5942-2783
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри філології
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
(Луцьк, Україна) chariuk@ukr.net

НЕКООПЕРАТИВНА СТРАТЕГІЯ НЕГАТИВНОГО САМОВИРАЖЕННЯ КОМУНІКАНТА-ПЕСИМІСТА

У статті виявлено особливості реалізації некооперативної стратегії негативного самовираження комуніканта-песиміста. Комунікативна стратегія, дворівневий характер якої визначається нормами соціуму і диспозиціями психологічної структури особистості, є основою песимістичного дискурсу. Песимістичний дискурс розглядаємо як особистісно орієнтований тип дискурсу, який передбачає наявність комунікативної ситуації реалізації песимізму мовця. Він представлений комплексною системою лексичних, фразеологічних, синтаксичних, стилістичних і прагматичних засобів репрезентації песимістичного світобачення мовця й характеризується власними цілями, стилем, тональністю та комунікативними стратегіями.

Серед низки жорстких некооперативних стратегій виокремлено стратегію негативного самовираження, яка реалізується тактиками афектації, демонстрації негативних очікувань, демонстративної самокритики, самозвинувачення, самоприниження, нарікання, сарказму.

Когнітивним підґрунтям негативного самовираження особистості, як окремого типу деструктивної комунікативної поведінки, є низка особистісних психологічних комплексів – комплексу неповноцінності, комплексу меншовартості та комплексу провини. Основним мотивуючим чинником застосування стратегії негативного самовираження у песимістичному дискурсі є егоцентризм песиміста, мета якого – опинитися в центрі уваги й отримати від співрозмовника психологічну підтримку.

Вербальними маркерами стратегій та тактик, що ними послуговується комунікант-песиміст, є лексико-семантичні, синтаксичні, стилістичні та прагматичні засоби. Доведено, що вибір комунікантом-песимістом некооперативної стратегії негативного самовираження та її тактик визначається типологічними особливостями песимізму як диспозиційного та атрибутивного феномена.

Ключові слова: комунікативна стратегія, некооперативна стратегія, комунікативна стратегія негативно-го самовираження, песимістичний дискурс, комунікативна тактика, комунікант-песиміст.

Formulation of the problem. The study of communicative behaviour of the participants of communication will inevitably address the problem of communicative strategy, the two-level character of which is determined by the rules of society and dispositions of the individual psychological structure. Being the optimal implementation of the speaker's intentions to achieve a specific goal of communication, the communicative strategy determines the control and selection of certain ways of behaviour at a certain stage of communicative interaction, aimed at obtaining the desirable or preventing undesirable effect (com-

municative tactics) and their flexible modifications in a particular communicative situation (Бацевич, 2004: 118–120).

Communicative strategy as one of the most important discourse-forming factors is a basic feature of pessimistic discourse, which presupposes a communicative situation of realization of the speaker's pessimism. It is represented by a complex system of lexical, syntactic, stylistic and pragmatic means of representation of a speaker's pessimistic world view, and is characterized by its own goals, style, tenor and communicative strategies.

Since the notion of communicative strategy is one of the central notions in the analysis of any type of discourse, the interest of researchers to various aspects of its study remains consistently high. Currently, the main features of communicative strategies have been defined, the existing classifications of communicative and discursive strategies have been reviewed (Исцепс, 2008; Максимова, 2005; Christensen, Svensson, 2017; Plowman, Wilson, 2018), the peculiarities of strategies and tactics of communicants in different types of discourse are revealed (Brown, White, 2010; Anesa, 2020), etc. Pessimism as a worldview heterogeneous construct, which determines the choice of verbal and non-verbal means of communication, underlies a certain type of communicative behaviour. The discourse analysis of a pessimistic communicant's strategies and tactics is one of the stages in the research of their communicative behaviour.

The aim of this research is to identify the characteristic features of non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant. The specific **research objectives** are as follows: 1) to reveal the tactics realising the non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant; 2) to identify the verbal markers of non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant and its tactics; 3) to establish the connection between the typological features of pessimism as a psychological phenomenon and non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant and its tactics.

Presentation of the main research material. The rules for the language use and norms of social interactions, which make up a conceptual scheme of discourse construction, are grounds for providing communicative and social needs of the participants of communication. These are the principle of cooperation and the principle of politeness that regulate and optimize informative (rational) and non-informative (sociative) facets of pessimistic discourse (Одарчук, 2009: 148). According to the degree of maintenance and violation of communication principles, pessimistic discourses are divided into those harmonizing and disharmonizing the relationships between communicants.

Taking into account the criterion of rigidity/softness of communicative strategies, which is based on the factor of communicative aggression/tolerance, non-cooperative communicative strategies for the expression of pessimism are defined as rigid, since their use leads to neglect of the cooperation and politeness principles. Cooperative communicative strategies for the expression of pessimism are soft, as they presuppose speaker's inclination to avoid conflicts, their ability to compromise, support of the interlocutor.

The realization of non-cooperative or cooperative communicative strategies for the expression of pessimism is determined by the conditions of each separate communicative situation and communicative needs of a pessimist in self-expression, confrontation, achieving communicative influence on the interlocutor, demonstration of tolerance and self-defence.

While analyzing the data, we have singled out a number of initial and responding communicative strategies that are characterized by these features and are realized by a relevant set of tactics. Rigid non-cooperative communicative strategies are: for negative self-expression, manipulation and confrontation. The use of these communicative strategies is determined by the fact that a pessimist as a person with clearly pronounced worldview principles demonstrates a number of personal characteristics that correlate with the basic features of pessimism and hinder communication in a number of communicative situations.

Self-expression of a personality, as an external actualization of his/her own beliefs and feelings, is an act of will, which is based not on their rational awareness, but on the spontaneity of expression. The cognitive basis of negative self-expression, as a separate type of destructive communicative behaviour, is a number of personal psychological complexes – inferiority complex, minority complex and guilt complex. The main motivating factor for the use of a negative self-expression strategy in pessimistic discourse is the egocentrism of a pessimist, whose purpose is to find themselves in the centre of attention and to get psychological support from an interlocutor. This strategy is realized by the tactics of affectation, demonstration of negative expectations, demonstrative self-criticism, self-accusation, self-humiliation, complaints and sarcasm.

The communicative **tactic of affectation** is realized through the spontaneous expression of speaker's negative emotions. In the communicative situation of a spontaneous manifestation of negative emotions, a pessimist is experiencing an increase or weakening of emotional tension. The analyzed tactic is a spectacular example of violation of cooperation and politeness principles by G. Grais, which leads to the discord in communicative interaction. The verbal realization of this tactic is represented by the use of affectives, which indicate the pessimistic communicative behaviour of the speaker, and a number of syntactic stylistics devices. For example:

But still she clung to him, wailing aloud in her despair: "Oh, Jurgis, think what you are doing! It will ruin us – it will ruin us! Oh, no, you must not do it! No, don't, don't do it. You must not do it! It will drive me mad – it will kill me – no, no, Jurgis, I am

crazy – it is nothing. You do not really need to know. We can be happy – we can love each other just the same. Oh, please, please, believe me!” (Sinclair).

The fictional heroine uses a tactic of affectation, the basis of which is guilt complex, and tries to obtain psychological support from her interlocutor. “Hopelessness”, “disbelief”, “negative expectations”, “despair”, “suffering”, “fear”, “nervousness” as qualitative features of pessimism are represented in the speech: 1) by a one-word exclamation *Oh*, the pessimistic potential of which is determined by the context; 2) by an exclamatory sentence (*Oh, Jurgis, think what you are doing! It will ruin us – it will ruin us! Oh, no, you must not do it! Oh, please, please, believe me!*); 3) by lexical and syntactic repetitions helping the speaker to draw attention and cause interest in interlocutors (*It will ruin us – it will ruin us! Oh, no, you must not do it! No, don't, don't do it. You must not do it! no, no; please, please*), enhance pessimistic tonality of the utterance; 4) by parallel constructions (*It will drive me mad – it will kill me; We can be happy – we can love each other just the same.*). Simultaneous use of the kinesic pantomime (*she clung to him*) and phonatory (*wailing aloud in her despair*) non-verbal means of communication enhance the effect of affectation. The use of affectation tactic allows a pessimist to express negative emotions and achieve psychological safety valve.

The communicative **tactic of demonstration of negative expectations** is determined by a pessimist's crave for excessive self-expression, which is manifested in a constant attraction of attention to himself/herself and a constant accentuation of negative expectations as a basic qualitative feature of pessimism. The violation of maxim of quantity (utterance falsifies on excessive information) and method (utterance is ambiguous and wordy) of the principle of cooperation by G. Grays leads to the disharmony in pessimistic discourse. The realization of this tactic takes place with the help of certain syntactic structures and stylistic means. For example:

“You're thinking too much, Bradley, I can see you are. We'll solve all these problems. We'll have Priscilla to live with us”.

“We won't be living anywhere”.

“What do you mean?”

“We just won't. There isn't any future. We shall go on and on driving in this car forever. That's all there is”.

“You mustn't speak like that, it's false. Look, I've bought brown bread and toothpaste and a dustpan”.

“Yes. That's a miracle. But it's like the fossils which religious men used to think God put there when He created the world in 4000 b.c. so that we could develop an illusion of the past”.

“I don't understand”.

“We have an illusion of the future”.

“That's wicked talk and a betrayal of love”.

“Our love is in the nature of a closed system. It is complete within itself. It has no accidents and no extension”.

“Please don't talk that abstract sort of language, it's a way of lying”.

“Maybe. But we have no language in which to tell the truth about ourselves, Julian” (Murdoch).

In this example, the excessive demonstration of negative expectations is achieved by; 1) the repeated use of negative sentences: *We won't be living anywhere. We just won't. There isn't any future. But we have no language in which to tell the truth about ourselves, Julian. It has no accidents and no extension*; 2) irony as the speech means of excessive self-expression: *That's a miracle. He created the world in 4000 b.c. so that we could develop an illusion of the past*; 3) comparison: *But it's like the fossils which religious men used to think God put there when He created the world in 4000 b.c. so that we could develop an illusion of the past. Our love is in the nature of a closed system*; 4) metaphor: *It (love) has no accidents and no extension*.

Communicative **tactics of demonstrative self-criticism, self-accusation and self-humiliation** emphasize the negative personal features of a pessimist. The cognitive-psychological basis for these communicative tactics is low self-esteem, which is the ground for the formation of pessimism as an attributive style. Demonstrative self-criticism, self-accusation and self-humiliation differ in intensity and level of self-esteem: from demonstrative statement of the critical self-perception to exaggerated understatement of personal features and characteristics.

Pessimistic speech acts (constatives, assertives and expressives) which realize these tactics, express negative subjective-assertive attitude of a pessimist to his/her own actions and feelings.

The analyzed tactics are used by the speaker to demonstrate compliance with the principle of politeness, namely, the maxim of modesty (drive to maximum self-accusations and self-criticism). However, the violation of the maxims of number, mode (excessive information and wordiness) and relevance (deviation from the theme) of the principle of cooperation is the factor that contributes to the discord of interaction between communicants. The main means of realization of these tactics are lexical units with negative semantics and affectives which indicate pessimistic communicative behaviour of a speaker. Criticizing, accusing, humiliating himself/herself, a pessimist constructs pessimistic utterance around the egocen-

tric lexeme – the pronoun *I*, which is the centre of pessimistic self-characterization. For example:

“I’m a failure,” he murmured, “I’m unfit for the brutality of the struggle of life. All I can do is to stand aside and let the vulgar throng hustle by in their pursuit of the good things” (Maugham).

The communicative tactic of demonstrative self-criticism shows the speaker’s intention to attract excessive attention, accentuating a number of qualitative features of pessimism, such as “failure” (*I’m a failure*), “uncertainty”, “dissatisfaction” (*I’m unfit for the brutality of the struggle of life*), “passivity”, “lack of interest”, “lack of motivation”, “apathy” (*All I can do is to stand aside and let the vulgar throng hustle by in their pursuit of the good things*), which indicate the inability of a pessimist to resist adverse external circumstances. The use of the phonatory non-verbal component of communication represented by the lexeme *murmur*, enhances the overall pessimistic tonality of the utterance.

The following example of the communicative **tactic of self-accusation** shows that the negative experience of the heroine contributes to the formation of a pessimistic attributive style.

She paused, hesitating, then with a shy half-laugh:

“I really believed I was selling myself, Mr Marlow. And I was proud of it. What I suffered afterwards I couldn’t tell you; because I only discovered my love for my poor Roderick through agonies of rage and humiliation. I came to suspect him of despising me; but I could not put it to the test because of my father. Oh! I would not have been too proud. But I had to spare poor papa’s feelings. Roderick was perfect, but I felt as though I were on the rack and not allowed even to cry out. Papa’s prejudice against Roderick was my greatest grief. It was distracting. It frightened me. Oh! I have been miserable! That night when my poor father died suddenly I am certain they had some sort of discussion, about me. But I did not want to hold out any longer against my own heart! I could not” (Conrad, 2008: 197).

Sentiment-analysis proves that lexical units with negative semantics *suffer* (-1), *agony* (0), *rage* (-1,5), *humiliation* (-1,5), *grief* (-1,5), *distract* (-0,5), *frighten* (-1,5), *miserable* (0) and emotional exclamation *Oh!* form a general pessimistic tonality of the utterance. Within the syntactic context the self-accusation tactic is realized through sentences that actualize the category of modality (*I would not have been too proud. But I had to spare poor papa’s feelings. Roderick was perfect, but I felt as though I were on the rack and not allowed even to cry out*). Metaphor *I was selling myself* and metonymy *against my own heart* are stylistic means of realization of the analyzed tactic.

Self-humiliation as a typical mode of hypertrophied negative self-expression is characterized by the lowest level of self-esteem. For example:

I have rarely seen a man crying and the sight inspires disgust and fear. Francis was whimpering loudly, producing suddenly a great many tears. I could see his fat reddened hands wet with them in the light of the gas fire.

“Oh, cut it out!”

“All right, all right. Sorry, Brad. Forgive me. Please forgive me. I expect I just want to suffer. I’m a masochist. I must like pain or I wouldn’t go on living, I’d have taken my bottle of sleeping pills years ago, I’ve thought of it often enough. Oh Christ, now you’ll think I’m bad for Priscilla and boot me out” (Murdoch).

Humiliating himself/herself a pessimist tries not only to attract attention but also to get psychological support from the interlocutor. He does not realize that such communicative behaviour produces a reverse effect and increases the intensity of self-humiliation from excessive expression of consent with the interlocutor to intentions to commit suicide. Verbal markers of this tactic within the analyzed excerpt are: 1) lexical units with negative semantics *suffer* (-1), *masochist* (-1), *pain* (-1,5); 2) lexical and syntactic repetitions (*All right, all right; Forgive me. Please forgive me*); 3) the use of syntactic structures with modal words, modal verbs and conditional mood (*I expect I just want to suffer. I must like pain or I wouldn’t go on living, I’d have taken my bottle of sleeping pills years ago*). Non-verbal components of communication (paralingual respiratory – *whimpering loudly, producing suddenly a great many tear*; somatic changes – *fat reddened hands wet with them*) complement and enhance verbalized information about the emotional state of the pessimistic communicant.

The communicative **tactic of complaints** as a means of negative self-expression is determined by the desire of a pessimist to attract the attention of the interlocutor to external factors that contribute to the formation of pessimistic dispositions. This goal presupposes the use of verbal and non-verbal means of communication that actualize relevant qualitative features of pessimism. By violating all the maxims of the principle of politeness and the maxim of mode of the principle of cooperation, this tactic contributes to the discord of pessimistic discourse. For example:

... Gabriel continued, “Have you ever really been happy?”

“Look!” snapped Sunday and his head whipped in the boy’s direction to meet his cheery demeanor, “Not that it’s any of your concern, but I don’t have time for happiness because I’m too busy getting crapped

on by a wicked Head Physician, nurses and kids like you!" (Hedges, 2009: 23).

The example shows the polychrosis of verbal and non-verbal actions, aimed at realization of the analyzed tactic, which allows to reveal such qualitative features of pessimism as "hopelessness", "irritation", "bad mood", "dissatisfaction", "nervousness". The phonatory (*snapped*) and kinesic (*his head whipped*) non-verbal components of communication accompany a number of multi-level linguistic means of implementing the analyzed tactic, such as: 1) an invective unit *getting crapped on*, 2) the adjective with negative semantics *wicked*, 3) distancing from the interlocutor *Not that it's any of your concern*, 4) the exclamatory sentence that reflects the hyperbolized sensibility of a pessimist.

The **communicative tactic of sarcasm** focuses the attention of the interlocutor on the negative attitude of a pessimist to a certain phenomenon. A pessimist as an egocentric but cautious personality, seeks self-expression by contrasting the literal and contextual meanings of pessimistic utterances. One of the factors that disharmonize interaction by the use of this tactic is the desire of a pessimist to achieve self-centred communicative purposes; the interests of the interlocutor are not taken into account. As an evaluative judgement, a pessimistic utterance with sarcastic semantics presupposes the speaker's rejection of certain phenomena of reality and the need to demonstrate their position. For example:

"I don't blame the girl", he was saying. "He is infatuated with her. /.../ He will be surprised", commented Fyne suddenly in a strangely malignant tone. "He shall be met at the jail door by a Mrs. Anthony, a Mrs. Captain Anthony. Very pleasant for Zoe. And for

all I know, my brother-in-law means to turn up dutifully too. A little family event. It's extremely pleasant to think of. Delightful. A charming family party. We three against the world – and all that sort of thing. And what for. For a girl that doesn't care twopence for him".

The demon of bitterness had entered into little Fyne. He amazed me as though he had changed his skin from white to black. It was quite as wonderful. And he kept it up, too (Conrad, 2008: 111).

The pessimist's negative attitude to the marriage of people with disproportion in age and different social status (*And what for. For a girl that doesn't care twopence for him*) is the reason for sarcasm. Verbalization of this tactic, which actualizes such qualitative features of pessimism as "negative expectations", "hopelessness", "despair", "dissatisfaction", "frustration", takes place due to: 1) the use of the indefinite article before proper nouns (*a Mrs. Anthony*), the repetition of which (*a Mrs. Captain Anthony*) enhances negative assessment and indicates the desire of the speaker to discredit the object of his utterance; 2) the use of lexical units with positive semantics (*very pleasant, extremely pleasant, delightful, charming*); 3) the repetition of the lexeme *family* and the use of synonyms *event i party*; 4) nominative sentences (*A little family event. Delightful. A charming family party*); 5) the use of hyperbole (*We three against the world*).

Conclusions. The choice of the non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant and its tactics is determined by typological peculiarities of pessimism as a dispositional and attributional phenomenon. With all the findings, the current study needs to be further developed. The prospects touch upon the investigation of the phenomenon of pessimism in linguocultural aspect.

BIBLIOGRAPHY

1. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики : підручник. Київ : Вид. центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва : Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
3. Максимова Н. В. К основаниям типологии коммуникативных стратегий чужой речи. *Исследования по семантике и прагматике языковых единиц*. Уфа : Вагант, 2005. С. 109–114.
4. Одарчук Н. А. Відмова: семантичний та прагматичний аспекти : монографія. Луцьк : РРВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2009. 206 с.
5. Anesa P. Lovextortion: Persuasion strategies in romance cybercrime. *Discourse, Context & Media*. 2020. Vol. 35. DOI: 10.1016/j.dcm.2020.100398.
6. Brown K. A., White C. L. Organization-public relationships and crisis response strategies: Impact on attribution of responsibility. *Journal of Public Relations Research*. 2010. Vol. 23: Iss. 1. P. 75–92. DOI: 10.1080/1062726X.2010.504792.
7. Christensen L. T., Svensson E. The nature of strategic communication: A rejoinder to Nothhaft. *International Journal of Strategic Communication*. 2017. Vol. 11. Iss. 3. P. 1–4. DOI: 10.1080/1553118X.2017.1318883.
8. Conrad J. Chance. Ed. by Martin Ray. 2008. 384 p.
9. Hedges R. Sweet Serene. Lulu. com, 2009. 324 p.
10. Maugham W. S. Of Human Bondage. URL: https://www.e-reading.club/bookreader.php/80509/Maugham_Of_Human_Bondage.htm
11. Murdoch I. The Black Prince. URL: <https://www.e-reading.club/bookreader.php/104708/blackprince.pdf>
12. Plowman K. D., Wilson Ch. Strategy and Tactics in Strategic Communication: Examining their Intersection with Social Media Use. *International Journal of Strategic Communication*, 2018. Vol. 12. Iss. 2, P. 125–144. DOI: 10.1080/1553118X.2018.1428979.
13. Sinclair U. The Jungle. URL: <https://etc.usf.edu/lit2go/77/the-jungle/1261/chapter-1>.

REFERENCES

1. Batsevych F. S. *Osnovy komunikativnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv: Vyd. tsentr "Akademiia", 2004. 344 p. [in Ukrainian].
2. Issers O. S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoy rechi* [Communicative strategies and tactics of Russian speech]. Moskva: Izdatelstvo LKI, 2008. 288 p. [in Russian].
3. Maksimova N. V. *K osnovaniyam tipologii kommunikativnykh strategiy chuzhoy rechi* [To the fundamentals of the typology of another person's speech]. *Studies on Semantics and Pragmatics of Language Units*. Ufa: Vagant. P. 109–114 [in Russian].
4. Odarchuk N. A. *Vidmova: semantychnyi ta prahmatychnyi aspekty* [Refusal: semantic and pragmatic aspects]. Lutsk: RRV "Vezha" Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, 2009. 206 p. [in Ukrainian].
5. Anesa P. Lovextortion: Persuasion strategies in romance cybercrime. *Discourse, Context & Media*. 2020. Vol. 35. DOI: 10.1016/j.dcm.2020.100398.
6. Brown K. A., White C. L. Organization-public relationships and crisis response strategies: Impact on attribution of responsibility. *Journal of Public Relations Research*. 2010. Vol. 23: Iss. 1. P. 75–92. DOI: 10.1080/1062726X.2010.504792.
7. Christensen L. T., Svensson E. The nature of strategic communication: A rejoinder to Nothhaft. *International Journal of Strategic Communication*. 2017. Vol. 11: Iss. 3. P. 1–4. DOI: 10.1080/1553118X.2017.1318883.
8. Conrad J. *Chance*. Ed. by Martin Ray. 2008. 384 p.
9. Hedges R. *Sweet Serene*. Lulu. com, 2009. 324 p.
10. Maugham W. S. *Of Human Bondage*. URL: https://www.e-reading.club/bookreader.php/80509/Maugham_Of_Human_Bondage.htm.
11. Murdoch I. *The Black Prince*. URL: <https://www.e-reading.club/bookreader.php/104708/blackprince.pdf>.
12. Plowman K. D., Wilson Ch. Strategy and Tactics in Strategic Communication: Examining their Intersection with Social Media Use. *International Journal of Strategic Communication*, 2018. Vol. 12: Iss. 2, P. 125–144. DOI: 10.1080/1553118X.2018.1428979.
13. Sinclair U. *The Jungle*. URL: <https://etc.usf.edu/lit2go/77/the-jungle/1261/chapter-1>.

УДК 811.111(410)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-24>

Катерина БОНДАР,

orcid.org/0000-0002-0096-7743

аспірант кафедри теоретичної і прикладної фонетики англійської мови

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) yekaterinabond@gmail.com

ПРОСОДІЯ ЯК МАРКЕР РЕГІОНАЛЬНОГО ВАРІЮВАННЯ МОВЛЕННЯ

Пропоноване дослідження скероване на виявлення особливостей просодичної організації мовлення шотландців, різних за віком і регіоном проживання.

У центрі уваги перебувають мешканці трьох регіонів Шотландії – центрального, північного й південного. Визначення основних просодичних маркерів їхньої мовленнєвої поведінки є метою пропонованого дослідження.

До завдань дослідження входило виявлення мелодії, паузації в мовленні інформантів та узагальнення отриманих результатів.

Основним методом дослідження був аудиторський аналіз, який проводили аудитори – фахівці в галузі фонетики, викладачі й аспіранти кафедри теоретичної та прикладної фонетики Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Новизна пропонованої статті полягає в тому, що вперше досліджується мовленнєва поведінка шотландців, різних за регіональними характеристиками, і визначаються просодичні маркери їхньої мовленнєвої поведінки.

Основною комунікативно-мовленнєвою формою в мовленні мешканців залишається шотландський варіант англійської мови, який містить безліч мовних форм, що утворюють мовний континуум.

Сучасні дослідники в царині варіативності шотландських діалектів, спираючись на результати досліджень, зазначають, що отримані раніше результати щодо традиційних діалектів вживаються і натеper для опису розповсюдження діалектних форм і спрямовані на пошук механізмів сучасних мовних змін.

Результати соціолінгвістичних досліджень зарубіжних лінгвістів свідчать про те, що стандартна шотландська англійська вживається в основному в мовленні представників середнього класу. У працях цих вчених зазначаються зміни на вимовному рівні, виділяються спільні для стандартного варіанта вимовні особливості.

Отримані під час аудиторського аналізу результати мелодійних особливостей і паузації в мовленні досліджуваних шотландців трьох регіонів дозволяють схарактеризувати їхнє мовлення як насичене різноманітним просодичним малюнком. Також їхнє мовлення має високий ступінь варіативності в реалізації мелодії та паузації. Важливим результатом дослідження є визначення ступеня вираження різних мелодійних чинників у мовленні шотландців.

Просодичними маркерами мовленнєвої поведінки шотландців північного регіону є:

- перевага коротких і середньої тривалості пауз;*
- перевага висхідної та рівної шкали;*
- домінування висхідного термінального тону.*

У мовленні представників центрального регіону просодичними маркерами є:

- превалювання пауз середньої тривалості;*
- висока частотність спадного термінального тону;*
- перевага спадної шкали.*

Маркерами мовленнєвого репертуару мешканців південного регіону Шотландії є:

- варіативний характер інтонаційної шкали з домінуванням спадної;*
- висока частотність спадно-висхідного термінального тону;*
- перевага коротких пауз і пауз середньої тривалості.*

Широка варіативність просодичного складу сучасного мовлення шотландців трьох регіонів дало змогу схарактеризувати правила їхньої мовленнєвої поведінки.

***Ключові слова:** центральний регіон, просодія, шотландський, мелодія, особливості, паузація.*

Kateryna BONDAR,

orcid.org/0000-0002-0096-7743

Postgraduate Student at the Department of Theoretical

and Applied Phonetics of the English Language

Odesa I. I. Mechnikov National University

(Odesa, Ukraine) yekaterinabond@gmail.com

PROSODY AS MARKER OF REGIONAL SPEECH VARIATION

The present article is directed on revealing peculiarities of Scots' prosodic organization, with the regard to regional variation.

Due attention is payed to the dwellers of three regions of Scotland – Central, Northern and Southern and defining main prosodic markers of their speech behavior is the aim of the given experimental analysis. The task of the paper is to study melody and pausation in the speech of the analysed informants, and to summarize the received data.

Auditory analysis is the main method of investigation.

The novelty of the article lies in the fact, that investigation of Scot's speech behavior, which is differentiated by regional characteristics.

English in Scotland is characterized by interaction of regional speech norm, dialects of scots (in central eastern and southern parts of Scotland) and also language on Shetland and Hebrides islands.

The results of the foreign sociolinguistic investigation show that standard Scottish English is mostly used in the speech of middle class representatives. The scientists point on the changes on pronunciation level, laying emphasis on general for standard level speech peculiarities.

The data received during the auditory analysis of melodic peculiarities and pousation of the Scots' speech of the representatives of the three regional groups allow to characterize them the following way.

The speech of the analysed regions is characterized by high level of variation in realization of melody and pausation. The significant result of the present investigation is defining level of expressiveness of various melodic features in the Scots' speech.

Northern region prosodic markers of speech behavior are the following:

- prevalence of short and medium duration pauses;
- domineering of Rising and Level scales;
- prevalence of Rising terminal tone.

Prosodic markers of Central region speakers are the following:

- prevalence of medium duration pauses;
- high frequency of Falling terminal tone;
- domineering of Falling Scale.

Markers of speech repertory of Southern region speakers can be define as:

- variable character of intonational scale with domineering of Falling;
- high frequency of Falling-Rising terminal tone;
- prevalence of short and medium duration pauses.

Summig up, we may state that wide variety of prosodic composition of the Scots' contempory speech of the three regions allowed to characterize their speech behavior rules.

Key words: *central region, prosodic, Scottish, dialect, melodic, peculiarities, pausation.*

Постановка проблеми. Зарубіжні дослідники шотландських діалектів А. Ейткен, Дж. Корбет, Дж. Стюарт-Сміт акцентують на високому ступіні поширення та варіативності шотландських діалектів і виділяють чотири основні регіональні зони – Острівну, Північно-східну, Центральну й Південну (Corbett, 2003: 3).

Учені зауважують, що регіональна варіативність у Шотландії зумовлена впливом діалекту скотс у центральному, східному й південному регіонах, на Шетландських та Оркнейських островах, а також гельського діалекту на північному заході країни й на Гебридських островах.

Аналіз останніх досліджень. Вітчизняні й зарубіжні лінгвісти відзначають подальше зростання зацікавленості в дослідженнях діалектів шотландського мовного континууму: вивчаються особливості мовної ситуації в Шотландії (Т. А. Врато); статус регіонального діалекту скотс (Е. Лавсон, Дж. М. Скоббі, Дж. Стюарт-Сміт); вимовні зміни в мовленні представників молодіжних груп (Н. М. Євстаф'єва), просодичні особливості мовлення мешканців Глазго (К. С. Бондар).

Сучасні дослідження шотландських діалектів спрямовані на вивчення відмінних вимовних особливостей регіональних діалектів. Але, як і раніше, залишається низка питань соціолінгвістичного напрямку, які потребують детальнішого аналізу. До таких можна віднести дослідження мовленнєвої поведінки носіїв різних територіальних діалектів і визначення просодичного репертуару їх мовлення.

Метою дослідження є визначення просодичних характеристик мовлення представників трьох досліджуваних регіонів Шотландії – північного, південного й центрального.

Завданням роботи є виокремлення тих просодичних характеристик, зокрема мелодійних і темпоральних, які можуть виступати маркерами регіональної варіативності мовлення досліджуваних інформантів.

Матеріалом дослідження є фрагменти непідготованого монологічного мовлення шести мовців, які є представниками трьох регіонів Шотландії. З їхнього мовлення було вилучено 240 фраз, які були проаналізовані за допомогою аудиторського аналізу.

Виклад основного матеріалу. Регіональні діалекти Шотландії поділяються на чотири великі групи – північну, південну, центральну й острівну. Південний діалект поширений на північ від кордону з Англією. Логічно припустити, що тут наявний вплив стандартного англійського варіанта з невеликими вимовними змінами, що викликано інтерференцією з діалектом скотс. Північним діалектом розмовляють в м. Абердин, в області Грампіан. Найвідомішим діалектом регіону є діалект «Дорік», поширений серед сільських мешканців, фермерів. Межа між північним і центральним діалектом проходить північніше м. Ангус.

Кожний із наведених діалектів має свої відмінні вимовні особливості. Завданням нашого дослідження є виявлення просодичних особливостей мовлення представників кожного регіону.

Акцентуємо також на впливі Ольстерського діалекту на півночі й гельської мови гірських регіонів Шотландії.

Аудиторський аналіз частотності й номенклатури інтонаційних шкал у мовленні представників трьох регіональних зон показав, що в мовленні представників південного регіону найчастотнішою шкалою є спадна шкала (54%), другою за частотністю є висхідна шкала (19%), рівна (11%), шкала з порушеною послідовністю (9%) і 2% припадає на мішані шкали.

У мовленні представників північного регіону превалює висхідна (27%) і рівна (25%) шкали. Менш частотними є спадна (17%), мішана (31%) шкали, тобто у фразі, що складається з кількох синтагм, можуть бути присутніми спадна + рівна шкала (16%) або висхідна й спадна (15%). Такий варіативний характер мовлення свідчить про багатий мелодійний репертуар представників регіону, а також про інтерферентний вплив ірландського варіанта англійської мови, в якому переважають висхідна й рівна шкали (таблиця 1).

У мовленні представників центрального регіону, так само як і в південному регіоні, прева-

лює спадна шкала (38%), другою за частотністю в регіоні є висхідна шкала (32%) і 18% припадає на рівну шкалу.

Також зазначимо, що представники центрального регіону – це мешканці великих міст, в яких розташовані великі адміністративні установи, школи, виші, суди. У регіоні основним вимовним варіантом є шотландський варіант англійської мови, у мовленні представників якого превалює спадна шкала.

Вживання висхідної шкали можна пояснити деяким опосередкованим впливом ірландського варіанта англійської мови, в якому висхідна шкала є однією з основних у мовленні.

Північний регіональний діалект у дослідженні представлений мешканцями м. Абердин. Діалект «Дорік», яким говорять багато носіїв північного діалекту, відрізняється високим відсотком вживання в мовленні висхідної (30%) і рівної (32%) шкал.

Аналіз частотності вживання в мовленні досліджуваних шотландців термінальних тонів показав, що представники північного діалекту надають перевагу висхідному й рівному термінальним

Таблиця 1

Частотність шкали в мовленні шотландців (регіональна диференціація)

Тип шкали \ Регіон проживання	Північний регіон (м. Абердин)	Південний регіон (м. Дамфріз)	Центральний регіон (м. Данді)
Спадна	21%	54%	38%
Висхідна	30%	19%	32%
Рівна	32%	11%	18%
Спадна з порушеною послідовністю	2%	9%	3%
Мішана	15%	2%	9%

Таблиця 2

Частотність вживання термінальних тонів у мовленні шотландців (регіональна диференціація)

Тип термінального тону \ Регіон проживання	Північний регіон (м. Абердин)	Південний регіон (м. Дамфріз)	Центральний регіон (м. Данді)
Спадний	10%	Low Fall – 26% High Fall – 12%	Low Fall – 18% High Fall – 14%
Висхідний	33%	18%	26%
Рівний	29%	8%	11%
Спадно-висхідний	9%	32%	17%
Висхідно-спадний	19%	4%	14%

Таблиця 3

Частотність розподілу пауз (%) (регіональна диференціація)

Тип пауз \ Регіон проживання	Північний регіон (м. Абердин)	Південний регіон (м. Дамфріз)	Центральний регіон (м. Данді)
Надкоротка	21	19	24
Коротка	35	32	33
Середня	41	48	41
Тривала	3	1	2

тонам, тоді як в мовленні носіїв південного регіону превалює спадний тон високого й низького різновидів (Low and High Fall), спадно-висхідний (Fall-Rise), висхідний (Low Rise) (таблиця 2).

Центральний регіон представлений таким співвідношенням тонів: спадний тон Low Fall (18%), High Fall (14%); висхідний тон (26%), спадно-висхідний (17%), рівний (11%), висхідно-спадний (14%).

Отримані під час аудиторського аналізу результати за номенклатурою інтонаційних шкал і термінальних тонів у мовленні представників трьох регіонів Шотландії дозволяють констатувати, що висхідний рух у передтермінальній частині синтагми (шкалі) є досить частотним у мовленні представників північної та центральної регіональних груп за домінування північної регіональної групи.

Спадна шкала домінує в мовленні представників південного й центрального регіонів. Аналіз частотності рівної шкали показав, що вона домінує в мовленні представників північної регіональної групи.

У термінальній частині синтагма мовлення представників усіх регіонів має варіативний характер. У центральному й південному регіонах переважає спадний термінальний тон двох різновидів за домінування низького спадного тону. У північному регіоні домінують два термінальні тони – висхідний і рівний, що можна пояснити впливом гельської мови на мелодійні характеристики мовлення представників регіону.

Уживання висхідно-спадного термінального тону, який представлений у мовленні південного й центрального регіонів, можна пояснити впливом валлійського варіанта англійської мови, в якому цей термінальний тон домінує.

Рівний тон, частотний тільки в мовленні мовців північного регіону, вказує на деяку монотонність мовлення, що тягне за собою невизначеність, невпевненість, невміння користуватися репертуаром просодичних моделей.

Аналіз паузального членування мовлення досліджуваних інформантів трьох регіональних зон Шотландії показав високу частотність пауз середньої тривалості майже в усіх регіонах.

Другою за частотністю є коротка пауза й надкоротка пауза (таблиця 3).

Розподіл пауз у мовленні досліджуваних шотландців показує, що темп їх мовлення варіює від дуже швидкого до швидкого й середнього.

Відсоткове співвідношення паузального членування мовлення шотландців різних регіонів указує на превалювання швидкого й помірного темпу. Уживання в мовленні різноманітних типів пауз сприяє правильному акцентному виділенню наголошених складів.

Висновки. Отримані під час аудиторського аналізу результати мелодійних особливостей і паузації в мовленні досліджуваних шотландців трьох регіонів дозволяють схарактеризувати їхнє мовлення як насичене різноманітним просодичним малюнком. Також їхнє мовлення має високий ступінь варіативності в реалізації мелодії та паузації. Важливим результатом дослідження є визначення ступеня вираження різних мелодійних чинників у мовленні шотландців.

Просодичними маркерами мовленнєвої поведінки шотландців Північного регіону є:

- перевага коротких і середньої тривалості пауз;
- перевага висхідної та рівної шкал;
- домінування висхідного термінального тону.
- У мовленні представників Центрального регіону просодичними маркерами є:

- превалювання пауз середньої тривалості;
- висока частотність спадного термінального тону;
- перевага спадної шкали.

Маркерами мовленнєвого репертуару мешканців Південного регіону Шотландії є:

- варіативний характер інтонаційної шкали з домінуванням спадної;
- висока частотність спадно-висхідного термінального тону;
- перевага коротких пауз і пауз середньої тривалості.

Широка варіативність просодичного складу сучасного мовлення шотландців трьох регіонів дало змогу схарактеризувати правила їхньої мовленнєвої поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар К. С. Соціопросодичні особливості мовленнєвої поведінки шотландців. *The scientific heritage. Серія: Філологія*. Vol. 3. No. 58 (58). Budapest, Hungary, 2021. P. 61–65.
2. Бровченко Т. А. Метод статистического анализа в фонетических исследованиях. Одесса : Изд-во ОГУ имени И. И. Мечникова, 1976. 101 с.
3. Бровченко Т. А., Волошин В. Г. Методические указания по математической обработке и анализу результатов фонетического эксперимента : методическое пособие. Одесса : ОГУ имени И. И. Мечникова, 1986. 48 с.
4. Евстафьева Н. М. Социолингвистический аспект функционирования английского языка в Шотландии (на материале речи молодежи г. Глазго) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Симферополь, 2017. 28 с.
5. Чеснокова М. В. Просодическая динамика речи возрастных, гендерных и региональных групп англоязычной общности (инструментально-фонетическое исследование) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Одесса, 2016. 30 с.

6. Aitken A. J., McArthur T. *Languages of Scotland*. Edinburgh, 1979. 120 p.
7. Brato T. A Sociophonetic Study of Aberdeen English: Innovation and Conservatism: Phd. thesis. URL: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8840/pdf/BratoThorsten_2012_06_14.pdf.
8. Corbett J. A Brief History of Scots. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2004. P. 11–15.
9. Eckert P. Adolescent language. *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. P. 361–374.
10. Kerswill P. Dialect levelling and geographical diffusion in British English. *Social Dialectology* / D. Britain, J. Cheshire (Eds.). Amsterdam : Benjamins, 2003. P. 223–243.
11. Lawson E., Scobbie J. M., Stuart-Smith J. Articulatory insights into language variation and change: preliminary findings from an ultrasound study of derhoticization in Scottish English. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*. 2008. Vol. 14. No. 2. P. 100–110.
12. Lawson R. Introduction: An overview of Language in Scotland. *Sociolinguistics in Scotland*. Palgrave Macmillan, 2014. 358 p.
13. Stuart-Smith J. Glasgow: Accent and Voice Quality. Ch. 11. *Urban Voices: Accent Studies in the British Isles*. Routledge, 2014. 328 p.
14. Stuart-Smith J. *Scottish English Phonology*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2008. P. 47– 67.

REFERENCES

1. Bondar K. S. Socioprosodychni osoblyvosti movlennjevoji povedinky shotlandciv [Socioprosodic peculiarities of Scots' speech behavior]. *The scientific heritage. Serija: Filologhija*. Vol. 3, No. 58 (58) (2021). Budapest, Hungary [Ukrainian].
2. Brovchenko T. A. Metod statisticheskogo analiza v foneticheskikh issledovaniyakh [Method of statistic analysis in phonetic investigations]. Odessa: Izd-vo OGU imeni I. I. Mechnikova, 1976 [Russian].
3. Brovchenko T. A., Voloshin V. G. Metodicheskie ukazaniya po matematicheskoy obrabotke i analizu rezul'tatov foneticheskogo ehksperimenta: metod. Posob [Recommended practices of mathematical processing and analysis of phonetic investigation results]. Odessa: OGU imeni I. I. Mechnikova, 1986 [Russian].
4. Evstaf'eva N. M. Sociolingvisticheskij aspekt funkcionirovaniya anglijskogo yazyka v Shotlandii (na materiale rechi molodezhi g. Glazgo) [Sociolinguistic aspect of English functioning in Scotland]. Avtoref. Diss. Kand. filol. nauk. Simferopol, 2017 [Russian].
5. Chesnokova M. V. Prosodicheskaya dinamika rechi vozrastnykh, gendernykh i regional'nykh grupp angloyazychnoj obshchnosti (instrumental'no-foneticheskoe issledovanie) [Prosodic dynamics of age, gender and regional groups' speech of English speaking community]. Avtoref. diss.... kand. filol. Nauk. Odessa, 2016 [Russian].
6. Aitken A. J., McArthur, T. *Languages of Scotland*. Edinburgh, 1979. 120 p.
7. Brato T. A Sociophonetic Study of Aberdeen English: Innovation and Conservatism: Phd. thesis: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8840/pdf/BratoThorsten_2012_06_14.pdf.
8. Corbett J. A Brief History of Scots. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004. P. 11-15.
9. Eckert P. Adolescent language. *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 361–374.
10. Kerswill P. Dialect levelling and geographical diffusion in British English. *D. Britain, J. Cheshire (Eds.). Social Dialectology*. Amsterdam: Benjamins, 2003. P. 223–243.
11. Lawson E., Scobbie J. M., Stuart-Smith J. Articulatory insights into language variation and change: preliminary findings from an ultrasound study of derhoticization in Scottish English. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*. 2008. Vol. 14. N 2. P. 100–110.
12. Lawson, R. Introduction: An overview of Language in Scotland. *Sociolinguistics in Scotland*. Palgrave Macmillan, 2014. 358 p.
13. Stuart-Smith, J. Glasgow: Accent and Voice Quality. Ch. 11. *Urban Voices: Accent Studies in the British Isles*. Routledge, 2014. 328 p.
14. Stuart-Smith, J. *Scottish English Phonology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2008. P. 47–67.

УДК 821.111'06-312.4Дойл.08
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-25>

Євгенія БРОСЛАВСЬКА,

orcid.org/0000-0003-0289-3036

*старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) broslavskaya@karazin.ua*

Ярослава ЛІТОВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0001-8757-9729

*старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) yarosla-litovchenko@rambler.ru*

РЕАЛІЇ В КЛАСИЧНОМУ ДЕТЕКТИВНОМУ ОПОВІДАННІ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАнь ПРО ШЕРЛОКА ГОЛМСА)

*У статті розглянуто явище реалії як прояв нерозривного зв'язку між мовою і культурою. Проаналізовано кілька підходів до визначення лексики, яка присутня в одній мові та відсутня в інших, зроблено висновок щодо різниці між поняттями «лакуна» і «реалія», зроблено висновок, що ці два терміни розглядають специфічні для конкретної мовної картини світу предмети та явища з різних боків: культури і мови відповідно. Виокремлено зв'язок між функціями художнього тексту і реаліями, проаналізовано підходи до визначення функцій художнього тексту і реалій Р. Якобсона, М. М. Михайлова, Н. О. Фененко та деяких інших дослідників. Запропоновано у разі віднесення реалій до певного виду не обмежуватися лише класичною класифікацією реалій С. Влахова та С. Флоріна, а залучати до аналізу також класифікації В. С. Виноградова, Г. Д. Томахіна, Р. П. Зорівчак та інших дослідників. Відзначено особливу роль реалій у творах детективного жанру, в яких уживання реалій зумовлюється необхідністю наближення місця дії до читача, маркування світу тексту як «свого», адже такий прийом дозволяє більше залучити читача до активного переживання подій оповідання, співвіднесення його/її особистості з особистістю головного героя – детектива. Проведено аналіз реалій, які були вжиті в оповіданнях А. К. Дойла *A Scandal in Bohemia, The Red-Headed League, The Boscombe Valley Mystery*, зроблено висновок щодо найбільш часто вживаних видів реалій у творах британського автора, наведено аргументацію щодо причин такої частотності. Зазначено, що реалії допомагають створити не лише певний «місцевий колорит», але також і образ тих чи інших персонажів, натякнути на їхній характер. Зроблено припущення, що до реалій можна віднести здебільшого вигук і звуконаслідування: так, в одному з розглянутих оповідань саме вони, розтлумачені як маркери іншої культури, дозволили розкрити убивство, а отже, відіграли значну роль у розвитку сюжету.*

Ключові слова: А. К. Дойл, детектив, види реалій, функції реалій, реалія.

Yevheniia BROSLAVSKA,

orcid.org/0000-0003-0289-3036

*Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) broslavskaya@karazin.ua*

Yaroslava LITOVCHENKO,

orcid.org/0000-0001-8757-9729

*Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) yarosla-litovchenko@rambler.ru*

REALIA IN A CLASSIC DETECTIVE STORY (ON THE MATERIAL OF A. C. DOYLE'S STORIES)

The article examines the phenomenon of realia as a manifestation of the inseparable link between language and culture. Several approaches to the definition of the lexis that is present in one language and absent in others are analyzed, the difference between the concepts of “lacuna” and “reality” is provided. The author comes to conclusion that these two terms draw a particular linguistic picture of the world objects and phenomena from different sides: culture and language, respectively. The connection between the functions of a belles-lettres text and the realia is singled out, the approaches of

R. Jacobson, M. M. Mykhaylov, H. O. Fenenko and some other researchers to defining the functions of a belles-lettres text and the realias are analyzed. It is proposed not to limit oneself to the classical classification of realias by S. Vlahov and S. Florin when assigning realias to a certain type, but also involve the classifications by V. S. Vinogradov, G. D. Tomakhin, R. P. Zorivchak and other researchers. The special role of realias in works of the detective genre is noted, in which the use of realias is conditioned by the need to bring the place of action closer to the reader; marking the world of the text as "one's own", because this technique allows to involve the reader more actively in the context, to help him or her identify themselves with the detective. An analysis of the realias that were used in the stories by A. K. Doyle (A Scandal in Bohemia, The Red-Headed League, The Boscombe Valley Mystery) is carried out, conclusion is made as for the most frequently used types of realias in the works of the British author; arguments are given for this frequency. It is noted that realias help not only to create a certain "local flavor", but also the image of certain characters, to hint at their inner qualities. It has been suggested that realias can also include, in some cases, exclamations and sound imitations – so, in one of the considered stories they were interpreted as markers of another culture, thus allowing the detective to reveal the murderer; and therefore played a significant role in the plot.

Key words: A. C. Doyle, detective story, functions of realia, realia, types of realia.

Постановка проблеми. Одним із найбільш молодих жанрів художньої літератури та одним із найпопулярніших є детектив. Головною функцією детектива, через яку його відносять до масової літератури, є розважання читача під час дозвілля, тому можна з упевненістю стверджувати, що тексти, написані у такому жанрі, скоріше за все (за винятком, мабуть, інтелектуального піджанру), не містять аналізу філософських проблем: сюжет твору завжди закручується навколо таємниці, частіше за все – убивства. Утім творчість окремих письменників інколи примушує читача замислитися, застосувати логіку, «напружити сіру речовину» і спробувати випередити славетного сищика, розкривши таємницю першим. Крім того, тексти детективів є дзеркалом культури, в яких їх було створено, зображують звичаї народу, дають інформацію щодо історичних подій, а отже, стають в один рядок із більш шанованими жанрами художньої літератури. Одним із засобів такого віддзеркалення культури стають реалії, і кожен автор використовує ту кількість і той вид реалій, які, на його чи її думку, найкраще послугують завданням певного твору.

Аналіз останніх досліджень. К. Сеаго відзначає, що починаючи з 2000-х років науковці все частіше звертаються до аналізу характерних особливостей детективів загалом; стилістичних рис, притаманних тому чи іншому автору детективів; проблем перекладу таких творів іншими мовами (Seago, 2014). В одній зі своїх робіт К. Сеаго (Seago, 2014) вказує на те, що маніпулювання цільовою аудиторією у сфері сприйняття доказів провини персонажа здійснюється через низку «лексико-синтаксичних засобів». Оскільки детектив, як ми зазначили трохи вище, яскраво віддзеркалює культуру, в межах якої він утворюється, в текстах цього жанру неминуче присутні лексичні елементи, що вказують на особливості проявів цієї культури – реалії. Сучасні дослідники Мона Бейкер (Baker, 2011), Крістіана Норд (Nord,

2001), Мері Снелл-Горнбі (Snell-Hornby, 1998) дотримуються думки, що явище та поняття «реалії» виходить на перший план, коли йдеться про процес порівняння різних культур або переклад текстів, що належать до таких культур. У такій ситуації науковці, ідучи за ідеями Дж. Кетфорда (Catford, 1965: 94–99), розрізняють два підвиди: мовну та позамовну неперекладність. Перша має на увазі присутність об'єкта в різних культурах і отримання ним різних назв, а друга – присутність об'єкта в одній культурі та його відсутність у іншій. Класифікацією реалій займалися такі науковці, як Г. Вермеєр, В. С. Виноградов, С. Влахов і С. Флорін, Л. М. Дяченко, П. Ньюмарк, Р. П. Зорівчак, Г. Д. Томахін та багато інших, і у статті ми розглянемо підходи до тлумачення цього терміна деяких із цих науковців.

Мета статті – виокремлення видів реалій, присутніх у текстах оповідань А. К. Дойла із серії пригод про Шерлока Холмса.

Виклад основного матеріалу. Сукупність лексичного складу мови, як відомо, являє собою чітку систему, де кожне слово і кожне поняття отримує відповідне місце, зумовлене його відносинами з іншими словами і поняттями. Кожна мова, своєю чергою, несе у собі чіткий відбиток культури, в якій вона виникла, а отже, різні мови мають ознаки різних культур. Через таку несхожість мов і культур виникають так звані «лакуни», тобто відсутність окремих понять чи предметів у одній мові за умови їх наявності в інших (Вине, 1978). Лакуни завжди існують на перетині двох чи більше культур і викликаються різницею у різних сферах життя народів (суспільному устрою, культурі, релігії тощо). Така різниця в культурах, відбиваючись у мові, викликає появу окремих слів чи словосполучень на позначення лакуни, і такі слова в різних терміносистемах отримують різні назви.

Розглянемо засоби позначення слів, що називають «предмети та явища, відомі в одній куль-

турі і не відомі в іншій». Серед термінів, які називають втілені в мові лакуни, слід назвати такі як: *культурно пов'язані слова* (Newmark, 1981; Sebosto, 2016); *екзотизми* (Берков, 2011), *реалії* (Влахов, Флорин, 1980), *безеквівалентна лексика*, (Верещагин, Костомаров, 1999) та багато інших. В Україні найпоширенішими варіантами термінів на позначення втілення лакун у мові є безеквівалентна лексика та реалія, а на Заході – культурами (Vermeer, 1983) та культурно пов'язані слова.

Розглянемо різницю в термінах «безеквівалентна лексика» та «реалії», які прийняті для вживання в наукових текстах філологічної спрямованості в Україні. Слід зазначити, що подекуди ці терміни сприймаються і, відповідно, вживаються як синоніми, а подекуди – як конкретне та загальне поняття, відповідно. Наведемо приклад з роботи Л. М. Дяченка, що відповідає першому варіанту вжитку термінів: «Слова з такою наповненістю семантики національно-культурним змістом лінгвісти називають по-різному: безеквівалентними, реаліями, етнографізмами тощо. Ці слова є не що інше, як джерело знань про певний етнос: менталітет, звичаї, традиції, побут, надбання духовної культури народу» (Дяченко, 1997: 9).

Прикладом другого підходу можна вважати позицію відомої дослідниці Р. П. Зорівчак (Зорівчак, 1989): вона визначає реалії як «моно- і полісемантичні одиниці, основне лексичне значення яких уміщує традиційно закріпленій комплекс етнокультурної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-сприймача» (Зорівчак, 1989: 58). А от термін «безеквівалентна лексика», на її думку, має більш широке значення, оскільки термін «реалія» належить лише до «лексико-предметної безеквівалентності» (Зорівчак, 1989). Науковець додає, що до шару безеквівалентної лексики входять також прислів'я та приказки, алюзії, приховані цитати і т.д.

Перейдемо до аналізу функцій реалій у художніх текстах шляхом порівняння їх із функціями художнього твору і мови.

Р. Якобсон, який вважається батьком-засновником функціонального підходу в лінгвістиці, пропонував розглядати такі функції мови: емотивну, конативну, референційну, фатичну, метамовну, поетичну (Jakobson, 1960). Перша пов'язана із прагненням письменника справити враження на читача, викликати у нього/неї бажану емоційну реакцію. Ми вважаємо, що така функція притаманна і реаліям, оскільки вони допомагають автору створити специфічну атмосферу, дозволити читачу відчути її

та нібито увійти у простір художнього твору, стати його частиною. Друга функція зазвичай проявляється, на думку дослідника, у вживанні наказового способу. Третя функція являє собою співвіднесеність лексеми, що називає предмет, і самим предметом, або ж денотатом»; ця функція утворює предметний контекст висловлювання. На думку іншого науковця (Валгіна, 2003: 109), ця функція також проявляється, коли письменник насичує текст прихованими або ж прямими цитатами з інших творів, тобто допомагає розвинути інтертекстуальність твору. Ми вважаємо, що така функція присутня і в реаліях, адже вони здатні уточнювати інформацію, яка подається. Наступна функція, фатична, «відповідає» за встановлення й підтримку контакту між мовцями. Метамовна функція допомагає зрозуміти сенс висловлювання та розтлумачити його. Поетична функція привертає увагу не до того, що сказане, а до того, як воно сказане, тобто до стилістичних особливостей конкретного висловлювання чи тексту загалом. М. М. Михайлов пропонує більш уточнене розуміння такої функції, уміщуючи в її межах міфопоетичну функцію, яка допомагає втілити в тексті певний світогляд і водночас спонукає читачів позитивно до нього ставитися (Михайлов, 2006: 36). На наш погляд, оскільки реалії відбивають у тексті особливості культури, то вони виконують як поетичну, так і міфопоетичну функцію: з одного боку, вони розвивають стилістичну забарвленість тексту, а з іншого – відбивають у тексті знайомий і навіть «рідний» для читачів першотвору світогляд. Отже, порівнявши функції мови та функції реалій, ми знайшли між ними багато спільного.

Не лише мова має певні функції, а і текст як такий. Інший дослідник-класик, Ю.М. Лотман, висуває три основні функції тексту, а саме: 1) передачу інформації; 2) утворення нових чи розширення старих значень слів; 3) функцію пам'яті (Лотман, 1998). Реалії, на нашу думку, здатні виконувати всі ці три функції: як засіб віддзеркалення культури реалії передають та/або відтворюють інформацію щодо цієї культури, а у разі зміни контексту реалії можуть отримувати інше значення (так, в аналізованих творах іменник, що позначає певну територію, *Bohemia*, перетворюється на означення при іменнику *soul: Bohemian soul of Sherlock Holmes*).

Про роль тексту (взятого у найширшому значенні) в житті народу пише сучасна дослідниця Н. О. Фененко. Вона розглядає текст як «головну ланку міжмовою і культурою» (Фененко, 2014: 153).

Розглядаючи функції реалій у художньому творі, науковець пропонує виділити шість функцій: створення місцевого колориту, відтворення історичного колориту, естетизація предметів побуту, символна функція, асоціативна функція, функція маркера «чужий» (Фененко, 2014: 153–166).

Функція створення місцевого колориту застосовується для описів побуту (побутових реалій), розташування місця подій у певній місцевості (географічних реалій). Функція відтворення історичного колориту зустрічається у ситуаціях опису давнини, що передувала актуальним подіям твору, або ж з'являється всупереч бажанню автора, коли аналізований текст опиняється на певній часовій відстані від читача через природний плин часу (як це, до слова, відбулося з оповіданнями А. К. Дойла). Символьна функція виходить на перший план, коли реалії беруть участь у створенні образної системи художнього твору, чи, об'єднуючи низку образів, спричиняють появу т.зв. «метаобразу» (Фененко, 2014: 162). Асоціативна функція, на думку Н. О. Фененко, є досить рідкісним явищем: вона починає діяти, коли реалія з'являється безпосередньо у назві художнього твору (Фененко, 2014: 163). Маркер «чужий» – це функція, притаманна виключно «зовнішнім» реаліям, тобто реаліям іншої культури, і часто такі реалії застосовуються для опису персонажів-іноземців (Фененко, 2014: 166). Відповідно, «внутрішні» реалії, які відбивають особливості національної культури читача, виступають у ролі маркера «свій», наближуючи текст до цільової аудиторії, допомагаючи читачам ототожнювати себе із головними персонажами, стимулюючи їх не лише співчувати детективу (в нашому випадку), а й схвально ставитися до ідеї покарання злочинця. Хочемо також зазначити такий цікавий факт, хоча він і не стосується безпосередньо вибраного матеріалу дослідження: у відомому телесеріалі «Комісар Рекс», створеному для австрійського телебачення, більшість злочинців були позначені маркером «чужий» саме завдяки зовнішнім реаліям – вони мали слов'янські прізвища, хоча часто-густо при цьому були за сюжетом громадянами Австрії.

Щодо видів реалій, то основною класифікацією, якою користуються сучасні дослідники, залишається та, що її запропонували болгарські дослідники С. Влахов і С. Флорін (Влахов, Флорін, 1980: 50): 1) за предметним поділом реалії бувають географічні, етнографічні та суспільно-політичні; 2) за місцевим поділом – «свої» та «чужі», або «внутрішні» чи «зовнішні»; 3) за часовим поділом – сучасні та історичні (Влахов, Флорін, 1980).

Хоча класифікація реалій С. Влахова та С. Флоріна містить велику кількість подробиць, для цілей нашого дослідження її не досить. У творах А. К. Дойла ми також знайшли велику кількість реалій ще одного виду, якого бракує в класифікації болгарських дослідників, – це власні назви, або ж ономастичні реалії. Такий вид реалій представлений у класифікації радянського науковця В. С. Виноградова. Так, він пропонує розглядати 5 груп реалій: побутові та етнографічні; реалії світу природи; реалії державно-адміністративного устрою; ономастичні; асоціативні реалії (Виноградов, 2001). На нашу думку, важко переоцінити роль ономастичних реалій у творчості досліджуваного нами британського автора, оскільки саме вони утворюють місцевий колорит: називають вулиці Лондона, де відбуваються події, характеризують персонажів, наводяться у цитованих довідниках типу «Хто є хто в Європі».

Перейдемо безпосередньо до аналізу реалій, ужитих в оповіданнях про Шерлока Холмса.

Оповідання про пригоди лондонського сищика, як не дивно, рясніють зовнішніми реаліями, на які особливо багате *A Scandal in Bohemia*. Це, переліком, топоніми (*Bohemia, Odessa, Trincomalee, Eglow, Eglonitz, Egria, Carlsbad, Prague, Warsaw, New Jersey*) та антропоніми (*Trepoff, Wallenstein, Count Von Kramm, Ormstein, Wilhelm Gottsreich Sigismund von Ormstein, Clotilde Lothman von Saxe-Meningen*). Їх уживання, слугуючи маркером «чужий», створює образ таємничого гостя, від якого можна чекати на будь-яку несподівану поведінку чи реакцію. Таке враження підкреслюється зовнішньою ж побутовою реалією, застосованою для опису зовнішності клієнта – представника закордонної королівської родини (*astrakhan*).

В оповіданні *The Red-Headed League* на перший план виходять побутові реалії, які описують одяг персонажів – за їх допомогою також утворюється певний образ. Так, представляючи читачам персонажа на ім'я *Mr Jabez Wilson*, А. К. Дойл звертає увагу своєї аудиторії на його солідність, ретельність у ліловому підході та водночас певну простакуватість. Тут застосовані побутові реалії одягу: *greatcoat, shepherd's check trousers, frock-coat, waistcoat, overcoat*; прикраси: *brassy Albert chain, arc-and-compass breastpin*.

В обох оповіданнях присутня велика кількість внутрішніх реалій-топонімів: *Baker Street, Briane Lodge, Serpentine Avenue, St. John's Wood, Inner Temple, Regent Street, Edgeware Road, Charing Cross, Pope's Court, Fleet Street, Coburg Square, The City* та інші. Вони допомагають читачеві зануритися у події оповідання, уявити

себе на місці подій, пожвавлюють сюжет оповідання і наближують його до пригодницької літератури, де головний герой весь час переміщується у просторі.

Цікаво також відзначити кілька побутових реалій, які водночас з точки зору сучасного читача є архаїчними: це *spirit case* і *gasogene* – за функцією перший являє собою скриньку з алкогольними напоями, а другий – прилад для виготовлення газованої води. Оточені такими побутовими реаліями, як *chamber* і *fire*, вони допомагають автору утворити ситуацію затишку і водночас переносять читачів у часи Вікторіанської Англії, які сучасною аудиторією сприймаються як «сива давнина» і нагадують часи, коли казки оживали. Вжиті в оповіданнях реалії на позначення професій, мір і грошей (велика кількість з яких також є архаїчними) лише посилюють таке враження від тексту. Водночас можна сказати, що оповідання наче кидають місток між Вікторіанською Англією і сучасністю, оскільки злочин і кара – теми поза часом і культурою, котрі знайомі всім людям без винятку, а жанр

детективу за останні 150 років, хоч і розвинувся і отримав кілька варіацій, є не менш популярним, ніж коли він тільки з'явився.

Значна кількість зовнішніх реалій також зустрічається в оповіданні *The Boscombe Valley Mystery* через причетність до злочину людини, що довго мешкала в Австралії, але найцікавішою реалією, на нашу думку, тут виступає вигук *sooee*, яким начебто користуються австралійці, коли хочуть покликати знайомого, до якого занадто далеко, щоб звертатися до нього в інший спосіб. У цьому оповіданні ця зовнішня реалія, коли можна так висловитися, виступає у функції «доказу», який і дозволив розкрити злочин.

Висновки. Проаналізувавши три оповідання А. К. Дойла стосовно видів і функцій ужитих у них реалій, ми дійшли висновків, що найчастіше в текстах присутні побутові та географічні реалії, функціями яких є емотивна, реферативна й поетична за Р. Якобсоном; функція створення місцевого колориту, символічна функція та функція маркера «чужий» – за Н. О. Фененко.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берков В. Норвежская лексикология. Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2011.
2. Валгина Н. С. Теория текста. Москва : Логос, 2003.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. Москва : Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1999.
4. Вине Ж.-П., Дарбельне Ж. Технические способы перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. Москва, 1978. С. 157–167.
5. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (Общие и лексические вопросы). Москва : Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001.
6. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва : Международные отношения, 1980.
7. Дяченко Л. М. Функціонально-семантична характеристика безеквівалентної та фонові лексик сучасної української літературної мови : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 1997.
8. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози). Львів : Видавництво при Львівському державному університеті, 1989.
9. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Санкт-Петербург : «Искусство – СПб», 1998.
10. Михайлов Н. Н. Теория художественного текста : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2006.
11. Фененко Н. А. Функциональный потенциал реалий во французском тексте. *Вестник Воронежского государственного университета*. 2014. Вып. 12. С. 151–172.
12. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation, London : Routledge, 2011.
13. Catford J. C. A Linguistic Theory of Translation. Oxford : Oxford University Press, 1965.
14. Jakobson R. Closing statements: Linguistics and Poetics. *Style in language*. New York : T. A. Sebeok, 1960.
15. Newmark P. Approaches to Translation, Oxford : Pergamon Press. 1981.
16. Nord Ch. Translation as a Purposeful Activity: Functional Approaches Explained. Manchester : St Jerome, 2001.
17. Seago K. "Red Herrings and Other Misdirection in Translation". *The Voices of Suspense and their Translation in Thrillers* / ed. S. Cadera and A. Pavic. Pintaric, Amsterdam : Rodopi, 2014. P. 207–220.
18. Sebotso M. Translating extra-linguistic culture-bound concepts in Mofolo: a daunting challenge to literary translators. *TYDSKRIF VIR LETTERKUNDE*. No. 53 (2). 2016. P. 105–116.
19. Snell-Hornby M. Translation Studies. An Integrated Approach. Amsterdam : John Benjamins, 1988.
20. Vermeer H. Translation Theory and Linguistics. P. Roinila, R. Orfanos and Sonja Tirkkonen-Condit (eds) *Nökykohtia kððndmisen tutkimuksesta*, Joensuu : University of Joensuu, 1983. P. 1–10.

REFERENCES

1. Berkov V. *Norvezhskaya leksikologiya* [Norwegian lexicology]. St. Petersburg: Faculty of Philology, St. Petersburg State University, 2011 [in Russian].
2. Valgina N. S. *Teoriya teksta* [Text theory]. Moskva: Logos, 2003 [in Russian].
3. Vereshchagin Ye. M., Kostomarov V. G. *V poiskakh novykh putey razvitiya lingvostranovedeniya: kontseptsiya rechepovedencheskikh taktik* [In search of new ways of development of linguistics: the concept of speech tactics]. Moscow: Institute of Russian Language. A. S. Pushkin, 1999 [in Russian].
4. Vine J.-P., Darbelne J. *Tekhnicheskiye metody perevoda. Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoy linguistike* [Technical methods of translation. Questions of translation theory in foreign linguistics]. Moskva, 1978. S. 157–167 [in Russian].
5. Vinogradov V. S. *Vvedeniye v perevodovedeniye (Obshchiye i leksicheskiye voprosy)* [Introduction to translation studies (General and lexical issues)]. Moskva: Publishing House of the Institute of General Secondary Education of RAO, 2001 [in Russian].
6. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoye v perevode* [Untranslatable in translation]. Moskva: Mezhdunarodnyye otnosheniya. 1980 [in Russian].
7. Dyachenko L. M. *Funkttsionalno-semantychna kharakterystyka bezekvivalentnoyi ta fonovoyi leksyky suchasnoyi Ukrayinskoyi literaturnoyi movy* [Functional-semantic characteristics of non-equivalent and background vocabulary of modern Ukrainian literary language]: author's ref. dis. for the degree of Cand. philol. science: special. 10.02.01 "Ukrainian language". Kyiv, 1997 [in Ukrainian].
8. Zorivchak R. P. *Realiya i pereklad (na materialy anglomovnykh perekladiv ukrayinskoyi prozy)* [Realia and translation (based on English translations of Ukrainian prose)]. Lviv: Lviv State University Publishing House, 1989 [in Ukrainian].
9. Lotman Yu. M. *Struktura khudozhestvennogo teksta* [The structure of the literary text]. St. Petersburg: "Art – St. Petersburg", 1998 [in Russian].
10. Mikhailov N. N. *Teoriya khudozhestvennogo teksta* [Theory of a belles-lettres text: textbook]. Moscow: Izdatelsky tsentr "Akademiya", 2006 [in Russian].
11. Fenenko N. A. *Funkttsionalny potential realiy vo frantsuzskom tekste* [Functional potential of realias in the French text]. Bulletin of Voronezh State University. 2014. Issue. 12. S. 151–172 [in Russian].
12. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*, London: Routledge, 2011.
13. Catford J. C. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1965.
14. Jakobson R. *Closing statements: Linguistics and Poetics. Style in language*. New York: T. A. Sebeok, 1960.
15. Newmark P. *Approaches to Translation*, Oxford: Pergamon Press. 1981.
16. Nord Ch. *Translation as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St Jerome, 2001.
17. Seago K. "Red Herrings and Other Misdirection in Translation". *The Voices of Suspense and their Translation in Thrillers* / ed. S. Cadera and A. Pavic. Pintaric, Amsterdam: Rodopi, 2014. P. 207–220.
18. Sebotso M. *Translating extra-linguistic culture-bound concepts in Mofolo: a daunting challenge to literary translators*. TYDSKRIF VIR LETTERKUNDE. No. 53 (2). 2016. P. 105–116.
19. Snell-Hornby M. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1988.
20. Vermeer H. *Translation Theory and Linguistics*. P. Roinila, R. Orfanos and Sonja Tirkkonen-Condit (eds). *Ндкцкоhtia кддндмisen tutkimuksesta*, Joensuu: University of Joensuu, 1983. P. 1–10.

УДК 811.111'253

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-26>**Валерія ГАВРИЛЕНКО,***orcid.org/0000-0001-6873-093X**викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lera.aveo@gmail.com***Ксенія ЛИСЮК,***orcid.org/0000-0001-9953-4181**студентка факультету лінгвістики
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lera.aveo@gmail.com*

ЛІНГВІСТИЧНІ, ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ТА ТЕХНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СУБТИТРУВАННЯ ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті подані результати теоретичного дослідження такого типу тексту, як субтитри, і зокрема розглядалась специфіка процесу субтитрування через призму передачі лінгвістичної (а саме вербальної), закладеної в аудіовізуальну продукцію, та екстралінгвістичної (емотивність і жестикуляція) інформації. Окремо автори наголошують на особливостях функціонування відповідного програмного забезпечення, яке нараз використовується в процесі субтитрування. У ході дослідження були проаналізовані й проілюстровані текстові трансформації, які укладачі текстів субтитрів, і перекладачі зокрема, застосовують для адекватної передачі плану змісту відповідного аудіовізуального твору, водночас не порушуючи фактичний візуальний план вираження (а саме структуру й планування кадру). У статті підкреслюється той факт, що в багатьох випадках процес субтитрування є не скільки еквівалентним перенесенням текстової інформації аудіовізуального твору, а радше інтерпретацією його семантики, вираженої відповідними мовними засобами. Серед найбільш вживаних механізмів цієї інтерпретації є редуція тексту, яка виражається через перекладацькі трансформації, а саме компресію та опущення. Ці трансформації найбільш релевантні, оскільки автори субтитрів насамперед орієнтуються не на дослівну передачу оригінального тексту, а на відтворення семантичного ядра аудіовізуального твору. Окремо відзначається, що ці трансформації застосовуються як для інтерлінгвальних (міжмовних), так і для інтралінгвальних (внутрішньомовних) субтитрів. Стаття може бути цікава дослідникам, які займаються особливостями організації різних форм тексту, перенесенням текстів аудіовізуальних творів як частини *natural language processing*, а також ученим, фокус роботи яких зосереджений на обробці текстів засобами програмного забезпечення та на відповідних семантичних і структурних трансформаціях.

Ключові слова: субтитри, субтитрування, переклад субтитрів, адаптація субтитрів, аудіовізуальний переклад, текстові перекладацькі трансформації.

Valeriia HAVRYLENKO,*orcid.org/0000-0001-6873-093X**Lecturer at the Department of Theory, Practice and Translation of English
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) lera.aveo@gmail.com***Kseniia LYSIUK,***orcid.org/0000-0001-9953-4181**Student at the Faculty of Linguistics
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) lera.aveo@gmail.com*

LINGUISTIC, EXTRALINGUISTIC AND SOFTWARE PECULIARITIES OF SUBTITLING AS A TYPE OF TRANSLATION PROCEDURE

The article presents the results of the theoretical research of subtitles as a special type of text, particularly considering the specifics of the subtitling process through transmission of linguistic (namely – verbal) information, embedded in audiovisual products, and extralinguistic (emotional and gestures) one. In addition, the authors emphasize the peculiarities

of the relevant software's operation, the one, which is currently used in the subtitling process. The study provides the analysis and illustrations of the textual transformations, that subtitlers, and translators – in particular, use to adequately convey the content of the relevant audiovisual work, without violating the actual visual plan of expression (namely, the structure and layout of the frame). The article outlines the fact that in many cases the subtitling process is not so much an equivalent transfer of textual information of an audiovisual work, but rather an interpretation of its semantics, expressed by appropriate linguistic means. Reduction of the text, which is expressed through translation procedures, namely – compression and omission, is among the most commonly used mechanisms of this interpretation. These procedures are the most relevant, because the authors of the subtitles are primarily focused not on the word-by-word transmission of the original text, but on the reproduction of the semantic core of the audiovisual work. It is noted that these procedures are applied to both interlingual and intralingual subtitles. The article may be of interest to researchers who deal with the peculiarities of the organization of various forms of text, the peculiarities of the transfer of texts of audiovisual works as part of natural language processing, as well as to researchers whose focus is on text processing software and relevant semantic and structural transformations.

Key words: subtitles, subtitle processes, translation of subtitles, adaptation of subtitles, audiovisual translation, textual transformations.

Постановка проблеми. Сучасне життя неможливо уявити без телебачення та кінематографу. Це приводить до збільшення попиту на телеканали, заповнені зарубіжним відеоконтентом, найпоширенішим типом якого є фільми. Новітні технології дали змогу глядачам переглядати аудіовізуальну продукцію на відеокасетах, CD, DVD та інших носіях. Таким чином, необхідність аудіовізуального перекладу, зокрема створення субтитрів як засобу міжмовної та міжкультурної комунікації, а також доступу до інформації ставала ще більшою. Отже, субтитрування є досить важливим видом адаптації кінотексту, що вимагає ґрунтовного теоретичного аналізу з погляду лінгвістики, а також створення вичерпного опису субтитрів як особливого виду адаптації інформації, що володіє індивідуальними лінгвістичними, екстралінгвістичними й технічними особливостями та є невіддільною складовою частиною кінодискурсу. Незважаючи на підвищений інтерес до досліджень галузі серед науковців, існує багато аспектів субтитрування, які залишаються не досить вивченими. Усі ці явища заслуговують на ґрунтовні дослідження, спробу якого ми зробили в статті.

Аналіз досліджень. Серед дослідників, які займалися питаннями структурної організації, а також лінгвістичних особливостей субтитрів у процесі адаптації кінотексту, варто виділити таких учених, як Х. Діаз-Сінтаз, Дж. Фодор, Л. Гарренштейн, Я. Іварссон, Дж. Мандей та інші.

Мета статті – визначити лінгвістичні, екстралінгвістичні й технічні особливості субтитрів, а також окреслити лексико-граматичні трансформації тексту в процесі створення субтитрів та адаптації інформації в аудіовізуальній продукції.

Виклад основного матеріалу. Аудіовізуальний текст дає змогу глядачеві спостерігати різні форми поведінки в різних ситуаціях. Фільми й телевізійні програми імітують певний тип

реальності, проєктуючи образ, відбиваючи спосіб спілкування людей між собою та взаємодію з довкіллям. Клерк припускає, що зображення є видимим проявом абстрактних понять (Clerk, 1993: 190). Фодор стверджує, що види жестів та їх виразність «залежать від особистості мовця, від контексту мовлення та ситуації та, нарешті, від національності мовця» (Fodor, 1969: 69–106). Окрім цього, в певних ситуаціях мова тіла персонажів може суперечити тому, що виходить з їх вуст. Таким чином, інтонація, жести й інші екстралінгвістичні засоби можуть впливати на сприйняття словесного змісту.

Бацевич стверджує, що екстралінгвістичні сигнали в особистісному спілкуванні несуть від 60% до 80% інформації, тобто більшість спілкування здійснюється без участі засобів мовного коду (Бацевич, 2004: 59). Кендон доходить висновку, що письменникові надзвичайно важко передати багатство людського спілкування, коли йдеться про невербальне спілкування (Kendon, 15: 43). Тому екстралінгвістична інформація важлива для належного рівня семантичної міри інформації. Оскільки субтитри – це письмовий вид мовлення, необхідно зауважити, що в них існують подібні обмеження, описані Кендоном, адже не завжди можливо охопити всі позамовні нюанси. Однак за допомогою аудіосупроводу можливо замінити частину інформації, яку опущено в субтитрах.

Екстралінгвістична інформація, яка вказує на те, що справді мав на увазі мовець, змінюючи денотативне значення оригіналу, іноді змушує авторів субтитрів змінювати переклади. Коли інтонація, жести й інші невербальні засоби різко змінюють словесне значення, це відбивається в субтитрах. Тому перекладачі змінюють оригінальне висловлювання відповідно до жестів та дії, спрощуючи діалоги. Ця стратегія використовується для створення міцнішого зв'язку між новим діалогом і початковим образом.

Таким чином, аудіовізуальний жанр має вагомий вплив на інтерпретацію діалогів. Перекладаючи фільм чи телевізійний серіал, перекладачі, як правило, намагаються передати суть твору, а не буквальний переклад реплік. Хоча під час субтитрування інших жанрів, таких як новини чи документальний фільм, автори прагнуть надати аудиторії найважливіші факти, звертаючи менше уваги на технічні обмеження.

Вже декілька десятиліть ми спостерігаємо за тим, як інформаційні технології йдуть у ногу із часом і трансформують ресурси перекладачів, створюючи належні умови для швидшого та якіснішого перекладу. Виникнення програмних забезпечень стало одним із технологічних досягнень, яке суттєво змінило світ перекладу в цілому, і можна стверджувати, що в галузі субтитрування із запуском багатьох комп'ютерних програм, призначених виключно для роботи із субтитрами, вплив був набагато істотніший.

Як зазначає Хорхе Діаз-Сінтаз, перше програмне забезпечення для субтитрів з'явилося на ринку в другій половині 1970-х років та із часом було вдосконалено до версій, доступних нині (Diaz-Sintaz, 2013: 124). Натепер у вільному доступі розміщено ресурси, якими автори субтитрів можуть скористатися для створення високоякісної продукції: словники, глосарії, енциклопедії, спеціалізовані тематичні вебсайти, програми автоматизованого перекладу й програмні забезпечення, що спеціалізуються на створенні й редагуванні субтитрів. Мандей слушно зазначає, що інтернет змінює статус перекладачів, у результаті чого вони можуть легко працювати на міжнародному рівні (Munday, 2008: 191).

Окрім цього, на розвиток програмного забезпечення для субтитрування вплинув перехід від аналогового до цифрового телебачення. Цифрові технології змінюють вигляд аудіовізуальної індустрії (написання скриптів, виробництво звуку, а також спецефекти, зйомки й монтаж). Завдяки їм з'явилися нові прийоми, такі як тифлокоментування, супратитри, субтитри для прямого ефіру й аудіосубтитри (Гамб'є, 2016: 57).

Однією з найсерйозніших перешкод для авторів субтитрів є непомірно висока ціна цих програмних забезпечень. До того ж, як зазначає Хорхе Діаз-Сінтаз, недостатня доступність професійного програмного забезпечення сприяла появі якісних і водночас безплатних програм, таких як Aegisub, DivXLand Media Subtiter, Gnome Subtitles, JACOsub, Subtitle Creator, Subtitling Workshop та інші (Diaz-Sintaz, 2013: 125).

Надійним інструментом редагування субтитрів є програмне забезпечення для корекції субтитрів, яке ефективніше в розпізнаванні граматичних та орфографічних помилок, ніж звичайні відеоредактори (Serquera). Нині зміни кадрів також можуть бути виявлені автоматично, а розпізнавання голосу — ще одна галузь, яка ретельно досліджується та вже зробила значний внесок у розвиток субтитрів у режимі реального часу для людей із вадами слуху (Luuskx, 2010: 36).

Машинний переклад і його застосування в процесі субтитрування — ще одна галузь, яка останнім часом все більше привертає до себе увагу. Вдалиий підхід до автоматизації субтитрів був застосований Google і YouTube. Намагаючись підвищити доступність аудіовізуальних програм, насамперед для людей із вадами слуху, у 2006 році компанії представили нову функцію, що дозволяє відтворювати титри й субтитри. Три роки по тому, у 2009 році вони оголосили запуск автоматизованих субтитрів, згенерованих машиною, переконані, що «субтитри не тільки допомагають людям із вадами слуху, але й за допомогою машинного перекладу вони також дають змогу людям в усьому світі отримувати доступ до відеоконтенту будь-якою з 51 мов» (Harrenstein, 2009).

У галузі аудіовізуального перекладу субтитри стали тим видом адаптації кінотексту, на який очікують більшість глядачів та який заслуговує на майбутнє вивчення не лише з позиції покращення можливостей технічної реалізації, а й з урахуванням лінгвістичної специфіки відповідної форми тексту. Високий попит на субтитрування як користувачького контенту, так і комерційних програм є рушійною силою більшості технічних розробок, що відбуваються в цій галузі. Проаналізувавши програмні особливості субтитрів, можна зробити висновок, що розробникам слід зосередитися на створенні інструментів, які допомагатимуть авторам субтитрів, а не замінюватимуть людей.

Технічні аспекти, з якими доводиться працювати перекладачам, є саме тим, що відрізняє субтитрування від інших видів перекладу. Таким чином, багато рішень авторів субтитрів залежать від цих особливостей, незалежно від того, чи є ці рішення лінгвістичними, стилістичними чи культурними. Це ті обмеження, які не можна ігнорувати, і перш ніж ми перейдемо до дослідження лінгвістичних аспектів субтитрування, необхідно взяти до уваги його формальні й структурні особливості.

Грунтовне дослідження теми викладено в роботах грецького дослідника Ф. Карамітроглоу “Proposed Set of Subtitling Standards in

Europe” та Я. Іварссона й М. Керол “Code of Good Subtitling Practice”.

Щодо просторових параметрів, субтитри необхідно розміщувати в нижній частині екрану задля повноцінного сприйняття глядачем відеоматеріалу. Варто також зазначити, що відстань між нижньою частиною кадру й рядком субтитру має дорівнювати 1/12 частині висоти екрану (Karamitroglou, 1998). Таким чином, увага глядача буде зосереджена й на зображенні, і на тексті субтитрів.

Також згідно з Іварссоном і Керол рядків субтитрів має бути не більше двох (Ivarsson, 1998: 160). Карамітроглоу також звертає на це увагу й додає, що за таких умов субтитри закриватимуть не більше 2/12 частини кадру (Karamitroglou, 1998).

Важливою нормою є кількість знаків на один рядок, вона не має перевищувати 35. Це оптимальне число для розміщення субтитрів без опущень і скорочень частин тексту.

Окрім цього, Карамітроглоу стверджує, що під час оформлення субтитрів найдоцільніше використовувати шрифти без зарубок, такі як Helvetica та Arial, оскільки вони краще впливають на сприйняття тексту (Karamitroglou, 1998).

Безсумнівно, читання тексту займає більше часу, ніж прослуховування діалогу, тому скорочення субтитрів неминуче. Різні вчені припускають різну швидкість читання.

Луйкен вважає швидкість від 150 до 180 слів на хвилину стандартною, в той час, як Вайльдблад припускає, що один рядок субтитрів можна без труднощів прочитати за 3 секунди, тоді як для читання 2 рядків субтитрів потрібно приблизно 5 секунд (Luiken, 1991: 131). Під час аналізу дослідники не враховували людей, що мають труднощі із читанням, а також дітей, які ще не розвинули достатню швидкість читання.

Одним із найважчих завдань для авторів субтитрів є переклад культурно маркованої лексики через те, що такі елементи мають певне значення в культурі й мові, в якій вони виникають, але необов'язково в інших. Недергаард-Ларсен зазначає, що культурно маркована лексика стосується географії, історії, суспільства й культури (Nedergaard-Larsen, 1993: 207–241). Проте Формен, цитований Нарвезом, стверджує, що до культурно маркованої лексики належать також жести й символи (Narvaez, 2015: 9).

Дослідженням культурно маркованої лексики також присвячено праці Яшиної, Ясиненка, Іванкової, Тупиці й Добросклонської. На думку Яшиної, до культурно маркованої лексики належать «<...> реалії (лексеми, що називають предмети

або явища однієї культури, яких не існує в інших культурах, і фонова лексика (слова, денотат яких існує в різних культурах, але культурний фон не збігається)» (Яшина, 2009: 4). Як зазначає Ясиненко, культурно маркована лексика представлена: безеквівалентною лексикою, фоною лексикою, лакунами, прецедентними текстами (ім'я, феномен), реаліями, конотативною лексикою (Ясиненко, 2005: 15). Іванкова вважає за необхідне додати такі семантико-стилістичні засоби, як тропи, тому до її класифікації належать такі групи: безеквівалентна лексика: лакуни й реалії, фонова лексика, прецедентні тексти, конотативна лексика й тропи (Іванкова, 2011: 114).

Існує багато різних способів класифікувати терміни, пов'язані з культурою. Пол Ньюмарк класифікує їх таким чином:

- природа;
- матеріальна культура (їжа, одяг, будинки, транспорт);
- соціальна культура (робота й відпочинок);
- організації, звичаї, діяльність, концепції (політичні, релігійні, художні);
- жести й звички (Newmark, 1988: 95).

Інша класифікація запропонована Яном Педерсеном. Він ділить цю лексику на дві категорії:

- інтралінгвістична лексика: ідіоми, прислів'я, сленг й діалекти;
- екстралінгвістична лексика: культури одиниці, які не є частиною мовної системи (Pedersen, 2005: 1–18).

Установивши, що являє собою культурно маркована лексика, перейдімо до дослідження того, як вони зображуються в субтитрах цільового тексту, тобто які стратегії перекладу використовуються, щоб зробити цей вид лексики доступним для аудиторії цільового тексту.

Педерсен запропонував модель, яка вважається найповнішою для перекладу культурно маркованої лексики. Він запропонував шість стратегій, які поділяються на стратегії, орієнтовані на вихідну мову й орієнтовані на цільову мову. Стратегіями, орієнтованими на вихідний текст, є:

- збереження: відбувається, коли термін передається цільовою мовою повністю (повне збереження) або дещо адаптовано (з урахуванням цільової мови). Це найвірніша стратегія для вихідної мови, оскільки завдяки їй реалії повною мірою відтворюються в цільовій мові. Стратегія здебільшого застосовується під час адаптації іменників. Наприклад: “*The 2004 Patriots was the last team to repeat as Super Bowl champs*” – “*Останньою командою, яка повторила свій успіх у Super Bowl, були the Patriots 2004 року.*”;

– експлікація (сюди також належить додавання): відбувається, коли термін лишається неперекладеним, а потім значення розкривається шляхом надання додаткової інформації. Трансформація з'являється з метою вираження неявного значення або пояснення скороченої назви або акроніму. Додавання виникає, коли перекладач для уточнення додає певну інформацію, приховану у вихідному тексті (*conservationist* – активний борець за охорону природи);

– дослівний переклад, що використовується для перекладу назв установ і загальних назв (IMF – Міжнародний валютний фонд);

Що стосується стратегій, орієнтованих на цільовий текст, то це:

– генералізація: відбувається, коли культурно маркована лексика передається менш конкретно в цільовій мові, ніж у вихідній. Інакше кажучи, лексеми вихідного тексту перетворюються на загальніший термін. Ця трансформація передбачає використання гіперонімів і гіпонімів (*speeding* – порушення правил дорожнього руху);

– заміна (культурна чи ситуативна): трансформація, під час якої реалія вихідної мови замінена реалією цільової мови (*yeoman* – кріпак);

– опущення: виникає, коли культурно маркована лексема вихідної мови опускається та не передається до цільової мови (“*He was wearing a white shirt, blue jeans and Converse*” – “Він був одягнений у білу сорочку та сині джинси”). (Pedersen, 2005: 1–18).

Крім дослідження специфічних рис адаптації лексики інтралінгвальних субтитрів, варто звернути увагу й на інтралінгвальні, у нашому випадку власне англійські, субтитри. Найбільш вживаним процесом обробки фільмового тексту є редукція тексту, що своєю чергою є наслідком технічних особливостей організації субтитрів. У нашому дослідженні були проаналізовані такі способи компресії та опущення:

– спрощення комбінацій мовних одиниць шляхом скорочення кількості слів. Зазвичай вислови, що складаються з декількох лексичних одиниць, замінюються однослівними еквівалентами, наприклад, у субтитрах репліка “*It just took me a little while to find a suitable alternative for Jacqueline.*” передана як “*It just took me a moment*

to find a suitable alternative for Jacqueline.” Крім цього, часто відбувається зміна конструкції *to be going to* на Future Simple;

– узагальнення: “*Remember, you and I have totally different jobs*” – “*Remember, we have totally different jobs*”;

– коротші синонімічні дієслова: “*Now you’ve become one of them*” – “*Now you are one of them*”;

– повні форми допоміжних дієслів змінюються на скорочені: “*Okay, I will go down to Barnes and Noble right now*” – “*Okay, I’ll go down to Barnes and Noble right now*”.

До того ж було помічено опущення таких елементів:

– вставних слів і виразів без семантичного навантаження: “*Also tell Richard I saw all the pictures that he sent...*” – “*Tell Richard I saw the pictures he sent...*”; “*Then call my husband, ask him to please meet me for dinner...*” – “*Then call my husband, ask him to meet me for dinner...*”;

– присвійних займенників: “*She sent me dirty, tired and paunchy*” – “*She sent dirty, tired and paunchy*”;

– слів, очевидних із контексту: “*Million girls would kill for this job*” – “*Million girls would kill for this*”, “*And then call my ex-husband and remind him the parent-teacher conference is at Dalton tonight*” – “*Then call my ex and remind him the parent-teacher conference is at Dalton*”.

Висновки. Вдале субтитрування залежить від дотримання технічних, формальних, структурних аспектів, яких варто дотримуватися під час перекладу субтитрів, а також екстралінгвістичних особливостей, які безпосередньо впливають на сприйняття аудіовізуального твору глядачем. У результаті цього перекладачі передають лише частину інформації, яка озвучується персонажами фільму, узагальнюючи основний сенс оригінального кінодіалогу. Окремо варто зазначити, що, оскільки субтитри є наразі предметом дискусій, подальше дослідження перспективне й актуальне. Аналіз лексико-граматичних трансформацій під час перекладу кінопродукції необхідно продовжувати, що сприятиме приверненню уваги потенційних перекладачів і розвитку вітчизняної кіноіндустрії в довгостроковій перспективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ, 2004. 342 с.
2. Гамбье И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий. *Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика*. 2016. Вып. 4. С. 56–74.
3. Иванкова Т. А. Национально-маркированная лексика в англоязычных газетах России. *Вестн. ТГПУ*. 2011. № 3. С. 113–118.
4. Ясиненко Н. П. Русская лексика на страницах англоязычной прессы, издаваемой в России: культурологический аспект : дисс. ... канд. культурологии : 20.00.01. Москва, 2005. 191 с.

5. Яшина М. Г. Анализ и семантизация культурно-маркированной лексики (на материале итальянского языка) : автореф. Дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.05. Москва, 2009. 20 с.
6. Cerqueira C. How to Use Subtitle Correction Software. URL: <https://www.kapwing.com/resources/how-to-use-subtitle-correction-software/> (дата звернення: 20.01.2021).
7. Clerc J.-M. Littérature et cinéma. Paris : Nathan, 1993. 222 p.
8. Diaz-Cintas J. Technology Turn in Subtitling In book: Translation and Meaning. Part 9. Zuyd University of Applied Science. 2013. P. 119–132.
9. Edgware. DVB Subtitling. URL: <https://www.edgware.tv/dvb-subtitling/> (дата звернення: 20.01.2021).
10. Fodor I. Linguistic and Psychological Problems of Film Synchronisation. *Acta Linguistica Scientiarum Hungaricae*. 1969. P. 69–106.
11. Harrenstien K. Automatic captions in YouTube. *Official Google Blog*. N.p., 19 Nov. 2009. URL: <https://googleblog.blogspot.com/2009/11/automatic-captions-in-youtube.html> (дата звернення: 20.01.2021).
12. Comitre-Narvaez I. Culture-bound aspects in subtitling of animated films. Tales of the night of M. Ocelot, 2015. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Culture-bound-aspects-in-subtitling-of-animated-of-Comitre-Narvaez/4882df10b37750dfc8fabd6594d9d39b3204b1ff>.
13. Ivarsson J., Carrol, M. Subtitling. Simrishamn : TransEdit, 1998. 185 p.
14. Karamitroglou F. A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe. *Translation Journal*. Vol. 2. № 2. 1998. URL: <http://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm> (дата звернення: 20.01.2021).
15. Kendon A. Introduction: Current issues in the study of “nonverbal communication”. *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture: Selections from “Semiotica”* / ed. A. Kendon. Mouton and Co., The Hague, 1981. P. 1–53.
16. Overcoming Language Barriers in Television: Dubbing and Subtitling for the European Audience / G. M. Luyken, T. Herbst, J. Langham-Brown, H. Reid, H. Spinhof. Manchester : European Institute for the Media, 1991. 232 + xxii p.
17. Luyckx B., Delbeke T., Van Waes L., Leijten M. and Remael A. Live Subtitling with Speech Recognition Causes and Consequences of Text Reduction. University of Antwerp, Faculty of Applied Economics, Working Papers, 2010. 40 p.
18. Munday J. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. 2nd ed. London / New York : Routledge, 2008. XV + 236 p.
19. Nedergaard-Larsen B. Culture-Bound Problems in Subtitling, Perspectives. *Studies in Translatology*. 1993. P. 207–241.
20. Newmark P. *A Textbook of Translation*. Prentice-Hall International, 1988. 292 p.
21. Pedersen J. How is culture rendered in subtitles. *MuTra 2005: Challenges of Multidimensional Translation : Conference Proceedings*. 2005. P. 1–18.

REFERENCES

1. Batsevich F. S. *Osnovy komunikativnoy lingvistiki [Basics of communicative linguistics]*. K., 2004. 342 p. (in Ukrainian).
2. Gambier Yves. *Perevod i perevodovedenie na perekrestke tsyfrovoyh tehnolohiy [Translation and translation studies at the intersection of digital technologies]*. *Vestnik Sankt-Peterburhskoho universiteta*, Vol. 9., Issue 4. Philology. Oriental studies. 2016. pp. 56–74 (in Russian).
3. Ivankova T. A. *Natsyonalno-markirovanaia leksika v anhloiazychnyh hazetah Rossii [Nationally marked lexical units in English-speaking Russian newspapers]* *Vestnik THPU*. 2011. No 3. pp. 113–118. (in Russian).
4. Yasinenko N. P. *Russkaya leksika na stranitsah anhloiazychnoy pressy, izdavaemoy v Rossii: kulturolohicheskiy aspekt [Russian lexis on the pages of English press, published in Russia: culturological aspect]* dissertation, M., 2005, 191 p. (in Russian).
5. Yashyna M. H. *Analiz i semantizatsiya kulturno-markirovanoj leksiki (na material italianskogo yazyka [Analysis and semantization of culturally marked lexis (on the basis of the Italian language)]*. Autoreferat kandidata filolohicheskikh nauk. M., 2009. 20 p. (in Russian).
6. Cerqueira C. How to Use Subtitle Correction Software. URL: <https://www.kapwing.com/resources/how-to-use-subtitle-correction-software/> (in English).
7. Clerc J.-M. *Littérature et cinéma / J.-M. Clerc*. Paris : Nathan, 1993. 222 P (in French).
8. Diaz-Cintas J. Technology Turn in Subtitling In book: Translation and Meaning. Part 9. Zuyd University of Applied Sciences, 2013. pp.119–132 (in English).
9. Edgware. DVB Subtitling. URL: <https://www.edgware.tv/dvb-subtitling/>. (in English).
10. Fodor I. Linguistic and Psychological Problems of Film Synchronisation. *Acta Linguistica Scientiarum Hungaricae*, 1969. pp. 69–106 (in English).
11. Harrenstien K. Automatic captions in YouTube. *Official Google Blog*. N.p., 19 Nov. 2009. URL: <https://googleblog.blogspot.com/2009/11/automatic-captions-in-youtube.html> (in English).
12. Comitre-Narvaez I. Culture-bound aspects in subtitling of animated films. Tales of the night of M. Ocelot, 2015. (in English).
13. Ivarsson J., Carrol, M. Subtitling / J. Ivarsson, M. Carrol. Simrishamn: TransEdit, 1998. 185 p (in English).
14. Karamitroglou F. A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe / F. Karamitroglou. *Translation Journal*. Vol. 2. № 2. 1998. URL: <http://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm> (in English).
15. Kendon A. Introduction: Current issues in the study of “nonverbal communication”, in *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture: Selections from “Semiotica”*, A. Kendon, ed., Mouton and Co., The Hague, 1981. pp. 1–53.
16. Luyken G. M. *Overcoming Language Barriers in Television: Dubbing and Subtitling for the European Audience / G. M. Luyken, T. Herbst, J. Langham-Brown, H. Reid, H. Spinhof*. Manchester: European Institute for the Media, 1991. 232 + xxii p. (in English).

17. Luyckx B., Delbeke T., Van Waes L., Leijten M. and Remael A. Live Subtitling with Speech Recognition Causes and Consequences of Text Reduction. University of Antwerp, Faculty of Applied Economics, Working Papers, 2010. 40 p. (in English).
18. Munday J. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. 2nd ed. London/New York: Routledge, 2008. xv + 236 pp. (in English).
19. Nedergaard-Larsen B. Culture-Bound Problems in Subtitling, Perspectives. *Studies in Translatology*, 1993. pp. 207–241. (in English).
20. Newmark P. *A Textbook of Translation*. Prentice-Hall International, 1988. 292 p. (in English).
21. Pedersen J. How is culture rendered in subtitles. *MuTra 2005: Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings*, 2005. pp. 1–18. (in English).

УДК 81-042.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-27>

Людмила ГЕРМАН,

orcid.org/0000-0003-1006-6225

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри мовних дисциплін

Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва
(Харків, Україна) *herman_lyudmyla@ukr.net*

Віра ШАСТАЛО,

orcid.org/0000-0001-5633-7946

доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

(Харків, Україна) *vturchenko@karazin.ua*

Ірина ГЛАДКИХ,

orcid.org/0000-0001-5382-6066

викладач кафедри мовних дисциплін

Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва
(Харків, Україна) *irinagladkih1@gmail.com*

НАЦІОНАЛЬНІ КУЛЬТУРНІ КОДИ В ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ

Стаття присвячена вивченню особливостей культурних кодів Нової Зеландії та Німеччини в компаративному аспекті на матеріалі годонімів міст Крайсчерч та Геттінген. Актуальність дослідження зумовлена зацікавленістю лінгвістів у дослідженні різних аспектів проблеми зв'язку мови й культури та використанням урбанонімічного матеріалу в аспекті участі мови в утворенні духовної культури й участі культури у формуванні мови тієї чи іншої нації. Годоніми є найбільш нестабільною частиною топонімічної лексики, яка відображає національну культуру, традиції та звичаї народу, духовні цінності, історію країни і змінюється залежно від певних екстралінгвальних та лінгвальних факторів. Дослідження проведено на матеріалі годонімів, відібраних з офіційних списків назв лінійних об'єктів міст Крайсчерч і Геттінген, які функціонують в 21 ст. у Новій Зеландії та Німеччині. Загальний корпус назв лінійних об'єктів становить 1700 годонімів. Виділено основні типи культурних кодів, такі як: топomorphicний, антропоморфний, флористичний, фауністичний, емоційно-характерологічний, умовно-кольоровий, фізико-географічний, темпоральний, професійно-виробничий, демографічний та змішаний коди, що відображені в назвах лінійних об'єктів міст Крайсчерч та Геттінген.

Необхідно зазначити, що національна специфіка проявляється в кількісному вираженні, що дозволило нам виявити спільні та відмінні характеристики. Топomorphicний та антропоморфний коди були найяскравіше виражені в обох мовах, що говорить про значення історії своєї країни та її сьогодення для новозеландців та німців. Емоційно-характерологічний код виявився більш важливим та значущим для новозеландців, в той час як умовно-кольоровий – для німців, професійно-виробничий код характеризується більш широким спектром у німців, у той час, як демографічний – у новозеландців.

Ключові слова: урбаноніми, годонім, культурний код, типи культурних кодів, Крайсчерч, Геттінген.

Lyudmyla HERMAN,

orcid.org/0000-0003-1006-6225

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Chair of Language Disciplines

Kharkiv National Agrarian University named after V. V. Dokuchayev
(Kharkiv, Ukraine) *herman_lyudmyla@ukr.net*

Vira SHASTALO,

orcid.org/0000-0001-5633-7946

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Language Teaching Methods and Practice
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) *vturchenko@karazin.ua*

Iryna HLADKYH,

orcid.org/0000-0001-5382-6066

Assistant at the Chair of Language Disciplines

Kharkiv National Agrarian University named after V. V. Dokuchayev

(Kharkiv, Ukraine) irinagladkihh1@gmail.com

NATIONAL CULTURAL CODES: COMPARATIVE ASPECT

The article is concerned with studying the peculiarities of cultural codes in New Zealand and Germany in comparative aspect on the material of hodonyms existing in Christchurch and Gettingen. The urgency of the research is caused by linguists' interest in investigating different aspects of the problem concerning the ties between language and culture and application of urbanonyms for creating spiritual culture and participation of culture in formation of nation's language.

Hodonyms are the most unstable part of toponyms which reflect the nation's culture, traditions, and customs of peoples, spiritual virtues, country's history and change depending on certain extra-lingual and lingual factors. The study is conducted on the material of city line objects names of Christchurch and Gettingen functioning nowadays in New Zealand and Germany. The total quantity of hodonyms is 1700 names taken from the lists of official street names of Christchurch and Gettingen. The main types of cultural codes peculiar for New Zealand and German nations are defined: topomorphic, anthropomorphic, floristic, faunal, emotional-characterological, conditionally colored, physically geographic, temporal, professionally productive, demographical and mixed one reflected in the names of the given line objects.

It is necessary to state that national peculiarities are revealed in quantitative characteristics that permits to define common and distinctive traits. Topomorphic and anthropomorphic codes are the most expressive in both languages that shows the significance of nation's history for New Zealanders and Germans. Emotional-characterological code is more significant for New Zealanders than Germans; conditionally colored – for Germans; professionally productive code is characterized by wider spectrum for Germans while demographic – for New Zealanders.

Key words: urbanonyms, hodonyms, cultural code, types of cultural codes, Christchurch, Gettingen.

Постановка проблеми. Загально визнаним є той факт, що мова і культура тісно пов'язані між собою. Мова не існує поза культурою, і згідно з точкою зору С. Г. Термінасової (Термінасова, 2000), її можна розглядати як: 1) дзеркало культури, оскільки в ній відображається не тільки реальний світ навколо людини та умови життя, а й суспільна самосвідомість народу, його національний характер, менталітет, спосіб життя тощо; 2) складова частина культури, оскільки саме мова зберігає культурні цінності, що фіксується в лексичі, фразеології, граматиці та ін.; 3) мова є носієм культури, адже вона передає скарбниці національної культури майбутнім поколінням; 4) знаряддя культури, адже в мові закладені менталітет, певне бачення світу, шкала цінностей прищеплюються носіям мови, формуючи тим самим особистість людини-представника національної культури.

Аналіз досліджень. Людина завжди знаходиться під впливом своєї національної культури, яка визначає як лінгвістичні, так і психологічні аспекти спілкування. Національні особливості втілення універсальних уявлень про світ визначають особливості структури національної мови (що є універсальним архівом історичної пам'яті народу, відображає його спосіб життя, мораль, психологію, принципи поведінки тощо). Мовні одиниці виступають засобом зберігання та передачі ментальності носіїв мови. Внутрішні закони мовного розвитку встановлюють логіку формування національної картини світу та закономірності передачі

змісту. Як зазначає Дормідонтова О. А. (Дормідонтова, 2009), національна культурна інформація часто не лежить на поверхні мови, а закодована в семантичній структурі слова, в його внутрішній формі, в семантиці граматичних феноменів, в синтаксисі тощо. Зацікавленість в цих прихованих смислах зумовила появу поняття кода культури. Існує багато визначень цього терміна Красних В. В., Букіної Н. В., Щепанської Т. Б. (Красних, 2002; Букіна, 2008; Щепанська, 2004) та ін. Ми розглядаємо це поняття вслід за Красних В. В. (Красних, 2002) як «сітку, яку культура накладає на навколишній світ, розділяє його, категоризує, структурує та оцінює». Коди культури, чітко упорядковані, мають системний характер, що передбачає сукупність об'єктів зовнішнього та внутрішнього світу людини, можуть розглядатися як «макросистема характеристик об'єктів картини світу, а також таксономія елементів картини світу, в якій об'єднані природні і створені людиною об'єкти (біофакти, і артефакти), об'єкти зовнішнього та внутрішнього світів фізичні та психічні явища». Більшість авторів, що досліджують культурні коди націй, сходяться на думці, що вони мають певний набір характеристик, як і будь-який інший феномен. До цих особливостей вони відносять: самодостатність для продукування, трансляції та збереження людської культури, відкритість до змін, універсальність. Саме ці характеристики визначають значимість та стійкість кодів культури у межах будь-якої національної культури (Дормі-

донтова, 2009). Лінгвісти (Дормідонтова, 2009; Красних, 2002; Мезенко, 2011), які займаються дослідженням особливостей культурних кодів націй, виділяють різну кількість. Дослідження в основному проводяться на матеріалі однієї конкретної мови, хоча існують деякі розвідки, виконані у порівняльному аспекті (Дормідонтова, 2009; Рябцева, Ли Мо, 2020).

В основу нашої розвідки покладена класифікація культурних кодів, запропонована білоруським лінгвістом Мезенко А. М. (Мезенко, 2011), яка досліджувала цю проблему на прикладі урбанонімів міст слав'янських країн і визначила такі групи культурних кодів: топоморфний, антропоморфний, флористичний, фауністичний, емоційно-характерологічний, умовно-кольоровий код, темпоральний, фізико-географічний, яка була нами конкретизована та доповнена (Герман, Шастало, 2021).

Мета нашої розвідки – вивчення особливостей культурних кодів Нової Зеландії та Німеччини на матеріалі годонімів міст Крайсчерч та Геттінген у компаративному аспекті та виявлення спільних і відмінних рис. Актуальність дослідження зумовлена зацікавленістю лінгвістів у дослідженні різних аспектів проблеми зв'язку мови та культури та використанням урбанонімичного матеріалу в аспекті участі мови в утворенні духовної культури і участі духовної культури у формуванні мови тієї чи іншої нації (Мезенко, 2011: 389).

Зазначимо, що годоніми є найбільш нестабільною частиною топонімичної лексики, яка відображає національну культуру, традиції та звичай народу, духовні цінності, історію країни тощо. **Матеріалом** для вивчення зазначеної проблеми виступають списки назв лінійних об'єктів-годонімів, що були відібрані з офіційних списків назв, що містяться в документах рішень місцевої топонімичної служби (A List of Christchurch Streets) міста Крайсчерч, і міського архіву міста Геттінген (Tamke, Driever 2012) у рівному обсязі, тобто по 850 одиниць. Загальний корпус назв лінійних об'єктів становить 1700 годонімів.

Виклад основного матеріалу. Місто Крайсчерч – найбільше місто Південного острова в Новій Зеландії, центр регіону Кентербері. Назва міста походить від англійської Христова церква (Christchurch). Становлення міста Крайсчерч історично пов'язують з 1947–48 рр., хоча офіційна дата його заснування – 1856 р. Це одне з перших міст, яке прийняло на свої терени перших британських переселенців-колонізаторів, вихідців з Англії, Ірландії, Уельса, Шотландії тощо. Ідея створення міста належала Асоціації Кантербері, що була організована в Британії і якій нале-

жить розробка плану колонізації Нової Зеландії. Із часом у місті споруджувалися будинки, прокладалися дороги, почала формуватися інфраструктура міста. Крайсчерч став третім після Окленда та Веллінгтона містом за чисельністю населення та розвитку галузей промисловості (переробної: молочної, пивоварної; енергетичної; лісотехнічної та ін.), розвинулася транспортна система, яку формували різні види транспорту. Місто Геттінген — стародавнє університетське місто на півдні Німеччини, є п'ятим за величиною містом Нижньої Саксонії. Найвищий економічний розквіт міста припадає на 14-15 ст., коли воно стало великим торгівельно-ремісничим центром. Це пов'язано з торгівельним маршрутом північ-південь, який проходив вздовж долини Лайне. Із 1964 р. входить до складу району Геттінгену. Приблизно 20% населення міста становлять студенти з різних країн світу. Крім корінного населення, тут проживають російськомовні німці-переселенці, поляки, турки, євреї та ін. Геттінген є освітнім, науковим та культурним центром Німеччини, тут існує ряд науково-дослідних центрів (з фізіології та фармакології, ветеринарної медицини та ін.). Близько 85% населення працює у сфері освіти та інформаційно-комп'ютерних послуг. Промисловість здебільшого має місцеве значення, спеціалізація підприємств частково пов'язана з університетом та науково-дослідними центрами.

У результаті проведеного компаративного аналізу відібраного корпусу годонімів зазначених міст нами виявлені такі типи культурних кодів, що відображені в новозеландських та німецьких годонімах:

1) *топоморфний*, який виражається: **А.** в новозеландському національному варіанті англійської мови (НЗА) за допомогою назв лінійних об'єктів, що вказують на інший об'єкт, відносно якого номінується міський лінійний об'єкт (це може бути міський населений пункт або внутрішньоміський тип об'єкта, який існував або існує в Британії чи колишніх колоніях Великобританії: *Cambridge Terrace, Glasgow Street, London Street etc.*, що вказує на прихильність новозеландців до своєї метрополії, (*Canada Crescent 'after the name of British former colony', Calgary Place 'after Calgary, Canadian city', Ardrossan Street 'after the name of town in Scotland'*)); **Б.** в німецькій мові виражається за допомогою годонімів, що вказують на інший об'єкт, відносно якого номінується міський лінійний об'єкт (це може бути міський населений пункт, який існує зараз в Німеччині, наприклад Берлін: *Charlottenburger Straße 'nach dem ehemaligen Verwaltungsbezirk Charlottenburg von Berlin', Schöneberger Straße,*

Spandauer Weg 'nach dem Berliner Stadtbezirk Spandau', *Tegeler Weg*) або від топонімів, що зустрічалися раніше на територіях, які входили до складу країни: *Danzig* (Гданськ), *Masuren* та ін.); *Allensteiner Weg*, *Danziger Straße* 'in Erinnerung an die Stadt Danzig (heute: Gdańsk)', *Elbinger Straße*, *Goldaper Weg*, *Insterburger Weg* 'zur Erinnerung an die ostpreußische Stadt Insterburg', *Königsberger Straße* 'nach Königsberg, der Hauptstadt Ostpreußens, heute Kaliningrad' чи від назв міст Померанії (історичного краю Польщі та Німеччини): *Greifswalder Weg*, *Kolberger Weg*, *Pommerneck*, *Schneidemühler Weg*, *Stargarder Weg*, *Stettiner Straße*, *Stralsunder Weg* та ін.;

2) *антропоморфний*, що реалізується: **А.** в годонімах НЗА, в основі яких лежать прізвища, імена відомих британців (членів королівської родини, місіонерів, письменників, політиків тощо), життя яких тим чи іншим чином пов'язане з Новою Зеландією: *Albert Terrace*, *Alexandra Street* 'after members of Queen's family', *Charles Dickens Street*, *Thackeray Street* 'after British writers', *Rebecca Lane* 'after British missionary', новозеландських політиків (*Vogel Street* 'named after New Zealand Prime-minister', *Normanby Street* 'after New Zealand governour'), або з мешканцями, що проживають на цій вулиці (*Wellock Street* 'after European settler living in this street'), в честь учених, представників різних професій (*Gregory Road* 'after the engineer, who lived in that locality'); **Б.** в німецькій мові в годонімах, в основі яких знаходяться прізвища, імена особистостей, які мають відношення до Геттінгена (жили або працювали там); більшість відантропоморфних назв лінійних об'єктів пов'язана з Геттінгенським університетом ім. Г. Августа, який є відомим науковим та навчальним центром країни (це професори, докторанти, Нобелівські лауреати в різних галузях науки, винахідники, вчені-фізики та математики тощо): *Philipp-Reis-Straße*, *Porscheweg*, *Rudolf-Diesel-Straße*, *Daimlerstraße*, *Dürrstraße*, *Hugo-Junkers-Straße*, *Zeppelinstraße*, *Benzstraße*, *Ottostraße*, *Emmy-Noether-Weg*, *Hermann-Weyl-Stieg*, *Karl-Schwarzschild-Weg*, а також з відомими поетами, письменниками, композиторами: *Beethovenstraße*, *Brahmsstraße*, *Händelstraße*, *Arnimweg*, *Brentanoweg*, *Eichendorffplatz*, *Tieckweg*, *полімікаму Friedrich-Ebert-Straße*, *Otto-Wels-Weg*, *Wolfgang-Döring-Straße*, *Paul-Löbe-Weg*, *Bebelstraße*, *Friedrich-Naumann-Straße*, *Karl-Marx-Straße*, *Kurt-Schumacher-Weg*, *Thomas-Dehler-Weg* та ін.;

3) *флористичний*, **А.** який вказує: в НЗА на своєрідність рослинного світу країни (у більшості випадків – це ендемічні види новозеландської

флори, дерева та кущі: *Matai Street*, *Rata Road*, *Amoka Crescent* 'after New Zealand endemic trees'), які зустрічаються тільки на території Нової Зеландії; **Б.** в німецькій мові флористичний код реалізується в годонімах, які також походять від назв представників рослинного світу: дерев, кущів, квітів, які ростуть в основному в європейській частині *Ahornsteg* 'in Anpassung an das übrige Baugebiet', *Am Kirschberge*, *Akazienweg*, *Birkenweg*, *Buchenweg*, *Eichenhof*, *Eschenweg*, *Fliederweg*, *Kastanienweg*, *Kiefernweg*, *Lindenallee* 'entlang dieser Straße haben einmal Linden gestanden', *Lindenweg*, *Lärchenweg*;

4) *фауністичний*, **А.** в НЗА реалізується в назвах, вулиць, які походять від назв представників тваринного світу країни, які є також ендемічними: *Kereru Street* 'after New Zealand endemic species of pigeon', *Araukana Way* 'after New Zealand breed of poultry', *Weka Street* 'after New Zealand endemic bird'; **Б.** у німецькій мові цей код експлікується в назвах, вулиць, які також походять від назв представників тваринного світу: *Igelweg*, *Drosselstieg* 'nach einer weltweit verbreiteten Familie der Singvögel', *Eulenloch*, *Finkenweg*, *Habichtsweg* 'aus der Gattung der Habichtartigen', *Iltisweg* 'nach einer Untergruppe in der Gattung der Marder', *Amselweg* 'nach der Amsel oder Schwarzdrossel';

5) *емоційно-характерологічний код*, **А.** що есплікується в НЗА в годонімах, що можуть викликати певні емоції: радість, сум тощо; *Mt Pleasant Road* 'it is named because this street runs through the suburb of Mt Pleasant', *Wild Dunes Place* 'named after the Wild Dunes golf course'; *Cemetery Lane* 'a street leading to the cemetery'; **Б.** в німецькій мові цей код нами не виявлений;

6) *умовно-кольоровий код*, **А.** в НЗА цей код об'єктивується в наступних назвах лінійних об'єктів: *Papaumu Green Street* 'named after green broadleaf tree', *West Green* 'named to reflect the locality together with the materials used to enhance it', де есплікується зелений колір, що вказує на унікальну природу країни, безліч парків, садів, лісів **Б.** у німецькій мові кольоровий код виражений в годонімах типу *Grüner Weg*, *Helweg* 'wahrscheinlich eine Ableitung von mhd. helle für hell und glänzend', *Roter Berg* 'nach der kräftigen rotbraunen Färbung des Bodens', *Rote Straße* 'nach einer Farbe, die traditionell dem Gericht zugeordnet ist', *Arbecksweg* 'dem Namen Arbeck liegt die altsächsische Farbbezeichnung erp braun, dunkelfarben zu Grunde', де, окрім зеленого кольору, есплікується червоний, коричневий, що можна пояснити тим, що в архітектурі вулиць переважають червоно-коричневі відтінки;

7) *темпоральний*, який есплікується **А.** в НЗА за допомогою годонімів, що вказують на час чи послідовність виникнення лінійного об'єкта (*Fifth Street, Sixth Street, New Street, Old Red Barn Road, Young Street*); **Б.** в німецькій мові аналогічно – *Neuer Weg 'man hat keinen passenden Namen gefunden', Neustadt, Im Alten Dorfe 'führt durch den alten Dorfkern des Ortsteiles Holtensen', Zweiundachtziger Platz*;

8) *фізико-географічний код*, який реалізується **А.** в НЗА в назвах, що вказують на особливості рельєфу: розміру, конфігурації, характеристики ґрунту тощо: *Sandy Avenue 'named after a very high sand ridge that had to be removed before development could proceed', Marshland Road 'named because the road runs through Marshland which in turn is named because of the peaty soil in this area'*, **Б.** в німецькій мові він реалізується в назвах, що вказують: на гори та гірські хребти (здебільшого в районі Grone): *Ithweg 'der Ith ist ein bewaldeter Höhenzug', Elmweg 'nach dem Höhenzug südöstlich von Braunschweig', Brockenweg 'nach der höchsten Erhebung des Harzes, dem Brocken', Harzstraße 'nach dem höchsten Gebirge Norddeutschlands'*; на особливості рельєфу: розміру, конфігурації, характеристики ґрунту тощо: *Am Brachfelde 'für brach liegendes Land', In der Lehmkuhle 'ein Flurname weist auf das Lehmvorkommen', Kalklage 'Flurname deutet auf die stark kalkhaltigen Böden in Nikolausberg hin', Grimmengarten 'nach einen grimmigen Boden'*; на водойми, річки, озера: *Allerstraße, Uferweg 'führt an der Weende entlang', Kleines Wasser 'nach einer künstlich geschaffenen Ableitung der Weende'*.

Додатково виділені нами ще: 1) *професійно-виробничий*, що відображається **А.** в НЗА в годонімах, пов'язаних із професійною діяльністю жителів місцевості *Milker's Gate 'the place is named to mark the dairying history of the area'; School Lane 'named after the educational establishment located there'; Railway Street 'named because it leads to the railway'*, що говорить про розвиток залізничного транспорту, молочної промисловості, системи освіти та ін. **Б.** у німецькій мові цей код відображається в годонімах, пов'язаних з професійною діяльністю жителів місцевості: *Kohlweg 'hier waren früher Gärten, in denen Kohl angebaut worden ist', Baumschulenweg 'nach der im letzten Jahrhundert dort befindlichen Baumschule', Schülerstieg 'nach einem Fußweg zur Greitschule', Brauweg 'nach der Städtischen Brauerei an diesem Weg', Tuchmacherweg 'der Straßennamen erinnert an die Tuchmacher in Göttingen'*; 2) *демографічний код*, який реалізується **А.** в НЗА у назвах,

пов'язаних з походженням мешканців, що населяють цю місцевість: *Polish Settlers Place 'in honour of the Polish workers who drained a great deal of marshland so making it productive', Wales Street 'named after Wales, a part of Great Britain', Scott Street 'named after Scottish settlers'* (вихідці з Британських островів, корінні жителі країни, маорі, мігранти з країн Європи, Полінезійських островів тощо), **Б.** у німецькій мові – аналогічно: *Jüdenstraße 'war lange Zeit Wohnort vieler jüdischer Bewohner Göttingens, wobei vermutlich schon im 14. Jahrhundert eine kleine jüdische Gemeinde bestand'* асоціюється з євреями, що довгий час мешкали на цій вулиці; та *Schäfergasse 'nach den ersten Ansiedler dieser Gasse namens Schäfer'* 3) *змішаний код*, в якому об'єктивується декілька ознак лінійного об'єкта: наприклад, **А.** в НЗА це колір, виробничо-професійна діяльність, темпоральність, топоморфність тощо: *New Brighton Road* (темпоральність та топоморфність), *Old West Coast Road* (темпоральність і фізико-географічне положення) тощо, **Б.** у німецькій мові – *Gärtner-Hesse-Weg, Kapitän-Lehmann Gärtner-Hesse-Weg, Kapitän-Lehmann-Straße, Senator-Grünwald-Weg* (виробничо-професійна діяльність та антропоморфність), *Kurze-Geismar-Straße, Lange-Geismar-Straße* (фізико-географічне положення і топоморфність) тощо.

Висновки. Порівнявши виявлені та описані вище культурні коди двох країн, які були експліковані в годонімах зазначених міст, можна зробити висновок про їх універсальність. Але необхідно також відзначити і їх національну специфіку, яка проявляється, зокрема, в їх кількісному вираженні. Найяскравіше в обох мовах виражені топоморфний та антропоморфний коди, що говорить про значення історії своєї країни та її сьогодення для новозеландців та німців. Флористичний, фауністичний, темпоральний та фізико-географічний коди також представлені в нашому матеріалі дослідження приблизно в однаковому співвідношенні в англійській та німецькій мовах. Емоційно-характерологічний код є більш важливим та значущим для новозеландців, у той час як умовно-кольоровий – для німців. Додатково виділені нами професійно-виробничий код характеризується більш широким спектром у німців, у той час як демографічний – у новозеландців. Комбінація субкодів у межах змішаного культурного коду в англійській та німецькій мовах, які функціонують в зазначених країнах, майже однакова.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення культурних кодів інших країн у порівняльному аспекті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Букина Н. В. Культурный код как язык культуры. *Вестник ЧумГУ*. 2008. № 2. С.69–73.
2. Герман Л. В., Шастало В. О. Експлікація культурного коду нації у міській годонімії. *The World of Science and Innovation*. 2021. С. 338–344.
3. Дормидонтова О. А. Коды культуры и их участие в создании языковой картины мира на примере гастрономического кода в русской и французской лингвокультурах. *Вестник ТГУ*. Вып.9. 2009. С. 201–209.
4. Мезенко А. М. Урбанонимия как язык культуры. *Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Серия «Филология Социальные коммуникации»*. Т. 24. Ч. 1. 2011. С. 388–392.
5. Рябцева Е. С., Ли Мо. Годонимия Шанхая и Екатеринбурга. *Вопросы ономастики*. 2020. Т. 17. С. 136–139.
6. Система: тексты и традиции субкультуры / Т. Б. Щепанская. Москва : ОГИ, 2004. С. 59.
7. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. Москва : Гнозис, 2002. С. 232.
8. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. Москва : Слово, 2000. С. 14–15.
9. Christchurch street and place names. *Christchurch City Libraries*. URL : <https://my.christchurchcitylibraries.com/christchurch-place-names> (дата звернення: 17.10.2020).
10. Göttinger Straßennamen / G. Tamke, R. Driever. Göttingen : Stadtarchiv Göttingen, 2012. 309 S.

REFERENCES

1. Bukina N.V. Kul'turnyj kod kak jazyk kul'tury [Cultural code as a culture language]. *Vestnik ChitGu*. 2008. N 2. P. 69–73. [in Russian].
2. Herman L.V., Shastalo V.O. Eksplikaciya kul'turnoho kodu naciyi u mis'kij hodonimici [Explication of the cultural code of the nation in urban homonymy]. *The World of Science and Innovation*. 2021. P. 338–344. [in Ukrainian].
3. Dormidontova O.A. Kody kul'tury i ih uchastie v sozdanii jazykovoju kartiny mira na primere gastronomicheskogo koda v russkoj i francuzskoj lingvokul'turah [Culture codes and their participation in the creation of a linguistic construal of the world on the example of the gastronomic code in Russian and French linguocultures]. *Vesnik TGU*. Vyp. 9. 2009. P. 201–209. [in Russian].
4. Mezenko A.M. Urbanonimija kak jazyk kul'tury [Urbanonymy as a language of culture]. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nac. un-ta im. VI. Vernadskogo. Serija "Filologija Social'nye kommunikacii"*. T 24. Ch. 1. 2011. P. 388–392. [in Russian].
5. Rjabceva E.S., Li Mo. Godonimija Shanhaja i Ekaterinburga [Hodonyms Shanghai and Yekaterinburg]. *Voprosy onomastiki*. 2020. T.17. P. 136–139. [in Russian].
6. Sistema: teksty i tradicii subkul'tury [System: texts and traditions of subculture] / T.B. Shhepanskaja. M.: OGI, 2004. P. 59. [in Russian].
7. Jetnopsiholingvistika i lingvokul'turologija [Ethnopsycholinguistics and cultural linguistics] / V.V. Krasnyh. M.: Gnozis, 2002. P. 232. [in Russian].
8. Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija: uchebnoe posobie [Language and intercultural communication: study guide] / S.G. Ter-Minasova. M.: Slovo, 2000. P. 14–15. [in Russian].
9. Christchurch street and place names. *Christchurch City Libraries*. URL: <https://my.christchurchcitylibraries.com/christchurch-place-names/> (Retrieved: 17.10.2020)
10. Göttinger Straßennamen / G. Tamke, R. Driever. Göttingen: Stadtarchiv Göttingen, 2012. 309 S.

Наталія ГОЛУБЕНКО,
orcid.org/0000-0002-4850-721X

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської і німецької філології та перекладу імені професора І. В. Корунця
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) n.irgovtsiy@gmail.com

ІНТЕРСЕМІОТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯК СПОСІБ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ

Стаття присвячена розгляду теоретико-методологічних основ застосування інтерсеміотичного аналізу креолізованих художніх текстів. У центрі уваги постає художній твір та його екранізація. У запропонованій розвідці виявлено, що знаки кіномови і вербальної мови, в межах якої створюються літературні твори, різні за своєю природою, тому доцільно стверджувати, що фільм, створений в результаті екранізації літературного твору, є новим мистецтвом. Теоретична значимість роботи полягає в послідовному застосуванні естетичної, семіотичної, культурологічної, дискурсивної, інтерсеміотичної методології і, зокрема, діалогічного методу до аналізу процесу екранізації літературних творів, що дозволяє виявити особливості і механізм художнього взаємодії таких форм духовної культури, як література і кіно, та особливості кіномови. Окрім того, виявлено, що основними характеристиками креолізованих текстів, які також називають полікодовими, мультимодальними, відносимо їхню полімодальність (поєднання вербальної і невербальної частини) та співвіднесеність змісту вербальної і невербальної частин креолізованого тексту.

Кінотекст має полікодову організацію, оскільки містить, як мінімум, дві семіотичні системи: лінгвістичну (виражену знаками природної мови) і нелінгвістичні (виражену іконічними та індексальними засобами). Кінотекст як вид полікодового тексту має свої характерні риси та особливості, які відрізняють його від інших видів тексту: членування, зв'язність, проспекція і ретроспекція, антропоцентричність, темпоральна віднесеність, інформативність, системність, цілісність, модальність, прагматична спрямованість. Відповідно, перш ніж розпочати роботу над семіотичним передаванням тексту-оригіналу в кінотекст, потрібно проаналізувати такі елементи: перенесення паравербальних елементів у субтитровий переклад, діамезичний зсув від мультимодального виміру до написання та передача знаково-акустичної інформації. Отже, художній текст пропонує різні інтерпретації змісту, що в інтерсеміотичному вимірі набуває більшого увиразнення: трансформації піддається не лише текст, а й змінюється вся семіотична ситуація в середині текстового світу.

Ключові слова: інтерпретація, інтерсеміотичний переклад, художній текст, вербальні / невербальні засоби вираження, креолізовані (полікодові) тексти.

Nataliia HOLUBENKO,

orcid.org/0000-0002-4850-721X

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at Korunets Department of English
and German Philology and Translation

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) n.irgovtsiy@gmail.com

INTERSEMIOTIC ANALYSIS AS A MEANS OF INTERPRETING THE CREOLIZED TEXTS

The article is devoted to the theoretical and methodological basis for the intersemiotic analysis of creolized literary texts, paying due attention to fiction and its film adaptation. In the proposed research, it is revealed that the signs of the film language and verbal language within which literary works are created are different in nature, so it is reasonable to say that the film adaptation of a literary work is a new piece of art. The theoretical significance of the paper lies in the application of aesthetic, semiotic, cultural, discursive, intersemiotic methodology, and, particularly, the Dialogic method to the analysis of the process of film adaptation of literary works, which allows us to identify the specific features and mechanism of artistic interaction of such forms of spiritual culture as literature and cinema, and features of the film language. In addition, it was revealed that the main characteristics of creolized texts, which are also called polycode and multimodal ones, include polymodality (a combination of verbal and nonverbal means) and the correlation of the content of the verbal and nonverbal means of the creolized text. Kinotext has a polycode organization, since it contains at least two semiotic systems: linguistic (expressed by natural language signs) and non-linguistic (expressed by iconic and index means). Kinotext as a type of polycode text has its own characteristic features that distinguish it from other types of text. Among them are text division, coherence, prospectiveness and retrospectiveness, anthropocentricity, temporal

relatedness, information content, consistency, integrity, modality, pragmatic orientation. Accordingly, before transferring the original text into the film text, you need to analyze the following elements: the transfer of paraverbal elements to subtitle translation, the diamectic shift from the multimodal dimension to writing, and the transfer of sign-acoustic information. So, the literary text offers different interpretations of the content, which in the intersemiotic dimension becomes more expressive: not only the text is transformed, but also the entire semiotic situation within the whole text is changing.

Key words: *interpretation, intersemiotic translation, literary text, verbal / nonverbal means of expression, creolized (polycode) texts.*

Постановка проблеми. Початок XIX століття завдяки бурхливому розвитку науки й техніки став періодом створення і розвитку нових синтетичних видів мистецтва, таких як кіно, телебачення, комп'ютерна графіка тощо. Поява кожного нового виду мистецтва змінює внутрішню структуру системи мистецтв і взаємини між наявними її видами. Особливе значення при цьому набуває проблема художньої взаємодії різних видів мистецтв. Одне з найяскравіших і найважливіших явищ такого роду – взаємодія літератури і кіно в процесі екранізації літературних творів. Протягом майже всієї історії кіно і аж до теперішнього часу серед мистецтвознавців і, зокрема, кінознавців широко поширеною була точка зору, згідно з якою екранізація є своєрідним перекладом із мови літератури на мову кіно. Тоді як аналіз цього феномена дозволяє швидше припустити, що екранізація літературних творів – це новий вид художньої творчості, який зародився ще у XX ст. і вимагає ще свого ретельного дослідження. Вивчення процесу і результату екранізації актуально, оскільки в ньому віднайшли своє відображення багато явищ і сторін сучасної культури.

Аналіз досліджень. До питання екранізації літературних творів відноситься цілий ряд проблем, актуальних для сучасної естетики, мистецтвознавства та культурології. Базу для теоретичного осмислення цих загальнокультурних процесів дає, з одного боку, діалогічний метод, основи якого були розроблені М. М. Бахтіним, а з іншого – сучасна семіотика креолізованих (полікодових) текстів. Ключова проблема статті – взаємодія літератури і кіно в процесі екранізації – давно вже привертала увагу дослідників, причому як літературознавців, кінознавців, так і перекладознавців. Так, різні аспекти даної проблеми досліджувалися в ряді дисертацій і монографій вітчизняних авторів (І. Вайсфельд, А. Варганов, Л. Волкова, Е. Габрилович, У. Гуральник, В. Дьомін, Л. Звонікова, С. Лазарук, І. Маневич, Л. Савенкова, С. Соколова, Л. Фрадкін, М. Ямпольський). Відзначимо, що питанням вивчення креолізованих текстів займаються А. Анісімова, В. Березін, А. Бернацька, Н. Валгіна, М. Ворошилова, Д. Кристал, та ін.

Мета статті полягає у вивченні інтерсеміотичного простору екранізації як тексту перекладу та інтерсеміотичних зв'язків між текстами оригіналу (художнім твором однієї лінгвокультури) і перекладу (його екранізацією, що є кінопродуктом іншої лінгвокультури).

Виклад основного матеріалу. Завдяки нашому первинному моделюванню системи, або мови (мова як моделювання, що зумовлює спілкування та переклад завдяки великій множинності різних вербальних та невербальних мов, з якими люди вступають у контакт один з одним, інтерпретують та реагують один на одного), розуміння в культурі відбувається завдяки текстам із семіотичними кодами, словесним та невербальним, мультимодальним (або ж креолізованим, полікодовим) текстам. Тексти створюються, інтерпретуються і відтворюються в діалогічних відносинах між учасниками спілкування. Їхні сенс та значення моделюються, розвиваються та посилюються за допомогою процесів трансмутації, що впливають із культурних просторів. П. Тороп (1995) стверджує, що будь-який текст перебуває у широкому інтерсеміотичному просторі, тому його аналіз вимагає дослідження особливостей створення, побудови та рецепції: текст – це процес в інтерсеміотичному просторі.

Різні способи інтерпретації одного і того ж тексту залежать від семіосфери, в якій він існує і в яку потрапляє в разі перекладу чи інших способів інтерпретації. Існування різних інтерпретацій одного і того ж тексту ми розглядаємо (за концепціями Ю. М. Лотмана і У. Еко) як реальне втілення різних смислів тексту, закладених у ньому із самого початку, в процесі текстотворення. Відповідно, такий постулат Ю. Лотман підкреслює висловлюванням: «Величина потенційної інформації залежить від наявності альтернативних можливостей» (Лотман, 1998: 298). Інтерпретаційний простір художнього тексту значно розширюється в ситуації міжкультурної комунікації, оскільки тут у сферу дії інтерпретатора включаються семіоутворювальні процеси кількох різних семіосфер.

Для номінації об'єкта дослідження в нашій статті був запропонований термін «креолізований текст», тобто такий текст, що включає дві

гомогенні складові частини: вербальну мовну і невербальну, що належить «до інших знакових систем, ніж природна мова» (Сорокін, Тарасов, 1990: 180–181). У наукових публікаціях також застосовуються такі поняття, як полікодові тексти, ізовербальний комплекс, лінгвовізуальний комплекс, відеовербальні тексти, полікодові тексти, мультимодальні тексти. Світ креолізованих текстів надзвичайно різноманітний: науково-технічні, газетно-публіцистичні, ілюстровані художні тексти, тексти-інструкції, комікси, листівки та ін. Виявлено, що особливості креолізованого тексту досліджені далеко не повністю, і науковці постійно повертаються до цієї проблеми, що полягає у спробі виявити закономірності смислового сприйняття креолізованого тексту, що зумовлюються його якостями. Відповідно, до основних характеристик таких текстів відносимо їхню полімодальність (поєднання вербальної і невербальної частини) та співвідношення змісту вербальної і невербальної частин.

Результатом великої кількості специфічних полікодових систем, побудованих на поєднанні текстів різної семіотичної природи, є кінотекст, що є продуктом інтерсеміотичного перекладу під час інтерпретації когнітивної структури вихідного вербального тексту. Ю. М. Лотман, один із провідних дослідників кінотексту у вітчизняній лінгвістиці, писав: «Ми виявляємо своєрідну систему подібностей і відмінностей, що дозволяє бачити в кіномові різновид мови як суспільного явища» (Лотман, 1998: 312). Із семіотичної точки зору, кінофільм є особливим видом семіотичної системи, що володіє власною мовою, синтаксисом, граматичними структурами.

Спираючись на результати сучасних досліджень, ми розглядаємо особливий тип артефакту – продукт кінематографії, який виступає «текстом» в широкому сенсі, як результат взаємодії та інтеграції декількох семіотичних систем зі своїми конвенціональними системами знаків і їх кодифікацією. Отже, кінотекст має полікодову організацію, оскільки містить дві семіотичні системи: лінгвістичну (виражену знаками природної мови) і нелінгвістичну (виражену іконічними та індексальними засобами). Кінотекст як вид полікодового тексту має характерні риси та особливості, які відрізняють його від інших видів тексту: членування, зв'язність, перспекція й ретроспекція, антропоцентричність, темпоральна віднесеність, інформативність, системність, цілісність, модальність, прагматична спрямованість.

В основі ідеї інтерсеміотичного перекладу постає розуміння перекладності як однієї з фун-

даментальних характеристик будь-якої семіотичної системи, а будь-якому перекладу, відповідно, передують інтерпретація, що супроводжується трансформацією. Із філософської точки зору переклад – це засіб досягнення взаєморозуміння між культурами, тому розуміння й інтерпретація тексту будь-якої семіотичної природи ґрунтуються на сітці прочитання, що будується на основі соціокультурної картини світу суб'єкта, який обирає факти для трактування тексту. Під час екранізації художнього твору письмовий текст перекладається в кінотекст – синкретичну (складається з елементів багатьох гетерогенних семіотик) полі-, або мультисеміотику (Dusi, 2006: 160), що об'єднує в єдину нероздільну систему різні знакові системи, семіотичні засоби і коди. Відповідно, як ми зазначали на початку статті, у вітчизняній лінгвістиці тексти, які містять або можуть містити елементи інших семіотичних систем, прийнято називати креолізованими. У зв'язку із цим екранізацію можна розглядати, по-перше, як текст (в широкому розумінні), що дозволяє ідентифікувати семіотичний простір (Cattrysse, 1992 : 53–70), яке включає поняття «кінотекст», по-друге, як продукт особливого виду перекладу – інтерсеміотичного.

Інтерсеміотичний аналіз будь-якого виявляє застосування двох критеріїв: тимчасового й змістовного. Перший враховує два плани: синхронний і послідовний (за аналогією з типами усного перекладу), другий – смисли, що виникли в результаті зіставлення та взаємодії знакових систем (як у синхронному, так і в послідовному планах), і являють собою єдине ціле, що не зводиться до суми його окремих компонентів. Передумовою цьому є те, що первинною, тобто найголовнішою семіотичною системою в сучасному кінематографі є візуальний код – зображення, якому підпорядковується вербальний код. Така точка зору вважається подібною до концепції В. Горшкової (2006), яка стверджує, що смислова завершеність вербального компоненту художнього фільму забезпечується аудіовізуальним (звукозоровим) кодом у загальному дискурсі фільму (Горшкова, 2006: 77).

Видатний лінгвіст Д. Горлее (2010) розглядає даний феномен інтерсеміотичного перекладу в рамках когнітивного підходу, адже, з її точки зору, «інтерсеміотичний переклад є трансмутацію словесного повідомлення іншими засобом вираження» (Gorlee, 2010: 24). У наукових працях М. В. Карапетян (2015) ми знаходимо наступну точку зору, згідно з якою під час інтерсеміотичного перекладу вербального тексту в кінотекст

відбувається заміна символічного коду іконічним на основі асоціативно-образної структури тексту, в межах якої відтворюється його макроконцепт, передаючи особливості сприйняття об'єкта і способи репрезентації (Карапетян, 2015: 264).

Такий підхід ґрунтується на об'єднаній теоретико-методологічній базі лінгвістики, семіотики, міжкультурної комунікації, теорії дискурсу та теорії перекладу, з використанням даних інших наук (теорії кінематографії, соціології, історії, психології). Це дає ключ до розуміння соціоісторичної складової частини кінотексту, що полягає в аналізі його вербальної складової частини у взаємодії з іншими семіотичними системами кінофільму. Аналіз екранізації проводиться із застосуванням методів дискурс-аналізу, семіотичного, інтрепретативного та інтерсеміотичного аналізу. Звернення до теорії кінематографії забезпечує нас інструментарієм для дослідження кінематографічних прийомів (монтаж, плани, техніки і т.д.), способів їх поєднання, що пояснює специфічні для кіноіндустрії аспекти створення фільму.

Е. Перего (2009) зазначає, що семантичне навантаження пара- та позавербальних знаків повнометражних фільмів відіграють ключову роль у передаванні всього словесного каналу. Дослідження аудіовізуального перекладу в межах вищезазначеної мультисеміотичної системи в субтитрах часто позначають як «інтерсеміотична експлікація». Експлікація – це мовне явище, за допомогою якого прихована, неявна, невимовлена інформація у вихідному тексті відкрито та усно виражається в перекладеному тексті, не змінюючи вихідне повідомлення, але роблячи його більш чітким та інформативним, більш повним і однозначним, збагачуючи, розвиваючи та реконструюючи його заради цільового глядача (Perogo, 2009: 59).

Отже, інтерсеміотичний аналіз креолізованих текстів передбачає врахування трьох етапів дослідження, а саме:

Етап I – аналіз візуальних засобів:

1. Вивчення візуальних засобів відображення представлених учасників (ідентифікація), представлених процесів (Активність / Реляційна активність), якості або характеристики учасників (Атрибути) та представленого контексту (Обставини).

2. Інтерпретація значення цих ознак відповідно до того, що вони представляють у відповідному контексті: ситуація, контекст створення, інтертек-

стуальна історія тексту та його конкретний контекст ситуації.

3. У межах цієї інтерпретації визначити функції Ідентифікації, Діяльності та Обставини.

II етап – аналіз вербального контенту:

1. Використовуючи визначені функції як орієнтир, доцільно вивчити кожен пункт із точки зору специфіки інтерсеміотичності (візуальне – вербальне), які певним чином семантично пов'язані з кожним ідентифікованою ознакою, що характеризує учасників, процеси, обставини.

2. Організація й огляд лексичних описів словесних одиниць, які мають семантичне відношення до експериментального значення відповідних ідентифікованих ознак.

III етап – аналіз інтерсеміотичної взаємодоповнюваності:

1. Беручи кожен ознаку як вихідну точку, доцільно вивчити кожен лексичну одиницю в інвентарі.

2. Інтерпретація семантичного відношення між кожною ознакою та лексичним елементом з точки зору того, чи спостерігаються ці відносини в повторах, синонімії, антонімії, гіпонімії, меронімії або колокації.

3. Зібрати, кількісно визначити та інтерпретувати частотність вживання виявлених інтерсеміотичних змістових відношень.

Інтерсеміотичний аналіз тексту з точки зору трьох інтерсеміотичних метафункцій (ідеаційна, міжособистісна та композиційна) дає змогу продемонструвати, що інтерсеміотична взаємодоповнюваність – взаємозалежність, виявлена в цьому тексті – реалізується за допомогою складної взаємодії різних міжсеміотичних реляційних елементів креолізованих (полікодових, мультимодальних) текстів.

Висновки. Аналіз теоретико-методологічного матеріалу дає можливість дійти висновку про те, що первинною семіотичною системою в сучасному кінематографі є візуальний код – зображення, якому підпорядковується вербальний код. Відповідно, інтерсеміотичний аналіз креолізованих (полікодових, мультимодальних) художніх текстів вимагає зіставлення перенесення вербального коду тексту в невербальний. Такий підхід вимагає залучення аналізу, що передбачає три етапи дослідження матеріалу текстів різних семіотичних систем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горшкова В. Е. Перевод в кино. Иркутск : Иркутский государственный лингвистический университет, 2006.
2. Карапетян М. В. Методологические основы интерсеміотического перевода. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2015. № 32. С. 263–267.
3. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Об искусстве. Санкт-Петербург, 1998.
4. Лук'янець Т. Г. Інтерсеміотичний аналіз тексту як полікодової єдності. *Концепти та константи в мові, літературі, культурі : зб. статей за матер. наук. конф.* Київ : ВПЦ «Київський університет», 2011. С. 30–33.
5. Некряч Т. Є., Довганчина Р. Г. Полівізуальність тексту vs моновізуальність екранізації: проза Гемінґвея в інтерсеміотичному перекладі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*. 2016. 1. С. 27–30.
6. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2006.
7. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолізованні тексти и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого воздействия*. Москва : Высшая школа, 1990. С. 180–186.
8. Тороп П. Тотальный перевод. Тарту : Издательство Тартуского университета, 1995.
9. Cattrysse P. Film (adaptation) as translation: some methodological proposals. *Target*. 1992. 4: 1. 9.
10. Dusi N. Il cinema come traduzione. Da un medium all'altro: letteratura, cinema, pittura. Torino : UTET, 2006.
11. Gorlee D. Metacreation. University of Toronto, 2010. pp. 24–45
12. Hassan B. Literary Translation: Aspects of Pragmatic Meaning. Newcastle upon Tyne: Cam Scholars Publishing, 2011. 102 p. 343.
13. Jewitt, C. The Routledge handbook of multimodal analysis. London: Routledge, 2009.
14. Kress, G. R. The multimodal landscape of communication. *Medien Journal*. Klagenfurt, 2002, 4, 4–19.
15. Perego, Elisa. The Codification of Nonverbal Information in Subtitled Texts. In: Díaz Cintas, J.(ed.) *New Trends in Audiovisual Translation*. Bristol, 2009. P. 58–69.

REFERENCES

1. Horshkova V. E. Perevod v kino. [Translation into film]. Yrkutsk: Yrkutskyy hosudarstvennyy lnhvystycheskyy unyversytet, 2006. [in Russian].
2. Karapetyan M.V. Metodolohycheskye osnovy untersemyotycheskoho perevoda. [Methodological bases of intersemiotic translation]. *Ynostrannye yazyky: lnhvystycheskye y metodycheskye aspekty*. 2015. № 32. S. 263-267. [in Russian].
3. Lotman YU.M. Semyotyka kino y problemy kinoóstetyky. [Semiotics of film and the problems of film aesthetics]. *Ob yskusstve. SPb.*, 1998. [in Russian].
4. Luk"yanets' T. H. Intersemyotychnyy analiz tekstu yak polikodovoyi yednosti. [Intersemiotic analysis of the text as a polycode unity]. *Kontsepty ta konstanty v movi, literaturi, kul'turi : zb. statey za mater. nauk. konf. K. : VPPTS "Kyivivs'kyi unyversytet"*, 2011. 30–33. [in Ukrainian].
5. Nekryach T. YE., Dovhanchyna R. H. Polivizual'nist' tekstu vs monovizual'nist' ekranizatsiyi: proza Hemingveya v intersemyotychnomu perekladі. [Polyvisuality of text vs monovisuality of film adaptation: Hemingway's prose in intersemiotic translation]. *Visnyk Kyivivs'koho natsional'noho unyversytetu imeni Tarasa Shevchenka. Inozemna filolohiya*, 2016, 1, 27-30. [in Ukrainian].
6. Sonyn A.H. Modelyrovanye mekhanyzmov ponymanyya polykodovykh tekstov [Modeling of mechanisms of understanding of polycode texts].: avtoref. dys. ... d-ra fylol. nauk. Moskva, 2006. [in Russian].
7. Sorokyn YU. A., Tarasov E. F. Kreolyzovannyye teksty y ykh kommunykativnaya funktsyya. [Creolized texts and their communicative function]. *Optymyzatsyya rechevoho vozdeystviya*. M.: Vysshaya shkola, 1990. S. 180–186. [in Russian].
8. Torop P. Total'nyy perevod. [Total translation].Tartu: Izdatel'stvo Tartuskogo universiteta,1995. [in Russian].
9. Cattrysse P. Film (adaptation) as translation: some methodological proposals. *Target*. 1992. 4: 1. 9.
10. Dusi N. Il cinema come traduzione. Da un medium all'altro: letteratura, cinema, pittura. Torino : UTET, 2006.
11. Gorlee D. Metacreation. University of Toronto, 2010. pp. 24–45.
12. Hassan B. Literary Translation: Aspects of Pragmatic Meaning. Newcastle upon Tyne: Cam Scholars Publishing, 2011. 102 p. 343.
13. Jewitt, C. The Routledge handbook of multimodal analysis. London: Routledge, 2009.
14. Kress, G. R. The multimodal landscape of communication. *Medien Journal*. Klagenfurt, 2002, 4, 4–19.
15. Perego, Elisa. The Codification of Nonverbal Information in Subtitled Texts. In: Díaz Cintas, J.(ed.) *New Trends in Audiovisual Translation*. Bristol, 2009. 58–69.

УДК 81'282

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-29>**Тетяна ГРОМКО,***orcid.org/0000-0002-4661-4302*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *gromkotv@gmail.com*

ПОЛЬОВА ОРГАНІЗАЦІЯ (ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ) ЛІНГВАРІЮ ГОВІРКИ НА ОСНОВІ ДЕСКРИПЦІЇ

У статті розглядається специфіка представлення лексико-семантичного поля в говірці як лексичний рівень лінгварію говірки – організованої системи. Дослідження лексико-семантичних засад формування семантичних полів за лінгварієм говірки як мовної системи та параметричний аналіз одиниць говіркового мовлення демонструє необмежені синхронічними рамками мовного матеріалу їх властивості. Лексико-семантичне поле як сукупність мовних одиниць у межах говірки відображення понять, предметів чи функціонального збігу позначених явищ представлено у вигляді його гіперо-гіпонімічних складників. Сукупність семантичних полів становить семантику говірки як мовної системи та вказує на багатство її лінгварію загалом. При цьому семантична структура поля в лінгварії говірки, що відображає системні властивості слів, складається з таких частин: 1) ядро поля представлено гіперсемою, яка може бути позначена гіперонімом у методичних цілях – для однотипності опису та зручності аналізу відношень сем у полі; 2) центр поля складається з одиниць, що мають інтегральне, загальне з ядром і один з одним значення, і розмежовується диференційними значеннями; 3) периферія поля включає одиниці, найбільш віддалені у своєму значенні від ядра, а в говірковому дискурсі мають контекстуальне значення, адже семантичне поле будується за вилученням лінгварію з текстів. Периферійні проширки поля через представлення в мовленні контактують з іншими семантичними полями, цим самим утворюючи лексико-семантичну безперервність лінгварію говірки як мовної системи; 4) фрагменти поля за своєю семантикою утворюють окрему гіперо-гіпонімічну структуру, як правило, різнотипного складу. Трактуювання лексико-семантичного поля як сукупності мовних одиниць, об'єднаних спільністю змісту, які відображають предметну чи функціональну подібність позначуваних явищ, теоретично підтверджує польову організацію говірки як мовної системи, що творить у її рамках окремі мікросистеми. Специфіка представлення лексико-семантичного поля в говірці полягає у розширенні семантичних груп за рахунок не лише загальномовної лексики, а й вузьколокальних лексичних говіркових одиниць.

Ключові слова: діалектологія, говірка, лінгварій, лексико-семантичне поле, говіркове мовлення, параметричний аналіз одиниць, моноговіркова дескрипція.

Tetiana HROMKO,*orcid.org/0000-0002-4661-4302*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyy, Ukraine) *gromkotv@gmail.com*

FIELD ORGANIZATION (LEXICO-SEMANTIC FIELD) OF THE LINGUAL OF SUBDIALECT ON THE BASIS OF DESCRIPTION

The article considers the specifics of the representation of the lexical-semantic field in the subdialect as the lexical level of the linguistics of speech – an organized system. The study of lexical and semantic principles of formation of semantic fields in the linguistics of speech as a language system and parametric analysis of units of the subdialect demonstrates their properties unlimited by the synchronous framework of language material. The lexical-semantic field as a set of linguistic units within the speech of the reflection of concepts, objects or functional coincidence of the marked phenomena is presented in the form of its hypero-hyponymic components. The set of semantic fields constitutes the semantics of speech as a language system and indicates the richness of its linguistics in general. The semantic structure of the field in the linguistics of speech, which reflects the systemic properties of words, consists of the following parts: 1) the core of the field is represented by a hypersem, which can be denoted by a hyperonym for methodological purposes – for uniformity of description and ease of analysis; 2) the centre of the field consists of units that have an integral, common to the core and with each other, the value and is delimited by differential values; 3) the periphery of the field includes the units

furthest in meaning from the core, and in a subdialect discourse – have a contextual meaning, because the semantic field is built by removing the linguistics from the texts. Peripheral layers of the field through representation in speech contact other semantic fields, thereby forming the lexical-semantic continuity of the linguistics of speech as a language system; 4) fragments of the field in their semantics form a separate hypero-hyponymic structure, usually of different types of composition. The interpretation of the lexical-semantic field as a set of language units united by a common content that reflect the substantive or functional similarity of the denoted phenomena, theoretically confirms the field organization of speech as a language system that creates separate microsystems. The specificity of the representation of the lexical-semantic field in speech is the expansion of semantic groups due not only to the common language vocabulary, but also to narrow local lexical speech units.

Key words: *dialectology, subdialect, lingual, lexical-semantic field, subdialect speech, parametric analysis of units, monoidiom description.*

Постановка проблеми. У наш час серед різнотипних студій діалектних явищ і в зарубіжному, і у вітчизняному мовознавстві особливе місце посідають спроби вивчення лексики діалектів та окремих говірок, до того ж за спеціальними питальниками. Такі підходи до цього складного явища не повністю відображають його суть і потребують наукової інтерпретації та кваліфікації. Тому актуальності починають набувати дослідження говіркового мовлення, зокрема запропонована нами моноговіркова дескрипція, що включає у себе вивчення лексико-семантичного рівня говірки як мовної системи, тобто з опорою на лінгвістичні способи аналізу мовних і мовленнєвих одиниць лінгварію за текстовими даними. Такі підходи фокусуються також на тому, що парадигма сучасного мовознавства відзначається зверненням до мовної практики реальних носіїв мови реальних мовних колективів у часі й просторі. Утвердження в лінгвістиці нових підходів закономірно призводить до актуалізації описового та ідеографічного методів дослідження усного мовлення, а також системності у вивченні окремих природних мовних систем (наприклад, говірки), зокрема лексичного їх рівня.

Аналіз досліджень. Лексика як складна і різнопланова сукупність слів у лінгвістиці завжди бачиться феноменом широкоаспектних досліджень. Одна з актуальних лінгвістичних проблем – теоретичне осмислення лексико-семантичних полів у складі певного лінгварію як мовної системи. У лінгвістиці цим питанням свого часу займалися дослідники польового устрою окремих лексичних систем Л. Вайсгеберг, Ф. Дорнзайф, А. Йолес, В. Порциг, З. Попова, Г. Щур, М. Кочерган та ін. Загалом погляди цих та інших науковців зводяться до бачення лексико-семантичного поля способом відображення дійсності, певною системою, що складається з компонентів, пов'язаних єдиним семантичним компонентом та структурно організованим співвідношенням ядра й периферії.

Мета статті – розкриття лексико-семантичних засад формування семантичних полів за лінгва-

рієм говірки як мовною системою та параметричним аналіз одиниць говіркового мовлення.

Виклад основного матеріалу. Лексика говірки як основний масив і центральний пласт її лінгварію є водночас і своєрідною системою лексико-семантичних полів – найбільших парадигматичних об'єднань. При цьому семантичне поле говірки мислиться як найбільша смислова парадигма її мовної системи. Специфіка цієї парадигми полягає в об'єднанні слів (фразеологізмів, смислових словосполучень тощо), значення яких мають одну загальну семантичну ознаку. Примітним до методу семантичного поля параметричного аналізу одиниць лінгварію говірки як мовної системи (а запропонований нами аналіз провадиться за дескрипцією) є позиція німецького вченого Й. Тріра, який у своїй праці (Trier, 1974) розглядав мову окремого періоду як сталу та відносно замкнену систему, у якій слова мають певний зміст, до того ж цей зміст залежить від смислового поєднання їх з іншими словами.

Поняття «поле» визначається в лінгвістиці як «сукупність мовних ... одиниць, об'єднаних спільністю змісту (іноді – спільністю формальних показників) і відображає понятійну, предметну чи функціональну схожість позначуваних явищ» (Кузнецов, 1990). Однією з основних категорій теорії поля стало поняття «інтегральна семантична ознака», яке позначає сему, що наявна в значенні кожного члена поля і виражається словом з найбільш загальним значенням. Як інтегральна за відношенням до членів поля така ознака виступає диференційною за відношенням до суміжних полів.

У лінгвістиці з поняттям «поле» пов'язуються терміни «понятійне поле», «семантичне поле» та «лексико-семантична група», що орієнтовані на т. зв. «польовий» принцип вивчення лексики.

Оскільки семантичне поле є такою системою мови, завдяки якій здійснюється вивчення семантичних змін, то дослідження лексики говірки в аспекті польової організації може актуально верифікувати такий досвід в ономасіологічному та семасіологічному напрямах. Семасіологічний під-

хід, на думку Ю. М. Караулова, належить до домінантних (Караулов, 1981: 57), тому що лексико-семантичне поле трактується ним як група слів певної мовної системи. О. О. Селіванова визначає семантичне поле парадигматичним об'єднанням «лексичних одиниць певної частини мови за спільністю інтегрального компонента значення (архісеми)» (Селіванова, 2006: 281). А В. В. Левицький указує, що елементи семантичного поля об'єднані спільністю позамовних зв'язків і відношень (Левицький, 2006: 212). Таким чином, нині семантичне поле трактується як спосіб відображення системної організації словника окремої мовної системи, а в нашому випадку – говірки.

Семантичне поле лінгварію говірки – це сукупність лексичних одиниць, об'єднаних спільністю змісту, яка відбиває понятійну, предметну чи функціональну подібність означуваних явищ. Як семантико-парадигматичне утворення, якому притаманна певна «автономність і специфічні ознаки організації» (Селіванова, 2006: 78), у лінгварії говірки лексико-семантичні поля є відносно автономними, адже говіркові мовні одиниці пов'язані між собою, що засвідчується багатозначними словами, які входять своїми значеннями до різних полів (Уфимцева, 1962: 191). Наприклад, лексико-семантичне поле «Овочі» в говірці пов'язане з такими полями, як «Городництво», «Сільське господарство», «Будівлі для зберігання збіжжя», «Кулінарія», «Обряди» тощо. Семантичні поля характеризуються зв'язком слів або їх окремих значень, системною семантичною зв'язністю, що «забезпечує безперервність смислового простору (Русанівський, 1988: 92).

Увесь лексико-фразеологічний фонд говірки як мовної системи утворює цілісне поле, яке ділиться на підпорядковані поля – макрополя, а ті, своєю чергою, на ще дрібніші поля і т. д. аж до мікрополів. Таким чином, лексико-фразеологічний фонд говірки (як і мови загалом) має ієрархічну структуру. Усередині семантичного поля існують різноманітні системні зв'язки, які й перетворюють поле на т. зв. семантичну сітку, яка опосередковує погляд говірконосія як носія мови на екстралінгвістичну реальність.

Основними характеристиками семантичного поля є його включеність до ієрархії, системність його будови, взаємозумовленість його членів, відносна автономність у складі ієрархії, діалектика континуальності та дискретності його внутрішнього простору, психологічна реальність, а також наявність когнітивного субстрату, описуваного у вигляді фрейму. За характером мовних десигнаторів поля поділяються на лексико-семантичні, фразео-семантичні, морфолого-синтаксичні, гра-

матичні. У наш час за характером зв'язків між членами поля психолінгвісти виділяють також асоціативні поля. Як поля або мікрополя можуть розглядатися морфологічні парадигми слів, варіантні (синонімічні), ідеографічні (тематичні) та ін.

Польовий підхід до лексико-фразеологічного фонду говірки дозволяє розглядати мовну семантику на гіперлексичному рівні, тобто не на рівні окремих лексичних і фразеологічних значень, а на рівні груп номінативних одиниць. З цих позицій значення говіркових мовних одиниць, що входять до поля, постають як модифікації загальнономовно-польового значення.

Семний склад і будова лексичного значення слова визначається сусідством слова з іншими словами у складі поля, а також тим осередком, яке його значення посідає у фреймі поля. У цьому проявляється системний характер мовного відображення дійсності говірконосіїв. Говіркова своєрідність семантики лексико-фразеологічних полів проявляється в різних аспектах. В одному випадку предметна галузь носить універсальний (міжговірковий, міждіалектний) характер, і специфіка семантичного поля проявляється в особливостях осмислення предметної галузі, її відображення у свідомості, її раціональної і емотивної оцінки. Так, носії різних говірок, звертаючись до однієї і тієї ж предметної галузі, дещо по-різному подумки поділяють її на частини, по-різному категоризують її фрагменти, по-різному переосмислюють їх. Ця своєрідність простежується у семантичному (сигніфікативному) і прагматичному (конотативному) аспектах.

В іншому випадку говіркова специфіка виявляється в денотативному аспекті. При цьому сама предметна галузь відзначена рисами говіркової самотності у диглосії на тлі літературного узусу і діалектного континууму, а також еквівалентності мовних одиниць (слів і фразеологізмів), що входять до складу поля, а тому і специфіку їх семантики і прагматики. Таким об'єктом дослідження виступає семантичне поле, яке часто кваліфікується мовознавцями як тематична група лексики і фразеології. Це своєрідне об'єднання слів за денотативною ознакою, адже саме денотативна віднесеність і приналежність усіх її членів до однієї частини мови відрізняє тематичну групу від усіх інших лексичних угруповань. Парадигматичні відношення між лексичними одиницями тематичної групи є своєрідним дзеркальним відображенням відношень між явищам навколишньої дійсності. Особливо яскраво така позамовна зумовленість відношень виражена в блоках географічної лексики і семантичного поля «Ландшафт».

Такий зіставний аспект відображення семантичних полів у говірці полягає у порівнянні матеріалу, зібраного за попереднім т. зв. тематичним опитуванням (Громко, 2017: 25) і вилученого з говіркового мовлення (Громко, 2021: 116).

Семантичне поле вважається найоб'ємнішим ономасіологічним і семантичним угрупованням слів. Як певна ієрархічна організація слів семантичне поле об'єднане одним родовим значенням і представляє в лінгварії говірки як мовній системі певну семантичну сферу, наприклад, ландшафт. Ономасіологічною властивістю семантичного поля є те, що в його основі знаходиться гіперсема, що позначає клас об'єктів: «рельєф», «рослинистість» тощо. Семасіологічна характеристика поля полягає в тому, що його члени співвідносяться один з одним за інтегрально-диференційними ознаками у своїх значеннях. Це дозволяє їх об'єднувати й роз'єднувати в межах одного семантичного поля. Так, у складі семантичного поля «Рослинистість» виділяються ознаки «рослинистість в окремому місці» (*чагарник, поросль, посадка*), а в семантичному полі «Місце» (географічна лексика) – «низина, поросла кущами», «заросла територія», «ділянка поля, засаджена деревами і кущами» – представлені цими ж лексемами (див. (Громко 2018)).

Семантичне поле відрізняється від парадигми такими положеннями:

1) парадигма, включаючи і лексико-семантичну групу, має у своєму складі однозначні співвідношення лексичних одиниць (синонімія / антонімія / гіперо-гіпонімія тощо), семантичне поле являє собою організацію неоднозначних співвідношень (гіперо-гіпонімія + синонімія / антонімія);

2) парадигма – це об'єднання граматично однорідних лексичних одиниць (іменників, прикметників, дієслів та ін.), а семантичне поле може бути представлене граматично різними лексичними, фразеологічними, лексико-граматичними одиницями;

3) якщо парадигма є відносно відокремленою лексико-семантичною організацією, то семантичне поле у своїх найбільш віддалених від загального родового значення зонах стикається і перетинається з іншими полями, утворюючи суміжні синкретичного простору.

Такі попередні спостереження в рамках дескрипції говірки показують, що її лексична система, як і система мови, неперервна у своїх семантичних відношеннях.

Залежно від представлення семантичного поля різними одиницями об'єднання граматично однорідних лексичних одиниць виділяються *структурні* типи полів: лексичне (складається або

з іменників, або з прикметників, або з дієслів та ін.), лексико-граматичне (іменник і дієслово, прикметник і іменник тощо), лексико-словотвірні (однокореневі похідні слова). Залежно від складу і значення лексичних одиниць – структурно-семантичні типи поля: поле однотипного складу (куди входить синонімічне семантичне поле, антонімічне синонімічне поле, гіперо-гіпонімічне семантичне поле) і поле різнотипного складу, або синкретичне поле, що має в основі смислової організації гіперо-гіпонімічну структуру, яка наповнюється синонімічними, антонімічними та іншими парадигмами. Саме до останніх належить основний арсенал семантичних полів, що закладений в основу ідеографічного словника говірки, наприклад: «буряк, beta l.» *буряк*; «кормовий буряк, beta vulgaris l. subsp. vulgaris convar. crassa alef.» *кормовий буряк, буряк на корм, буряк для скотини, буряк для худоби, буряк*; «цукровий буряк, beta vulgaris convar. crassa alef. var. altissima doll.» *білий буряк, цукровий буряк, сахарний буряк, солодкий буряк, буряк для запікання*; «червоний буряк, beta vulgaris convar. crassa alef. var. conditiva alef.» *красний буряк, бордо, бурячковий, буряк на борщ, вінегретний буряк, дієтичний буряк, столовий буряк*; «вид столового буряка з біло-червоними смугами» *борщовий буряк, рябий буряк, рябець, солодкий борщовий буряк*.

При цьому семантична структура поля в лінгварії говірки складається з таких частин:

1) ядро поля представлене гіперсемою, яка може бути позначена гіперонімом у методичних цілях – для однотипності опису та зручності аналізу відношень сем у полі:

2) центр поля складається з одиниць, що мають інтегральне, загальне з ядром і один з одним значення, і розмежується диференційними значеннями;

3) периферія поля включає одиниці, найбільш віддалені у своєму значенні від ядра, а в говірковому дискурсі мають контекстуальне значення, адже семантичне поле будується за вилученням лінгварію з текстів. Периферійні прошарки поля через представлення в мовленні контактують з іншими семантичними полями, цим самим утворюючи лексико-семантичну безперервність лінгварію говірки як мовної системи.

4) фрагменти поля за своєю семантикою утворюють окрему гіперо-гіпонімічну структуру, як правило, різнотипного складу.

У лексико-семантичному полі виокремлюються певні компоненти – підполя, а вони вербально реалізуються в мовних одиницях говірки (словах, словосполученнях, фразеологізмах). Так,

говірковий лінгварій структурно репрезентує компоненти «Підвищення», «Рівнина», «Низина» лексико-семантичного поля «Рельєф», а реалізація першого з них в говіркових одиницях «Підвищення» – *белебінь, белебінь, бугор, висота, височинь, височінь, возвищення, підвищення, гора, гірка, горб, горгош, горгоша, торгош, торгоша* та ін. Тому лексико-семантичне поле цієї говіркової мікросистеми складається з ядра і периферії з відповідними особливостями критеріїв (Никитин, 1988: 102–108). До ядра входять уживані в літературному вжитку загальноприйняті слова з інтегральним значенням («великий горб, підвищення» *гора, висота, курган, куча, пагорб*), а периферію становлять слова з малою частотністю вживання та стилістичною забарвленістю значення (семемним набором на зразок «підвищення уздовж узбіччя дороги» *боки, гора, збок, звишя, підгорок, приступ*). Периферійні елементи важливі для говіркового лінгварію, оскільки вони з іншими семантичними полями утворюють лексико-семантичну цілісність мовної системи.

Визначення І. М. Кобозевою лексико-семантичного поля як «сукупності мовних одиниць, об'єднаних спільністю змісту, які відображають предметну чи функціональну подібність позначуваних явищ» (Кобозева, 2000: 99), має паралель у трактуванні лексико-семантичних полів говірки як мовної системи, оскільки виразно постає в ній окремою мікросистемою з ядром і перифе-

рією, які «організують семантичні розгортання групи» (Кочерган, 2008: 138) за рахунок не лише загальномовної лексики, а й вузьколокальних лексичних говіркових одиниць.

Таким чином, лексика лінгварію говірки є особливим чином організована система, що відображає системні властивості слів. Дослідження лексико-семантичних засад формування семантичних полів за лінгварієм говірки як мовною системою та параметричний аналіз одиниць говіркового мовлення демонструє необмежені синхронічними рамками мовного матеріалу їх властивості. Лексико-семантичне поле як сукупність мовних одиниць у межах говірки відображення понять, предметів чи функціонального збігу позначених явищ представлено у вигляді його гіперо-гіпонімічних складників. Сукупність семантичних полів становить семантику говірки як мовної системи та вказує на багатство її лінгварію загалом. Трактування лексико-семантичного поля як сукупності мовних одиниць, об'єднаних спільністю змісту, які відображають предметну чи функціональну подібність позначуваних явищ, теоретично підтверджує польову організацію говірки як мовної системи, що творить у її рамках окремі мікросистеми. Специфіка представлення лексико-семантичного поля в говірці полягає у розширенні семантичних груп за рахунок не лише загальномовної лексики, а й вузьколокальних лексичних говіркових одиниць.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Громко Т. В. Географическая лексика центральноукраинского региона как объект украинской диалектологии. *Regional socio-humanitarian researches: history and contemporaneity: materials of the VII International scientific conference on January 25–26, 2018. Prague: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2018. С. 24–26.*
2. Громко Т. В. Семантика народних географічних термінів говірки села Піщаний Брід Добровеличківського району. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки. Studia semasiologica.* Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Випуск 160. С. 202–217.
3. Громко Т. В. Сучасні лексикографічні технології опису говірки як мовної системи. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* Випуск 46. Т. 1. Одеса: Гельветика, 2021. С. 114–117.
4. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. Москва: Наука, 1981. 336 с.
5. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. Москва, 2000. 350 с.
6. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. Вид. 2-ге. Київ: Академія, 2008. 368 с.
7. Левицкий В. В. Семасиология. Винница: Новая Книга, 2006. 512 с.
8. Кузнецов А. М. От компонентного анализа к компонентному синтезу. Москва: Наука, 1986. 126 с.
9. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения. Москва: Просвещение, 1988. 324 с.
10. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики. Київ: Наукова думка, 1988. 240 с.
11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
12. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы. Москва: Изд-во АН СССР, 1962. 287 с.
13. Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. *Die Geschichte eines sprachlichen Feldes von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts.* Heidelberg. 1974.

REFERENCES

1. Hromko T. V. Neohrafycheskaia leksyka tsentralnoukraynskoho rehyona kak obyekt ukrainskoyi dyalektolohyy [Geographical vocabulary of the Central Ukrainian region as an object of Ukrainian dialectology]. *Regional socio-humanitarian researches: history and contemporaneity: materials of the VII international scientific conference on January 25–26, 2018. Prague: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2018. S. 24–26 [in Ukrainian].*

2. Hromko T. V. Semantyka narodnykh heohrafichnykh terminiv hovirky sela Pishchanyi Brid Dobrovelychkivskoho raionu [Semantics of folk geographical terms of the dialect of Pishchany Brid village of Dobrovelychkivskyy district]. Naukovi zapysky. Seriya: Filolohichni nauky. Studia semasiologica. Kropyvnytskyi: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2017. Vypusk 160. S. 202–217 [in Ukrainian].
3. Hromko T. V. Suchasni leksykohrafichni tekhnolohii opysu hovirky yak movnoi systemy [Modern lexicographic technologies for describing subdialect as a language system]. Naukovi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Vypusk 46. T. 1. Odesa: Helvetyka, 2021. S. 114–117 [in Ukrainian].
4. Karaulov Y. N. Lingvisticheskoye konstruirovaniye i tezaurus literaturnogo yazyka [Linguistic constructing and thesaurus of the literary language]. Moskva: Nauka, 1981. 336 s. [in Russian].
5. Kobozeva I. M. Lingvisticheskaya semantika [Linguistic semantics]. Moskva, 2000. 350 s. [in Russian].
6. Kocherhan M. P. Vstup do movoznavstva: pidruchnyk [Introduction to the Linguistics: a textbook]. Vyd. 2-he. Kyiv: Akademiia, 2008. 368 s. [in Ukrainian].
7. Levitskiy V. V. Semasiologiya [Semasiology]. Vinnitsa: Novaya Kniga, 2006. 512 s. [in Russian].
8. Kuznetsov A. M. Ot komponentnogo analiza k komponentnomu sintezu [From component analysis to component synthesis]. Moskva: Nauka, 1986. 126 s. [in Russian].
9. Nikitin M. V. Osnovy lingvisticheskoy teorii znacheniya [Foundations of the linguistic theory of meaning]. Moskva: Prosveshcheniye, 1988. 324 s. [in Russian].
10. Rusanivskiy V. M. Struktura leksychnoyi i hramatychnoyi semantyky [Structure of lexical and grammatical semantics]. Kyiv: Naukova dumka, 1988. 240 s. [in Ukrainian].
11. Selivanova O. O. Suchasna lnhvistyka: terminolohichna entsyklopediia [Modern linguistics: terminological encyclopedia]. Poltava: Dovkillia-K, 2006. 716 s. [in Ukrainian].
12. Ufimtseva A. A. Opyt izucheniya leksiki kak systemy [Experience in studying vocabulary as a system]. Moskva: Izd-vo AN SSSR, 1962. 287 s. [in Russian].
13. Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. *Die Geschichte eines sprachlichen Feldes von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts*. Heidelberg 1974.

УДК 82.091

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-30>**Андрій ГУРДУЗ,***orcid.org/0000-0001-8474-3773*

кандидат філологічних наук, доцент,

докторант кафедри української та зарубіжної літератури і порівняльного літературознавства
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Запорізька область, Україна) *gurdai@ukr.net*

ФЕНТЕЗІЙНА РЕЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗЛА В «ДОМІ ДИВНИХ ДІТЕЙ» РЕНСОМА РІГГЗА І «ЛАБІРИНТИ ФАВНА» ГІЛЬЕРМО ДЕЛЬ ТОРО І КОРНЕЛІЇ ФУНКЕ

Активне звертання фентезійного постмодерного мистецтва до об'єктивних історичних реалій зумовлено, зокрема, актуалізацією на межі ХХ–ХХІ ст. проблем національної пам'яті й самоідентифікації. У фокусі уваги митців перебувають важливі соціально-політичні події національного, регіонального чи планетарного масштабу, а лідерство серед останніх належить Другій світовій війні. Специфіка рецепції фентезійною прозою третього тисячоліття цих подій не досліджена й становить науковий інтерес. Чи не найоригінальніше фентезійне відлуння реалій Другої світової війни знаходять у «Домі дивних дітей» Р. Ріггза та «Лабіринт Фавна» Г. дель Торо й К. Функе. Ці твори поки не зіставлялися. Наявні розвідки, присвячені аспектам проблемно-тематичного комплексу перших книг циклу Р. Ріггза. Роман Г. дель Торо й К. Функе не досліджений узагалі. Ми вперше визначаємо спільність і своєрідність фентезійної рецепції подій Другої світової війни в пенталогії та новелізації. Ключовим за такої умови стає викладення типології інтерпретації образів фашистів як утілення соціального зла, ролі в романах інтертексту та їхніх основних бінарних опозицій.

Комбінаторний тип міфопоетичних парадигм пенталогії та новелізації зумовлений подібним діалогом у творах реального й ірреального світів, який у період Другої світової війни досягають надприродно обдаровані діти. У зіставлюваному фентезі чіткі історично зумовлені національні акценти: єврейський (Р. Ріггз) та іспанський (Г. дель Торо й К. Функе). Фентезійне сполучення об'єктивної та казкової дійсності аранжоване співвідносними наскрізними бінарними опозиціями; міфологічний час протиставлений лінійному. Важливу роль у взаємопроникненні у творах об'єктивно історичних подій і міфу відіграє прийом зупинки часу. Але якщо в Ріггзовому тексті добре й таке, що потребує захисту, ховається від безсмертних чудовиськ (соціальне зло константне) в часовій петлі, то в романі Г. дель Торо й К. Функе підкреслена тимчасовість монструозного (як атрибуту профанного світу).

Головним протиставленням у творах є втілювана фашистами потворна сила війни й жертви цієї агресії: переслідувані дивні діти-євреї в пенталогії та незгодні з профашистським режимом часів диктатури Ф. Франка іспанці в новелізації. Одним із ключових концептів «Дому дивних дітей» і «Лабіринту Фавна» є зло. Чудовиськами змальовані військові профашистського режиму. Так само потвори в циклі Р. Ріггза стають прибічниками нацистів, а фашизм осмислений як інфернальне зло. Виявлення критиками вказівки на Голокост у новелізації органічне риториці тексту. Унікальністю пенталогії є актуалізація трагедії Голокосту під час кожного називання пороженч. Одним із найважливіших для зіставлюваних творів, відповідно, стає концепт національної пам'яті.

Формуванню фентезійного простору в пенталогії та новелізації сприяє інтертекст; рецепція травматичного досвіду Другої світової війни з акцентуванням, відповідно, єврейського й іспанського національних ракурсів подібна. Репрезентація у творах соціального зла органічна відповідній фентезійній традиції за оригінальністю обраної митцями форми – демонізації фашистів як пороженч (Р. Ріггз) і вовків-людоджерів (Г. дель Торо й К. Функе). Національні складники наскрізні у творах завдяки спектру засобів інтертекстуальності; у цій площині пенталогії превалує біблійний шар, а в новелізації на першому плані – язичницькі інтенції. Система ключових опозицій творів сприяє формуванню фентезійного часопростору, соціально-історичний (антивоєнний) меседж якого домінуючий. Положення статті можуть бути включені до ширшого актуального дослідження рецепції фентезії сучасних соціально-політичних рухів національного й світового масштабу.

Ключові слова: фентезі, фільм, рецепція, національна історія, інтертекст, типологія.

Andriy GURDUZ,*orcid.org/0000-0001-8474-3773*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Doctoral Candidate at the Department of Ukrainian and Foreign Literature and Comparative Studies

Berdyansk State Pedagogical University

(Berdyansk, Zaporizhzhia region, Ukraine) *gurdai@ukr.net*

FANTASY RECEPTION OF SOCIAL EVIL IN “MISS PEREGRINE’S HOME FOR PECULIAR CHILDREN” BY RANSOM RIGGS AND “PAN’S LABYRINTH: THE LABYRINTH OF THE FAUN” BY GUILLERMO DEL TORO AND CORNELIA FUNKE

The active appeal of postmodern fantasy art to objective historical realities is due, in particular, with the actualization of the problems of national memory and self-identification at the turn of the XX–XXI centuries. There are important socio-political events of national, regional or planetary scale in writers’ focus; the events of the World War II are leading

here. The specificity of the reception of these events by fantasy prose of the third millennium has not been studied and it is of scientific interest. Perhaps the most original fantasy reception of the realities of World War II can be found in "Miss Peregrine's Home for Peculiar Children" by R. Riggs and the "Pan's Labyrinth: The Labyrinth of the Faun" by G. del Toro and K. Funke. These artistic works have not yet been compared. The available researches are devoted to aspects of the problem-thematic complex of the first books of the Riggs' cycle. The novel by G. del Toro and K. Funke has not been studied at all. We define the commonality and originality of the fantasy reception of the World War II events in the named pentalogy and novelization for the first time. Our key tasks are to define the typology of interpretation of the Nazis images as the embodiment of social evil, to characterize the role of intertext in these novels and their main binary oppositions.

The combinatorial type of mythopoetic paradigms of the pentalogy and the novelization is conditioned by a similar dialogue of the real and unreal worlds in these artistic works, which is understood by supernaturally gifted children during the World War II. There are clear historically determined national accents in the compared fantasy: Jewish (R. Riggs) and Spanish (G. Del Toro and K. Funke). The fantasy combination of objective and fairy-tale reality is arranged by relative end-to-end binary oppositions; mythological time is opposed to linear one. There is an important role of the method of stopping time in the interpenetration of objectively historical events and the myth. But if in Riggs' text the good and the thing that needs protection is hidden from immortal monsters (social evil is constant) in the time loop, then in the novel by G. Del Toro and K. Funke it is emphasized the temporality the monstrous (as an attribute of the profane world).

The main opposition in these artistic works is the ugly force of war embodied by the Nazis, – and the victims of this aggression: the persecuted peculiar children – Jews in pentalogy and Spaniards, disagreeing with the pro-fascist regime by F. Franco's dictatorship in the novelization. One of the key concepts of "Miss Peregrine's Home for Peculiar Children" and the "Pan's Labyrinth: The Labyrinth of the Faun" is evil. The military of the Spain pro-fascist regime is depict as the monsters. In the same way, the monsters in the Riggs' cycle become supporters of the Nazis, and fascism is understood as an infernal evil. Critics' revelation of the Holocaust indication in the novelization is an organic to the rhetoric of this text. The uniqueness of the pentalogy is the actualization of the Holocaust tragedy during each naming of voids. Accordingly, the concept of national memory becomes one of the most important for the compared artistic works.

Intertext promotes formation of fantasy space in the pentalogy and novelization; the reception of the traumatic experience of the World War II with an emphasis on the Jewish and Spanish national perspectives, respectively, is similar. Representation in these texts of social evil is organic to the corresponding fantasy tradition with the original form chosen by the artists – the demonization of the Nazis as hollowgastes (R. Riggs) and as man-eating wolves (G. del Toro and K. Funke). National components are pervasive in these artistic works due to the range of intertextuality means; the biblical layer prevails in this plane of the pentalogy, and in the novelization pagan intentions come to the fore. The system of key oppositions of the novels contributes to the formation of their fantasy space-time, the socio-historical (anti-war) message of which is dominant. The positions of our article can be included in a broader study of the fantasy reception of modern socio-political movements of national and global scale.

Key words: fantasy, film, reception, national history, intertext, typology.

Постановка проблеми. З послідовним зростанням популярності фентезі в сучасній літературі спостерігаємо формування за його участю різноманітних дифузних жанрових явищ. Активне звертання фентезійного постмодерного мистецтва до об'єктивних історичних реалій зумовлено, зокрема, актуалізацією на межі ХХ–ХХІ ст. питань національної пам'яті й самоідентифікації, гостро поставлених як для європейських країн, так і для світової спільноти в цілому (Д. Макадамс, О. Пронкевич, Я. Поліщук). У фокусі уваги митців за такої умови закономірно перебувають важливі соціально-політичні події національного, регіонального чи планетарного масштабу, що сумне лідерство серед останніх належить Другій світовій війні, зокрема художнім утіленням фашизму. Специфіка рецепції фентезійною прозою третього тисячоліття цих подій не досліджена й становить науковий інтерес із погляду розвитку нового різновиду антивоєнної прози (роль якої на тлі нинішніх викликів знову зростає) і фентезійного роману виховання.

Чи не найоригінальніше фентезійне відлуння реалії Другої світової війни знаходять у міжнародних бестселерах «Дім дивних дітей»

(«Miss Peregrine's Home for Peculiar Children», 2011–2020 роки) Ренсома Ріггза й «Лабіринт Фавна» («Pan's Labyrinth: The Labyrinth of the Faun», 2019 рік) Гільермо дель Торо й Корнелії Функе – творах нового покоління з переосмислення відповідного травматичного досвіду ХХ ст. у національній перспективі.

Аналіз досліджень. Пенталогія Р. Ріггза й новелізація Г. дель Торо й К. Функе, попри різноманеврі типологічні сходження, поки не зіставлялися.

Наявні розвідки присвячені переважно аспектам проблемно-тематичного комплексу (Д. Дімарко, А. Зажицька, Т. Кушнірова й І. Фісак) чи лінгвістичній площині (наприклад, Ю. Каде) перших книг циклу Р. Ріггза, у зв'язку із чим пенталогія в цілому літературознавчим поглядом не охоплена навіть поверхово, а її художня концепція окреслена часом умовно. Проблеми фентезійної інтерпретації Р. Ріггзом подій Другої світової війни й Голокосту торкаються Д. Дімарко, який актуалізує у зв'язку із цим концепцію расового часу (DiMarco, 2016), і А. Зажицька, котра виокремлює роль в американському тексті єврейства дивних дітей (Zarzycka, 2016). Певні положення вперше

здійсненого А. Гурдузом комплексного аналізу циклу «Дому дивних дітей» у фентезійному полі (Гурдуз, 2017) продовжені Т. Кушніровою та І. Фісак (Кушнірова, Фісак, 2020); однак невраховання співавторами статті умовної дорослості «дивних» дітей збіднює аналітику їхньої розвідки.

Роман «Лабіринт Фавна» Г. дель Торо й К. Функе своєю чергою не досліджений узагалі. Критична увага досі зосереджувалась на своєрідності втілення історичних акцентів (Б. Спектор (Spector, 2009: 82–83), М. Депаолі (DePaoli, 2012: 50), І. Гомес-Кастеллано (Gomez-Castellano, 2013)) та окремих поетикальних особливостей однойменної кінострічки «Лабіринт Фавна» (“El laberinto del fauno”, 2006) режисера Г. дель Торо, яка значно відрізняється від пізнішої новелізації мексиканського й німецької співавторів. Доводиться констатувати також, що присвячені фільму студії часом не позбавлені описовості (скажімо, М. Депаолі) і всупереч художній природі твору кваліфікують його як казку (Б. Спектор (Spector, 2009: 81), Дж. Орме (Orme, 2010: 220) та ін.), а не як фентезі. Водночас оскільки за значного доповнення обсягу новелізація зберігає ключові кроки основних сюжетних ліній фільму 2006 р., звертання під час аналізу тексту Г. дель Торо й К. Функе до найгрунтовніших критичних розвідок, присвячених кінострічці, вважаємо обов’язковим. Так, зосереджуючись на провідному мотиві пам’яті у фільмі й художньому способі передачі національної пам’яті за посередництвом колискової, І. Гомес-Кастеллано простежує лейтмотив колискової як структуротвірного елемента в роботі режисера (Gomez-Castellano, 2013: 2). Інтерпретує фільм крізь призму метафорики лейтмотивного в ньому комплексу Кроноса М. Депаолі (DePaoli, 2012), водночас спроба Б. Спектора через залучення психоаналізу спроектувати сюжет кінострічки на античний мотив убивства Кроносом своїх дітей є не вповні переконливою (Spector, 2009). Продуктивніший аналіз, також з оперттям на інтертекст фільму, запропонований Дж. Орме й К. Котецькі. Коли Дж. Орме справедливо доводить вагому роль у творі мотиву непослуху, зокрема в спротиві фашизму й патріархату (Orme, 2010: 220], К. Котецькі розглядає стрічку Г. дель Торо як гіпертекст серед казкових («Аліса у Дивокраї», «Червона Шапочка», «Чарівник із країни Оз» тощо) і антифашистських (наприклад, «Список Шиндлера» режисера С. Спілберга) наративів (Kotecki, 2010: 245).

Мета статті – вперше визначити спільність і своєрідність фентезійної рецепції подій Другої світової війни в «Домі дивних дітей» Р. Рігза і

«Лабіринті Фавна» Г. дель Торо й К. Функе. Ключовим за такої умови стає викладення:

а) типології інтерпретації образів фашистів як утілення соціального зла;

б) ролі в романах інтертексту;

в) їхніх основних бінарних опозицій.

Виклад основного матеріалу. Комбінаторний тип міфопоетичних парадигм пенталогії Р. Рігза й новелізації Г. дель Торо й К. Функе зумовлений подібним діалогом у творах реального й ірреального світів, який у непростий зображуваний період Другої світової війни дано досягнути надприродно обдарованим дітям – відповідно, Джейкобу Портману та його друзям у «Домі дивних дітей» та Офелії в «Лабіринті Фавна». Залюблена у світ казок і сюжетно містично пов’язана з ірраціональним підземним царством, Офелія також може вважатися «дивною» дитиною. Її важкі пригоди тривають на тлі партизанського опору профашистським військам генерала Ф. Франка в сільській місцевості Іспанії. У результаті сполучення реального й ірраціонального світів хронотоп новелізації фільму «Лабіринт Фавна» режисера Г. дель Торо, як і в циклі Р. Рігза, зазнає художньої вібрації (причому різні часові зрізи фентезійного світу фокусом мають долю дівчинки Офелії). Аналогічне потрапляння дітей до чарівної країни в непростий воєнний час змальовує в «Хроніках Нарнії» К. С. Льюїс, однак у зіставлюваному антивоєнному фентезі ХХІ ст. чітко прописані історично зумовлені національні акценти: єврейський (Р. Рігз) та іспанський (Г. дель Торо й К. Функе).

Незвичайність подій у зіставлюваних творах підкреслена втаємниченістю місць їх розгортання: у романі мексиканця та німкені портал до підземного царства розташований біля іспанського селища й фактично побудований людьми; в американській пенталогії фіксуємо «дивність» Лондона (Riggs, 2015: 60) з його часовими петлями (Riggs, 2014: 218, 219), що така містифікація традиційна для міського фентезі (пригадаймо незвичайний лондонський вокзал у «Гаррі Поттері» Дж. К. Ролінг, «подвійність» Парижа у стрічці «Я, Франкенштейн» режисера С. Бітті, Москви – у «Вартах» С. Лук’яненка й «Пеклі & Раї» Г. Зотова, Києва – в «Обличчі Чорної Пальми» В. Васильєва тощо).

Фентезійне сполучення об’єктивної та казкової дійсності аранжоване в «Домі дивних дітей» і «Лабіринті Фавна» співвідносними наскрізними бінарними опозиціями. Так, нормальне й надзвичайне в змальовуваних екстремальних умовах іноді ніби міняються місцями, причому коли в Р. Рігза надзвичайне сфокусоване переважно

власне в дивних та їхньому потенціалі, то в Г. дель Торо й К. Функе героїня здатна бачити прояви чарівного світу, контактувати з ним і врешті остаточно перейти в нього. Міфологічний час у романах протиставлений лінійному: персонажі пенталогії можуть існувати необмежено довго всередині часових петель, але беззахисні в умовах історичного часу (приречені швидко постаріти в ньому), тим часом як героїня новелізації обмежена терміном людського існування та знаходить вічне життя в підземному королівстві своїх батьків.

Важливу роль у взаємопроникненні в цих творах об'єктивно історичних подій і міфу, а отже, профанного й сакрального світів, відіграє прийом зупинки часу (співвідносно застосований і в інших сучасних фентезійних творах, зокрема в українському «Домі, у котрому заблукав час» В. Гранецької, А. Нікуліної й М. Однорог). Але якщо в Рігзовому тексті добре й таке, що потребує захисту, ховається від безсмертних чудовиськ (соціальне зло константне) в часовій петлі – власному умовно герметичному просторі, котрий у контексті єврейської історії може бути широко осмислений і як культурологічна метафора, то в романі Г. дель Торо й К. Функе підкреслено тимчасовість монструозного як атрибуту насамперед профанного світу. Йдеться про короткочасність війни й військових: услід за фіксованою годинником містичного походження загибеллю батька капітана Відаля вбито самого Відаля. Беззахисна ж дитина, Офелія, стає рятівницею новонародженого братика, а її самопожертва увічнена й «поверненням» Офелії як принцеси в підземне царство (простір міфу), і щорічним цвітінням квітки на місці біля смоківниці, де дівчинка повісила сукню під час виконання першого завдання Фавна (Торо, Funke, 2019: 295) (простір людської пам'яті).

Глибокий гуманізм та акцентована Г. дель Торо й К. Функе надія (Торо, Funke, 2019: 140) властиві й пенталогії, репрезентативним прикладом чому може слугувати сцена, в якій Джейкоб Портман убачає в «порожнечі» залишки душі (Riggs, 2015: 266).

Створена К. Функе в новелізації історія ірраціонального світу формально мозаїчна, але виформовує його цілісну фабулу в подіях від давнини й робить логічним діалог реальної та фентезійної дійсності. У романі ці два світи отримують у такий спосіб певний художній паритет, і твір безумовно кваліфікується як фентезійний. Виходячи ж з недомовок фільму, І. Гомес-Кастеллано робить висновок, що ірраціональний складник змальованого світу – «продукт дитячої уяви Офелії» (Gomez-Castellano, 2013: 11), подібне резюме

й С. Блітч (Blitch, 2016: 4), тим часом як аналіз новелізації спростовує такі положення, безпосередньо засвідчуючи автономність міфологічного складника тексту Г. дель Торо й К. Функе. Тонкість душевної організації героїні Офелії в романі, відповідно, однозначно осмислюється як особливий дар, обраність дівчинки (пригадаймо «вбірацію» в літературознавчому тлумаченні незвичайності Івана Палійчука з «Тінях забутих предків» М. Коцюбинського). У такому самому сенсі особливі (peculiar) діти Р. Рігза, які в українському перекладі В. Горбатька стають просто «дивними». Автор підкреслює, що незвичайні вони передовсім через дивовижне уникнення ними гетто й газових камер (Riggs, 2013: 21).

Головним протиставленням у творах є втілювана фашистами потворна сила війни й жертви цієї агресії: переслідувані дивні діти – євреї в пенталогії та незгодні з профашистським режимом часів диктатури Ф. Франка іспанці в новелізації. Ключовим концептом «Дому дивних дітей» і «Лабіринту Фавна» є зло, спектр іпостасей якого може бути згрупований у два глобальні прояви – реальне соціальне й ірраціональне.

Характерно, що основні постаті представників стереотипно негативної містичної сили (Фавн, відьма) у художніх перипетях Г. дель Торо й К. Функе не є злотворцями; відьма, швидше, жертва дворянського свавілля, а роль Фавна позитивна. Справжніми чудовиськами змальовані й безпосередньо номіновані військові профашистського режиму Ф. Франка («Вовки-людожери» // “Man-eating wolves” (Toro, Funke, 2019: 3)), яка асоційовані з вовками за хижістю та зовнішнім виглядом (сірі уніформи офіцерів (Toro, Funke, 2019: 3)) та своїм осередком в описуваній місцевості обирають проклятий селянами млин. Наскрізне системне бачення героїнею ключового негативного лиходія роману – капітана Ернеста Відаля як вовка (Toro, Funke, 2019: 9) – з розвитком дії переростає в його диявольське визначення (Toro, Funke, 2019: 185, 186). Жахливість вчинюваного іспанськими фашистами насилля, убивств підкреслено протиставленням військових і природи («Деревам вони не сподобалися. Офелія відчувала це» // “The trees didn't like them. Ofelia could sense it” (Toro, Funke, 2019: 3); «Відаць ненавидів ліс» // “Vidal hated the forest” (Toro, Funke, 2019: 9) тощо), а також артикулюванням капітаном зрозумілої в тодішньому історико-політичному контексті расиської ідеї стосовно «чистої Іспанії» // “clean Spain” (Toro, Funke, 2019: 96). Не дарма Б. Спектор указує, що образ Відаля у фільмі 2006 р. «<...> замінює диктатора Франсиска Франка» (Spector, 2009: 82).

Так само виниклі в результаті жахливого експерименту потвори в циклі Р. Ріггза стають прибічниками нацистів (Riggs, 2014: 33), а власне фашизм осмислений як інфернальне зло. Уперше фіксуємо динаміку змалювання в пенталогії метафоричних потвор: у першій книзі фашистів названо «<...> монстрами з людськими обличчями, у свіжій уніформі <...>» // “<...> monsters with human faces, in crisp uniforms <...>” (Riggs, 2013: 21), а вже в «Місті порожніх» їх прирівняно до порожнеч (Riggs, 2014: 45). У відповідному історично зумовленому ключі описує письменник і супровідні образи національної загрози; зокрема, показова асоціація осередку потвор у свідомості Джейкоба Портмана з концтабором (Riggs, 2015: 48).

Людина-монстр у «Лабіринті Фавна» також буквально ототожнюється з чудовиськом (Торо, Funke, 2019: 9); мало того, підкреслено перевтілення на інфернального монстра маніакального вбивці (Блідий Чоловік), а проєктована на нацистів формула «вовків-людоджерів» є своєрідним відлунням описуваних у далекому минулому лісистій місцевості справжніх тварин-людоджерів (Торо, Funke, 2019: 109). Виявлення Б. Спектором (Spector, 2009: 83) і К. Котецькі (Kotecki, 2010: 245) указівки на Голокост у збереженій у новелізації (щодо кінострічки І. дель Торо) сцені в підземеллі Білого Чоловіка органічне загальній риториці тексту. Унікальністю ж американської пенталогії є актуалізація трагедії Голокосту під час кожного називання порожнеч, що досягається шляхом співзвуччя відповідних лексем: “Holocaust – hollowgast”; цей випадок відносимо до тих, коли «<...> прихований меседж може бути важливіше за явне <...>» (Adorno, 2005: 164) – фентезійне.

Рельєфному відтворенню моделі Іспанії 1944 р. у метафориці тексту І. дель Торо й К. Функе сприяє звертання до іспанського фольклору (згадування Куегля, Нуберу й подібних (Торо, Funke, 2019: 8)), вплетення відповідної національної лексики. Витримуванню історичної точності сприяє інтерпретація подій указанного періоду (наприклад, висадка британських і канадських військ на північні береги Франції під командуванням Д. Ейзенгауера (Торо, Funke, 2019: 140)), деталі історичного антуражу: червона пропаганда (Торо, Funke, 2019: 33), тривале членство у фашистській партії одного з гостей на вечері Відаля (Торо, Funke, 2019: 94) тощо.

Монструозну характеристику капітана Відаля в «Лабіринті Фавна» посилює тісний зв'язок його з темрявою як традиційним у міфології та фольклорі атрибутом злого й нечистого: «Вони (партизани – А. Г.) боролися з темрявою, якій Відаль

служив і поклонявся <...>» // “They fought the very darkness Vidal served and admired <...>” (Торо, Funke, 2019: 9). Символічним вважаємо авторське зауваження, що бритва Відаля, яка правила йому за «кігті» (Торо, Funke, 2019: 55), була зроблена саме з німецької сталі й перетворювала «<...> його серце на метал <...>» // “<...> his heart <...> into metal» (Торо, Funke, 2019: 55).

Ототожнення фашистів із монстрами як утіленнями ірраціонального зла в текстах Р. Ріггза й І. дель Торо й К. Функе традиційне для фентезі, однак оригінальне за формою (відхід від цієї закономірності можуть становити випадки сатиричного змалювання, як в «Єдиногового гамбіті» Д. Бішофа). Навіть демон – захисник добра Хеллбой з однойменної кінотрилогії режисера І. дель Торо й Н. Маршалла – з'являється в земному світі в результаті нацистської спроби відкрити інфернальний портал.

Суголосне загальній дидактично-філософській тональності роману резюме Офелії: «І Ернесто Відаль, і Блідий Чоловік були людьми, які харчувалися чужими серцями й душами, оскільки втратили власні» // “Both Ernesto Vidal and the Pale Man were human beings who fed on hearts and souls because they had lost their own” (Торо, Funke, 2019: 273). Водночас таке формулювання близьке концепції порожнеч пенталогії Р. Ріггза. Одним із центральних для зіставлених творів, відповідно, стає концепт національної пам'яті, збереження котрої – як для переслідуваного фашистами єврейства, так і для гнобленої ними іспанської нації – є принциповою умовою національного виживання.

Формуванню фентезійного простору в пенталогії та новелізації сприяє й інтертекст. Своєрідність становища єврейства часів Другої світової війни виокремлено в Р. Ріггза великою мірою завдяки системному апелюванню до античної та біблійної міфологій та іноді – до новітньої американської (коміксоїдної). Біблійний код (скажімо, потрапляння до часової петлі крізь туман навіює відповідні асоціації (Riggs, 2013: 80–81) герою *Jacob*'у) підкреслює антилюдяність змальовуваних жахів війни; у світлі звертання до «Божественної комедії» Данте прикметно, що одним із дивних є хлопчик Горацій, який, зокрема, проходить з іншими дітьми пенталогії крізь пекло фашистського переслідування. На відміну від ремінісцентної насиченості твору І. дель Торо й К. Функе казковим арсеналом (Kotecki, 2010: 245), американський твір закорінений швидше у світ «дорослої» літератури (комплекси Дон Кіхота, Франкенштейна тощо); водночас новелізація позбавлена криптоісторичних опусів, практикованих Р. Ріггом. Під-

вищена чутливість чистої, зануреної в чарівні казки з її книжок Офелії до живої природи й світ самого іспанського лісу резонують із жахливими й протиприродними вчинками людей капітана Відаля. Відчутний у творі пантеїстичний мотив сюжетно виправданий: республіканське гасло «Ні Бога, ні держави, ні пана» // “No god, no country, no master” (Toro, Funke, 2019: 32) – з одного боку, а також прозорий натяк у тексті на розчарування іспанців у релігії на тлі тодішньої підтримки деяких католицьких священників нацистської влади й зневажання ними партизан як поган (Toro, Funke, 2019: 95–96) – з іншого, могли сприяти поверненню простих людей до язичницьких інтенцій. До того ж фашисти пропагували соціальну нерівність (Toro, Funke, 2019: 97). Підтверджує наше положення опис переживань вимушеної служниці капітана, селянки Мерседес: «Вона не знала, кому тепер молитися – лісу, ночі, місяцю? Точно не тому богу, якому молились чоловіки за столом (на вечері Відаля – А. Г.). Він надто часто її покидав» // “She didn’t know to whom she prayed now, to the forest, to the night, to the moon...? It was for sure not the god the men who were taking their seats at the table prayed to. He had deserted her too often” (Toro, Funke, 2019: 95).

Висновки. Рецепція травматичного досвіду Другої світової війни в «Домі дивних дітей» Р. Ріггза й «Лабіринті Фавна» І. дель Торо й

К. Функе з акцентуванням відповідно єврейського й іспанського національних ракурсів типологічно подібна. Компаративний аналіз цих глибоко гуманістичних творів засвідчує органічність репрезентації в них соціального зла відповідній фентезійній традиції за оригінальності обраної митцями форми – демонізації фашистів як порожнеч (Р. Ріггз) і вовків-люджерів (І. дель Торо й К. Функе). Національні складники наскрізні у творах завдяки спектру засобів інтертекстуальності, причому в цій площині пенталогії фіксуємо логічне в її міфопоетичній парадигмі превалювання біблійного шару, тим часом як автори новелізації на перший план виводять язичницькі інтенції. Система ключових опозицій досліджених творів (насамперед агресори як вороги природи й взяті під захист природи їхні жертви на тлі взаємопроникнення історичного й міфологічного часів) сприяє формуванню цілісного фентезійного часопростору, соціально-історичний (антивоєнний) меседж якого є домінуючим.

З огляду на актуальність проблем рецепції фентезійним жанром сучасних соціально-політичних рухів національного й світового масштабу положення пропонованої статті можуть бути включені до ширшого компаративного дослідження в окресленому ракурсі, написання якого безперечно перспективне.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурдуз А. І. Трилогія Ренсома Ріггза про дивних дітей і криза міфотворчості початку ХХІ століття. *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність* : збірник наукових праць. Кривий Ріг: Криворізь. держ. пед. ун-т, 2017. Вип. 9. С. 52–61.
2. Кушнірова Т. В., Фісак І. В. Жанрова своєрідність роману «Дім дивних дітей» Ренсома Ріггза. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2020. № 4 (335). С. 142–150.
3. Adorno T. W. *The Culture Industry: Selected essays on mass culture* / ed., introd. by J. M. Bernstein. London ; New York : Routledge Classics, 2005. VIII, 210 p.
4. Blitch S. Between Earth and Sky: Transcendence, Reality, and the Fairy Tale in *Pan’s Labyrinth*. *Humanities*. 2016. Vol. 5. Is. 2. P. 1–7. DOI: 10.3390/h5020033.
5. DePaoli M. T. Fantasy and Myth in *Pan’s Labyrinth: Analysis of Guillermo del Toro’s Symbolic Imagery*. *Magic and Supernatural* / ed. by S. E. Hendrix, T. Shannon. Oxford, United Kingdom : Inter-Disciplinary Press, 2012. P. 49–54.
6. DiMarco D. Time Appropriation and Phototextual Intervention in Ransom Riggs’ *Miss Peregrine’s Home for Peculiar Children*. *Misfit Children: An Inquiry into Childhood Belongings* / ed. by M. P. J. Bohlmann. Lankam ; Boulder ; New York ; London : Lexington Books, 2016. P. 109–126.
7. Gomez-Castellano I. Lullabies and postmemory: hearing the ghosts of Spanish history in Guillermo del Toro’s *Pan’s Labyrinth* (*El laberinto del fauno*, 2006). *Journal of Spanish Cultural Studies*. 2013. Vol. 14. Is. 1. P. 1–18.
8. Kotecki K. Approximating the Hypertextual, Replicating the Metafictional: Textual and Sociopolitical Authority in Guillermo del Toro’s *Pan’s Labyrinth*. *Marvels & Tales : Journal of Fairy-Tale Studies*. Detroit : Wayne State University Press, 2010. Vol. 24. No 2. P. 235–254.
9. Orme J. Narrative Desire and Disobedience in *Pan’s Labyrinth*. *Marvels & Tales : Journal of Fairy-Tale Studies*. Detroit: Wayne State University Press, 2010. Vol. 24. No 2. P. 219–234.
10. Riggs R. *Hollow City*. Philadelphia : Quirk Books, 2014. 428 p.
11. Riggs R. *Library of Souls*. Philadelphia : Quirk Books, 2015. 463 p.
12. Riggs R. *Miss Peregrine’s Home for Peculiar Children*. Philadelphia : Quirk Books, 2013. 382 p.
13. Spector B. Sacrifice of the Children in *Pan’s Labyrinth*. *Jung Journal: Culture & Psyche*. 2009. Vol. 3. No 3. P. 81–86.
14. Toro G. del., Funke K. *Pan’s Labyrinth: The Labyrinth of the Faun*. London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney : Bloomsbury, 2019. XI, 296 p.

15. Zarzycka A. The Gothicization of World War II as a Source of Cultural Self-Reflection. *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children and Hollow City. War Gothic in Literature and Culture* / ed. by A. S. Monnet, S. Hantke. New York ; London : Routledge; Taylor & Francis Group, 2016. P. 229–244.

REFERENCES

1. Gurduz A. I. Trylohiya Rensoma Ryggza pro dyvnykh ditey i kryza mifotvorchosti pochatku XXI stolittya. [Ransom Riggs' trilogy about peculiar children and the crisis of myth-making of the beginning of the XXI century]. *Literaturny svitu: poetyka, mentalnist i dukhovnist*: coll. of scientific works. Kryvyi Rih: Kryvyi Rih State Pedagogical University, 2017. Is. 9. pp. 52–61. [in Ukrainian]
2. Kushnirova T. V., Fisak I. V. Zhanrova svoyeridnist romanu "Dim dyvnykh ditey" Rensoma Riggza. [Genre originality of the novel «Miss Peregrine's Home for Peculiar Children» by Ransom Riggs]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. 2020. № 4 (335). pp. 142–150. [in Ukrainian]
3. Adorno T. W. *The Culture Industry: Selected essays on mass culture* / ed., introd. by J. M. Bernstein. London; New York: Routledge Classics, 2005. VIII, 210 p.
4. Blicht S. Between Earth and Sky: Transcendence, Reality, and the Fairy Tale in *Pan's Labyrinth*. *Humanities*. 2016. Vol. 5. Is. 2. pp. 1–7. DOI: 10.3390/h5020033.
5. DePaoli M. T. Fantasy and Myth in *Pan's Labyrinth*: Analysis of Guillermo del Toro's Symbolic Imagery. *Magic and Supernatural* / ed. by S. E. Hendrix, T. Shannon. Oxford, United Kingdom: Inter-Disciplinary Press, 2012. P. 49–54.
6. DiMarco D. Time Appropriation and Phototextual Intervention in Ransom Riggs' *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*. *Misfit Children: An Inquiry into Childhood Belongings* / ed. by M. P. J. Bohlmann. Lankam; Boulder; New York; London: Lexington Books, 2016. pp. 109–126.
7. Gomez-Castellano I. Lullabies and postmemory: hearing the ghosts of Spanish history in Guillermo del Toro's *Pan's Labyrinth* (*El laberinto del fauno*, 2006). *Journal of Spanish Cultural Studies*. 2013. Vol. 14, Is. 1. pp. 1–18.
8. Kotecki K. Approximating the Hypertextual, Replicating the Metafictional: Textual and Sociopolitical Authority in Guillermo del Toro's *Pan's Labyrinth*. *Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies*. Detroit: Wayne State University Press, 2010. Vol. 24. No 2. pp. 235–254.
9. Orme J. Narrative Desire and Disobedience in *Pan's Labyrinth*. *Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies*. Detroit: Wayne State University Press, 2010. Vol. 24. No 2. pp. 219–234.
10. Riggs R. *Hollow City*. Philadelphia: Quirk Books, 2014. 428 p.
11. Riggs R. *Library of Souls*. Philadelphia: Quirk Books, 2015. 463 p.
12. Riggs R. *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*. Philadelphia: Quirk Books, 2013. 382 p.
13. Spector B. Sacrifice of the Children in *Pan's Labyrinth*. *Jung Journal: Culture & Psyche*. 2009. Vol. 3. No 3. pp. 81–86.
14. Toro G. del., Funke K. *Pan's Labyrinth: The Labyrinth of the Faun*. London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney: Bloomsbury, 2019. XI, 296 p.
15. Zarzycka A. The Gothicization of World War II as a Source of Cultural Self-Reflection in *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children and Hollow City. War Gothic in Literature and Culture* / ed. by A. S. Monnet, S. Hantke. New York; London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2016. pp. 229–244.

Ольга ДЕМЧУК,

orcid.org/0000-0003-2031-0092

*аспірантка кафедри української мови і літератури
Національного університету «Острозька академія»
(Острог, Рівненська область, Україна) olha.demchuk@oa.edu.ua*

ЕКЗИСТЕНЦІЙНА БЕЗДОМНІСТЬ У МЕЖАХ УКРАЇНСЬКОГО ПРОСТОРУ В ЗБІРЦІ МАЛОЇ ПРОЗИ ВАСИЛЯ МАХНА «ДІМ У БЕЙТІНГІ ГОЛЛОВ»

У статті за допомогою імагологічного методу досліджено проблему екзистенційної бездомності Чужих етнотипів у межах українського простору в збірці малої прози Василя Махна «Дім у Бейтінг Голлов». Український письменник Василь Махно – людина світу, homo viator, основою творчості якого став новий номадизм. У збірці оповідань «Дім у Бейтінг Голлов» натрапляємо на розмаїття культур, етнічних груп, котрі мирно й гармонійно співіснують у межах одного українського простору-пограниччя. Окрім власне українських етнообразів, в оповіданнях Василя Махна культурне буття українських локусів доповнюють єврейські, ромські та польські гетерообрази. Однак деякі з представників цих етнотипів ментально перебувають в екзистенційному стані бездомів'я. Тому в науковій розвідці проаналізовано причини безрунтянства різних етнообразів, репрезентованих в оповіданнях письменника, а також вплив локусу, історичних та соціальних, внутрішніх особистісних чинників на формування у цих етнотипів відчуття бездомів'я як екзистенційної категорії людського буття.

У дослідженні простежено взаємодію Чужих етнокультур у межах українського простору одне з одним та проаналізовано функцію пограниччя у формуванні стану екзистенційної бездомності. У роботі системно виокремлено чинники, що сприяли розвитку безрунтянства Чужих етнотипів у межах українського простору в оповіданнях Василя Махна, простежено зв'язок появи відчуття екзистенційного бездомів'я з міграціями представників різних етносів до інших країн й обставинами, що спонукали до зміни місця проживання.

На прикладі збірки оповідань Василя Махна «Дім у Бейтінг Голлов» досліджено проблематику самоідентифікації, пошуку себе, етнічної приналежності, що стали надскладними та надактуальними в епоху мобільності та глобалізації, коли межі Свого та Чужого нечіткі та частково переплетені між собою. У студії також проаналізовано психологічні, екзистенційні, соціальні та інші кордони Свого й Чужого, гетерообрази, які функціонують у межах українського простору в оповіданнях письменника.

Ключові слова: імагологія, Свій/Чужий, екзистенційна бездомність, безрунтянство, етнотип, пограниччя.

Olha DEMCHUK,

orcid.org/0000-0003-2031-0092

*Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language and Literature
National University of Ostroh Academy
(Ostroh, Riven region, Ukraine) olha.demchuk@oa.edu.ua*

EXISTENTIAL HOMELESSNESS WITHIN THE UKRAINIAN SPACE IN THE VASYL MAKHNO'S COLLECTION OF STORIES “THE HOUSE IN BATTING HOLLOV”

The article deals with the problem of existential homelessness of Other ethnotypes within the Ukrainian space in the Vasyul Makhno's collection of short prose “The House in Batting Hollov”. Ukrainian writer Vasyul Makhno is a man of world, homo viator, whose work is based on a new nomadism. The collection of stories “The House in Batting Hollow” is represented with variety of cultures and ethnic groups that peacefully and harmoniously coexist within the Ukrainian space-borderland. In addition to the Ukrainian ethnoimages, the cultural existence of Ukrainian locuses in the stories of Vasyul Makhno is supplemented by Jewish, Roma and Polish heteroimages. However, some of the representatives of these ethnotypes are mentally in an existential state of homelessness. Therefore, the scientific research analyzes the reasons for the groudlessness of various ethnoimages represented in the writer's stories, as well as the influence of locus, historical and social, internal personal factors on the formation of homelessness sense of these ethnotypes as a human existence category.

The study investigates the interaction of foreign ethnic cultures within the Ukrainian space with each other and analyzes the function of borderlands in the formation of existential homelessness state. The article deals with connection between the appearance of existential homelessness sense with the migrations of different ethnic groups representatives to other countries and the circumstances that prompted the change of residence place in the stories of Vasyul Makhno.

Meanwhile the research investigates the problems of self-identification, self-search, and ethnicity, which have become extremely complex and relevant in the era of mobility and globalization, when the boundaries of one's own and others

are indistinct and partially intertwined with each other on the base of Vasyl Makhno's collection of stories "The House in Baiting Hollow". This article also analyzes the psychological, existential, social, etc. boundaries of Own and Other, system of heteroimages that function within the Ukrainian space of stories.

Key words: *imagology, Own/Other, existential homelessness, groundlessness, ethnotype, borderland.*

Постановка проблеми. Проблема самоідентифікації у сучасному літературному та літературознавчому просторі набула особливої актуальності в епоху глобалізації. Кордони *Свого* й *Чужого* стають усе більше розмитими та маргіналізованими, тому відсутність можливості чітко зіставити ці межі робить питання ідентичності надскладним та надактуальним. Проблема диференціації *Свого* та *Чужого* призводить до бездомності, або ж безгрунтянства, як екзистенційної категорії буття індивідів. Із екзистенційним бездомів'ям переплетені проблеми визначення етнічної приналежності, оскільки простір, у межах якого перебував чи перебуває впродовж тривалого часу індивід, відіграє важливу роль в особистісному розвитку, в побудові аксіологічної системи, у формуванні світоглядних пріоритетів людини. Простір, який наповнений спогадами, культурним колективним буттям та колективним несвідомим у межах географічних і ментальних кордонів, є фундаментом на шляху до самоусвідомлення, тому вагомою проблемою в цьому контексті залишається втрата *Свого* простору внаслідок міграцій із тих чи тих причин, а відповідно, і стирання кордонів національної ідентичності, змішування *Свого* й *Чужого*, а отже, й виникнення безгрунтянства. У науковій сфері з появою еміграційної літератури на зламі ХХ і ХХІ сторіч постає потреба досліджувати саме питання етносвідомості, порівняння різних етнотипів, їх взаємодію з простором та *Іншими* національностями. Саме тому наприкінці ХХ сторіччя виникає наукова галузь імагологія. Її методологія дозволяє зосередитись саме на питаннях відмінностей *Свого* й *Чужого*, внутрішніх і зовнішніх особистісних меж у текстовій репрезентації. У літературознавстві нині стають пріоритетними дослідження текстів письменників-імагопоетів, основою творчості яких став новий номадизм. До таких митців належить і Василь Махно – український письменник, людина світу, автор-пілігрим, який у творчості стирає кордони, перетворюючи локуси на пограниччя.

Аналіз досліджень. Питання імагології, а саме історію становлення науки та методологію, репрезентацію національних стереотипів у літературі, етнообрази, категорії *Свого* та *Чужого*, досліджували Манфред Беллер, Джоел Лірсен, Даніель Анрі Пажо, Іхаб Хассан. Серед українських науковців, які присвятили свої студії різним

аспектам імагології, можемо виокремити Юрія Барабаша, Василя Будного, Наталію Кіор, Дмитра Наливайка, Ірину Пупурс, Вікторію Якимович. До уваги взято також розвідки Івана Андрусяка, Тараса Антиповича, Романа Гром'яка, Олеси Калинюшко, Ігоря Котика, Оксани Луцишиної, Йоханана Петровського-Штерна, Богдана Рубчака та інших, які присвятили дослідження різним аспектам творчості Василя Махна. До методологічно-наукової основи статті належать праці Хуго Дизерінка, котрий зосереджував свою увагу на гранях імагології як науки та питаннях етнічної приналежності, Світлани Кочерги, одна зі студій якої присвячена пограниччям, Олексія Сінченка, який досліджував проблему безгрунтянства в екзистенційному вимірі. Однак жодна з цих розвідок не зосереджена повністю на проблемі самоідентифікації, екзистенційної відчуженості різних етнотипів, зокрема представників неукраїнських національностей, у межах українського простору в текстах Василя Махна, що й зумовлює актуальність цієї наукової студії.

Мета статті полягає у системному дослідженні питання екзистенційної бездомності представників *Інших* етнотипів на українських теренах, у характеристиці низки етнообразів та аналізі причин їхнього безгрунтянства на матеріалі книги Василя Махна «Дім у Бейтінг Голлов».

Виклад основного матеріалу. «Дім у Бейтінг Голлов» – перша збірка художньої прози Василя Махна, що 2015 року увірвалась у літературний простір, ставши книгою року ВВС. Збірка містить вісім оповідань, на перший погляд, нічим не пов'язаних одне з одним, окрім персонажів, які шукають дім, але «дім не просто як сховок для фізичного тіла» (Котик, 2015), а дім як відчуття моральної та психологічної приналежності до чогось або до когось, котре переходить уже в екзистенційний вимір. Персонажі творів Василя Махна загублені у світі та у собі, оскільки здебільшого це представники етнообразів, які живуть поза межами *Свого* етнічного простору, однак зміна простору – не єдиний чинник, що впливає на відчуття екзистенційної бездомності.

Український простір у збірці Василя Махна, окрім власне *Своїх*, українських, представлено здебільшого єврейськими та польськими етно-образами. Таке розмаїття культур утворює неоднорідність культурного буття в межах певних

локусів, у яких функціонують ці етнотипи, але водночас численні етнічні знаки настільки переплетені й настільки стали буденними, що вже розчинилися одне в одному. Таке переплетення *Свого* й *Чужого* утворило пограниччя: «Опозиція *свого* і *чужого* зазвичай передбачає наявність локусів, де конфлікт між різним стирається або принаймні стає не таким гострим. Саме такий тип співіснування притаманний прикордонню, що стає «мостом» між двома берегами...» (Кочерга, 2020: 6–7). Локуси оповідань – це і є пограниччя, оскільки в них у межах одного простору переплетені культурні маркери різних національностей. Таким пограниччям став і Чортків, у межах якого нівелювались кордони між *Своїм* та *Чужим*, в якому переплелись єврейські, польські та українські елементи культури, зокрема синагоги, костели, церкви, загалом архітектура, різні кухні, військовий лад, свята з традиціями тощо – абсолютно різнотипні коди, які ніби мали би відрізняти етнотипи один від одного, але натомість поєднували їх, ставши чимось єдиним: «*Стара синагога у єврейській дільниці загубилася там серед кривих вуличок, які збігали до ріки*» (Махно, 2015: 57). Однак, попри перебування в межах пограниччя, персонажі, що репрезентовані в оповіданнях Василя Махна, перебувають у стані екзистенційного бездомів'я.

Етнотипи Чорткова в оповіданні «Капелюх, дактилі, сливи» представлені, окрім українських, польськими та єврейськими образами. У кожного з них є свої функції та свої причини перебувати в межах *Чужого* їм простору. Якщо йдеться про полковника Яна Марцелія Котарбу, представника польського етнотипу, командира полку «Чортків» Корпусу охорони кордонів Речі Посполитої, то на відторгнення Чорткова як дому в тексті вказує багато деталей, зокрема одна з найяскравіших – тривожні сновидіння військового: «*Ночами його сни зивали собі кубла, як серпневий вітер у ринвах. Цієї ночі він біг містом у формі колійовця; тікав, але ніяк не міг знайти потрібної вулиці, що вивела б його на дорогу до Заліщик*» (Махно, 2015: 53). Сни, які фактично віддзеркалюють свідомість, сповнені знаками бажання втечі: по-перше, форма залізничника, по-друге, сама дорога, яку полковник ніяк не може знайти, й останнє – це зовсім інший топос, до якого прагне Котарба. На відчуття бездомності полковника могла впливати части примусова зміна місця проживання, його сім'я не встигала пустити коріння в якомусь місці, оскільки нерідко через накази, яким Котарба мав коритися, він із сім'єю змінював міста й країни, усвідомлюючи, що ніде не затримається надовго. Оскільки полковник перебуває у стані бездомів'я

вимушено, то кочівництво стало його трибом існування. Спосіб життя, в якому вибір не належить самому індивіду, проблему безґрунтянства переносить в екзистенційну площину. Відсутність вибору зробила екзистенцію в межах Чорткова кліткою, про що свідчить паралель із птахом, який вільно перетнув кордон, коли полковник залишився стояти на ньому: «*І коли Котарба обернувся спиною, річковий птах просвітив крильми з очеретяних заростей і перелетів кордон без переешкоди*» (Махно, 2015: 56).

Своєю чергою Моше Зальцінгер, представник єврейського етнотипу, теж перебуває у стані екзистенційної бездомності через низку причин. Першою з таких причин є те, що його родина мешкає в Америці, тобто персонаж Моше постійно прагне виїхати з України, що не дозволяє прийняти йому український простір як *Свій*. Моше загубився під час сімейної еміграції в Америку, залишившись у Чорткові, він має власну сім'ю, має власну крамничку, де торгує дактилями, сливами та рибою, він не єдиний представник єврейського етнотипу, до того ж у пограниччі Чорткова міцно закріпилась єврейська культура, однак понад усе Моше прагне емігрувати до родини за океан, оскільки його мучить ілюзорна мрія про Америку, в яку він ніяк не може потрапити. Позаяк Америку Моше сприймає як протилежність Україні, а не Ізраїлю: «*Моше знав, що Америка – країна, в якій усе навпаки. Бо коли він торгував у крамниці, а його дружина нарізала цибулю до курячої юшки, то його старші брати спали на металевих ліжках у Нью-Йорку, а коли Моше спав на дерев'яному ліжку в хмарах своїх перин, то нью-йоркські Зальцінгери торгували на Ловер Іст Сайді*» (Махно, 2015: 63). До того ж порівняння очевидно на користь українського простору, оскільки воно сповнене деталей, що роблять його більш домашнім: суп, м'які перини. На думку Хуго Дизерінка, «образ іншої землі», у кінцевому рахунку, базувався на образі власної країни» (Дизерінк, 2011: 390). Тобто Моше сприймає Україну все ж як домівку, оскільки образ американського простору творить саме на уявленнях про український, але він водночас заперечує той факт, що український простір не *Чужий* йому, прирікаючи себе на бездомів'я, у чому й полягає трагедія етнообразу Моше, позаяк Зальцінгер теж перебуває у стані екзистенційної загубленості, оскільки з дитинства він звик до категорії мігранта й усе життя чекає, коли ж йому вдасться побороти гештальт розлуки із сім'єю. Саме травматичний досвід відділення від сім'ї в дитинстві не дозволяє Моше вийти зі стану безґрунтянства.

На думку Олексія Сінченка, «у межах національного виміру буття втрата Батьківщини неминуче призводить і до втрати самої основи людської екзистенції. Справжнє буття можна верифікувати лише до наявності державної нації» (Сінченко, 2015: 166). Саме втрата національної приналежності, за словами дослідника, сприяє розвитку екзистенційної загубленості у світі, а відчуття себе *Своїм* можна виключно в первісно *Своєму* середовищі, тобто в країні, з якої походить той чи той етнотип. Однак причини розвитку безґрунтяства саме як категорії буття людини, категорії екзистенційної, полягають не лише в міграції чи в зміні геокультурних координат. Представник польського етнотипу із того ж оповідання «Капелюх, дактилі, сливи» Леопольд Левицький, перебуваючи в Чорткові, аж ніяк не тужить за Польщею, вона йому байдужа, оскільки вже нічого чи то ніхто не пов'язує його з тією державою. Леопольд тужить за Францією, в якій він міг вільно малювати свої авангардні полотна, до того ж їх там розуміли, у Парижі також залишився його друг Саша. Окрім того, Левицький зізнається своїй дівчині, між іншим, представниці єврейського етносу, Гені Недлер, що навіть, якщо він і захоче змінити локацію, то насамперед важливо, хто буде поруч: «– *Ти хотів би знову до Парижа? / – Так, але з тобою*» (Махно, 2015: 65). Важливим є не локус, а екзистенційний *Інший*, і річ навіть не в тому, щоби це були представники одного етнотипу. Безґрунтяство – це самотність, тому Леопольд Левицький, поляк за національністю, вибирає своїм домом людину, представницю єврейського етнотипу, Геню Недлер, а не простір, у такий спосіб позбуваючись бездомів'я як категорії свого існування.

Відповідно, ще однією з ключових проблем виникнення екзистенційної бездомності є самотність, із чим пов'язана потреба відшукати дім в особі *Іншого*. Самотньою від народження була Тетяна, або ж Титена, із оповідання «Онуфрій і Титена». Жінка не знала свого походження: «*Про Титену казали, що вона прийшла до Митниці з Пожежжа. У дитинстві начебто випала з циганського воза. Ніхто не міг це підтвердити, але ніхто не міг і заперечити*» (Махно, 2015: 123). Через стереотипні уявлення про етнос ромів жителі села відразу не сприйняли Титену, навіть її чоловік не міг вважати жінку *Своєю* та не міг прийняти її. Щодо Титени, то вона вийшла заміж, щоб перестати бути *Іншою* в межах українського локусу, також жінка хотіла прийняття й прагнула отримати бажане, створивши сім'ю з представником локусу, в якому опинилась. Попри все Титена

перебувала у стані екзистенційної бездомності з дитинства, оскільки була апріорі самотньою й не знала, до якого етносу насправді ж належить, також не знала власної історії, тому так і залишилась приречена на бездомність, викликану глобальною самотністю та неприйняттям.

Про екзистенційну бездомність персонажів свідчить їхнє постійне прагнення змінити місце перебування, бажання рухатись кудись, наприклад Моше – в Америку, Леопольд – у Францію, Ян – у Польщу тощо, що пов'язане з питанням самоідентичності персонажів, оскільки рух – це шлях до розуміння себе: «Прагнення персонажів збірки до руху оприявнює їхні труднощі у віднайденні своєї ідентичності, погоню за ілюзорним домом, який у найнесподіваніший момент вислизає з рук» (Калинюшко, 2015: 129). Однак у цих персонажів були ще й зовнішні обставини, які спонукали до руху, – усі вони жили у воєнні часи на території Західної України, де бойові дії розгортались доволі активно, тому персонажі відчували бажання знайти безпечну домівку, як Моше чи Ян до прикладу. Позаяк у збірці Василя Махна екзистенційна бездомність знайома персонажам і в повоєнні роки, що можемо спостерігати на прикладі двох представників польського етнотипу – Стася та Ядзі з оповідання «Польський ровер, руска рама». Це брат із сестрою, що живуть у Чорткові, але, попри свою рідність, вони мають різні погляди. Стась всіляко намагається стати *Своїм* у межах українського простору, тому він більш обережний і боязкий у висловлюваннях і думках, але Ядзя відчуває себе незахищеною й відчуженою, тому й проявляє себе доволі різко у своїх судженнях, майже ворожо: «*За Польщі, Вірцю, чого лише в склепах не було. Не те що за цієї дідівської держави*». Коли Стась чув, що пані Ядзя казала що-небудь про дідівську державу, а всіх, хто у ній живе, – називала дідами, то він увесь час притишеним голосом просив сестру помовчати» (Махно, 2015: 143). Страх із боку Стася й абсолютне несприйняття з боку Ядзі – ось головні ідентифікатори загубленості цих етнотипів у локусі Чорткова. Персонажі не бачили нічого, окрім маленького містечка, оскільки тут і народились, але відчували, що не належать до нього. У такий спосіб брат і сестра опинились у психологічній і соціальній пастці екзистенційної бездомності, оскільки різкі історичні зміни, а саме вихід України зі складу Австро-Угорщини, не дозволяє персонажам досі оговтатись і прийняти простір, у якому вони народились.

Висновки. Отже, екзистенційна бездомність – це категорія людського буття, яка викликана не

лише втратою етнічної приналежності та *Своїх* кордонів, а й самотністю, відсутністю вибору, незнанням свого походження та власної індивідуальної історії. Бездомів'я *Чужих* етнотипів у збірці малої прози Василя Махна «Дім у Бейтінг Голлов» спровоковане зацикленістю на етнічних відмінностях навіть тоді, коли простір створює відносно комфортне культурне середовище,

характерне для пограниччя. Окрім того, етнообрази, що репрезентовані в оповіданнях письменника, доволі часто позбавлені права вибору або ж можливості зміни локусу, в якому перебувають. Представники неукраїнських етнотипів не асимілюються сповна до більшості в просторі свого мешкання, зберігають свою відчуженість із певних соціальних та історичних чинників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дизерінк Х. Имагологія та питання етнічної приналежності. *Літературна компаративістика*. Київ : Стилос, 2011. Вип. IV. Ч. II. С. 382–395.
2. Калинюшко О. Мандрі як еміграція: літературний персонаж у пошуках самоідентичності (збірка оповідань Василя Махна «Дім у Бейтінг Голлов»). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки. Літературознавство»*. 2016. № 1 (326). С. 127–132.
3. Котик І. «Дім у Бейтінг Голлов» і екзистенційна бездомність : рецензія на книгу В. Махна «Дім у Бейтінг Голлов». *Збруч*. 2015. URL : <https://zbruc.eu/node/43435> (дата звернення: 18.05.2021).
4. Кочерга С. Пограниччя як текст: ретроспекція сучасної романістики. *Геопоетичні студії. Науковий альманах. Вип. 5. Феномен місяця / за ред. Х. Семерин*. Острого : Видавництво НаУОА, 2020. Вип. 5. С. 6–15.
5. Махно В. Дім у Бейтінг Голлов : оповідання. Львів : ВСЛ, 2015. 176 с.
6. Сінченко О. «Безгрунтність» як екзистенціальна проблема в повісті «Без ґрунту» В. Домонтовича й «Еней та життя інших» Юрія Косача. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Філологічні науки*. 2015. Вип. 6. С. 159–167.

REFERENCES

1. Dyserinck H. Imaholohiia ta pytannia etnichnoi prynalezhnosti [Imagology and the problem of ethnic identity]. *Literaturna komparatyvistyka*. Kyiv: Stylos, 2011. Vyp. IV. Ch. II. Pp. 382–395 [in Ukrainian].
2. Kalyniushko O. Mandry yak emihratsiia: literaturnyi personazh u poshukakh samoidentychnosti (zbirka opovidan Vasyliia Makhna “Dim u Beiting Hollov”) [Wanderings as an emigration: literary character in the search of selfidentity (V. Makhno’s collected stories “The House in Baiting Hollow”)]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriiia “Filolohichni nauky. Literaturyznavstvo”*. 2016. No. 1 (326). Pp. 127–132 [in Ukrainian].
3. Kotyck I. “Dim u Beiting Hollov” i ekzystentsiina bezdomnist: retsenziia na knyhu V. Makhna “Dim u Beiting Hollov” [“The House in Baiting Hollow” and existential homelessness: a review of V. Makhno’s book “The House in Baiting Hollow”]. *Zbruch*. 2015. Retrieved from: <https://zbruc.eu/node/43435> (data zvernennia: 18.05.2021) [in Ukrainian].
4. Kocherga S. Pohranychchia yak tekst: retrospektsiia suchasnoi romanistyky [Borderlands as a text: a retrospection of contemporary fiction]. *Neopoetychni studii. Naukovyi almanakh. Vyp. 5. Fenomen mistsia / za red. Kh. Semeryn*. Ostroh: Vydavnytstvo NaUOA, 2020. Vyp. 5. Pp. 6–15 [in Ukrainian].
5. Makhno V. Dim u Beiting Hollov: opovidannia [The House in Baiting Hollow]. Lviv: VSL, 2015. 176 pp [in Ukrainian].
6. Sinchenko O. “Bezgruntianstvo” yak ekzystentsialna problema v povisti “Bez gruntu” V. Domontovycha y “Enei ta zhyttia inshykh” Yuriiia Kosacha [“Groundlessness” as an existential problem in the novel “Without ground” by V. Domontovych and “Enei and life of others” by Yuri Kosach]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Filolohichni nauky*. 2015. Vyp. 6. Pp. 159–167 [in Ukrainian].

УДК 821.161.2'05-1.09Українка:27-23
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-32>

Людмила ЖВАНІЯ,
orcid.org/0000-0003-1864-2119
кандидат філологічних наук,
докторант кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) zhvania@ukr.net

БІБЛІЙНИЙ КОД ДРАМАТИЧНОЇ ПОЕМИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «У ПУЩІ»

Стаття є спробою прочитати драматичну поему Лесі Українки «У пущі», використовуючи концепцію «біблійного коду», що передбачає аналіз та інтерпретацію цитат, алюзій і ремінісценцій із метою розкриття нових смислів, які здатен продукувати подібний діалог із Книгою Книг.

Драматична поема «У пущі» – твір із життя пуританської громади, для яких Святе Письмо було виключним авторитетом, єдиним джерелом християнських доктрин та етичних настанов. Лесья Українка вибудовує структуру твору таким чином, що Біблія виявляється в особливій позиції. Вона постає тим кодом, що дозволяє осягнути сутність внутрішнього світу персонажів, а також основою для розуміння тих філософських і світоглядних проблем, над якими замислюється авторка. Серед них головним, на нашу думку, постає одвічне питання про сенс життя, відповідь на яке кожен із героїв драматичної поеми шукає в межах власної світоглядної парадигми, по-своєму інтерпретуючи тексти Святого Письма.

Більшість представників громади пуритан сенс життя вбачають у строгому дотриманні біблійних законів, чистоті моралі, служінню Богові й громаді заради спасіння душі в майбутньому Царстві Небесному. Біблія для них – єдине авторитетне джерело істини й практичних настанов у житті.

Сенс життя Годвінсона – у прагненні влади. Біблія для нього – це інструмент для маніпулювання громадською думкою, джерело цитат, які він використовує в потрібному контекст, відповідно до власної егоїстичної мети. Його святенництво, лицемірство, показне дотримання букви закону – ті якості, що постають ознакою переродження, деградації будь-якого релігійного вчення.

Для головного персонажа твору, скульптора Річарда, Біблія постає основою світоглядних пошуків. Сенс життя митець вбачає у творчості, яка дає можливість пізнати істину, вирватись за межі часу й простору у світ вічності, ідеалу. В образі Річарда Айрона Лесья Українка втілила не лише свої погляди щодо ролі творчості в житті людини, а й власне відношення до християнства. Їй, як і Річарду, близькі морально-етичні принципи вчення Христа, але вона відкидає всі ті релігійні настанови, що пов'язані зі смиренням, покорою, визнанням духовної влади церкви та її служителів.

Ключові слова: Лесья Українка, драматична поема, Біблія, код, християнство, творчість.

Liudmyla ZHVANIA,
orcid.org/0000-0003-1864-2119
Candidate of Philological Sciences,
Doctoral Student at the Department of Literary Theory and Foreign Literature
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) zhvania@ukr.net

THE BIBLE CODE IN LESYA UKRAINKA'S DRAMATIC POEM “IN THE WILDERNESS”

This article is an attempt to read Lesya Ukrainka's dramatic poem “In the Wilderness”, using the concept of biblical code. It involves the analysis and interpretation of quotations, allusions, and reminiscences to reveal new meanings that such a dialogue with the Book of Books can produce. The dramatic poem “In the Wilderness” is a work about the life of the Puritan community, for whom the Scriptures are an exceptional authority, the only source of Christian doctrines and ethical guidelines. Lesya Ukrainka structures the work in such a way that the Bible appears in a particular position. It appears as a code that allows you to understand the essence of the inner world of the characters, as well as a basis for understanding the philosophical and ideological issues that concern and disturb the author. The main one among them is the eternal question about the meaning of life. Every character of the dramatic poem seeks answers to these questions within their own worldview paradigm, interpreting the texts of Scripture in their own way.

Most members of the Puritan community perceive the sense of their life in strict observance of biblical laws, purity of moral values, service to God and the community for soul salvation and living in the future Kingdom of Heaven. For them, the Bible is the only authoritative source of truth and practical guidance in life. The sense of Godwinson's life is the unbridled desire for power. For him, the Bible is a tool for manipulating public opinion and a source of quotations that

he uses in the needed context, aiming at achieving his own selfish goal. His sanctity, hypocrisy, ostentatious observance of the letter of the law are those qualities that manifest signs of rebirth or degradation of any religious teaching. For Richard, the Bible is a source and the basis of his worldview. The sculptor sees the meaning of life in creativity, which is an opportunity to comprehend the truth, to break through time and space into the world of eternity, his ideal.

The analysis of the Bible code in the dramatic poem "In the Wilderness" gives grounds to conclude that Lesya Ukrainka embodied not only her views on the role of creativity in human life in the image of Richard, but it also offers insights into the poet's attitude to Christianity on the whole. She, like Richard, recognizes the moral and ethical principles of Christ's teaching but rejects all the religious precepts associated with humility, obedience, and the recognition of the spiritual authority of the church and its ministers.

Key words: *Lesya Ukrainka, dramatic poem, Bible, code, Christianity, creative work.*

Постановка проблеми. Діалог між Біблією та літературою постає невіддільною частиною європейського літературного процесу. Ще у XVIII столітті англійський поет Вільям Блейк вів мову про те, що «Старий і Новий Заповіти – це великий код мистецтва» (Фрай, 2010: 16). Як відомо, Леся Українка ґрунтовно вивчала Біблію. Завдяки авторитету Михайла Драгоманова, що спонукав її здійснити низку перекладів біблійних текстів, ця книга стала об'єктом наукових і художніх зацікавлень письменниці. Виконуючи прохання М. Драгоманова, Леся Українка здійснила переклад частини пророцтва Єзекиїла й Ісаї (Леся Українка, 1978: 40, 53), перекладала біблієзнавчі праці М. Верна, студіювала «Вступ до старого завіту» К. Корніла (Леся Українка, 1978: 51). Захоплювалась вишуканістю поетичної мови Святого Письма. «У Біблії, окрім всього іншого, маса дикої грандіозної поезії» – зазначила вона в одному з листів до М. Драгоманова (Леся Українка, 1978: 46).

Драматична поема «У пущі» – твір із життя пуританської громади, для яких Святе Письмо було виключним авторитетом, єдиним джерелом християнських доктрин та етичних настанов. Отже, Леся Українка вибудовує структуру драматичної поеми таким чином, що Біблія виявляється в особливій позиції. Вона постає кодом, що дозволяє зрозуміти сутність внутрішнього світу персонажів, а також досягнути глибинні пласти смислу твору на рівні авторських світоглядних і філософських шукань.

Аналіз досліджень. Ґрунтовні дослідження драматичної поеми «У пущі» здійснено в працях В. Агеєвої, В. Гуменюка, С. Кочерги, Н. Малютіної І. Захарчук. Зокрема, на думку В. Агеєвої, у цьому творі «<...> Леся Українка чи не найпослідовніше утверджує ідею служіння красі як найголовніший і священний обов'язок художника, ідею мистецтва для мистецтва, для вічності, а не для потреб хліба насущного» (Агеєва, 2001: 59). С. Кочерга зазначає, що «<...> скульптор Річард Айрон підносить до рівня сакральності мистецтво <...> йому імпонує екуменічна ідея <...>

він прагне налагодження ширших комунікативних мостів між релігією та мистецтвом <...>» (Кочерга, 2017: 92–93). Як бачимо, учені акцентують на різних аспектах авторського переосмислення низки «вічних» проблем, головною серед яких постає проблема призначення мистецтва. У контексті нашого дослідження слушною вважаємо тезу Н. Малютіної, яка стверджує, що мета-текстом в тексті драми «У пущі» «<...> стають численні біблійні притчі, образи, мотиви, в різний спосіб «вмонтовані» в художній простір п'єси» (Малютіна, 2004: 107).

Погоджуючись зі словами П. Филиповича про те, що головним літературним джерелом драми «У пущі» є Біблія, можемо визначити **мету розвідки** таким чином: прочитати зазначену драматичну поему Лесі Українки, використовуючи поняття «біблійний код», яке розуміємо в інтертекстуальному аспекті, що передбачає аналіз та інтерпретацію біблійних цитат, алюзій, ремінісценцій із метою розкриття низки нових смислів, які здатен продукувати подібний діалог авторки драми з Книгою Книг.

Виклад основного матеріалу. Громада пуритан із драматичної поеми Лесі Українки «У пущі» має всі типові ознаки, характерні для подібних груп протестантів: релігійний фанатизм, аскетизм, ретельне дотримання християнських морально-етичних норм, працелюбство, безапеляційне визнання авторитету Святого Письма, служіння Богу як найвищий сенс буття. Зазначені якості найбільш переконливо втілюються авторкою в образі Едіти. Відповідними до її світоглядних настанов постають і ті уривки з Біблії, до цитування яких вона вдається. Так, закликаючи дочку до смирення, Едіта наголошує на необхідності сприйняття їхнього вимушеного перебування на чужині не як вигнання, а як визволення, прообразом якого постає історія зі старозавітної книги Вихід: «Не на вигнання він нас запровадив, / а в край обітований. Так колись / Ізраїля він в Ханаан повів / з Єгипту, з дому праці» (Леся Українка, 1976: 10). Як відомо, протестанти, що зазнавали переслідувань в Європі в XVII ст., порівнювали своє пере-

селення на американський континент із виходом Ізраїльського народу з Єгипту до обіцяної Богом Ханаанської землі (Вихід 1–15).

Біблія в її буквальному тлумаченні постає для Едіти та її однодумців у громаді не лише абсолютним авторитетом, а й джерелом морально-етичних і практичних настанов у повсякденному бутті. Ця суворота, тверда у своїх переконаннях жінка вибудовує відносини в родині на основі строгого дотримання Божого закону. Для неї не властивими є будь-які вияви чутливості. На слова доньки, що жаліє про дочасну смерть чоловіка й про необхідність залишити його могилу на батьківщині, матір відповідає словами Христа: «Лишіте мертвим мертвих погребати» (Леся Українка, 1976: 11) (пор. в Євангелії від Матвія: А Ісус йому каже: Іди за Мною, і зостав мертвим ховати мерців своїх! (Матв. 8: 22)).

У розмові із сином Едіта зазначає: «Тут вимагають не самого хліба, / а й слова божого» (Леся Українка, 1976: 41). Фраза сприймається як алюзія на Євангельську розповідь про спокуси Ісуса Христа під час сорокаденного перебування Його в пустелі: «А Він відповів і промовив: Написано: Не хлібом самим буде жити людина, але кожним словом, що походить з уст Божих» (Матв. 4: 4). Не втрачаючи надію на можливість навернення сина до праведного (в її розумінні) життя, Едіта нагадує йому одну з притч Нового заповіту: «Про таланти, сину?» (Леся Українка, 1976: 64) і наголошує на необхідності вірного її тлумачення: «Ти, певно, зрозумів її не так» (Леся Українка, 1976: 64).

Спонукаючи таким чином читача до пригадування відповідного уривку зі Святого Письма, Леся Українка створює певний контекст для розуміння позиції Едіти. Зокрема, в богослов'ї одним із варіантів трактування зазначеної притчі є такий: для того, щоб мати позитивний результат у матеріальному світі чи в духовному вимірі, необхідно важко й наполегливо працювати. Ті, хто використовують Божі дари – здоров'я, силу, душевні здібності, – щоб служити Богу й ближнім, отримують у нагороду вічне блаженство на небесах; а ліниві й байдужі люди будуть осуджені на вічні страждання. Оскільки Едіта постає прикладом людини, яка прагне до реалізації заповіту життя як служіння, виконання відповідних життєвих настанов вона очікує і від своїх дітей. Вона переконана в правильності власних вчинків, оскільки у всьому спирається на авторитет Святого Письма.

У кульмінаційний момент розвитку драматичної дії, коли громада чинить суд над Річардом, Едіта відрікається від сина, проклинаючи його. Основою для такого непростого для матері рішення стали слова Христа, які вона цитує: «Хто

любить батька чи матір над мене, не годен мене; / хто любить сина чи дочку над мене, не годен мене <...> / І хто не прийме хреста свого і за мною не піде, / не годен мене» (Леся Українка, 1976: 62). Жінка щиро переконана у справедливості свого рішення, адже мету свого життя вбачає в служінні Богу заради спасіння душі.

Щирими у своїх переконаннях постає також більшість інших представників громади пуритан: Джонатан, Кембл, Каліб Педдінтон, Метью Фільдінг, Абрагам Сміт. Усі вони подібно до Едіти керуються у власному житті словами Святого Письма. Каліб, який не хоче «лишити без порядку» душу Річарда, просить громаду відкласти присуд і поставити його «під громадський догляд»: «Коли за рік / не стане він, як Джонатан, слухняним, / не заживе по нашій волі й божій, / то буде нам, як митар і як грішник» (Леся Українка, 1976: 87). Ці слова відсилають читача до Євангелія від Матвія: «А коли прогрішишся твій брат проти тебе, іди й йому викажи поміж тобою та ним самим; як тебе він послухає, ти придбав свого брата. А коли не послухає він <...> скажи Церкві; коли ж не послухає й Церкви, хай буде тобі, як поганин і митник!» (Матв. 18: 15, 16, 17). Тут йдеться про дисципліну як одну з тих якостей, що повинні характеризувати сферу особистих відносин християн. Перш ніж засудити людину, яка здійснила помилку, потрібно намагатись направити її на істинний шлях.

Керуючись подібним бажанням, Каліб звертається до громади, натякаючи на історію про покарання Богом Содому й Гоморри з Книги Буття (Буття 18–26): «Браття, / я б ще гадав йому почасувати – / тож і Содому бог почасував – / він, може, схаменеться» (Леся Українка, 1976: 85). Підтримують його позицію й інші члени громади, виражаючи надію на можливість виправлення Річарда й підтверджуючи її словами зі Святого Письма: «Господь всесильний. / Для бога все можливо» (Леся Українка, 1976: 88). Цей вираз є відсиланням до Євангелія від Матвія: «А Ісус позирнув і сказав їм: Неможливе це людям, та можливе все Богові» (Матв. 19: 26).

Як бачимо, Леся Українка підкреслює щирість первинного прагнення громади пуритан до прийняття справедливого рішення, яке б базувалось на засадах християнської любові до ближнього. Проте людська спільнота далека від ідеалу, вона здатна легко поступитись своїми принципами, якщо зазнає сильного цілеспрямованого впливу. Подібна ситуація стає можливою завдяки діям Годвінсона, який вправно маніпулює громадською думкою.

Натяк на лицемірство Годвінсона звучить ще на початку твору, коли Річард у відповідь на його погрози зазначає: «У такій громаді, справді, повна воля всім фарисеям» (Леся Українка, 1976: 29). Дійсно, любов до ближнього, доброта, всепрощення – все те, що становить головний зміст християнства, не має ніякої ваги для Годвінсона. Він керується у власному житті зовсім іншими принципами.

Годвінсон володіє необмеженою владою та авторитетом у громаді, зловживає ними для власної вигоди й, звісно, не хоче втратити. Отже, в особі Річарда, який має незалежну позицію та не підпадає під його вплив, він вбачає загрозу: «Сей чоловік одразу став мені, / мов камінь спотикання на дорозі» (Леся Українка, 1976: 74). Протистояння Годвінсона й Річарда розпочинається з відмови останнього брати участь у спорудженні будинку для проповідника. Натомість Річард Айрон демонстративно йде мурувати піч Ріверсовій жінці, яка разом із дітьми страждає від тяжких злиднів, голоду й холоду. Він на відміну від більшості співгромадян не залишається байдужим до чужої біди. Жінку з дітьми громада карає за поведінку її чоловіка, що «мутив громаду» (Леся Українка, 1976: 31). Годвінсон порівнює її із Сапфірою, про яку йдеться в діяннях апостолів (Діяння 5: 1–6): «Господь її скарає, як Сапфіру, / Ананієву жінку нечестиву, / що покривала чоловіка гріх / перед громадою» (Леся Українка, 1976: 34).

Услід за проповідником проклинає нещасну й Едіта: «Тебе призводить Ріверсова жінка, хай бог її поб'є!» (Леся Українка, 1976: 41). Серед пуритан, як наголошує авторка драми, панує дух конформізму, жорстокосердя, ненависті й нетерпимості до всіх неугодних.

Громада на чолі з Годвінсоном висуває низку несправедливих звинувачень проти Річарда. У них Годвінсон традиційно спирається на Біблію: «Я думаю, нам варто прочитати, / що роблено в Ізраїлі такому, / хто блуд чинив з поганськими жінками» (Леся Українка, 1976: 80). Проповідник використовує цитати зі Святого Письма, вириваючи їх з належного контексту, з метою здійснення впливу на громадську думку, маніпулювання настроями громади для власної вигоди. Його ціль – покарати, морально знищити, вигнати непокірного:

Зробить кумир з поганки, ледащиці –
се ж гірший гріх! Адже він тим порушив
господню заповідь страшну, велику,
за неї ж до найдальших поколінь
на нас помститься бог, як ми сами
не помстимось (Леся Українка, 1976: 82).

У цих словах натяк на одну з десяти заповідей, даних Богом Мойсею: «Не роби собі різьби й всякої подоби з того, що на небі вгорі, і що на землі долі, і що у воді під землею. Не вклоняйся їм і не служи їм, бо Я Господь, Бог твій, Бог заздрисний, що карає за провину батьків на синах, на третіх і на четвертих поколіннях тих, хто ненавидить Мене» (Вихід 20: 2–17).

Та найбільше роздратування Годвінсона викликала фігурка, яку за його подобою виліпив Деві, адже вона була дуже схожа на оригінал і підкреслювала його смішні риси. Підґрунтя для своїх оскаржень проповідник знаходить також у Біблії:

У письмі святому стоїть:

(розгортає Біблію)

«Хто сих малих на гріх призводить,
тому було б вже краще, якби жорна
млинові почепить йому на шию
і в море кинути» (Леся Українка, 1976: 82).

Цитуючи ці рядки з Євангелія від Матвія, Годвінсон продовжує маніпулювати співгромадянами. Він цілеспрямовано формує в їхній свідомості образ Річарда – грішника, людини аморальної, ворога, якого потрібно покарати. Проповідник додає до цього образу щоразу більше негативних рис, примножуючи кількість його уявних гріхів: «Ще заповідь порушена: він матір / не поважає» (Леся Українка, 1976: 86). Насамкінець Годвінсон піддає негації уже всіх майстрів і митців як таких: «все Каїнове кодро; все нащадок / Сідона й Тіра. Їх ярмом залізним / скромити треба! Хто митці найперші? / Юбаль і Тубаль-Каїн. Хто їм батько?» (Леся Українка, 1976: 87). У цих рядках відсилання до тієї частини Книги Буття, в якій йдеться про родовід Каїна. Зокрема, і про тих його нащадків, які стали родоначальниками всіх ремісників і митців: «А ймення брата його Ювал, він був батьком усім, хто держить у руках гусли й сопілку. А Цілла також породила Тувалкаїна, що кував всіляку мідь і залізо» (Буття 4: 21–22).

Джонатан, який осмілився стати на захист товариша, теж звертається до Біблії: «І тим-то наш Господь Ісус Христос / казав прощати не тільки що <...>» (Леся Українка, 1976: 83). Ці рядки – алюзія на слова Христа про необхідність прощати ближнього: «Петро приступив тоді та запитався Його: Господи, скільки разів брат мій може згрішити проти мене, а я маю прощати йому? Чи до семи раз? Ісус промовляє до нього: Не кажу тобі до семи раз, але аж до сорока семи раз по семи!» (Матв. 18: 21–22).

Для Годвінсона Біблія є лише джерелом цитат, які він використовує в потрібному контексті відповідно до поставленої мети. Леся Українка під-

креслює це за допомогою ремарок: «Під час сцени з Дженні Годвінсон перегортає Біблію та зазначає закладками якісь тексти» (Леся Українка, 1976: 78). «<...> Годвінсон (що ретельно шукав у Біблії весь час, часом одриваючись для реплік, робить раптовий жест Джонатанові... Посуває книгу Калєбові й читає, роблячи пропуски й натискуючи на особливо важні слова» (Леся Українка, 1976: 83). Він знаходить у тексті Святого Письма уривок, за допомогою якого заставляє замовкнути Джонатана (Сирах 38: 27–33): «Всяк різьбяр і будівничий <...> Всі вони на руки свої надіються <...> Без них місто не заселиться, але на престолах суддів не сядуть і закону судового не розмислять та й не мають вирікати вироку чи присуду <...>» (Леся Українка, 1976: 83–84).

Оскільки Джонатан – майстер, його позбавляють слова на громадських зборах. А щоб у нього не виникло навіть бажання ставати на захист Річарда, Годвінсон додає ще одну біблійну цитату: «Хто каже про нечестивого, що він праведний, той буде проклятий від людей і зненавиджений межи народами» (Леся Українка, 1976: 84) (Прироччя 24: 24).

Лицемірство Годвінсона досягає свого найвищого вияву в кульмінаційний момент драми, коли він імітує входження в транс і пророкування: «<...> починає трястись, далі втуплює очі в простір поперед себе, простягає руки немов до якогось видива і, викрикнувши ненатуральним, екстатичним голосом, перебиває Річарда <...>!» (Леся Українка, 1976: 89).

Псевдопророцтва, які виголошує Годвінсон, – пародійна ремінісценція на пророчі тексти Старого Заповіту. Підкреслюючи іронічне ставлення до цього персонажу, Леся Українка вибудовує його монолог у стилі ветхозавітних пророків і використовує низку біблійних образів, мотивів, алюзій:

<...> Сіоне мій! Новий Єрусалиме!

Куди тебе ведуть? Ой, що я бачу?

Ой, що я чую? Горе! Горе! Горе!

<...> О плачте, плачте! <...>

Велик господь в своєму гніві! Слухай,

Сіонська дочко! Ось летять на тебе

дряпіжники з обличчям мідяним <...>

Нема тобі рятунку <...> відцурався

тебе твій бог за зраду ідолянську <...> (Леся Українка, 1976: 89).

Новий Єрусалим – алегоричний вираз, що вживається в Одкровенні для зображення царства небесного (Одкр. 21: 2), а також у значенні Божої Церкви. Наприклад, пророк Ісаїя виголошує: «Уставай, світися, Єрусалиме, бо прийшло твоє світло, а слава Господня над тобою засяла!»

(Іс. 60: 1). Дочка Сіону – алегорична назва Єрусалиму в Пророків Старого Заповіту. До прикладу, Єремія виголошує: «Скінчилася кара твоя, дочко Сіону, не буде Він більше тебе виганяти, та твоє беззаконня скарає Він, дочко Едому, відкриє провини твої!» (Плач 4: 22). Вигук «О плачте, плачте!» сприймається як алюзія на Плач Єремії – книгу Старого Заповіту, а також на плач Рахілі за своїми дітьми (Матв. 2: 16–18).

Ремінісцентно-пародійна природа монологу Годвінсона покликана підкреслити особливості внутрішнього світу персонажу, змальованого авторкою в іронічному ключі. Годвінсон постає втіленням лицеміра, що демонструє показне благочестя. Він вправно маніпулює громадою, використовуючи для цього текст Святого Письма. Вириваючи цитати з контексту, відшуковуючи потрібні відповідно до ситуації біблійні вислови, він інтерпретує їх по-своєму з конкретною егоїстичною метою: Годвінсон утверджує свою владу й авторитет серед вірян. Для цього він цілеспрямовано усуває всіх, хто не готовий коритися його волі, використовуючи низькі, підступні методи. Годвінсон – тип всіх книжників і фарисеїв від релігії. Під маскою святенника приховується його істинна сутність: самовдоволення, зневажливе ставлення до людей, корисливість, нещирість.

Річарда також повсякчас звертається до Святого Писання. Отже, його світоглядні пошуки відбуваються в парадигмі християнства. Проте на відміну від своїх співгромадян, для яких головним є формальне дотримання релігійних догм, буквально тлумачення тексту Біблії, Річард намагається збагнути справжню суть християнства як релігії любові й свободи. Російський філософ М. Бердяєв зазначав: «Християнство є релігія любові, але судять про неї по злості й ненависті християн. Християнство є релігія свободи, але судять про неї по насильницьких діях, які здійснювали християни в історії» (Бердяєв, 1928).

Саме заповіддю любові до ближнього керується Річард, допомагаючи відкинутій громадою Ріверсовій жінці. Його вражає лицемірство й жорстокість своїх співгромадян: «Подумай, мамо, – люди, що назвали / себе «святими» й «божими синами», / дають своїм братам не хліб, а камінь!» (Леся Українка, 1976: 41). Ці рядки – алюзія на слова Христа: «Чи ж то серед вас є людина, що подасть своєму синові каменя, коли хліба проситиме він?» (Матв. 7: 9). Відсилання до Євангелія створює контраст між вчинками християн і головними постулатами їхньої релігії. Пуритани, зображені у творі, – це релігійні фанатики, які бояться «занапастити душу», порушивши релігійні

приписи. Подібно до старозавітних книжників, дотримуються букви, а не духу Закону. Постулюючи верховенство християнських морально-етичних цінностей, вони насправді готові вигнати, проклясти, обректи на смерть від голоду й холоду тих, хто не підкоряється волі громади та її духовного лідера. Про недосконалість християн і їхню неспроможність реалізувати Христові заповіді вів мову М. Бердяєв: «Нетерпимість, фанатизм і жорстокість, які нерідко проявляли християни в історії, і були наслідком нездатності людської природи вмістити повноту християнської істини про любов і свободу» (Бердяєв, 1928).

В ученні Христа для Річарда важлива ідея життя в радості на протизагу сприйняття його як страждання. Для нього чужі життєві настанови, що базуються на страху посмертного покарання за гріхи: «Доволі вже того «плачу, й ридання, / і стогону, і скреготу зубів. / Земля не пекло, люди не прокляті, / і радощі не гріх, а божий дар!» (Лєся Українка, 1976: 53). У цих рядках Лєся Українка вдається до прямого цитування Біблії: «Сини ж Царства повкидані будуть до темряви зовнішньої, буде там плач і скрегіт зубів!...» (Матв. 8: 12). А також і до використання алюзії: згадка про «радощі» відсилає до низки книг Євангелія: «Це Я вам говорив, щоб радощі Моя була у вас, і щоб повна була ваша радощі!» (Ін. 15: 11) «Та Ангол промовив до них: Не лякайтесь, бо я ось благовіщу вам радощі велику, що станеться людям усім» (Лк. 2: 10). «Просіть і отримаєте, щоб повна була ваша радощі» (Ін. 16: 24).

Антитеза страждання та радості, смерті й життя використовується авторкою для увиразнення світоглядних настанов головного персонажа драматичної поеми як оптимістичних, життєствєрних на протизагу позиції пуританської громади, для якої насолода життям сприймалась як гріх. Творчій натурі Річарда чужі ідеї віднаходження сенсу життя в тяжкій рутинній роботі. Він бачить своє покликання в мистецтві: «Думаю, що в світі кожен / своє завдання має і – свій хрест» (Лєся Українка, 1976: 63). Ключом до розуміння його духовних пошуків постає Євангелська притча про Марту й Марію (Лк. 10: 41, 42), на яку він посилається в розмові з матір'ю: «Марта дбала про потреби часу, / Марія ж прагнула того, що вічне» (Лєся Українка, 1976: 64). Для Річарда сенс життя – у досягненні ідеалу, тієї істини, яку можливо пізнати лише в акті творчості: «<...>в урочистий час роботи / ми не на грішнім світі живемо, / навколо нас тоді країна мрії, / те «царство боже на землі», якого / даремно довго так шукають люди» (Лєся Українка, 1976: 52). Тут йдеться про унікальність

досвіду творчості, яка надає митцеві здатності вийти поза межі буденності, в інші виміри буття. Отже, митці ближчі ніж інші до осягнення істини. Суголосні ідеї знаходимо у філософії М. Гайдегера, який веде мову про перевагу естетичного пізнання над раціональним. Істина, що «означає непотаємність буття» (Heidegger, 2002: 16), вповні оприявнюється лише у витворі мистецтва: «Мистецтво є ви-творення істини в дійсність» (Heidegger, 2002: 44). Варто згадати, що М. Гайдеггер особливу роль у процесі світорозуміння відводить саме скульптурі, яка, на його погляд, «предметно втілює створення місць і через них відкриття сфер можливого людського існування <...>» (Heidegger, 2008: 8). Філософ навіть отожднює твір мистецтва із самою істиною: «Скульптура: предметне втілення істини буття в її витворі, який створює місця» (Heidegger, 2008: 8).

Для Річарда мистецтво скульптури також набуває сенсотворчого значення, без якого життя втрачає свою цінність. Отже, він порівнює відречення від хисту з Іудиною зрадою Христа: «Ви хочете, щоб зрадив я скульптуру? / Не можу я, бо зрадником не вдався. / Та навіть хоч би й зрадив, як Іуда, / я, певне б, і повісився, як він» (Лєся Українка, 1976: 68).

У творчості, на думку Лєсі Українки, відбувається внутрішнє визволення людини, її втеча від буденності. Така її думка споріднена з тезою М. Бердяєва, що творчий акт є «трансцендуванням, виходом за межу іманентної дійсності, проривом свободи через необхідність» (Бердяєв, 1991: 219). Творчий акт, уважає філософ, «відбувається поза часом. У часі лише продукти творчості, лише об'єктивація. Продукти творчості не можуть задовольняти творця. Але пережитий творчий екстаз, піднесення, яке перемагає відмінності між суб'єктом та об'єктом, переходить у вічність» (Бердяєв, 1991: 223).

Головний персонаж драматичної поеми Лєсі Українки постає людиною, для душі якої близькі такі етичні настанови християнства, як любов до ближнього, милосердя, проте неприйнятними є вимоги смирення та підкорення волі авторитету. Прагнення реалізації ідеалу краси й осягнення істини через акт творчості – це те, що відрізняє Річарда від його прагматичного, приземленого оточення. Проте, опинившись у вигнанні, не маючи змоги зреалізуватися як митець, Річард швидко зневірюється, втрачає сенс буття. Як наслідок, його життя перетворюється на животіння, яке набуває в очах героя твору ознак пекельного існування: «Грізні гуки <...> / вони віщують вічну муку в пеклі. / Я в ньому вже й тепер <...>»

(Леся Українка, 1976: 134). Творчість не лише осмислювала життя скульптора, вона робила його вільною людиною, надавала сили відстоювати власні переконання, протистояти масі, дарувала радість. З втратою творчого натхнення Річард втрачає інтерес до життя: «Я колись не хтів спокою <...> / Тепер я чую, сила в мене гине, / як сей акорд <...> Я не можиму жити / єдиним хлібом» (Леся Українка, 1976: 134). Лише у творчому акті, підкреслює авторка драми, людина досягає стану внутрішньої свободи, оскільки завдяки творчості має змогу ввійти в царину вічного.

Висновки. На нашу думку, біблійний код, що актуалізується в драматичній поемі «У Пущі» за допомогою чисельних цитат, алюзій і ремінісценцій, постає основою для розуміння тих філософських проблем і світоглядних настанов, над якими замислюється авторка твору. Серед них головним, на нашу думку, постає одвічне питання про сенс життя, відповідь на яке кожен із героїв шукає в межах власної світоглядної парадигми, по-своєму інтерпретуючи тексти Святого Письма.

Так, Едіта, Джонатан і більшість представників громади пуритан сенс життя вбачають у строгому дотриманні біблійних законів, чистоті моралі,

служінню Богові й громаді заради спасіння душі в майбутньому Царстві Небесному. Біблія для них – єдине авторитетне джерело істини й практичних настанов у житті.

Сенс життя Годвінсона – у прагненні влади. Біблія для нього – це інструмент для маніпулювання громадською думкою, джерело цитат, які він використовує в потрібному контексті відповідно до власної, егоїстичної мети. Його святенництво, лицемірство, показне дотримання букви закону – ті якості, що постають ознакою переродження, деградації будь-якого релігійного вчення.

Для Річарда Біблія – це основа його світоглядних пошуків. Сенс життя скульптор вбачає у творчості, яка постає можливістю пізнати істину, вирватись за межі часу й простору у світ вічності, ідеалу.

Аналіз біблійного коду драматичної поеми «У пущі» дає підставу зробити висновок, що в образі Річарда Айрона Леся Українка втілила не лише свої погляди щодо ролі творчості в житті людини, а й власне ставлення до християнства. Йй, як і Річарду, близькі морально-етичні принципи вчення Христа, але вона відкидає всі ті релігійні настанови, що пов'язані зі смиренням, покорою, визнанням духовної влади церкви та її служителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеєва В. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації : Монографія. Київ : Либідь, 2001. 264 с.
2. Бердяев Н. О достоинстве христианства и недостоинстве христиан. Варшава: Добро, 1928. URL: https://librebook.me/o_dostoinstve_hristianstva_i_nedostoinstve_hristian/voll/1.
3. Бердяев Н. Самопознание: Опыт философской автобиографии. Москва : Книга, 1991, 446 с.
4. Гуменюк В. Шлях до «Одержимої». Творче становлення Лесі Українки – драматурга. Сімферополь : Таврія, 2002. 232 с.
5. Захарчук І. Від драми любові до драми свободи: мистецький конфлікт онтологій, («У пущі»). *Леся Українка та національна ідея*. Київ : Вид-во ім. О. Теліги, 1997. С. 69–74.
6. Кочерга С. Код храму в драматичній поемі Лесі Українки «У пущі». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 89–93.
7. Малютіна Н. Поетика семіозису в драматичній поемі Лесі Українки «У пущі». *Леся Українка і сучасність* : збірник наукових праць. Т. 1. Луцьк : Волин. обл. друк., 2003. С. 107–115.
8. Українка Леся. Зібрання творів у 12 томах. Т. 5. Київ : Наукова думка, 1976. 331 с.
9. Українка Леся. Зібрання творів у 12 томах. Т. 10. Київ : Наукова думка, 1978. 541 с.
10. Филипович П. Генеза драматичної поеми Лесі Українки «У пущі». *Українка Леся. Твори : у 12 т. Т. 9. Драми*. Київ : Книгоспілка, 1930. С. 7–27.
11. Фрай Н. Великий код: Біблія і література. Львів : Літопис, 2010. 363 с.
12. Heidegger M. Off the Beaten Track. Cambridge : University Press, 2002. URL: <http://users.clas.ufl.edu/burt/filmphilology/heideggerworkofart.pdf>.
13. Heidegger M. Art and space. Loras College, 2008. URL: <https://pdflibrary.files.wordpress.com/2008/02/art-and-space.pdf>.

REFERENCES

1. Aheieva V. Poetesa zlamu stolit. Tvorchist Lesi Ukrainky v postmodernii interpretatsii [Poet of the turn of the century. Lesya Ukrainka work in the postmodern interpretation]. Lybid, 2001. 264 p. [in Ukrainian].
2. Berdjaev N. O dostoinstve hristianstva i nedostoinstve hristian [On the dignity of Christianity and the unworthiness of Christians]. Dobro, 1928. [in Russian].
3. Berdjaev N. Samopoznanie: Opyt filosofskoj avtobiografii [Self-Knowledge: The Experience of a Philosophical Autobiography]. Kniga, 1991, 446 p. [in Russian].
4. Humeniuk V. Shliakh do "Oderzhymoi". Tvorchestvo stanovlennia Lesi Ukrainky – dramaturha [The path to the "Obsessed". Creative development of Lesya Ukrainka – playwright]. Tavriia, 2002. 232 p. [in Ukrainian].

5. Zakharchuk I. Vid dramy liubovi do dramy svobody: mystetskyi konflikt ontolohii, (“U pushchi”) [From the drama of love to the drama of freedom: the artistic conflict of ontologies, (“In the Wilderness”)]. In: Lesia Ukrainka ta natsionalna ideia. O. Teliga Publishing House, 1997. pp. 69–74 [in Ukrainian].

6. Kocherha S. Kod khramu v dramatychnii poemi Lesi Ukrainky “U pushchi” [The code of the church in Lesya Ukrainka’s dramatic poem “In the Wilderness”]. Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Philological series. Ostroh: Publishing house NaUOA, 2017. issue 68. pp. 89–93 [in Ukrainian].

7. Maliutina N. Poetyka semiozysu v dramatychnii poemi Lesi Ukrainky “U pushchi” [Poet of the turn of the century. Lesya Ukrainka work in the postmodern interpretation]. In: Lesia Ukrainka i suchasnist: zb. nauk. pr. T. 1. Volyn regional printing house, 2003. pp. 107–115 [in Ukrainian].

8. Ukrainka Lesia. Zibrannia tvoriv u 12 tomakh. T.5 [Collection of works in 12 volumes. Vol.5]. Kyiv: Naukova dumka, 1976, 331p. [in Ukrainian].

9. Ukrainka Lesia. Zibrannia tvoriv u 12 tomakh. T.10 [Collection of works in 12 volumes. Vol.10]. Naukova dumka, 1978, 541p. [in Ukrainian].

10. Fylypovych P. Heneza dramatychnoi poemy Lesi Ukrainky “U pushchi”. In: Ukrainka Lesia. Tvory: [u 12 t.]. T. 9. Drama [The genesis of Lesya Ukrainka’s dramatic poem “In the Wilderness”. Ukrainian Lesya. Works: [in 12 vols.]. T. 9. Drama]. Knyhospilka, 1930. pp. 7–27 [in Ukrainian].

11. Frai N. Velykyi kod: Bibliia i literatura [The Great Code: Bible and literature]. Litopys. 2010. 363 p. [in Ukrainian].

12. Heidegger, Martin. *Off the Beaten Track*. Cambridge: Universiti Press, 2002. URL: <http://users.clas.ufl.edu/burt/filmphilology/heideggerworkofart.pdf>.

13. Heidegger, Martin. *Art and space*. Loras College, 2008. URL: <https://pdflibrary.files.wordpress.com/2008/02/art-and-space.pdf>.

УДК 82-311.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-33>**Уляна ЖОРНОКУЙ,**

orcid.org/0003-3413-785X

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін

Київського інституту інтелектуальної власності та права

Національного університету «Одеська юридична академія»

(Київ, Україна) ulianazhornokui@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «АБСТРАКТНОГО СЛІПОГО» (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ «ВСЕ ТЕ НЕЗРИМЕ СВІТЛО» ЕНТОНІ ДОРРА)

Ця стаття пов'язана з актуальністю дисципліни «disability studies» і спрямована на аналіз наявних світоглядних моделей щодо персонажів із вадами зору в літературі у ретроспективному та порівняльному розрізі на прикладі Марі-Лор – головної героїні роману «Все те незриме світло» американського письменника Ентоні Дорра. У ході дослідження було простежено, що ретроспекція образу сліпця зводиться виключно до певного маргінального образу, введення якого у сюжетну канву певного художнього твору покликане пробудити відчуття жалості й неповноцінності у реципієнта, спрямоване на досягнення конкретної морально-дидактичної мети, що б виражала особливості культурно-філософські особливості історичної доби. Категорія сліпоти накладається з іншою характеристикою – бездомністю, що актуалізує необхідність перерозгляду аналізованого образу і виведення його за межі притаманної йому семантики і відхід від негативних характеротвірних домінант. Від теоретичної артикуляції рецептивної практики щодо аналізованої проблеми до практичного аналізу образу абстрактного сліпого у вимірі «зороцентричної» культури ми робимо висновок, що, хоча інвалідність зору історично представляється як дефект, зображується через домінування принципу компенсаторності, що принижує людей з цією вадою, все ж деякі письменники (у тому числі й сліпі автори) представляють сліпоту як характеристику суб'єктів, які мають особливі форми буття та життя у світі. Більше того, характерним є наділення сліпих персонажів свого роду надчуттям. Самі ж люди з цією вадою, навпаки, не вважають, що проживають неповноцінне життя, часто даючи йому визначення як «іншому» у порівнянні з тим, що передбачає офтальмоцентричність. Таким чином, ми перевірили появу інших способів представити сліпоту як більше, ніж ідею обмеження або проблему, яку варто виправити, розпочавши з перерозгляду наявної термінології та дослідних підходів.

Ключові слова: абстрактний сліпий, зороцентризм, категорія сліпоти, рецептивна модель, ретроспективний аналіз.

Uliana ZHORNOKUI,

orcid.org/0000-0003-3413-785X

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Social Disciplines and Humanities

Kyiv Institute of Intellectual Property and Law

of the National University "Odesa Law Academy"

(Kyiv, Ukraine) ulianazhornokui@gmail.com

IMAGE FEATURES OF THE "ABSTRACT BLIND" (ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL *ALL THE LIGHT WE CANNOT SEE* BY ANTHONY DOERR)

This article, that deals with the relevance of the disabled studies in the scientific paradigm, is aimed at analyzing the existing worldview models for staff with visual impairments in the literature in retrospect and comparative sections, namely on the example of Marie-Laure, who is the main character of the novel *All the Light We Cannot See* by an American novelist Anthony Doerr. In the course of the research it was observed that the retrospection of the image of a blind person is reduced exclusively to a certain marginal image, the introduction of which into the plot outline of a certain artistic work is intended to awaken feelings of pity and inferiority, that are featured and motivated by the historical era. The category of blindness is superimposed with another characteristic – homelessness, which actualizes the need to reconsider the analyzed image and bring it beyond its inherent semantics and departure from the negative character-forming dominants. From the theoretical articulation of receptive practice on the analyzed problem to the practical analysis of the image of the abstract blind in the dimension of "sight-centered" culture, we conclude that since visual disability is historically reflected as a defect, or through the prism of compensatory principle. However, a lot of writers (including several blind authors too) present blindness as a characteristic of people who perceive their lives as special form of existence, which is pre-dominant in their worldview. Moreover, it is typical to endow characters with visual impairments with a kind of super-sense, which is one more vivid example of compensatory principle used for the researches of the above mentioned problem. People with this defect, on the other hand, do not consider themselves to be living an inadequate life, often defining it as "Other" than that one in the frame of ophthalmocentrism. Thus, we highlighted the urgency of other ways of presenting and reflecting blindness as more than the idea of a limitation or a problem that needs to be corrected by redistributing from the existing terminology and research approaches.

Key words: blindness, perception, representation of blind character; retrospect, sight centralization.

Постановка проблеми. Поведінка дистанціювання щодо незрячих характерна для усіх сфер суспільного життя. Навіть інклюзивна освіта за принципом централізації людей з особливими потребами частково унеможливує процес «нормалізації» образу цих людей у загальній суспільній думці. «The impediment of the person with disabilities comes not only from their physical limitation, but also from the barriers that obstruct their full interaction with the environment... Still, visual disability is socially understood more as being a complete or partial disability of vision than as a body difference» (Leão Mianes, Becker Karnopp, 2019).

Причина, вважаємо, криється, насамперед, у відсутності усталеної рецептивної традиції з відкиданням усіх упереджень і стереотипів, у відсутності міцного соціально-правового інституту щодо захисту, побутування і для самоідентифікації людей з фізичними вадами. «The centrality of the discussion is to denaturalize the responsibilities of all behaviors and reactions of the individual regarding their visual disability, making undue generalizations or reductions of the subject to the cause-consequence relationship» (Leão Mianes, Becker Karnopp, 2019).

Проблема поглиблюється, якщо враховувати, що здебільшого до формування образу сліпця спричинилися саме зрячі люди, які при навіть найоб'єктивнішому підході до аналізу цієї проблеми у своїх судженнях відображатимуть культурно-філософські погляди, мотивовані суспільною думкою епохи, у якій вони жили. «Conflicting discourses arise when sighted people define what is 'acceptable' and 'normal' behaviour for a visually disabled person and use these definitions to contest that person's identity» (French, 1999: 21). Проте зі збільшенням кількості розвідок, написаних у руслі аналізованого нами питання, саме незрячими людьми все частіше виходить на перший план образ сліпої людини як активного творця свого життя, перед яким відкриваються нові можливості через сліпоту. У концептосфері категорії сліпоти навіть з'являється нове трактування, а саме як прояву певної свободи від упереджень, пов'язаних із зоровим сприйняттям світу.

Мета статті полягає у ретроспективному аналізі образу «абстрактного сліпого» у контексті філософських, культурологічних та літературознавчих праць задля виявлення його типологічних особливостей і розкриття повноти їх відображення на прикладі конкретного літературного персонажу, а саме головної героїні роману «Все те незриме світло» Ентоні Дорра.

Аналіз останніх досліджень. Мета багатьох представників «disability» студій, як і тих, хто

займається дослідженнями в руслі культурних студій, привернути увагу до упереджень і стереотипів щодо того, що вважати нормою, а що становить власне аномалію. Один із знакових дослідників проблеми сліпоти і її концептосфери у літературознавчому розрізі Д. Болт підкреслював, що одне із завдань його книги «The Metanarrative of Blindness» (Bolt, 2014) – доповнити теорію Г. Олпорта (іде мова про розвідку під назвою «The Narrative of Prejudice» (Allport, 1954)), продемонструвавши, зокрема, різні «пейоративні культурні репрезентації на прикладі сприйняття сліпоти і незрячих» Окрему вагу варто приділити і певним помилковим судженням щодо незрячих чи сліпоти загалом, які здебільшого виникають, на нашу думку, з огляду на присутній «зороцентризм» (термін Дж. Кліге; згідно з визначенням Д. Болта (Bolt, 2014), «зоровий нормативізм», «окоцентризм» чи навіть «офтальмоцентричність») у світобудові, де значення візуальних образів беззаперечно є перебільшеним. Для прикладу, категорія компенсаторності у сприйнятті світу в трактуванні справжнього сліпого зрячим, що, по суті, звужує інтерпретативну семантику до образу жертви, а отже, такого, який викликає почуття жалості до себе, яке є проявом необ'єктивності, бо звужує можливості комплексної рецепції. Таким чином, судження Дж. Кліге про те, що відмінність між сліпими і зрячими повинна бути неймовірно величезна, а «vision is a fundamental aspect of human existence» (Kleege, 2016: 185) унеможливають пізнання сліпої людини цілісно. Вона також виступає проти уявлення про те, що характеристики «квадратний» і «круглий» застосовуються лише до сфери видимого, до якої у сліпої людини немає доступу, а значить, немає і права користуватися цими словами.

«Distinctions between impairment and disability are muddled because authors often use these terms interchangeably. This causes theoretical confusion and linguistic chaos because it becomes difficult for readers to grasp theoretical concepts when the terms of the language used to align oneself with a particular ideology speaks for all sides of the arguments» (Omansky Gordon, 2010: 5). Ретроспекція образу сліпця, таким чином, зводиться виключно до певного маргінального образу, введення якого у сюжетну канву певного художнього твору покликане пробудити відчуття жалості й неповноцінності у реципієнта, спрямоване на досягнення конкретної морально-дидактичної мети, що б виражала особливості культурно-філософські особливості історичної доби. «His primary function is to highlight the importance of

sight and to elicit a frisson of awe and pity which promotes gratitude among the sighted theorists for the vision that they possess» (Kleege, 2016: 180). Здебільшого в міфології, фольклорі та літературі представлено образ незрячої людини як «символічне втілення беззахисності, страждання, самотності, несправедливості, злиднів. Дуже часто сліпі зображені як бояни, мандрівні музиканти і співаки, чи як люди, що просять милостиню, або занурені у глибоко рефлексивні, близькі до стану трансу, роздуми» (Сорокин, 2018: 3). Подібна семантика актуалізує твердження дослідниці Р. Гарланд-Томпсон (Garland Thomson, 2017) про те, що у масовій свідомості будь-яка фізична вада чи психічний дефект применшує значення або ж нівелює загалом інші особистісні якості інваліда, який у результаті сприймається вкрай спрощено («глухий», «незрячий», «німий», «розумово відсталий», навіть «неповноцінний» тощо).

Категорія сліпоти накладається з іншою характеристикою – бездомністю, що підтверджував і М. Сорокін. Найчастіше незряча людина зображується або поза рідним домом, або знаходиться на території певного нежилого приміщення, як-от: дах, підвал, покинутий сарай тощо. Введення подібних просторових образів також не випадкове, а відіграє значну символічну роль: із втратою зору, як і з втратою дому, нівелюється відчуття зв'язку із певною реальністю.

У своїх розвідках зазначений вище дослідник часто звертався до поняття «стигма» – ключовий термін у науковій парадигмі дисциплін, що прямо чи опосередковано розглядають проблему інвалідності, починаючи ще з праць І. Гофмана¹. Наведене останнім визначення стигми через призму категорії інвалідності дало змогу подальшим дослідникам, у тому числі і його послідовникам запропонувати терміни, які умовно можуть бути перекладені як «зоровий нормативізм» (ocularnormativism), а також «окоцентричність» і / або «офтальмоцентричність» (ocularcentrism / ophthalmocentrism). Вони позначають відношення

¹ Ірвінг Гофман (1922–1982) – американський соціолог, більш відомий як представник «другої хвилі» Чиказької соціологічної школи, хоча працював на стику багатьох дисциплін – ввів поняття стигми, щоб описати специфічну конфігурацію людських властивостей, які найчастіше викликають відчуття неприємності до певного індивіда у оточуючих. Як вважає дослідник стигма буває трьох типів: фізична, моральна, групова.

І. Гофман називає сукупність очікувань, які ми доповнюємо неіснуючими чи неприбутими певній людині, віртуальною ідентичністю. Те, що нас насправді характеризує, – це актуальна ідентичність. Віртуальна і актуальна ідентичності розходяться, якщо якийсь атрибут не сполучається в очах оточуючих з іншими. Атрибут, який Гофман називає стигмою, робить людину гіршою.

зрячих людей до сприйняття світу, а також свого роду «схвалення необхідності бачити» (Сорокин, 2018: 5), а також, наголосимо, що здатність бачити і пізнавати світ за допомогою зору вважалася і до сих пір визнається нормою, а її відсутність – аномалією, яка здебільшого у науковій рецептивній практиці висвітлюється з переважаючою негативною семантикою. Щодо найсучасніших досліджень, які були запропоновані рядом вчених, наприклад, праці вище згаданих Д. Болта, Дж. Кліге, що спеціалізуються в області вивчення фізичних неспроможностей, то в них лейтмотивом звучить думка про те, що в масовій свідомості будь-який фізичний або ментальний дефект «затмарює» інші особистісні якості інваліда, який в результаті сприймається вкрай спрощено («незрячий», «глухий», «розумово відсталий» тощо), що підкреслює актуальність Гофманівського поняття «стигми». Говорячи про інвалідність взагалі й порушення зору зокрема, Д. Болт, апелюючи до думки наукового співтовариства та спільноти людей з обмеженими можливостями, постійно вживає словосполучення на кшталт «ті з нас, хто має порушення зору», тим самим підкреслюючи необхідність перерозгляду й переорієнтації існуючого термінологічного апарату.

Зрозуміло, що трактування категорії сліпоти і пов'язаної з нею семантики мотивується культурно-історичною епохою. Проте притаманною спільною рисою у контексті ретроспективного аналізу зазначеної категорії є певне спрощення образів незрячих людей і зведення його до однієї домінанти у характеротворенні, а саме як людини з певною вадою/неспроможністю. Відтак сліпота часто сприймається як основна або навіть єдина характеристика того чи іншого персонажа. Тут варто звернути увагу на те, що це відноситься не тільки до сліпоти втрати інших чуттів і характерно для літератури багатьох народів. «Разом з тим у науковому дискурсі побутує точка зору, що твори мистецтва і літератури у відображенні інвалідів точно відтворюють соціальні установки суспільства щодо них» (Сорокин, 2018: 2). Хоча через неможливість здійснення досліджень цієї проблеми на емпіричному рівні, переводить її у площину здогадки, а будь-які твердження у зазначеному контексті – лише аксіоми. Невипадково у термінологічному апараті дисципліни «disability studies» ключовим поняттям є «абстрактний сліпий», адже саме зряча людина для умовно свідомішого розуміння реальності незрячих вводить у свою візуальну реальність уявний більшою мірою образ сліпого, або, згідно з термінологією зазначеної вище дисципліни, «абстрактного сліпого»,

сліпоти й описує особливості пізнання цими людьми світу з погляду зрячої людини. «He is the patient subject of endless thought experiments where the experience of the world through four senses can be compared to the experience of the world through five» (Kleege, 2016: 180).

Таким чином, категорична бінарність опозиції «зір/сліпота» постає доволі сумнівною, як і сама категорія норми, що підтверджується й об'єктом вивчення таких дисциплін, як постколоніальні студії, квір- та гендерні студії, «disability studies» тощо. Інтерпретативний вихід за межі згаданої опозиції уможливить відкидання стереотипів щодо трактування сліпого як обмеженого, а тому до певної міри пасивного щодо буття, чи зрячого – як всезнаючого у цьому плані, а тому активного. Що дійсно могли б привнести в ці обговорення візуальні дослідження – так це поставити під сумнів бінарну опозицію між зором і сліпотою. Абсолютно ясно, що набагато продуктивніше осмислювати цю тему в термінах градації – градації гостроти зору і градації зорової уваги або володіння зоровими навичками.

Виклад основного матеріалу. У романі Ентоні Дорра «Все те незриме світло»² сліпота головної героїні Марі-Лор представлена як один із компонентів у її характеротворенні; автор наділяє дівчину безліччю здібностей, одну із них – захоплення молюсками і равликами – демонструє у розрізі усього життя, щоб у такий спосіб підкреслити, що жоден аспект життя не відходить на другорядний план чи не нівелюється лише з огляду на відсутність зору. Невипадково у канві тексту вкрай рідко простежуємо описи можливих соціально-буттєвих перешкод для неї, щоб вивести категорію за асоціативне поле категорій жалю, неспроможності, хіба що за винятком того чи іншого посилання на використання Марі-Лор білої тростини або гострого слуху.

Марі-Лор – одна з головних персонажів у романі Ентоні Дорра «Все те незриме світло», втратила зір внаслідок уродженої двосторонньої катаракти у віці шести років. Зображена письменником дівчина фактично становить яскравий зразок образу «абстрактного сліпого/ї». Автор неодноразово змальовує категорії світу через призму візуального сприйняття: Марі-Лор безпомилково розрізняє частини доби («тепер знову ніч»

(Дорр, 2016: 8)). Характерно, Ентоні Дорр доволі детально зображує процес активізації інших органів чуття. Наприклад, звук приближення бомбардувальників порівнюється із «гулом всередині мушлі» (Дорр, 2016: 8), інформаційна листівка, аркуш якої ще пахне чорнилом, «м'яко ляпотить» (Дорр, 2016: 9) за вікном, хоча ще «хрусткий», бо «недовго пробув надворі» (Дорр, 2016: 9). «Йй відкривається, що по-справжньому чогось торкнутися... – означає це полюбити» (Дорр, 2016: 25). Батько дівчини з моменту цілковитої втрати нею зору постійно привчає її до самодисципліни, до високоорганізованості, яка полягає навіть у розмішуванні взуття щоразу на тій ж підставці, розвішування своєї одягу завжди на одному і тому самому гачкові, до детального вивчення мініатюри цілого району – від віконниць на будинках до дощових жолобів на прилеглих до будівель вулицях – до тих пір, «аж доки справжній квартал і мініатюрний не змішуються в її уяві» (Дорр, 2016: 25). Зауважимо, що саме мес'є Леблан допомагає дівчинці змиритися і прийняти свою сліпоту як спосіб особливо тут-буття не стільки через практичну допомогу, а й через правильне трактування свого стану. У той час як оточуючі Марі-Лор дорослі виражали жалість або, навпаки, вважали сліпоту прокляттям, то батько завжди переконливо говорив дівчинці: «Не буває такого явища, як прокляття. Бувають щасливі і нещасливі випадки. Щодня удача хилиться в той чи в той бік. Але проклять не буває» (Дорр, 2016: 23). Як контраст звучить варіант інтерпретації сліпоти дітьми, переданий у формі різних запитань, які вони задавали дівчині: «Тобі болить?», «Ти заплющуєш очі перед сном?», «Як ти знаєш котра година?» (Дорр, 2016: 35).

Саме підтримка й наполегливість батька, по-перше, пришвидшили процес адаптації, особливо в освоєнні навколишнього району – уже на другий рік з моменту втрати зору дівчина фактично досягла абсолютної адаптації, яка полягала в ідеальному запам'ятовуванні мініатюри навколишньої місцевості й не менш досконалому відтворенні завченого під час повернення до будинку («Шістнадцять кроків до фонтанчика... Сорок два до сходів, сорок два назад» (Дорр, 2016: 34)), у якому проживали Леблани, й паралельному прив'язуванні певних запахів до конкретних місць на цьому шляху («пахне автомобілями й рициновою олією, хлібом з пекарні, камфорою з аптеки «Авен», сокирками, запашним горошком і трояндами з квіткового кіоску» (Дорр, 2016: 28)). По-друге, Марі-Лор ніколи «не впадала» в стан апатії, безнадії чи зневіри. Навпаки, простежуємо

² Ентоні Дорр (Anthony Doerr) – американський письменник, лауреат багатьох престижних премій, серед яких Пулітцерівська премія. Більшість його творів належать до світових бестселерів, проте загальне визнання приніс саме роман «Все те незриме світло» («All the Light We Cannot See»), який українською мовою було перекладено Олександром Гординчук у 2016.

певне роздратування чи злість, пов'язане з тим, що не так швидко проходить вивчення візуального світу, але уже з позиції незрячої.

У творі «Все те незриме світло» також часто простежуємо несподівані порівняння з погляду візуалізації нашого щоденного життя, як-от: розміщення страв на тарілці описувалося через порівняння з конкретними годинами: «Картопля на шостій годині, та chérie. Гриби – на третій» (Дорр, 2016: 25). Подібні порівняння стають можливими лише зважаючи на попередні візуальні знання Марі-Лор, що значно, вважаємо, полегшує авторський задум щодо змалювання незрячої дівчинки і процесу світосприйняття нею. Більше того, образ незрячої, сліпота якої набула, дає змогу письменникові звучати більш об'єктивно.

Проте наскрізними у аналізованому творі є приклади візуального сприйняття незрячою дівчинкою навколишнього світу, що переконливо доводить, що перед читачем саме образ абстрактного сліпого/ -ї. Навіть весна, коли розпочалася війна, зображена автором у спосіб наче перед нами зряча людина: «Гомін, світло, повітря. Цей травень здається Марі-Лор найгарнішим у її житті» (Дорр, 2016: 53).

Лише війна вносить відчуття безпорадності перед майбутнім у сприйнятті Марі-Лор, що споріднює зрячого/ -у із сліпим/ -ою. «Вона ж думала, що проживе з батьком в Парижі все життя» (Дорр, 2016: 54), а тепер її «завжди» і «щораз» поставлені під сумнів. Ентоні Дорр протиставляє категоріям, що формують сталість майбутнього, той факт, що навіть «тепер» не дає жодної впевненості.

Введення Е. Дорром у сюжетну канву роману «Все те незриме світло» двох міст певним чином перегукується з термінологією постколоніальних студій, що актуалізує необхідність міждисциплінарного підходу до дослідження проблематики аналізованого нами твору. Нарація, пов'язана з описами Парижу, просякнута займенниками «свій», «мій», прикметниками «рідний», «знайомий» – усі ці лексеми не виходять за рамки категорії дому³, а Сен-Мало, навпаки, описово знаходиться у концептосфері категорій «чуже», «незнайоме». Фактично, дівчина туди прибуває як біженка з окупованого на той момент Парижу.

Окрім зображення війни в глобальному розумінні її як уособлення масових вбивств і масштабних руйнувань, окрім висвітлення безпорадності окремого індивіда у вихорі війни, Ентоні Дорр порушує й проблему протистояння сліпої дівчинки у воєнні часи: попри певну підтримку з

сторони двоюрідного дідуся, його гувернантки й окремих мешканців містечка Сен-Мало Марі-Лор все ж залишалася «одним-одна» (Дорр, 2016: 12), а уся безпорадність життєвої ситуації змалювана фразою «нюхаючи листівку, яку не може прочитати» (Дорр, 2016: 12). Таким чином, війна, згідно з думкою автора роману «Все те незриме світло», – це, насамперед, візуальна категорія.

Ще одним цікавим, на нашу думку, прикладом зороцентризму є чорні окуляри як типовий атрибут незрячих людей. Складається враження, що у такий спосіб зряча людина намагається приховати цю фізичну неспроможність сліпця як Іншого, до певної міри дистанціюватися, проявляючи свій страх перед ним, а конкретніше перед силою його відсутнього погляду, що лише підтверджує домінування принципу зороцентризму в культурі. Показово, що Марі-Лор, героїня роману «Все те незриме світло», не носить затемнених окулярів, тобто на символічному рівні не відбувається дистанціювання, як і самої дівчини від візуального світу, так і її оточення від неї, що демонструє зміщення вектору сприйняття образу сліпого/ -ї і його входження у іншу модальність, а отже, вимагає й методологічної переорієнтації досліджень аналізованої проблеми, а також відхід від образу абстрактного сліпого. Із цього приводу американський науковець, який комплексно – у соціальному, культурно-історичному, етно- й індивідуально-психологічному розрізах – розглядав категорію сліпоти: «Blindness, when compared with sight, becomes a thing of shadows... Anything seen as a mere shadow of its former self is understood as less than or not as good as the original... Sight is status and is a status former to blindness. Sight is not a mere shadow of its former self since it has no former self. Thus sight is not regarded as needful of restoration» (Michalko, 1998: 67–68).

Обрана для аналізу в нашій розвідці проблема не претендує на категоричність, навпаки пропонує один із можливих варіантів інтерпретації образів сліпоти чи незрячих людей і вносить певну ясність щодо необхідності розробки у вітчизняній науковій парадигмі такої дисципліни як «disability studies». Багато питань у цьому контексті залишаються відкритими, і багато питань можна поставити під сумнів та проаналізувати в іншому ракурсі. Хоча певне обмеження щодо подальшої рецепції існує: перспектива світосприйняття – зрячим незрячого чи самоідентифікація останнього через художній текст, де образ сліпого не є прямим, а переосмисленим (що переводить автобіографію у площину літератури), а, отже, являє собою ще один інваріант образу сліпого.

³ Бінарна опозиція «свій/чужий» – центральна у термінології постколоніальних студій.

Висновки. Проаналізувавши наукові розвідки з «disability studies» на сучасному етапі, варто зауважити, що, крім питання перерозгляду наявної термінології (насамперед, маємо на увазі відкидання негативної конотації, пов'язаної із семами «інвалідність», «фізична вада», «неспроможність»), дослідники наголошують на необхідності виходу за межі бінарної опозиції «наявність зору/сліпота», яка, погоджуємося з думкою більшості сучасних науковців, веде до перебільшення ролі абстрактного сліпого, а також додамо, до надмірної експлуатації компенсаторного принципу у змалюванні образу сліпого/-ї. У такий спосіб «...we can also abandon the clichés that use the word ‘blindness’ as a synonym for inattention, ignorance or prejudice... Using the word in this way seems a vestigial homage to the Hypothetical, meant to stir the same uncanny frisson of awe and pity. It contributes on some level to the

perception of blindness as a tragedy too dire to contemplate» (Kleege, 2016: 188).

Сподіваємося, що як і у творах художньої літератури, так і в літературознавчих працях у майбутньому відбудеться відхід від образу абстрактного сліпого й переорієнтація світоглядних позицій, де сліпота – «звичайна» фізична характеристика, що не виходить за межі норми, ще одна із ряду можливих онтологічних альтернатив, когнітивний інваріант пізнання світу, невізуальна модальність, але аж ніяк не маркер Іншого, оповитий семантикою компенсаторності, жалю і покарання за злодіяння. Найважливішим, що і власне накреслює проблематику подальших досліджень із «disability studies», є питання становлення і формування ідентичності людей з певними фізичними неспроможностями, так званий «камінг-аут» (якщо використовувати визначення квір-студій⁴).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дорр Е. Все те незриме світло : роман / перекл. з англ. О. Гордичук. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 352 с.
2. Сорокин В. М. Семиотика образа незрячего человека в пространстве изобразительного искусства (М. В. Нестеров «На Руси. Душа народа»). *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2018, № 3 (215). С. 97–102. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-obraza-nezryachego-cheloveka-v-prostranstve-izobrazitelnogo-iskusstva-m-v-nesterov-na-rusi-dusha-naroda/viewer> (дата звернення: 28.05.2021).
3. Allport G. W. *The Narrative of Prejudice*. London : Addison Wesley, 1954. 576 p.
4. Bolt D. *The Metanarrative of Blindness : A Re-Reading of Twentieth-Century Anglophone Writing*. University of Michigan Press : Ann Arbor, 2014. 178 p.
5. Leão Mianes F., Becker Karnopp L. Representations of Blind Characters in Contemporary Literature. *Pro-Posições*. Vol. 30. 2019. URL : https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072019000100534&script=sci_arttext&tlang=en (Last accessed: 7.06.2021).
6. French S. *The Wind Gets in My Way*. *Disability Discourse* / ed. by Corker M., French S. Buckingham : Open University Press, 1999. Pp. 21–27.
7. Garland Thomson R. *Extraordinary Bodies : Figuring Physical Disability in American Culture and Literature* (Twentieth Anniversary Edition). New-York : Columbia University Press, 2017. 224 p.
8. Kleege G. *Blindness and Visual Culture : An Eyewitness Account*. *Journal of Visual Culture*, 2016. URL : <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.979.2966&rep=rep1&type=pdf> (Last accessed: 10.06.2021). [in English].
9. Michalko R. *Mystery of the Eye and the Shadow of Blindness*. Toronto : University of Toronto Press, 1998. 224 p.
10. Omansky Gordon B. *Researching the Social Construction of Blindness*. URL : <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/58449/67.pdf> (Last accessed: 07.06.2021).
11. White P. Sex Education; or, How the Blind Became Heterosexual. *Journal of Lesbian and Gay Studies*. № 9(1-2). Pp. 133–147.

REFERENCES

1. Doerr A. *Vse te nezryme svitlo [All the Light We Cannot See] : novel / translated from English by Gordynchuk O.* Kharkiv : “KSD”, 2016. 352 p. [in Ukrainian].
2. Soprokin V. M. *Semiotyka obraza nezryachego chelovieka v prostranstvie izobrazitelnogo iskusstva (M. V. Nesterov “Na Rusi. Dusha naroda”)* [Semiotics of the image of a blind person in the space of fine arts (M. V. Nesterov “In Rus’. The soul of the people”)]. *Viestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universitieta*. 2018. № 3 (215). Pp. 97-102 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-obraza-nezryachego-cheloveka-v-prostranstve-izobrazitelnogo-iskusstva-m-v-nesterov-na-rusi-dusha-naroda/viewer> (Last accessed: 28.05.2021). [in Russian].
3. Allport G. W. *The Narrative of Prejudice*. London : Addison Wesley, 1954. 576 p. [in English].
4. Bolt D. *The Metanarrative of Blindness : A Re-Reading of Twentieth-Century Anglophone Writing*. University of Michigan Press: Ann Arbor, 2014. 178 p. [in English].

⁴Промовисто у цьому контексті звучить твердження американського дослідника П. Вайта про те, що «blind people are in a sense queer, in that heterosexuality, at least in its institutionalized forms, presumes a sighted subject» (White, 2003: 134).

-
5. Leão Mianes F., Becker Karnopp L. Representations of Blind Characters in Contemporary Literature. *Pro-Posições*. Vol. 30. 2019. URL: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072019000100534&script=sci_arttext&lng=en (Last accessed: 7.06.2021). [in English].
 6. French S. The Wind Gets in My Way. *Disability Discourse* / ed. by Corker M., French S. Buckingham : Open University Press, 1999. Pp. 21-27. [in English].
 7. Garland Thomson R. Extraordinary Bodies : Figuring Physical Disability in American Culture and Literature (Twentieth Anniversary Edition). New-York : Columbia University Press, 2017. 224 p. [in English].
 8. Kleege G. Blindness and Visual Culture : An Eyewitness Account. *Journal of Visual Culture*, 2016. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.979.2966&rep=rep1&type=pdf> (Last accessed: 10.06.2021). [in English].
 9. Michalko R. Mystery of the Eye and the Shadow of Blindness. Toronto : University of Toronto Press, 1998. 224 p. [in English].
 10. Omansky Gordon B. Researching the Social Construction of Blindness. URL: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/58449/67.pdf> (Last accessed: 07.06.2021). [in English].
 11. White P. Sex Education; or, How the Blind Became Heterosexual. *Journal of Lesbian and Gay Studies*. № 9 (1-2). Pp. 133-147. [in English].

УДК 82.091

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-34>

Вікторія ЗАВАДСЬКА,
orcid.org/0000-0002-6411-4926
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови, літератури та культури
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) ptits@ukr.net

МІФОЛОГІЧНИЙ ПІДТЕКСТ РОМАНУ ДЖОАН ГАРРІС «П'ЯТЬ ЧЕТВЕРТИНОК АПЕЛЬСИНА»

У статті розглянуто міфологічний підтекст роману Джоан Гарріс «П'ять четвертинок апельсина». Роман має казкову структуру, хоча хронологія розповіді не є лінійною. Центральний персонаж твору Фрамбуаз Дартижан проходить усі етапи, які долає казковий герой на шляху до одержання певного статусу і підтвердження права на цей статус. Епічна подорож Буаз розпочинається ще у дитинстві, коли дівчинка робить рішучий крок (організовує поїздку до міста), а з міфологічної точки зору – стає на шлях героя. Всі наступні її пригоди – це традиційне подолання перешкод на шляху «обраного» (присипає матір і перепливає Луару, щоб дістати дитячий скарб із монетами; вступає у дружні стосунки із німецьким офіцером; стає свідком згвалтування сестри і вбивства місцевого п'янички; впольовує Стару Маму і губить Томаса; вона єдина, хто не кидає матір перед розлученням натовпом).

Далі йде етап «сну» (подружнє життя в чужому місті), під час якого не відбувається нічого, що пов'язано із Ле-Лавезом. Враховуючи, що Буаз, як і її матір, є ніби духами цього місця, вони перестають існувати в іншому просторі.

Останнім є травестійне повернення героїні й боротьба за належне їй місце зі старшим братом, а потім – із його сином (за епічними законами – боротьба із родичами за право називатися переможцем). Тут розкриває свою роль ще один персонаж, який увесь час задавався неважливим – Поль, чарівний помічник, який насправді від початку відігравав ключову роль у житті сім'ї Дартижан.

Однією з ключових особливостей роману є подвійність і маскуванню, про які говоримо в статті. Подвійність міститься в назві, в діях героїв, у зошиті, який одержує в спадок Фрамбуаз, в апельсині, який стає справжнім чарівним предметом, допомагаючи маніпулювати поведінкою матері (приспати чудовисько).

У статті окремо приділено увагу реалізації моделі архетипів у жіночих та міфологічних персонажах повісті: Стара Мама, Мірабель Дартижан, Фрамбуаз та Ренетт, діти Фрамбуаз – усі вони мають ознаки хтонічного чудовиська, прадавнього жіночого божества.

Також розглянуто деякі художні особливості роману: складний час і часові зсуви; суміш жанрів (елементи історичного й готичного роману, детективної історії, забавки-квесту, казкової оповіді, міфу, психологічного реалізму); персоніфікація ріки Луари й елементи анімізму; травестія й подвійність (маскування); використання теми війни як тла для подій.

Ключові слова: «П'ять четвертинок апельсина», міфологічні особливості, казковий герой, жіночий архетип, суміш жанрів.

Viktorii ZAVADSKA,
orcid.org/0000-0002-6411-4926
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Literature and Culture
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) ptits@ukr.net

MYTHOLOGICAL SUBTEXT OF JOANNE HARRIS'S NOVEL "FIVE QUARTERS OF THE ORANGE"

The mythological subtext of Joanne Harris's novel «Five Quarters of the Orange» is discussed. The novel has a fairy-tale structure, although the chronology of the story is not linear. The central character of the novel, Framboise Dartigen, goes through all the stages that the fairy-tale hero overcomes on the way to obtaining a certain status and confirming the right to this status. Boise's epic journey begins in a childhood, when the girl takes a decisive step (organizes a trip to the city), and according to mythological laws – gets in the way of a hero. All her subsequent adventures are the traditional overcoming of obstacles in the way of a "chosen" (she sprinkles her mother and crosses the Loire to get a children's treasure with coins; she enters into friendly relations with a German officer; witnesses the rape of her sister and the

murder of a local drunkard; hunts the Old Mother and destroys Thomas; the only one who does not abandon his mother in front of an angry crowd).

This is followed by the stage of «sleep» (married life in another city), during which nothing is connected with Les Laveuses. Given that Boise, like her mother, are like the spirits of the place, they cease to exist in another space.

The last is the travesty return of Framboise and the struggle for her rightful place with her older brother, and then – with his son (according to epic laws – the struggle with relatives for the right to be called the winner). Here, another character who always seemed unimportant reveals his role – Paul, a magical helper who actually played a key role in the life of the Dartigen family from the beginning.

One of the key features of the novel is the duality and disguise we talk about in the article. Duality is contained in the title, in the actions of the heroes, in the notebook inherited by Framboise, in the orange, which becomes a real magical object, helping to manipulate the behavior of the mother (put the monster to sleep).

In the article close attention is paid to the implementation of the model of archetypes in female and mythological characters of the story: Old Mother, Mirabelle Dartigen, Framboise and Reine-Claude, Framboise's daughters – all of them have signs of a chthonic monster, an ancient female deity.

Some artistic features of the novel are also considered: complex time and time shifts; a mixture of genres (elements of historical and gothic novel, detective story, toy-quest, fairy tale, myth, psychological realism); personification of the Loire River and elements of animism; travesty and duality (masking); using the theme of war as a background for events.

Key words: «Five Quarters of the Orange», mythological features, fairy-tale hero, female archetype, mixture of genres.

Постановка проблеми. В європейській літературі сьогодення нового звучання набуває тема Другої світової війни. Почасти це пов'язано з тим, що сучасну літературу творить покоління, яке не було свідком страшних воєнних подій, тому акцент переноситься з реалістичного зображення жахів війни на інші моменти, а воєнний/повоєнний час поступово перетворюється з об'єкта твору на тло, декорацію, яку автор ладен змінювати залежно від вимог сюжету, як це бачимо в історичних романах. Роман Джоан Гарріс «П'ять четвертинок апельсина» побудований саме так. У центрі роману – історія окремої людини (сім'ї), започаткована під час війни, але наслідки тих далеких подій активно впливають на подальше життя героїв. Спроба відтворити звичайне життя під час звичайної війни, а також створити проєкцію майбутнього, змішавши жанри історичного роману, детективу, готики, додавши елементи епічних творів, залучивши міфологічні закономірності світосприйняття, не забуваючи також про реалізм – ось рецепт, за яким писався роман Джоан Гарріс. Усі ці моменти роблять його цікавим не просто для прочитання, але й для фахового літературознавчого розбору.

Мета статті. У цій статті ставимо за мету розглянути деякі художні особливості роману, якому досі не було приділено достатньої уваги літературною критикою. Зокрема, зосередимося на міфологічних моментах і тих аспектах, які структурно й змістовно роблять роман подібним до казки.

Актуальність та перспективи дослідження. Усе наведене вище обумовлює актуальність цієї роботи. Також зазначимо, що новий підхід до воєнної теми в сучасній літературі потребує уважнішого й детальнішого вивчення, отже, залишає простір для більш ґрунтовного дослідження із залученням багатьох характерних творів.

Виклад основного матеріалу.

Казкова структура роману

Твір починається з цілком казкового несправедливого розподілу спадщини: старшому сину – залишки ферми, середній доньці – вміст винного льоху, а молодшій – материн старий зошит із рецептами. Типовий початок багатьох європейських казок. І, якщо з двома першими речами все просто й зрозуміло (вони мають звичайну матеріальну цінність), то остання, нібито нікому не потрібна, насправді завжди приховує в собі щось більше. Ось цю загадку й має розв'язати «обрана» материна улюблениця, подібна до неї більше за всіх інших дітей – Фрамбуаз Дартижан.

Роман містить елементи головоломки-квесту. Першу вказівку на певний підтекст, таємницю читач бачить одразу на обкладинці. Вираз «п'ять четвертинок» уже містить парадокс, порушення закону логіки, а підзаголовок «Найголовніше сховано всередині» просто спонукає розгорнути книгу, щоб розкрити прихований у ній секрет. І це не просто вдалий маркетинговий хід – це данина романтично-готичній художній традиції, обов'язковою умовою якої є наявність таємниці; навколо неї розгорається сюжет. Відкрити секрет, проникнути в таємне – на цьому будується роман Гарріс від початку до кінця (точніше – від кінця до кінця, адже розповідь узята в часове кільце).

Таким чином, зав'язка відразу вказує на друге дно відкритої шухлядки, якою для читача є оповідь; вона спонукає розкрити інтригу. Це відбувається через малозрозумілі й розрізнені нотатки на берегах зошита з рецептами, який дістався у спадок головній героїні й оповідачці роману. У такий спосіб реалізується сюжетотворча фабула, а читач потрапляє в полон власної цікавості – характерна й обов'язкова риса детективних романів.

Якщо аналізувати казково-міфологічну структуру роману, то зошит – це чарівний предмет, який казковий герой одержує на початку своєї подорожі. На цьому тримається структура всього тексту: натяк на таємницю зошита на початку твору плавно перетікає в розповідь про таємне життя батьків, а згодом – про якісь секретні справи старших дітей.

Таємницями сповнене життя всього селища Ле-Лавез та прилеглого містечка Анже: кожен дім, ферма, сім'я, людина мають свої секретні справи, які треба й варто приховувати. Якийсь таємний підтекст проявляється в житті окупованої німцями французької провінції, де, здавалося б, мирний стан життя, неквапливий і природний, споконвічний хліборобський рух насправді кипить і вирує повними несподіванок подіями, схожими на підводні течії Луари. Все це обертається навколо наймолодшої дитини сім'ї – Фрамбуаз. Вона, як камінчик, кинутий у воду, притягує до себе все приховане. Події розходяться від неї як від епіцентру таємниці (а композиційно – як від оповідача). Зрештою, і вона сама має чимало потаємних справ, акумулюючи в собі суть цієї місцини: вільна, самостійна, ні на кого не схожа, хоробра, вперта, рішуча, цілеспрямована, винахідлива, скритна, хитра.

Роман цілком нагадував би казку, але часовий зсув, про який буде сказано нижче, до певної міри ламає суто казкову будову. Якщо вибудувати хронологію подій, то умовна міфологічна подорож Буаз розпочинається ще в дитинстві, а поштовою (і сюжетною зав'язкою) стає поїздка старших дітей до міста (у чарівних казках – від'їзд старших братів за дорученням батька), де вони мають якісь «дорослі» справи. Коли Буаз розуміє, що брат із сестрою віддаляються, посилаючись на її малий вік, дівчинка робить рішучий крок, а з міфологічної точки зору – стає на шлях героя. Усі наступні її пригоди – не що інше, як традиційне подолання перешкод на шляху «обраного»: від організації поїздки (коли вона присипає матір і перепливає Луару, щоб дістати дитячий скарб із монетами; вступає в дружні стосунки з німецьким офіцером; стає свідком звалтування сестри і вбивства місцевого п'янички; впольовує Стару Маму й губить Томаса) до останнього епізоду, коли вони разом із покаліченою матір'ю тікають від натовпу в поле.

Далі відбувається етап «сну», коли герой, потрапивши до «чужого» простору, перестає бути собою, ніби перестає існувати. Для Фрамбуаз – це період шлюбу, коли вона щасливо живе з чоловіком і виховує двох дітей. Про цей період читачу майже не повідомляється, він ніби випадає з життя Фрамбуаз. Там ніби нічого не відбува-

ється – нічого, пов'язаного з фермою в Ле-Лавезі, з її казковим топосом. Тому для Буаз цей, здавалося б, найспокійніший час її життя – ніщо.

Після смерті чоловіка жінка повертається в рідне селище, де її знають лише за дівочим прізвищем, але через стільки років ніхто не впізнає. Ось тут знову починається перерваний десятиліттями шлях героя. Фрамбуаз відкрито ходить усюди, щоб точно переконатися в своєму інкогніто. Вона відбудовує ферму, облаштовує побут, поступово займає тверду позицію на місцевому ринку. І знову, за законами епосу, її конкурентом і головним супротивником виступає спочатку старший брат, а згодом – його син. Як і в казках, герой, повертаючись переможцем додому, повинен приховувати свою суть до певного моменту, допоки не відкриється істина. Те саме бачимо в романі. Фрамбуаз вступає в нерівний бій із родичами без видимих шансів на перемогу. Перемогти їй допомагає Поль, відіграючи роль чарівного помічника, без якого Фрамбуаз самотужки не перемогла б і який переконує її розповісти світові цю історію – заявити про себе, про своє чесне ім'я і право жити під власним іменем.

Ріка в романі

Події відбуваються на березі Луари. Проте ріка є не просто декорацією, вона виступає безпосереднім учасником, має свій характер, взаємодіє з іншими героями, як і будь-який персонаж твору. Луара задає відповідний ритм кожній частині роману, змінюючи свій вигляд і демонструючи почасти абсолютно протилежні риси характеру. Спокійна і сонна, подекуди заболочена, з блискучими сонячними мілинами, вона здається безпечною. Насправді ж, повноводна й страшна в своїх сезонних змінах, вона є тим художнім прийомом, який передає/створює настрій, налаштовує читача на подальші, часто небезпечні й неочікувані події. Луара, яка спочатку видається другом, місцем затишку й порятунку в складних життєвих ситуаціях (і таким, власне, й стає для Кассі та інших), осередком вільного, а згодом – «довоєнного» життя, раптом виказує свій грізний норов, шкириться зубами гігантської щуки Старої Мами, зрештою стає опосередкованою причиною загибелі багатьох людей, таким собі непрямим злоторцем, що цілком відповідає суті міфологічного персонажа, яким є ріка.

У кожного свої стосунки з Луарою. Кассі без остороги грає з нею, довіряє їй свої нехитрі дитячі скарби, легко перепливає від одного камінного бика до іншого, пролазить під водою між корінням і корчами, удаючи, ніби потонує, пірнаючи в найнебезпечнішому місці. Він ставиться до Луари

як до сестри-компаньйонки, зовсім не боїться її підступності, хизується власною вправністю, трохи піддає, грається, довіряє секрети, прив'язуючи монети, цигарки та інший нехитрий крам у бляшанці до Стовпа Скарбів. Кассі переживає тут звістку про загибель батька: перепливає на протилежний заболочений берег і кілька днів блукає там на самоті.

Ренетт боїться ріки. Вона манірна й кокетлива, закохана в свою зовнішність і глянцеви журналі, вся у мріях про гламур та майбуття кінозірки. Ця юнка зовсім не придатна для дикунських розваг на березі Луари, вона ходить туди «за компанію» з усіма іншими або ж на зустріч із німецьким офіцером Томасом Лейбніцем.

Поль проводить на річці більшість часу. Він рибалить, а згодом просто живе в хатинці на причалі, спокійний і неквапливий, як і ріка в певний час. Він не хизується, не наражається на небезпеку, не намагається видаватися тим, ким не є, але це лише видимість. Поль, як і Луара, неоднозначний, у нього – своя гра, яка залишається нерозкритою й непомітною майже до кінця роману.

Луара, як і будь-яка річка, ховає в собі багато таємниць. Живучи своїм життям, рухаючись своїм плином, вона, як жива надприродна істота, відповідає на втручання у свої справи. І байдуже, чи це гонитва за схованими скарбами у вигляді кількох франків, чи це імітація наглої смерті Гюстава Бошампа, чи імітація «навпаки» – вбивства партизанами людини, яка насправді втопилася – усе матиме свої наслідки в реальному, а не у вигадано-пригодницькому дитячому світі.

Архетип Старої Мами в жіночих персонажах роману

Міфологічною персоніфікацією Луари є образ Старої Мами – напівфантастичного чудовиська, велетенської щуки з кількома рядами зубів. Вона жила тут завжди – хтонічна істота, давня, як ріка. Страховисько неможливо упіймати, та нікому це й на гадку не спадає, адже місцеві мешканці не сприймають її просто як «велику рибу». Це розумна істота іншої площини, з якою звичайній людині краще не перетинатися. Дехто розповідає, що це перетворений на щуку вбивця (місцевий аналог Вічного Жида), приречений довіку жити у воді й нести нещастя людям. Люди вірять: побачити Стару Маму – до нещастя. Ілюстрацією цього в романі є історія Жаннет Годін, восьмирічної дівчинки, яка померла від укусу водяної змії, побачивши напередодні Стару Маму. Саме ця смерть, про яку мимохідь згадується в романі, стає ключовим моментом початку протистояння Буаз і Старої Мами. Протистояння, яке не матиме

переможця. Буаз ніби роздвоюється, приміряючи до себе долю Жаннет. Вона майже фізично відчуває, як лежить потопельницею на дні, навіть чує сморід власного мертвого тіла. Прагнення тепла й ніжності екстраполюється в дівчинки бажанням ледь не помінатися місцями із загиблою: її щиро оплакують батьки, їй поставлять гарний пам'ятник зі зворушливим написом, а, найголовніше, вона ніколи не зістариться, не стане схожа на власну матір (а Фрамбуаз боїться цього найбільше, бо відчуває, до якої міри вони подібні).

Не так давно втративши батька, Буаз насправді вперше стикається зі смертю, осягає раптом, що вона теж може померти, розуміє всю глибину й незбагненність цієї таємниці, а тоді... повстає проти неї. Її друге «Я», інший бік медалі, спонукає до рішучих запобіжних заходів. Таким чином, Фрамбуаз ніби виступає на боці життя, за життя. Вітальна сила її проявлятиметься протягом усього твору: від повернення в стару, майже зруйновану ферму до боротьби з конкурентами за свою кав'ярню, а з мешканцями Ле-Лавеза – за власне добре ім'я, за право бути собою.

Давши собі слово виловити Стару Маму, Буаз, за всіма міфологічними законами, насправді бореться сама з собою, зі своїм минулим і майбутнім, уособленим у цій хтонічній істоті. Згадаймо «золоте правило» змієборчого міфологічного мотиву: герой-змієборець в архетипі сам є змієм (Пропп, 2002: 239). Тобто подолати чудовисько може лише «обраний», який теж має цю силу, в архетипі – його нащадок. Про те, якою постане героїня наприкінці роману, найкраще сказати словами Джозефа Кемпбела: *«Одкровення ж полягає в тому, що божественні сили, яких шукано й досягнуто з такими небезпеками, весь час були в серці самого героя. Він – «царевич», якому вдалося довідатися, хто він є насправді, й тим самим уступити у виконання належної йому сили-влади; «божич», «син Бога», що навчився розуміти, як багато означає це звання»* (Кемпбел, 1999: 39).

Буаз – саме така. На цьому акцентується ще в казковому зачині. Вона, наймолодша, одержує нічого не вартий із матеріальної точки зору, але, як водиться в казках, найдорожчий скарб: зошит з рецептами разом із таємницями матиного особистого життя. Вона єдина схожа на матір, від якої успадкувала, крім кулінарного хисту, твердий і рішучий характер. Матір, з якою вона бореться всіма доступними засобами, водночас шалено прагнучи її любові. Фрамбуаз – це її мати, це і Стара Мама, і володарка природи, дух місця, єдиний спроможний захистити його й відродити. Дитиною вона кине виклик легендарній щуці й

одержить бажане (утримає тут назавжди Томаса Лейбніца). Дорослою вона вступить у шлюб і «завмре» справжнім казковим сном, як відірваний від рідного місця дух природи. Ставши літньою жінкою, Фрамбуаз «прокинеться» від свого епічного сну, повернеться до рідного дому за класичними законами казки – у травестійній подобі, а згодом вступить у справжню боротьбу з молодшим родичем, залучаючи засоби, які, здавалося б, не може використати немолода й обважніла жінка.

Мати ж Фрамбуаз – це в архетипі те саме хтонічне створіння, дух місця. Вона небалакуча, самотня, сильно відрізняється від інших фермерів та мешканців довколишніх містечок. Чорнява, висока, кістлява, завжди готова «вибухнути люто» (Гарріс, 2020: 17), ця жінка з дивною ніжністю та турботою ставиться до плодівих дерев (навіть імена своїм дітям дає на честь рослин), пестить їх, мов власних дітей, не дає пропасти жодному плоду, з яких готує фантастичні, нікому не відомі смаколики. До речі, талант до приготування страв у міфології завжди вважався особливим вмінням. Кухар прирівнювався до жерця, а приготування (як і споживання) їжі вважалося актом божественним (Фрейденберг, 1998: 27). Уся якась нетутешня, сповнена таємничості, Мірабель Дартижан насправді страждає від психічних розладів. Напади божевілля, які роблять її подібною до служниць одного з найдавніших культів божества землі – Діоніса, трапляються дедалі частіше й завжди цьому передують запах апельсинів. Саме його застосовує Фрамбуаз для маніпуляцій материною поведінкою («Я кинула на матір останній погляд, ніби вона страшно чудовисько, яке вдалося приспати» (Гарріс, 2020: 89)). Ось ця неіснуюча п'ята четвертинка апельсина, що має потужну дію на рівні з чарівними предметами, яких насправді ніби не існує. «Мати виглядала абсолютно неймовірно: оточена з усіх боків, вона відчайдушно билася, і її обличчя стало червоночорним від вогню, крові й диму, вона нагадувала якесь міфічне чудовисько» (Гарріс, 2020: 340).

І, як справжня міфічна істота, Мірабель Дартижан нібито має зв'язок із Томасом. Щоправда залишається незрозумілим характер їхніх стосунків. Чи вони дійсно є коханцями, і Томас платить матері Буаз наркотичними пігулками за сексуальне задоволення? Чи це лише ввижається Мірабель, а вона сама стає жертвою маніпуляцій різних людей, перш за все, – власних дітей і Поля? Чи вони підтримують суто комерційні зв'язки, які жінка має з багатьма мешканцями Ле-Лавеза та Анже? Усе це почасти залишається незрозумілим. Проте мати й доньки, кожна по-своєму, реалізу-

ють любовний хист жіночого хтонічного персонажа: всім подобається Томас, кожна з них намагається побудувати з ним свої стосунки. Ренетт чи не вперше в житті кокетує з дорослим чоловіком, Мірабель має до нього переважно комерційний інтерес, і лише Буаз відчуває справжню, хоча й дитячу, закоханість, прив'язаність істоти, яку ніхто не любить, але яка прагне мати біля себе дорослого, що буде піклуватися, допомагати, берегти. Заради цього Фрамбуаз і прагне зловити Стару Маму, обіцяючи, що відпустить її на волю, якщо бажання здійсняться. І, як годиться в казці, бажання виконується: Томас Лейбніц залишається на березі Луари. Навічно. Адже, за міфологічними законами, виконання бажань – річ небезпечна, вони здійснюються точно (у випадку із Фрамбуаз – дослівно), але зовсім не так, як це собі уявляв замовник, адже світ потойбічний сильно відрізняється від світу реального.

Натяки на божественну дуальність бачимо і в наступних поколіннях жіночої лінії: Фрамбуаз та її сестра Ренетт, як і доньки Фрамбуаз, – суцільна протилежність. І, якщо Фрамбуаз, як ми вже зауважили, є уособленням «дикої» стихії божества, то Ренетт, названа на честь сливи-ренклода, є ніби тією іпостассю, яку зазвичай бачать і люблять вірні, якій вклоняються, перед якою благоговіють, яка викликає захоплення і замилювання. Такою постає Ренетт під час свята врожаю: «... Ренетт, яка велично сиділа на троні й усміхалась червоними, як вишні, губами, а її волосся, осяяне сонцем, нагадувало німб» (Гарріс, 2020: 299). І, насамкінець, маємо злиття образу, коли справжнє вгамоване й вшановане божество посідає своє справжнє місце: «Королева врожаю, – прошепотів Поль. – Фрамбуаз Дартижан. Тільки ти» (Гарріс, 2020: 349).

Час в романі

Окремої уваги заслуговує часовий плин роману. Оповідь починається ніби з кінця. Оповідачка Фрамбуаз Дартижан постфактум розкриває всі свої таємниці кореспондентам. Вона повернулася до селища Ле-Лавез під прізвищем свого чоловіка через багато років після втечі її сім'ї від розлюченого натовпу після того, як її матір звинуватили у співпраці з нацистами й загибелі десятка односельців. У 65-річній тітоньці Фрамбуаз ніхто (крім, як потім з'ясувалося, Поля) не впізнав 9-річну нишпорку, яка колись стала однією з винуватиць усіх тих трагічних подій, що розгорнулися в селищі. Отже, розповідь починається з моменту переїзду й облаштування на новому місці, але переважає великими епізодами дитячих спогадів, а також тими подіями сучасності, що призвели до цього,

почасти вимушеного, інтерв'ю. Таким чином, маємо потрійний час: момент розповіді про те, що трапилося в далекому минулому, й нещодавно.

Відбувається ще одне роздвоєння: тітонька Фрамбуаз – оповідачка, стара важкувата жінка – має свій художній час, неквапливий і розмірений. А от дівчисько-Буаз живе в геті іншому ритмі, встигаючи всюди й буквально вдираючись у чужі таємниці.

У сучасності лише Поль стає тим ключовим персонажем, на якому сходяться всі відгалуження: часові й сюжетні. Саме Поль, єдиний, хто її впізнав, штовхає цю літню жінку на дії, які здатна була робити лише мала Буаз: шпигувати за племінником, натравити на нього місцевого жандарма, пошкодити кав'ярню на колесах, нарешті – замкнути кривдника в підвалі, щоправда, під прикриттям того ж самого жандарма. Проте, коли тітонька Фрамбуаз вступає у гру, час рухається так само повільно. Вона довго й, як їй здається, марно чекає під дощем, потім, роздратована, повертається додому і лише там дізнається, що Поль не гаяв часу, а привів поліціанта, неповнолітня донька якого була в кав'ярні з дорослим та одруженим племінником Фрамбуаз.

Щодо малої Буаз, то у творі доволі багато епізодів, коли вона обмежена в часі, буквально затиснута в часові межі, тому поспішає зробити те, що замислила. Цікаво, що всі ці випадки стосуються Томаса Лейбніца – німецького офіцера, з яким діти ведуть, як їм здається, таємні справи в форматі «інформація – подарунки». Починаючи від першої подорожі до Анже з братом і сестрою та завершуючи останнім побаченням із Томасом, усі дії Буаз розраховані по хвилинах. Цікаво, що вона не просто все встигає (і впоратися з ранку на фермі, і прибратися в домі, і сходити на річку, щоб дістати гроші зі спільної схованки й вчасно повернутися назад), але ще й намагається маніпулювати материним часом, коли переводить стрілки годинника, імітуючи наслідки психічного нападу. Зрештою материн час не маркується годинником, вона, як справжнє чудовисько, живе за іншими законами природи: *«Годинник у кухні міг раптом здатися їй розбитим навпіл – одна половина тут, а інша – зникла, замість неї вона бачила порожню стіну»* (Гарріс, 2020: 90). Мати живе за своїм часом. Вона маркує події кулінарними рецептами, багато з яких вигадує сама. Написи в зошиті для рецептів – це її життєпис, те, що вона залишила, заповіла для розшифрування Фрамбуаз. Так батькову смерть вона описує записом про те, що треба викопати топінамбур (бо його в сім'ї любив лише він), а згвалтування Ренетт – коротким описом візиту Томаса з пігулками морфію.

Показово, що єдиний, хто не піддається на часові маніпуляції – це Поль. Він опиняється там, де його не очікували, йде не туди, куди його відправили – він не вписується ані в дитячу компанію, ані в дорослий світ Ле-Лавеза. Поль живе на річці, відчуває її плин, майже не змінюється, спокійно спостерігає за тим, що діється навколо, не проявляє ніякої цікавості. Якщо розглядати роман як казкову структуру, Поль виконує роль чарівного помічника, який усе бачить, знає, радить, але без нагальної потреби не втручається. Зрештою саме він зіграє ключову роль спочатку в розгортанні загальної ненависті до матері Буаз, а згодом врятує їх від розлюченого натовпу. Він допоможе дорослій Фрамбуаз подолати конкурентів, а тоді залишиться з нею назавжди: *«Треба піддатися, і річка сама винесе тебе до рідного берега. Це ж так просто»* (Гарріс, 2020: 349).

Елемент трагедії і подвійності

Як було вже сказано, комерційним підзаголовком роману Джоан Гарріс «П'ять четвертинок апельсина» є слова «Найголовніше сховано всередині». Це не просто маркетинговий хід задля інтригування потенційних читачів; це особливість багатьох літературних жанрів: готичного роману, детективу, пригодницької історії, авантюри, трагедійного дійства. Видавати себе не за того, ким ти є насправді – художній прийом, широко представлений ще в фольклорних творах. Пройшовши крізь століття літературного процесу, трагедія завжди мала успіх, оскільки давала змогу створити ситуацію напруги, викликала посмішку й захоплення в читачів, підводила твір до ефектної розв'язки.

Роман Джоан Гарріс містить елементи трагедії. Буаз з'являється в рідному селищі під прізвиськом свого покійного чоловіка й живе, не впізнана ніким, окрім Поля. Небіж тітоньки Фрамбуаз теж не відкриває, хто він, доки вона сама не встановить їхній родинний зв'язок. Жінка не одразу впізнає Поля в дивному старигані, що живе біля річки.

Трагедія має місце також у воєнному минулому. Батько Буаз приховує справжній стан речей у сім'ї під видом веселої безтурботності. Натомість мати час від часу перетворюється на люту химеру, чудовисько, якого бояться діти, яке трощить речі й чинить безлад.

Загалом селище Ле-Лавез – така сама «річ у собі», як і центральні персонажі роману. Розташоване неподалік містечка Анже не березі Луари, воно об'єднує кілька ферм і селянських господарств; тут є пошта, два бари, проте немає школи. Окреме місце посідає церква й традиційний для європейського середньовічного селища цвинтар за нею. Тут, серед інших, поховано деся-

тьох розстріляних німцями мешканців Ле-Лавез, які нібито були учасниками Опору. І це – ще один шматочок таємниці Буаз. Що саме трапилося тієї ночі, яка передувала наступним страшним подіям, у віддаленому барі з промовистою назвою «Погана репутація»? Чому загинув старий п'яниця Гюстав, а по тому – молодий німець Томас? Що трапилося з Ренетт і чому мати, завжди така сувора й навіть жорстока, так зворушливо піклувалася про неї увесь час хвороби? Чому, нарешті, розплатитися за все це довелося сім'ї Буаз, матір якої фактично звинуватили у зраді?

Увесь цей клубок таємниць має доволі просте пояснення: мешканці Ле-Лавезу не зовсім такі, якими здаються на перший погляд. У кожного з них є свої справи (не завжди чесні), вони, за словами матері Фрамбуаз, «вживають», хто як може, крутять комерційні операції із німцями, водночас ненавидячи їх. Більшість із них не є учасниками Опору, проте всі переконані, що партизанський рух існує, кожний підтримує його, принаймні в душі. Іноді вони протидіють німцям, якщо це не несе серйозної загрози. Це огидно Мірабель. Неодноразово і вона, і Фрамбуаз презирливо говорять про боягузтво й нечесність. Вони обидві цінують прямоту, навіть тоді, коли це коштує життя: *«Нікому не побажаси обирати між життям і брехнею. Але Мірабель Дартижан, жінці у фальшивих перлах і з ніяковою усмішкою, жінці з гострими вилицями та стягнутим волоссям, усе ж довелося»* (Гарріс, 2020: 282).

Проте є й винятки: дідусь, що відмовився віддати свою скрипку; шкільний вчитель, який тримав заборонений радіоприймач; навіть старий п'яниця, що заступився за Ренетт. Усі ці люди не здійснили нічого героїчного, проте усі вони показали якесь інше, досі нікому не відоме обличчя.

Зовсім інша подоба, хижа, страшна, подібна на зубасту пику Старої Мами, проглянула в момент самосуду над сім'єю Дартижан: *«У тиші ми й почули неприємний гул голосів надворі, дзвякіт металу й хвицання ніг, а потім у віконниці прилетів перший камінь. Так звучав Ле-Лавез у всій своїй дріб'язковій злості та мстивій люті. Люди перестали бути людьми...»* (Гарріс, 2020: 333).

Вже йшлося про те, що діти залюбки беруть участь у колективному спектаклі. Вони вважають, що продають інформацію Томасу Лейбніцу за журнали, цигарки, губну помаду й тому подібні дрібниці. Проте в певний момент Буаз розуміє, що насправді ця гра в «подвійних агентів» нічого не варта. Вона ледь не з розчаруванням звинувачує Кассі в тому, що насправді через їхні повідомлення «нікого не заарештували». Томас – просто крутить оборудки, обмінюючи речі, продукти, послуги,

але й на гадці не має нікого знищувати. Фрамбуаз не хоче визнати сама перед собою, що це розчаровує її. Романтичний образ німця-борця-за-ідею раптом обертається звичайним молодим хлопцем, мешканцем такого самого провінційного німецького селища, який хоче трохи підзаробити, щоб повернутися додому не з порожніми кишенями.

Отже, кожен носить свою маску. Томас – маску офіцера-вербувальника, діти – маску шпигунів-зрадників, а мешканці Ле-Лавез – маску добропорядної ідилічно-дружної громади, якою вони постають під час свята врожаю на площі перед церквою Святого Бенедикта. Такі пристойні й поважні, вони будь-якої миті готові показати інший бік свого обличчя: злобний, шалений, непримиримий, дикий і... меркантильний. Зі щоденника Мірабель, змушеної купувати наркотики, особливо не обираючи – в кого і за яку ціну, стає зрозумілим, що кожний веде свої таємні справи, робить свій маленький «бізнес», вважаючи себе при цьому кращим за «ту жінку».

Ця подвійність проявиться і тоді, коли тітонька Фрамбуаз змушена буде обстоювати себе. Мешканці Ле-Лавез зберігатимуть дистанційну доброзичливість, і навіть поліціант, до якого вона звернеться за допомогою через поведінку конкурента-небожа, не проявить ніякого інтересу до справи, аж доки не побачить свою доньку в компанії цього зухвалого молодика.

Окремо хочемо зазначити, що роман поєднує в собі різні жанри, що також підтримує неоднозначність сприйняття. Тут є елементи історичного й готичного роману, детективної історії, забавки-квесту, казкової оповіді, міфи, нарешті – жанр психологічного реалізму (коли йдеться про загальне тло подій).

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, слід сказати, що міфологічні мотиви роману Джоан Гарріс «П'ять четвертинок апельсина» реалізуються кількома шляхами: 1) твір має казкову структуру й за манерою оповіді почасти нагадує казку; 2) головна героїня проходить усі етапи, які проходить герой чарівної казки, хоча під час розповіді порушується хронологія: зав'язка історії у вигляді дитячої таємниці, пригоди героїні, під час якої вона долає ряд перешкод, наявність «чарівного помічника» Поля і чарівного предмета – апельсина, «випадіння» з казкової реальності у вигляді шлюбу, трагедійне повернення додому, боротьба за свої права як нащадка, нарешті – набуття справжньої подоби й почесного місця в рідному домі; 3) у творі маємо персоніфікацію природної стихії (Луари) в образі Старої Мами та духа місця в образі Мірабель Дартижан; 4) архетипами двох попередніх є всі жіночі персонажі сім'ї Дартижан.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гарріс Дж. П'ять четвертинок апельсина : роман. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2020. 352 с.
2. Кемпбел Дж. Герой із тисячею облич : науково-популярне видання / укр. переклад О. Мокровольського Київ : Альтернативи, 1999. 392 с.
3. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки : монография / науч. ред., текст. коммент. И. В. Пешкова. Москва : Лабиринт, 2002. 336 с. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Propp_2/17.php (дата звернення 20. 06. 2021).
4. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности : монография / 2-е изд., испр. и доп. Москва : Восточная литература РАН, 1998. 800 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/sacra/freydenberg=mif_i_lit_drevn.pdf (дата звернення 21. 06. 2021).

REFERENCES

1. Harris J. Piat chetvertynok apelsyna : roman. [Five Quarters of the Orange]. Kharkiv: Klub Simeynoho Dozvillya, 2020. 352 p. [in Ukrainian].
2. Campbell J. Heroi iz tysiacheiu oblych [Hero with a thousand faces: popular science edition]. Kyiv: Al'ternatyvy, 1999. 392 p. [in Ukrainian].
3. Propp V. Ya. Istoricheskiye korni volshebnoy skazki. [Historical roots of a fairy tale]. Moscow: Labirint, 2002. 336 p. [in Russian]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Propp_2/17.php
4. Freidenberg O. M. Mif i literatura drevnosti [Myth and literature of antiquity]. Moscow: Vostochnaya literatura The Russian Academy of Sciences, 1998. 800 p. [in Russian]. URL: http://yanko.lib.ru/books/sacra/freydenberg=mif_i_lit_drevn.pdf

Наталя ЗАРУДНЯК,

orcid.org/0000-0002-7736-0341

*старший викладач кафедри української літератури, українознавства та методики їх навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) nzarudnyak1@gmail.com*

ОБРАЗ ПИСЬМЕННИКА У РОМАНІ О. ДЕ «ЧЕРВОНА РУТА»

У статті досліджується образ Петра Байди, який є одним із центральних у романі Олександера Де «Червона рута». Розкривається внутрішній світ 60-річного українського письменника, що проживає неподалік від Лондона на власному хуторі, через ставлення до дружини, дітей, Батьківщини, праці, до себе. З'ясовуються елементи автобіографізму. Образ Петра Байди є ключовим для розуміння всього твору, несе значне ідейне навантаження, дає можливість з'ясувати особливості світогляду, побуту частини творчих представників покоління Другої світової війни, які в силу обставин змушені були проживати поза межами України, побачити проблему алієнації земляків з позиції Олександера Де.

О. Де зображує колишнього оstarбайтера, якого юнаком вивезли фашисти з України на примусові роботи в Німеччину і який завдяки своєму розуму, працелюбству зумів стати успішним підприємцем в Англії, зберегти власну гідність, попри те що життя часто залишало незначний простір для власного вибору: примусово змушений покинути батьківщину, рідних, близьких, виживати в умовах важкої підневільної праці, коли ігнорувалися елементарні людські потреби, позбавлений можливості кохати і бути коханим, змушений пристосовуватися до чужої культури, витримуючи зверхність, недовіру, а то і ненависть місцевих жителів, які втратили рідних у Другій світовій війні. Персонаж О. Де не лише зумів зберегти своє національне обличчя, пронести через життя морально-етичні принципи, закладені в дитинстві, не озлобитися, а ще й виховав у любові до української культури власних дітей. Позбавлений можливості жити на Батьківщині, він максимально наблизив побут до рідного. Обставини не зламали його, він продовжував вірити у майбутнє звільнення України з-під російської окупації і боротися викривальним словом проти злочинної діяльності радянської влади.

О. Де вважав слово могутньою зброєю, саме тому і зображує Петра Байду під постійним наглядом радянських спецслужб, які намагалися його підкупити, скомпрометувати, залякати, зламати, фізично знищити. Символічною щодо світогляду автора є розв'язка твору, яка водночас демонструє силу слова: життя українському письменнику рятує надзвичайно популярна у світі українська пісня «Червона рута», яка ж карає і вбивцю свого автора. Європейське майбутнє України О. Де також пов'язує з Петром, який має стати батьком близнят від закоханої в нього і його культуру юної німецької принцеси.

Ключові слова: *О. Де, роман, образ, діаспора, автобіографізм.*

Natalia ZARUDNIAK,

orcid.org/0000-0002-7736-0341

*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Literature, Ukrainian Studies and Methodology
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) nzarudnyak1@gmail.com*

THE AUTHOR REPRESENTATION IN THE NOVEL "CHERVONA RUTA"

The article deals with the representation of Petro Bayda, who is one of the central heroes in Alexander De's novel "Chervona ruta (Red garden rue)". The inner world of the 60-year-old Ukrainian writer, who lives near London on his own farm, is revealed through his attitude to his wife, children, homeland, work, and himself. The elements of autobiographical writing are clarified. The image of Petro Bayda is a key element to understanding the whole work. It represents a certain ideology, makes it possible to clarify the worldview and life of some talented representatives of the Second World War generation, who due to the circumstances were forced to live outside Ukraine, and to see the issue of compatriots' alienation from Alexander De's point of view.

O. De portrays a former ostarbeiter, who was deported from Ukraine by the Nazis to forced labor in Germany and who, thanks to his intelligence and diligence, managed to become a successful entrepreneur in England and to preserve his dignity. The life often left him little choice. He had to leave the homeland and relatives, to survive during hard work, when basic human needs were ignored; he was deprived of the opportunity to love and be loved, forced to adapt to another culture, enduring the arrogance, distrust and even hatred of the locals who had lost their relatives in the Second World War. O. De's hero managed not only to preserve his national character, but also to follow the moral and ethical principles since childhood and through the whole life. He did not get angry, but brought up his own children with love to the Ukrainian culture. Deprived of the opportunity to live in the home country, he made his daily routine be like that of his

native land. The circumstances did not break him; he continued to believe in the future liberation of Ukraine from Russian occupation and to fight against the criminal activities of the Soviet government by his literary works.

O. De considered the literary works to be a powerful weapon that is why he portrayed Petro Bayda under the constant supervision of the Soviet secret services, which tried to bribe him, compromise and intimidate, break and physically destroy him. The denouement of the work is symbolic in the author's worldview. At the same time, it demonstrates the fascination of words: the extremely popular Ukrainian song "Chervona Ruta", which punished the murderer of its author; also saved the life of the Ukrainian writer. O. De connects European future of Ukraine with Petro, as he would become the father of the twins, born by a young German princess, who loved Petro and admired his culture.

Key words: O. De, novel, image, diaspora, autobiographical writing.

Постановка проблеми. Образ Петра Байди – один із центральних в романі – з ним так чи інакше переплітаються усі сюжетні лінії. Він є ключовим для розуміння всього твору, несе значне ідейне навантаження, частково автобіографічний, дає можливість з'ясувати особливості світогляду, побуту частини творчих представників покоління Другої світової війни, які в силу обставин змушені були проживати поза межами Батьківщини, побачити проблему алієнації українців з позиції Олександера Де.

Роман О. Де «Червона рута» не відомий широкому загалу читачів ні в Україні, ні за її межами. Творчість письменників-емігрантів (в тому числі і творчість О. Де) потребує детального вивчення, без цього неможливе повноцінне дослідження історико-літературного процесу ХХ століття, в чому і полягає **актуальність даного дослідження**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиріччя в коло зацікавлень науковців попала ціла низка письменників не лише діаспорного Олімпу, а й менших богів, серед них і ті, що почали творити в перші повоєнні роки. Творчість О. Де майже не досліджувалася. Згадки про неї можна знайти у Володимира Поліщука (Поліщук, 2000), статті нарисового характеру Василя Пахаренка (Пахаренко, 2000), публікації Юлі Руденко (Руденко, 2020), наукових розвідках Наталі Зарудняк, зокрема досліджувався і роман «Червона рута».

Формулювання мети і завдань статті. **Мета статті** полягає в аналізі образу українського письменника-емігранта Петра Байди, що передбачає розв'язання таких **завдань**, як з'ясування елементів автобіографізму, виявлення проблем, пов'язаних з даним образом, з'ясування ідейного навантаження образу, його ролі в сюжеті твору.

Виклад матеріалу. Образ Петра Байди значною мірою автобіографічний. Автор твору, як і центральний герой роману, емігрант, письменник, підприємець, мав двох дітей (доньку і сина), проживав на власному хуторі поблизу Лондона, словом намагався боротися за визволення України від російської окупації. В житті О. Де сталася та ж трагедія, що і в житті його персонажа: батько

трагічно загинув на материковій Україні. У «Життєписі автора», вміщеному у першому томі «Драматичних творів» Івана Барчука (батька О. Де), подається інформація: «Намагання агентів КГБ шантажувати Івана Григоровича і його сина в Лондоні не увінчалися успіхом. Може тому, що кагебисти не змогли зломати духу сина «Кобзаря», 8-го березня 1975 р. він трагічно загинув, а всі його рукописи були конфісковані в той самий час» (Де, 1998: 8). Івана Барчука знайшли мертвим в радгоспному саду з петлею на шиї поряд із відламанною гілкою, до якої була прив'язана мотузка. Причину смерті батька Петра Байди Олександр Де не дав трактувати неоднозначно. Він не допустив навіть можливості сприйняти її як самогубство: «КГБ убивством Петрового батька помстилося над ним за його непослушність їм підкорятися і за дратування їх писанням і друком оповідань і віршів у газетах української еміграції» (Де, 1998 : 21), «Акт виконання убивства – забиття старого чоловіка ударом важкого інструменту по голові – для нього був таким психологічним зворушенням, що бажання боротися проти несправедливості СЛОВОМ, Богом для нього вибраною зброєю, загубилися у небутті» (Де, 1998: 22).

Дитинство Петра Байди, як і О. Де, пройшло поблизу Умані. Навіть справжнє прізвище О. Де Барчук частково співзвучне з прізвищем головного героя. Не випадково письменник вибирає Петрові прізвище, яке асоціюється і з героїчним фольклорним образом Байди і з відомою історичною особою Байди-Вишневецького, у такий спосіб продовжуючи у часі галерею борців за Україну.

З перших сторінок твору автор знайомить читача з Петром Байдою, який болоче переживає подружню трагедію: дружина Елізабет «повільно, але впевнено прогресувала до вершини Рубікона алкоголіка» (Де, 1998 : 6). Її стан викликає у Петра огиду, він воліє мерзнути на січневому морозі, але не повертатися до теплового будинку, в якому п'яна дружина, він зневажає усіх п'яних жінок, але звинувачує у деградації не стільки їх, стільки час, обставини. Не випадково Елізабет називає чоловіка Божком: він намагається вибачити, зрозуміти, виторпіти, знайти гармонію, жити з любов'ю.

За межею його любові лише Росія – ворог, зло, сатана. В його пам'яті назавжди закарбувалися дві вакханки: Перша – старенька Ксеня з Черкащини, і друга – бідно одягнена парижанка на тротуарі біля Арки Тріумфу. Причини падіння іноземки автор не вказує, лише малює картину різючого контрасту: на фоні загального достатку і краси – машини, схід сонця, золото черепиці, соловейко, що заливається співом, – бідна, деградована, з немитими руками білокоса жінка, що п'є «соки життя» із довгошиїї пляшки і втікає від реального світу. Петро співчуває їй: «правдоподібно, та нещасна жінка... пестила свою надію, в уяві малювала майбуття кольорами веселки (Де, 1998: 7). Причини огидного стану Ксені із Черкащини можна було з'ясувати у хвилини, коли була тверезою: вона існувала серед антихристів у антихристиянському царстві з нелюдськими законами, за якими несправедливі забрали від неї її чоловіка і з'їли його живцем. «Тоді вона плакала, голосила й лементувала. Голосила й лементувала так, як жінки лементували на похоронах: без сліз, але із глибоким жалем у словах, висловлюваних такими нотами, які навіть холодне тіло у труні могли би довести до плачу...» (Де, 1998: 7). Символічно, що п'яна українка, яка зустрічала людей образливими й непристойними словами, запам'яталася на фоні білостінної (чистої) хатини, вона пророкувала: «Запам'ятайте, пустоголові шмаркачі: коли син горбатого, із печаткою чорта на чолі (*алюзія до Горбачова*) стане царем, тоді буде зачаток кінця...» (Де, 1998: 8).

З першої сторінки маркується українськість Петра. «Засніжені білі поля пахли так свіжо, як лянне полотно вибілене під гарячим липневим сонцем, і виглядали такі м'ягкі, як те полотно зімлілою рукою вибілене біля струмка на камені важким дерев'яним праником» (Де, 1998: 5). Пронизливий холодний вітер був йому приємним, заспокоював, бо викликав спогади про дитинство та юність, той період, коли, попри всі негаразди, він був щасливим. Він багато чого забув, бо вже більше сорока років не був на батьківщині. Петро дошукується причин, які змусили дружину переступити межу. Серед них – переїзд у віддалену від людей місцевість, Сассекс («Я скучаю за людьми... – Вона сказала. – Правда, що тутки чудово, і повітря чистіше, ніж у місті, і я не хотіла би деінде жити, але... Візьми мене в Лондон, любий!» (Де, 1998: 16).); самотність з часу, коли діти пішли до школи; те, що прогледів час, коли вона почала випивати склянку-дві хересу, пізніше звичка вкоренилася. «Може вона не любила його за минуле, за його спротив піддатися і ціл-

ком прийняти місцеві звички та навиків, влитися у спосіб життя її людей. У перших роках їхнього подружжя вона зачаровувалася його країною, традиціями та фольклором, особливо піснями, яких було тисячі вже записаних і, правдоподібно, ще більше не записаних. Вона навіть не протестувала, що Петро вчив Сусану й Марка своєї мови, пізніше, старшими, возив їх до української суботної школи на Голланд Парк Авеню. Із привычкою пити спиртні напитки, її погляди змінилися: вона почувалася чужою у рідній хаті» (Де, 1998: 12). Серед причин розглядав і монотонність. «Діти пішли своїми дорогами, а я загрузла в цій брудній дирі, як тварина в загорожі... З його ідеями та машинкою йому байдуже... Він чоловік, а я...» (Де, 1998: 19). «Її противній настрій, неконтрольований спалах гніву, безперервні обвинувачення й образи він переносив, як, як вартовий під дверима королівського палацу зміг би перенести напад на нього центрально-американських диких бджіл. Він сприймав її поведінку за «майже нормальну». Бож, говорилося, усі подружжя проходили дорогою карбованою вибоїнами, зазнавали доброго й злого, приємностей і неприємностей (Де, 1998: 6). Безсилий щось змінити, він гнівався на дружину, але поведився з нею стримано і терпеливо. Про власний межовий стан свідчить гнівне зізнання-скарга вітру: «Я ненавиджу кожному п'яну жінку! Чи Ти чуєш?» (Де, 1998: 7). П'яна дружина несправедливо звинувачувала Петра: «Тобі добре: ти завжди холоднокровний і послідовний. Навіть новина, що росіяни замордували твого батька, не розтривожила тебе. ... Звичайно, для себе ти все маєш: свій овочевий огорог, куці троянд та інший мотлох, маєш свої качки та кури, і, найважливіше – свою заялозену машинку! Вона, – як твоя жінка...» (Де, 1998: 19). Попри цілу низку Петрових чеснот шлюб його з Елізабет був нерівним. Майбутня дружина затягнула його у своє ліжко, щоб відомстити матері: «Пітер одягне татову піжаму. Ту саму, яку одягали твої коханці, коли тато працював у Лондоні» (Де, 1998: 11). Незвичний до алкоголю Петро сам не знав, чого пішов за нею. Якщо він вразив її своїм знанням англійської мови, то вона захопила його силою свого духу, який прагнув до невідомого: «її очі блищали блідосинім варяжським, холодним, як лід, і гарячим як, кров, огнем» (Де, 1998: 9). Елізабет обурило зверхнє ставлення до «переміщених осіб» матері й інших представниць «Жіночого Інституту», які могли мати за синів молодих хлопців. Якщо Петро сприйняв батька Бетті як казкового чарівника, у важкому халаті, старомодній шапочці, то останній побачив у ньому росіянина: «Ми ще з

ними воюватимемо, а тоді що?» (Де, 1998: 11). Він сумнівався, що Петро зможе забезпечити його доньку матеріально. Навіть через десятиліття санітар, який приїхав забирати травмовану Бетті, із підозрою ставився до чужинця, хоч Петро був практично нянькою для дружини в останні роки її життя: «глянув на Петра із такою міною на обличчі, що Петро відчувся обвинуваченим у пораненні своєї дружини» (Де, 1998: 24). «Відчуте обвинувачення довгими брудними пальцями показувало на нього, наче би казали: «Поглянь на ту невинну, безпомічну бідну жінку... А ти, випашений дикун, так обідив її...»» (Де, 1998: 25].

Відчуття відповідальності було органічним для Петра. Після першої ночі з Бетті він відразу запропонував їй одруження, відчував відповідальність перед нею уже хворою. «Ні, сам собі говорив, принципово я ніколи не покину її ради неї, ради дітей наших. Хай усі навколо мене лізуть у глуху яму божевілля, а я завжди стоятиму біля Бетті, помагатиму їй як і скільки зможу. Я все робитиму, щоби її вилікувати: лишень би вона згодилася піти до клініки алкоголіків...» (Де, 1998: 11). Петро відчував вину за стан дружини, оскільки не вберіг її, але і сам перебував у надломленому стані, психологічний пресинг КДБ вбивав віру в себе: «Я повільно вбиваю її... Я не допомагаю їй відсвіжити й підсилити силу волі, аби спротивлятися плящці. Як можу я? Я сам не маю сили волі. Колись я удавав, що її мав, відстоював тиск кегебистів співпрацювати з ними, і вони знищили рідного батька, брутально замордувавши його... О, так, я думав, я був сильний. Але я є слабкий і є співвинуватцем у її самознищенні...» (Де, 1998: 20).

Петро належав до тих емігрантів, які продовжували жити для України, які пристосувалися до чужого способу життя, але повністю його не прийняли. У його пам'яті назавжди закарбувалися біда і страх на батьківщині, що «танцювали на кожному перехресті доріг» (Де, 1998: 12). «Та картина життя всілася у кожній живій клітині його тіла, висловлювалася у письмі, виголошувалася у щоконній розмові із знайомими і незнайомими...» (Де, 1998: 12). Петро «почувався гейби він стояв на кінчику стіни глибокої прірви, яка ділила людство на дві частини: з однієї сторони – соковиті, зелені випаси, з другої – випалена пустиня. Наче бо як вічномолодий святий, він висів у повітрі над бездонною прірвою, і ніде не було затишку для його вимученої душі...» (Де, 1998: 7).

Сучасність для Петра нестерпна. Його приваблюють часи героїчного минулого, але навіть пекло здається бажанішим за реальне життя.

«Петро вийшов би на неї (римську дорогу, що колись пролягала повз хутір) і, не оглядаючися подався би бозна куди, чим далше від сучасного... навіть до пекла, якби там для нього відкрили двері...» (Де, 1998: 5).

Розмірковуючи над справжніми причинами свого з Бетті шлюбу, Петро приходив до висновку, що дружина не кохала його, а лише захопилася чужинцем, який був незвичним у її оточенні. Міркував, чи і сам її кохав. «Чи не вимоги молодого тіла жадали подружки? Молоде дозріле тіло, яке протягом чотирьох років війни було відгороджене від світу колючим дротом і наступних три роки намагалося віддалятися від молодих дівчат і жінок збитих на залізничних двірцях німецьких міст у чеканні на наступний «Хлібний потяг», який їхатиме не знати куди?» (Де, 1998: 13). Хотів пізнати справжнє кохання, втекти від «холодного східного вітру», від страху самотності. «Я не вибирав свого життя, думалося, а мушу переносити присуд жити, відробляти не лише важкою працею на роботах, які не приносили мені задоволення, а й також платити букетом багатокольорових емоційних переживань» (Де, 1998: 13).

З уст Бетті читач дізнається, що Петро любить прогулянки, є гарним господарем: «Під твоїми руками в огороді все росте, і в нас овочів досить заморожено. І кури, й качки» (Де, 1998: 14). Роботящий, турботливий і сердечний Петро не тільки не змушував хвору Бетті виконувати будь-яку роботу по господарству, а ще й у найлютіші морози міг іти у село за джином, коли дружина хотіла випити. Петро любив готувати, намагався догодити Бетті бажаними стравами, та не любив прибирати, що автор пояснює українськими традиціями. «Вдома, в Україні, хата була володінням жінки. Чоловікові навіть не доводилося малювати хату всередині та знадвору. Його володіння було поза хатою: у городі, в садку, в полі. Але якось Петро знаходив час і відвагу втримувати хату чистою» (Де, 1998: 15). Він ніколи не вживав лайливих слів, оскільки в Україні їх, на його переконання, не було. «Мені не подобається їх вживати у розмові. Чи на письмі. У нашій мові нема таких слів» (Де, 1998: 21). Йдучи в лютий мороз дружині за алкоголем, коли холодний вітер забивав подих, він вважав, що гартує силу волі і вковує відвагу. «Це ж місце не є Соловецькі острови, на одному з яких останній Гетьман Запорізький помер москалями замуруваний у печері, на яких багато твоїх рідних пропало. Тут ти не уярмлений охранкою чи кегебистами! Все, що робиш, виконуєш вільно й охоче сам для себе, для своєї дружини...» (Де, 199 : 15).

Від життєвих негараздів Петро втікав у письменницьку роботу: «Ледь зупинив себе, аби не кинути чаркою об що-небудь. Натомість заварив міцної кави і з нею подався до робочої кімнати із наміром писати» (Де, 1998: 21). Живучи в англomовній країні, писав твори українською, для українців. Не любив спиртне. Алкоголіки не думають ні про теперішнє, ні про майбутнє, так Бетті «думками блудила поза теплом і вигодами вітальні, поза теперішнім і прийдешнім, але десь дотулялася до невеличкого місця у її щасливому минулому, коли була дівчинкою у своєму маленькому безтурботному світі» (Де, 1998: 15). Турботливий, він намагався змусити дружину вживати здорову їжу, бо бачив, що та схуднула. Делікатний: не говорить тещі, що її донька п'яна, каже, що та не може підійти до телефону, бо вже лягла спати. До незгод намагається підходити з гумором. Дружина почувається без нього безпомічною «Ти є ангел, мій любий! Що я робила би без тебе?» (Де, 1998: 18).

Смерть батька стала таким душевним потрясінням для Петра, що він шість років не міг взятися за олівець чи сісти за машинку. Він знав, що мусить писати, і не для того, щоб відомстити. «Нахил до помсти народжується з думок розуму у стані непевності. Жодна особа тверезого розуму, чи група осіб, бажали би помсти за злочини поповнені ментально хворими. Фанатизм є станом ментального зубожіння. Розум опанований бажанням помсти є у стані ментального заломлення» (Де, 1998: 22).

Петро був самобутнім філософом, вважав Всесвіт унормованим і вічним, хоча і змінним. П'яну Бетті Петро ненавидів, але дав би побити все, що є в хаті, тільки б залишилася живою. «Петро гнівався на неї. Йому хотілося нарікати на неї за її необережність. Йому хотілося сміятися із неї за її незграбність. Одночасно він відчував побоювання за неї» (Де, 1998: 23). Поряд із непритомною дружиною Петро почував себе астероїдом, ізольованим холодним темним простором, почував себе так, ніби не було ні минулого, ні майбутнього, «сів біля неї і тихо плакав, як покараний хлопчина» (Де, 1998: 24). «Йому було жаль не до когось і не до чогось, і не до себе. Жаль до неозначеного, до узагальненого. Може до людської слабости, невдосконалости, до прагнень самознищення, що в багатьох випадках було маніфестацією глупоти...» (Де, 1998: 24). Він роздумував, чи мала дружина для чого жити? Якби хотіла щось робити в хаті, біля хати, між людьми. Між людьми вона була весела і задоволена, зі склянкою в одній руці і цигаркою в другій, майже не беручи участь в розмові, навіть на теми буденного життя, трималася поважно й з усмішкою. «Може

тоді за тією усмішкою ховалося у глибині її душі те «щось», що тягнуло її зі світу реальностей у світ під впливом алкоголю мальований. Петро ніяк не міг віднайти причини слабостей його дружини» (Де, 1998: 24). Займався самобичуванням: вважав, що мусив заставити Бетті лікуватися, просити допомоги у дітей, щось зробити замість того, щоб тікати з подружнього ліжка, спальні, хати. «Я ховав свою голову в книжках і паперах, як страус ховає голову в піску. Чому я боявся стати вічним зі слабостями тіла та легковажністю і безпорадністю духа? Може зі страху, щоб ними не заразитися? А може через ненавидження їх? Утеча від поєдинку? Хіба це не є слабкістю, легковажністю і безпорадністю людини? Може через мої слабості її потягнуло до пляшки, і я, її муж, замість дати їй кохання, відданість і товариство, залишив її у людському морі змагатися самотужки проти штормових хвиль емоцій» (Де, 1998: 25).

Петро наділений певними метафізичними відчуттями. Його не заспокоюють слова лікаря про задовільний стан Бетті, він відчуває підсвідому тривогу. У лікарні у нього з'явилося відчуття склепу. «Йому здавалося, наче би він, як у сні, летів над носилками з його дружиною покритою сірою ковдрою. Він почувався ангелом Минулого, із усіма почуттями тіла й духа мертвих, і що поруч була інша Особа, котра відчувала біль своїм тілом. Він плакав. Він чув голосіння стареньких жінок-оплакуванок з минулого, котрі своїм лементуванням розчулювали юрбу до сліз. Голосів чомусь дуже подібних до сухих голосів теперішніх партійних активістів» (Де, 1998: 24).

Петро не вважав медицину природною (О. Де і сам за життя ліків не вживав): «він відчув тривогу від запаху мішанини сотні хімікатів, які вбивали, а не загоювали, які зупиняли біль, а не виліковували, які заганяли дух людини у стан безнадійності та не давали їй можливостей бути з Ним, заспокоїтися у лоні Матері Природи» (Де, 1998: 25). Не лише через стрес Петро не розпізнав приязні у посмішці медика. «Для нього та усмішка здалася насмішкою вишколеного лікаря, котрий звик бачити нещасливців обіжаних долею і трактувати їх другорядними, глиною у руках скульптора. Він виглядав, як одягнений у білому халаті Бог після ліплення Адама» (Де, 1998: 26). Лікар згадав, що Елізабет уже потрапляла до нього в минулому з попеченим стегном, а от прізвища Петра не згадав. «У твоєї дружини задок такий рожевий! – він тоді – п'ять чи шість літ тому – посміхався до Петра. – Ми рану вилікуємо! – Петро пригадував як лікар підморгнув до нього» (Де, 1998: 26). Консервативний Петро був переконаний, що натяки

лікаря принижують Людину в людині. «За останні роки Петро перечитав багато повістей ..., між ними новочасних Нью-Йоркських письменниць. ... У шести- і сімдесятих роках вони всі пов'язували кохання із комерцією й утримували захищеною у родинному колі для майбутнього ще тоді невідому бацилу розповсюджену розпустою і неприродним «коханням». Деякі з тих письменниць так детально описували сцени поведінки в спальні, що Петро, незважаючи на його вік, лише через їхнє писання довідався про те, що неприродне «кохання» було дуже поширене серед певних професійних груп людей, і більше серед виходців деяких національностей. Біда була в тім, Петро роздумував, що ті книжки, перекладені на багато мов – правдоподібно розпродувані тисячами – підштовхували деяких ще недозрілих молодих людей до поганих звичок, недостойних імені Людини...» (Де, 1998: 27). Петро був переконаний, що лікар Грін не бачив Бога в людині, саме тому цинічно зауважував: «Люди, котрі п'ють, повільно вмирають... Лише інших турбують» (Де, 1988: 26). Петра вражає черствість працівників медичної установи. Дівчина з приймальні «відвернулася від нього, наче він заважав їй насолоджуватися своїми приємними уявами» (Де, 1998: 28). Поруч провозили закривавлене тіло. Петро вискочив на двір: не зміг дивитися. «Ніхто ніким не журиться, думав Петро. Чи мусіли би? Всі мають власні проблеми. Їй мабуть дев'ятнадцять, двадцять, вік романтичних проблем, дійсних і уявних проблем...» (Де, 1998: 28).

«Глибиною душі він відчував самотність: усіма забутого і рідними відчуженого. Він так почувався також тоді, коли невеликий човен приплив із Гуку Голяндського до Гарвічу й там його викинув на англійський берег. То було в червні року Божого 1948...» (Де, 1998: 29).

Чемний і делікатний, він звертається до доньчиного співмешканця на Ви, той до нього – на ти. Стриманий, але рішучий, на звинувачення у тому, що зіпхнув дружину зі сходів, темно, але твердо радить Морісу сісти і поводитись у чужій хаті, як годиться гостеві. Просить вибачення у доньки за нестриманість: «Життя нелегке, люба. За те, що живемо, мусимо платити і готівкою, і терпінням...» (Де, 1998: 33).

Петро часто думає про Україну. Якесь несподівана деталь, картина, звук, колір, настрої викликають спогади. «Через розмальовані морозом шибки вікон до Петра позбігалися зими дитинства: вітряні, холодні, сніжні, серед них – часто дуже холодна однокімнатна глиняна хата, в якій він жив із батьками і двома сестрами. Одного разу,

він пригадував, було так холодно, що борщ замерз у печі! А в хаті не було ні горстки хмизу, ані віхтя соломи на паливо...» (Де, 1998: 34). Всерозумючий і всепрощаючий до мазохізму. Він має лише кілька курок, бо інших лис забрав, але не нарікає, бо лисові теж треба щось їсти, просить у доньки вибачення за жорстокість до Моріса: викинув зі своєї хати, коли той безпричинно розбив йому до крові обличчя, насміхався, підкреслено зневажав, звинуватив у травмі дружини. «Він майже не спав. Його мучила совість за свою поведінку із Морісом. Певно, тому бідному і слабому чоловікові потрібно було допомогти і пробачити за його поведінку вчинену під впливом ментальної слабості. Якою людиною є я? Петро питав себе. Я відмовився дати йому затишок, коли він найбільше його потребував. Чого від його вдару я так розгнівався? Навіть від його провокативного вчинку я не повинен би був утратити спокій свого розсудку. Певно, я такий самий дикун, як решта людей на світі. Ми лише вихваляємося гуманністю, але в глибині наших душ нема місця для доброти тому, що ми по вінця переповнені самолюбством, нищівним і самознищуючим самолюбством!» (Де, 1998: 34). Смерть дружини Петро відчув на відстані. «Несподівано він відчув джужчання у голові й гостру біль у грудях, і почув голос Елізабети: – Пробач мені, мій любий. Я кохала тебе. Доглядай себе...» (Де, 1998: 35).

Петро любить своїх дітей і мріє бачити їх щасливими. На доньку дивиться як на трьохлітню дитину, яка будувала замки з мокрого піску, бажає її бачити зі здоровим, розважним молодим чоловіком, з дітьми. «Вони не будуть тягарем для тебе: я за ними дивитимуся, а ти робитимеш своє...» (Де, 1998: 37). Сина виростив добрим хлопцем, лагідним і спокійним, хоче, щоб і дружина мала подібну вдачу.

Образ Петра Байди – це образ українця, з усіма чеснотами притаманними українській нації. Саме українськість (світогляд, виховання) Петра дала йому можливість вистояти у складних життєвих випробуваннях, залишитись людиною і добитися успіху. Контрастною у романі є сюжетна лінія, пов'язана із життєвим шляхом Тоні Смітта, англійця, уродженця Лондона, який зазнав краху і як бізнесмен, і як людина. Петро є ще й письменником – людиною з особливою місією, а тому особливо небезпечним для радянської імперії. Окрема сюжетна лінія розкриває процес становлення спецназівця Михайла Недоєдова, який мав знищити Петра. Він прекрасно розумів роль слова і творчості, саме він був виконавцем вбивства Володимира Івасюка. Символічною щодо світо-

гляду автора є розв'язка, яка водночас демонструє силу слова: життя українському письменнику рятує надзвичайно популярна у світі українська пісня «Червона рута», яка ж карає і вбивцю свого автора. Європейське майбутнє України О. Де також частково пов'язує з Петром, який має стати батьком близнят від закоханої в нього і його культуру принцеси.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, образ Петра Байди дає можливість з'ясувати особливості світогляду, побуту частини творчих представників покоління Другої світової війни, які в силу обставин змушені були проживати поза межами України, які зуміли зберегти

своє національне обличчя, пронести через життя морально-етичні принципи, закладені в дитинстві, не озлобитися, виховати у любові до української культури власних дітей, всупереч обставинам продовжувати вірити у майбутнє звільнення України і боротися за нього викривальним словом.

Слово О. Де вважав могутньою зброєю, тому і зобразив Петра Байду під постійним наглядом радянських спецслужб, які намагалися його підкупити, скомпрометувати, залякати, зламати, фізично знищити.

Перспективу нашого дослідження вбачаємо в подальшому вивченні роману О. Де «Червона рута» в контексті історії української літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барчук І. Г. Драматичні твори Том 1. Лондон : Чайка, 1976. 589 с.
2. Де О. Червона рута Повість. Київ : Чайка, 1998. 376 с.
3. Пахаренко В. «У людській підведусь поставі...». *Рідні голоси з далеких далей*. Черкаси : Відлуння, 2000. С. 138–140.
4. Поліщук В. Творчість письменників зарубіжжя – уродженців Черкащини в контексті українського письменства *Рідні голоси з далеких далей*. Черкаси : Відлуння, 2000. 148 с.
5. Руденко Юлія. Урок рідного краю. Олександр Де. *Літературне краєзнавство Уманщини*: зб. наук. і навч.-методич. матеріалів / уклад. Н. І. Зарудняк. Умань : Візаві, 2020. С. 86–91.
6. Скорина Людмила. Література та літературознавство української діаспори. Курс лекцій. 2-ге, доповн. Черкаси : Брама-Україна. 2005. 384 с.

REFERENCES

1. Barchuk I. H. Dramatychni tvory. Tom 1 [Dramatic works. Volume 1]. London: Chayka, 1976. 589 p. [in Ukrainian].
2. De O. Chervona ruta. Povist [Red garden rue. Novel]. Kyiv: Chayka, 1998. 376 p. [in Ukrainian].
3. Pakharenko V. «U lyudskiy pidvedus postavi...» [“I will remain a human...”]. *Ridni holosy z dalekykh daley*. Cherkasy: Vidlunnia, 2000. P. 138–140. [in Ukrainian].
4. Polishchuk V. Tvorchist pysmennykiv zarubizhzhya – urodzhentsiv Cherkashchyny v konteksti ukrayinskoho pysmenstva [The works of foreign writers, natives of Cherkasy region, in the context of the Ukrainian literature]. *Ridni holosy z dalekykh daley*. Cherkasy: Vidlunnia, 2000. 148 p. [in Ukrainian].
5. Rudenko Yulia. Urok ridnoho kraju. Oleksander De [The lesson on the native country. Alexander De]. *Literaturne krayeznavstvo Umanshchyny: zb. nauk. inavch.-metodych. materialiv / uklad. N. I. Zarudniak*. Uman: Vizavi, 2020. P. 86–91. [in Ukrainian].
6. Skoryna Liudmyla. Literatura ta literaturoznavstvo ukrayinskoyi diaspory. Kurs lektsiy [The literature and literary studies of the Ukrainian diaspora. Course of lectures]. 2-he, dopovn. Cherkasy: Brama-Ukrayina. 2005. 384 p. [in Ukrainian].

УДК 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-36>**Марина ІРЧИШИНА,**
orcid.org/0000-0003-3044-9194старший викладач кафедри українознавства та іноземних мов
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
(Дніпро, Україна) ir4ish9@gmail.com**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

У статті розглянуто варіативність інтерпретації концепту як термінологічної одиниці та акцентовано увагу на контроверсивності та багатогранності трактування терміна, незважаючи на надзвичайну актуальність теми та розвиток когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології як в Україні, так і в цілому світі. Упродовж дослідження проведено порівняльний аналіз визначень терміну, наданих українськими, європейськими та американськими мовознавцями, а також дослідниками слов'янського походження 20-го та 21-го століть. Згідно з трактуванням, яке набуло найбільшої розповсюдженості та загальноживаності, концепт – це «одиниця» та «елементарна частина» знання, ментальної або психічної діяльності, функція якою полягає у збереженні інформації про світ в абстрактній формі. Також виокремлюється варіант інтерпретації концепту як «відображення» світу ментального через світ мови та «репрезентації» дійсності, знання, досвіду, а також ментальних об'єктів, які стають сформульованими за допомогою мови свідомості чи виступають своєрідним заміщенням одних абстрактних мисленнєвих образів за допомогою інших. Концепт також може бути інтерпретованим як «потенція», «можливість» або «ознака» ментальних агентів та об'єктів. У своїх наукових доробках українські мовознавці багато в чому погоджуються із думкою іноземних колег, однак наголошують на тому, що концепт є також «сукупністю» знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого, «вмістилищем» узагальненого культурного смислу, «комплексом» культурно детермінованих уявлень та різносубстратною «структурою», яка, складаючись із багатьох складових частин, здатна проявляти свої властивості як певне утворення, що поєднує у собі характеристики таких ознак як «одиниця», «потенція», та «репрезентація».

Ключові слова: концепт, когнітивна лінгвістика, концептологія, лінгвокультурологія, репрезентація, репрезентаційна теорія свідомості.

Maryna IRCHYSHYNA,
orcid.org/0000-0003-3044-9194Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Studies and Foreign Languages
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
(Dnipro, Ukraine) ir4ish9@gmail.com**INTERPRETATION OF THE CONCEPT:
DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE**

The article considers the variability of the interpretation of the concept as a terminological unit and focuses on the controversial and multifaceted definitions of the term, despite the extreme relevance of the topic and the development of cognitive linguistics and linguoculturology both in Ukraine and around the world. The study provides a comparative analysis of definitions of the term provided by Ukrainian, European and American linguists, as well as researchers of Slavic origin of the 20th and 21st centuries. According to the interpretation that has become the most common and widely used, the concept is a “unit” and “elementary part” of knowledge, thought or mental activity, the function of which is to preserve information about the world in abstract form. There is also a variant of interpreting the concept as a “reflection” of the mental world through the world of language and “representation” of reality, knowledge, experience, and mental objects that become formulated by the language of consciousness or act as a kind of substitution of some abstract mental images by others. The concept can also be interpreted as a “potency”, “opportunity” or “sign” of mental agents and objects. In their scientific works, Ukrainian linguists largely agree with the opinion of foreign colleagues, but emphasize that the concept is also a “set” of knowledge about the object of knowledge, verbal and nonverbal, acquired through the interaction of five mental functions of consciousness and the unconscious, “container” of generalized cultural meaning, “complex” of culturally determined ideas and multi-substrate “structure”, which, consisting of many components, is able to manifest its properties as a certain education, combining the characteristics of such features as “unit”, “potency”, and “representation”.

Key words: concept, cognitive linguistics, conceptology, linguoculturology, representation, representational theory of consciousness.

Постановка проблеми. Упродовж декількох останніх десятиліть увагу дослідників спрямовано на вивчення концепту як основної термінологічної та однієї з найбільш дискурсивних категорій когнітивної лінгвістики, яка несе в собі відбитки багатьох лінгвістичних і позалінгвістичних інтерпретацій.

Аналіз досліджень. У роботі розглянуто праці А. П. Бабушкіна, С. Т. Воркачова, В. З. Дем'янкова, В. І. Карасик, М. А. Красавського, Д. С. Лихачова, А. М. Приходька, Г. Г. Слишкіна, Ю. С. Степанова, І. А. Стерніна та зарубіжних дослідників М. Беннета, Б. Бервячонека, В. Крофт, Х. Тісарі, М. Шварц, К. Пікока, Т. Гоббса, Дж. Фодора, А. Вежбіцької, П. Гакера, М. Даммета, А. Кенні, Е. Зальти та інших.

Мета статті. Метою цієї статті є виявлення спільних та відмінних рис у розумінні концепту вітчизняними та зарубіжними колегами. Темою роботи є інтерпретація концепта як основної категорії когнітивної лінгвістики. Завданням є аналіз визначення концептів представниками різних течій. Предметом дослідження є особливості інтерпретацій у визначеннях, об'єктом – дефініції концепта, надані представниками різних наукових течій. Актуальність та перспективність роботи зумовлена активним розвитком когнітивної лінгвістики як окремої наукової сфери в Україні.

Виклад основного матеріалу. Поважні англomовні довідники (The Cognitive Linguistics Reader, The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics) (The Cognitive Linguistics Reader, 2007; The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics Oxford, 2007) не мають концепт своїм об'єктом дослідження, згадуючи його лише як загальноживане поняття в контексті категоризації (Croft, 2004: 74–105). Тому вбачаємо доцільним та перспективним продовжувати наукову розвідку у сфері когнітивної лінгвістики та концептології, котра останнім часом сформувалась в Україні в окрему галузь. Серед англomовних джерел лише праці окремих польських та скандинавських вчених присвячені цій темі (Bierwiazzonek, 2002; Tissari, 2003), на відміну від зростаючої популярності розгляду окремих концептів на пострадянському просторі на сучасному етапі.

Когнітологи слов'янського походження надають різних визначень цьому терміну. На думку А. П. Бабушкіна, ще у 70-х роках ХХ століття «концепт» не адаптувався як термін у науковій літературі і мав різні варіанти перекладу: «conceptual representation» – «семантичне уявлення», «conceptually based» – як «семантично орієнтований» «conceptual dependencies» – «сміслові

зв'язки», а слово «concepts» – як «сміслові елементи» (Бабушкін 1996: 14). У 80-х роках ХХ століття у результаті перекладу англomовних джерел термін «концепт» та почав набувати популярності. На початку 90-х років ХХ століття поряд із ним (Лихачев 1993; Краткий словарь когнитивных терминов, 1996; Степанов 1997; Ляпин 1997: 40–76; Нерознак 1998; Арутюнова 1999: 543–640; Попова, Стернин 1999; Болдырев 2001; Карасик 2002 и др.) вживаються такі його аналоги як «лінгвокультурема» (Воробйов 1997: 44–56), «міфологема» (Ляхнеэньяки 1999; Базылев 2000: 130–134); «логоепістема» (Верещагін, Костомаров 1999: 70; Костомаров, Бурвинова 2000: 28); «ноема» (Гуссерль 1998). «Концепт» з'являється у науковій літературі у ХХ столітті у статті «Концепт і слово» С. О. Аскольдова, де зазначено таку інтерпретацію: «Концептом є мисленнєве формування, котре **заміщує нам у процесі мислення невізначену кількість предметів** одного й того ж роду» (Аскольдов, 1997: 269). Як бачимо, концепт трактується як феномен, що здатен транслювати суть явища стаючи його **відображенням**.

Спроби інтерпретувати концепт за допомогою когнітивної метафори розкривають інші грані цього складного явища. Це і «багатовимірний сгусток смислу», і «змістовий квант буття», і «ген культури» (Ляпин 1997: 17), і «деяка потенція значення» (Лихачев 1993: 6), і «згусток культури у свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить до ментального світу людини» (Степанов 1997: 40); це – «ембріон мисленнєвої операції» (Аскольдов 1997: 273). Концепт «ніби ширяє над їх матеріальним та над їх чисто духовними проявами» (Степанов 1995: 18). А. Вежбіцька розуміє під «концептом» об'єкт із світу «Ідеальне», котрий має ім'я та відображає культурно-зумовлене уявлення людини про світ «Дійсність» (1999: 380). Концепт представлено вже із трьох різних ракурсів не лише як **відображення**, а також як **одиниця** (квант, ген, сгусток) та як **потенція** (ознака, можливість).

Розглянемо визначення інших слов'янських учених із метою виявлення тотожностей та відмінностей. А. П. Бабушкін у роботі «Типи концептів у лексико-фразеологічній семантиці мови» розглядає ряд неоднозначних визначень терміну «концепт», відомих із 20-х років минулого століття до сьогодні та, у свою чергу, трактує останній як «ментальну **репрезентацію**, котра визначає як речі пов'язані між собою та як вони категоризуються» (Бабушкін 1996: 16). За визначенням О. С. Кубрякової, «концепт» – це «**одиниця** ментальних або психічних ресурсів нашої підсвідомості та тієї інформаційної структури, котра **відображає зна-**

ння та досвід людини; оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозку (...), всієї картини світу, відображеної в людській психіці» (Краткий словарь когнитивных терминов, 1996: 90).

З. Д. Попова та І. А. Стернін розуміють під «концептом» «глобальну мисленнєву **одиницю**, що являє собою **квант** структурованого знання» (Попова, Стернін 1999: 4). Заслужують уваги й інші інтерпретації цього терміну: концепт – це «**одиниця** мислення, що має певний цілісний зміст та реально не розпадається на менші думки, тобто **елементарна сторона** внутрішнього шару» (Чесноков 1967: 173); «пізнавальна психічна структура, особливості організації якої забезпечують можливість **відображення** дійсності у єдності різноякісних аспектів» (Холодная 1983: 23); «**змісти**, що складають когнітивно-базисні підсистеми думки та знання» (Павиленис 1986: 241).

О. В. Кравченко стверджує, що знання людини про світ складається із суми концептів, кожен із яких є складною прототипічною репрезентацією, котра виникла шляхом синтезу простих репрезентацій, викликаного зростанням когнітивного досвіду (Кравченко, 2000: 23). У зв'язку з цим можна погодитись із паралеллю між концептом та одиницями універсального предметного коду (УПК) та трактувати концепт як нейрофізіологічну **одиницю**, яка кодує інформацію у біоелектричній формі знання людини та зберігає їх в такому вигляді у довгостроковій пам'яті (Попова, Стернін 2001: 23). Ступінь актуальності концепта залежить від кількості елементів, що його складають (концептуальні ознаки та шари), а специфіка концепту та джерела його формування визначають тип (уявлення, схема, поняття фрейм, скрипт, гештальт) (Федоров, 2013: 120).

Таким чином, у трактуваннях когнітологів слов'янського походження переважає уявлення концепта як певної **частини цілісної системи** та **відображенням** одного світу іншим.

Багато спільного бачимо і у зарубіжних колег. Німецький когнітолог Моніка Шварц називає концепт елементарною ментально організованою **одиницею**, функція якої полягає у зберіганні знань про світ в абстрактному форматі (Schwarz, 1996: 55). Концептокорпус природної мови, на її думку, складають дві сфери – концепти-категорії та концепти-символи (ідіоконцепти). Перші позначають певні класи об'єктів, другі – репрезентують образи, що мають національну значущість у ментальному лексиконі (Schwarz, 1996: 88).

Згідно з трактуванням, наданим Стенфордською філософською енциклопедією у 2011 році

на офіційному сайті (Stanford Encyclopedia of Philosophy), можна виокремити три варіанти розуміння концепту: 1) як ментальну **репрезентацію** (mental representation) – психологічну сутність, котра бере свій початок у репрезентаційній теорії свідомості (РТС), де зазначається, що мислення виникає у внутрішній системі репрезентації, яка має мовоподібний синтаксис та композиційну семантику. Тому більшість думок ґрунтуються на словоподібних ментальних репрезентаціях (гіпотеза «мови думок» (Fodor, 1975), а концепт можна ототожнити із найбільш базовою **репрезентацією**; 2) як **здатність** (ability) або **потенціал**, характерний для когнітивних агентів (Bennett & Hacker 2008, Dummett 1993, Kenny 2010); 3) як складову пропозиції, абстрактний об'єкт, протиставлений ментальним об'єктам та станам (Peacocke, 1992; Zalta, 2001).

Репрезентаційна теорія свідомості (РТС) (Hobbes, 1651) вважає концепт ментальною характеристикою із ознаками, які можна визначити як **образи**. Згідно із гіпотезою «мови мислення» (ГММ) (Fodor, 2004), концепти – не образи, а слова специфічною мовою свідомості, керовані унікальним синтаксисом. Враховуючи обидві гіпотези, найвичерпніша дефініція має ґрунтуватись на обох вірогідних інтерпретаціях, тобто розглядати концепти як **репрезентації** ментальних об'єктів та певних ознак, сформульованих особливою мовою свідомості, котра створює умови для їх символного або патернового **вираження**. Згідно з визначеннями американських вчених концепт є тригранним феноменом, тобто і **одиницею** (репрезентацією), і **відображенням** через особливу мову свідомості, і виступає певною **потенцією**.

Здобутки українських вчених також мають багато спільного із попередниками, проте існують і деякі відмінності. У термінологічній енциклопедії «Сучасна лінгвістика» в статті «концепт» О. О. Селіванова називає його інформаційною **структурою** свідомості, різноструктурною, певним чином організованою **одиницею** пам'яті, яка «вбудована до колективної чи індивідуальної концептосистеми» (Селіванова, 2012: 318) та вмщує «**сукупність** знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого» (Селіванова, 2006: 256). О. С. Бондаренко зазначає, що концепт виступає основною **одиницею** наївної картини світу, котра відбивається національною повсякденною свідомістю і є **сукупністю** знань, інформації про певну матеріальну чи ідеальну субстанцію (Бондаренко, 2003: 42).

Лінгвокогнітивний підхід до розгляду поняття «концепт» переважає у працях українських дослідників І. О. Голубовської та В. В. Жайворонок. За І. О. Голубовською, концепт є **комплексом** культурно детермінованих уявлень про предмет, певним культурно зумовленим ментальним утворенням (Голубовская, 2002: 108). В. В. Жайворонок називає концепт **вмістилищем** узагальненого культурного смислу (сенсу), що дає підстави уважати мовну одиницю культурним концептом (Жайворонок, 2006: 10). Згідно з трактуванням В. М. Манакіна, вербалізований концепт є **одиницею** етнокультурної інформації, що **відображає** світ національного сприйняття предметів і понять, позначених мовою (Манакин, 2004: 23). На думку С. А. Жаботинської, концепт є певним **мінімальним «пакетом» інформації**, котрий репрезентовано в одиницях мови та мовлення (Жаботинская, 1997: 5).

Отже, в інтерпретації вітчизняних колег можна побачити тенденцію до погодження із думкою слов'янських, європейських та американських дослідників щодо розуміння концепту як **певної елементарної частини** загальної системи та **відображенням** об'єктів за допомогою мисленнєвої діяльності, проте не можна не помітити, що велику увагу приділено також власне концептові як системі. Вивчаючи концепт, українські дослідники не вважають його ознакою чи потенцією, але акцентують його багатокомпонентність: концепт – це не лише мінімальна елементарна частинка, а також певний **комплекс, сукупність інформації**.

У книзі А. М. Приходька «Концепти і концептосистеми» багатовимірність та різномаття тлумачень терміна підпорядковано декільком дефіні-

ційним моделям, які із різних наукових ракурсів розкривають непросту сутність цього явища. Концепт можна трактувати як:

1) епістемічне утворення – узагальнене знання про об'єкт та його мовне вираження, «усвідомлення інформаційних джерел людських знань і досвіду, що постають як синтез логічних, гносеологічних і когнітивних аспектів діяльності»;

2) психоментальне утворення, засноване на «ментальних та/або психічних ресурсах свідомості, пам'яті та мозку, ментального лексикону, картини світу», концепт сприймається як «найвища форма відображення дійсності у людській психіці», а також як;

3) етнокультурне утворення – результат нагромадження історичного, культурного та емоційного досвіду, де концепт є «точкою перетину між світом культури та світом індивідуальних смислів»;

4) прагматичне регулятивне утворення, що базується на здатності концептів відображати та регулювати комунікативну поведінку, стратегії, стереотипи;

5) аксіологічне утворення, основою якого є оцінювальні уявлення членів соціуму про морально-етичні та духовні цінності, поняття й уявлення (Приходько, 2013:13-15).

Висновки. Таким чином, проведений аналіз визначень, наданих представниками американської, європейської, слов'янської та української когнітивної лінгвістики, підтверджує складність створення єдиної інтерпретації концепта. Незважаючи на виділення спільних рис, таких як елементарність та образність концепта, існують також відмінності – трактування концепта як репрезентації, потенції, сукупності чи ознаки, особливий наголос на тому, що сам концепт є самобутньою системою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bennett, M. & Hacker, P. History of Cognitive Neuroscience. Oxford : Wiley-Blackwell. 2008. 332 p.
2. Bierwiazzonek B. A Cognitive Study of the Concept of LOVE in English. Katowic e: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002. 228 p.
3. Croft W. and Cruse D. A. Cognitive Linguistics. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 356 p.
4. Dummett, M. Seas of Language. Oxford : Oxford University Press. 1993. 504 p.
5. Fodor, J. The Language of Thought. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1975. 438 p.
6. Hobbes, T. Leviathan, or the Matter, Forme, and Power of a Commonwealth, Ecclesiasticall and Civil. 1651. 487 p.
7. Kenny, A. Concepts, Brains, and Behaviour, Grazer Philosophische Studien, 81(1). 2010. pp. 105–113.
8. Peacocke, C. A Study of Concepts, Cambridge, MA: MIT Press. 266 p.
9. Schwarz M. Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen, Basel : Francke, 1996. 238 S.
10. Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL : <https://plato.stanford.edu/entries/concepts/#ConMenRep>.
11. The Cognitive Linguistics Reader. L. Oakville. Equinox, 2007. 974 p.
12. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics Oxford : Oxford University Press. 2007. 1334 p.
13. Tissari H. LOVEscapes: Changes in Prototypical Senses and Cognitive Metaphors since 1500. Helsinki. Société Néophilologique, 2003. 470 p.
14. Zalta, E. Fregean Senses, Modes of Presentation, and Concepts, Philosophical Perspectives. 2001. pp. 335–359.
15. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. Москва : Языки русской культуры, 1999. 895 с.
16. Аскольдов С. А. Концепт и слово. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Москва, 1997. С. 267–279.

17. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : Издательство Воронежского государственного университета, 1996. 104 с.
18. Базылев В. Н. Мифологема скуки в русской культуре. RES LINGVISTIKA. Москва, 2000. С. 130–147.
19. Бондаренко О. С. Про співвідношення між мовною та концептуальною картинами світу. Наук. зап. Луганського нац. пед. ун-ту. Вип. 4. Т. 1. Сер. «Філологічні науки». Луганськ : Альма-матер, 2003. С. 37–45.
20. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. Москва : Школа «Яз. рус. Культуры», 1999. 780 с.
21. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик. Москва, 1999. 84 с.
22. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). Москва, 1997. 112 с.
23. Голубовская И. А. Этнические особенности языковых картин мира. Киев : Издательско-полиграфический центр «Киевский университет», 2002. 293 с.
24. Гуссерль Э. Картезианские размышления. Санкт-Петербург : Наука, 1998. 316 с.
25. Жаботинская С. А. Когнитивная лингвистика: принципы концептуального моделирования. Черкаси : Сіяч, 1997. Вип. 2. С. 3–11.
26. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ : Довіра. 2006. 703 с.
27. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
28. Кравченко А. В. Методологические основания когнитивного анализа значения. Иркутск : изд-во ИГЭА, 2000. С. 8–32.
29. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. Москва : Издательство МГУ, 1996. 245 с.
30. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Современный русский язык и культурная память. Этнокультурная специфика речевой деятельности. Москва, 2000. С. 23–36.
31. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка 1993. Т. 52. Вып. 1. № 1. С. 3–9.
32. Ляпин С. Х. Концептология: к становлению подхода. *Концепты*. Вып. I. Архангельск, 1997. С. 11–35.
33. Ляхнеэмяки М. Перевод и интерпретация: о некоторых предположениях и мифологемах. *Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. I: Проблемы философии языка и сопоставительной лингвистики*. Воронеж. 1999. С. 32–45.
34. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология. Киев : Знання, 2004. 326 с.
35. Нерознак В. П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма. *Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков*. Омск, 1998. С. 80–85.
36. Павиленис Р. И. Язык. Смысл. Понимание. Язык. Наука. Философия. Логико-методологический и семиотический анализ. Вильнюс, 1986. С. 240–263.
37. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999. 30 с.
38. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы. Днепропетровск : Белая Е. А., 2013. 307 с.
39. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке. Черкаси, 2012. 488 с.
40. Федоров М. А. К вопросу онтологического статуса концепта. *Философские науки. Вестник ЗабГУ. № 03(94)*. 2013. С. 119–122.
41. Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск, 1983. 190 с.
42. Чесноков П. В. Слово и соответствующая ему единица мышления. Москва : Просвещение, 1967. 192 с.

REFERENCES

1. Bennett, M. & Hacker, P. *History of Cognitive Neuroscience*, Oxford: Wiley-Blackwell. 2008. 332 p.
2. Bierwiazzonek B. *A Cognitive Study of the Concept of LOVE in English*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002. 228 p.
3. Croft W. and Cruse D. A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p.
4. Dummett, M. *Seas of Language*, Oxford: Oxford University Press. 1993. 504 p.
5. Fodor, J. *The Language of Thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1975. 438 p.
6. Hobbes, T. *Leviathan, or the Matter, Forme, and Power of a Commonwealth, Ecclesiasticall and Civil*. 1651. 487 p.
7. Kenny, A. *Concepts, Brains, and Behaviour*, Grazer Philosophische Studien, 81 (1). 2010. pp. 105–113.
8. Peacocke, C. *A Study of Concepts*, Cambridge, MA: MIT Press. 266 p.
9. Schwarz M. *Ainfiurung in die kognitive linguistik [Introduction into cognitive linguistics]* Tübingen, Basel : Francke, 1996. 238 S. [in German].
10. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [Електронний ресурс] URL <https://plato.stanford.edu/entries/concepts/#ConMenRep>.
11. *The Cognitive Linguistics Reader*. L. Oakville. Equinox, 2007. 974 p.
12. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* Oxford. Oxford University Press. 2007. 1334 p.
13. Tissari H. *LOVEscapes: Changes in Prototypical Senses and Cognitive Metaphors since 1500*. Helsinki. Société Néophilologique, 2003. 470 p.
14. Zalta, E. *Fregean Senses, Modes of Presentation, and Concepts, Philosophical Perspectives*. 2001. pp. 335–359.
15. Arutiunova N. D. *Yazyk i mir cheloveka [Man's Language and World]*. M. Yazyki russkoi kultury, 1999. 895 p. [in Russian]
16. Askoldov S. A. *Kontsept i slovo. Russkaia slovestnost. On teorii slovestnosti k structure teksta [Concept and word. Russian philology. From the theory of philology to the structure of the text]* M. 1997. P. 267-279. [in Russian].

17. Babushkin A. P. *Tipy kontseptov v leksiko-frazeologicheskoi semantike yazyka*. [Types of concepts in lexical and phraseological semantics of the language] Voronezh. Voronezh State University Publishing House. 1996. 104 c. [in Russian].
18. Bazylev V. N. *Mifilogema skuki v russkoi culture*. [Mythologeme boredom in Russian culture]. RES LINGVISTIKA. M. 2000. C. 130-147. [in Russian].
19. Bondarenko O. S. *Pro spivvidnoshennia mizh movnoiu na kontseptualnoiu kartunamy svitu*. [About the correlation between the linguistic and the conceptual worldview]. Scientific notes of Luhansk national pedagogical university. Ed. 4. Vol. 1. «Philological Sciences». Luhansk. Alma-Mater, 2003. C. 37–45. [in Russian].
20. Wierzbicka A. *Semanticheskie universalii i opisaniie yazykov*. [Semantic universalia and language description]. Language of Russian Culture, 1999. 780 p. [in Russian].
21. Vereshchagin Ye. M., Kostomarov V.G. *V poiskah novykh putei razvitiia lingvostranovedeniia: kontseptsiia reche-povedencheskikh taktik* [In search of new ways of development of linguistic and area studies: concepts of speech and behavioural tactics]. M. 1999. 84 c. [in Russian].
22. Vorobiov V.V. *Lingvokulturologiia (teoria i metody)* [Linguistic culturology: theory and methods] M. 1997. 112 c. [in Russian].
23. Golubovskaia I.A. *Etnicheskie osobennosti yazykovykh kartin mira*. [Ethnic peculiarities of linguistic worldviews] K.: Izdatel'sko-poligraficheskiiy tsentr "Kievskiy universitet". 2002. 293 c. [in Russian].
24. Gusserl E. *Kartezianskie razmyshleniia*. [Kartesianian reflections] St. Petersburg. Science. 1998. 316 c. [in Russian].
25. Zhabotinskaiia S. A. *Kognitivnaia lingvistik: printzipy kontseptualnogo modelirovaniia*. [Cognitive linguistics: Principles of concept modelling]. Cherkasy: Siyach. 1997. Issue 2. P. 3-11. [in Russian].
26. Zhaivoronok V. V. *Znaky ukraïnskoyi etnokultury: slovnyk-dovidnyk*. [Signs of Ukrainian ethnic culture: dictionary-manual]. K.: Dovira. 2006. 703 p. [in Ukrainian].
27. Karasyk V. I. *Yazykovoï krug: lichnost, kontsepty, diskurs*. [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena. 2002. 477. [in Russian].
28. Kravchenko A. V. *Metodologicheskiye osnovaniya kognitivnogo analiza znacheniya*. [Methodological grounds of cognitive analysis of the meaning]. Irkutsk: IGEA. 2000. P. 8-32. [in Russian].
29. *Kratkiy slovar kognitivnykh terminov. Pod obshchei redaktsiyei Ye. S. Kubriakovoï*. [Abridged dictionary of cognitive terms. Edited by Ye. S. Kubriakova]. M.: Izdatel'stvo MGU. 1996. 245 p. [in Russian].
30. Kostomarov V. G., Burvikova N. D. *Sovremenniy russkiy yazyk I kulturnaya pamiat. Etnokulturnaya spetsyfika rechevoi deyatelnosti*. [Contemporary Russian Language and cultural memory. Ethnic and cultural specifics of speech activity]. M. 2000. P. 23-36. [in Russian].
31. Likhachev D. S. *Kontseptosfera russkogo yazyka*. [Conceptual sphere of the Russian language]. 1993. Vol. 52. Issue. 1. № 1. P. 3-9. [in Russian].
32. Liapin C. H. *Kontseptologiya: k stanovleniyu podhoda. Kontsepty*. [Conceptology: to the formation of the approach. Concepts]. Vol. 1. Arhangelsk. 1997. P. 11-35. [in Russian].
33. Liahnemiaki M. *Perevod i interpretatsiya: o nekotorykh predpolozheniyah i mifologemah. Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. Tom 2. Problemy filosofii yazyka i sopostavitelnoi lingvistiki*. [Translation and interpretation: about some suggestions and mythologemes. Vol. 2. Issue 1: Problems of linguistic philosophy and comparative linguistics]. Voronezh. 1999. P. 32-45. [in Russian].
34. Manakin V. N. *Sopostavitelnaya leksikologiya*. [Comparative lexicology]. K.: Znannia. 2004. 326 p. [in Russian].
35. Neroznak V. P. *Ot kontsepta k slovu: k probleme filologicheskogo kontseptualisma. Voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. [From concept to the word: about the problem of philological conceptualism. Issues of philology and methodology of foreign language teaching]. Omsk. 1998. P. 80-85. [in Russian].
36. Pavilenis R. I. *Yazyk. Smysl. Ponimaniye. Yazyk. Nauka. Filosofiya. Logiko-metodologicheskiiy i semioticheskiiy analiz*. [Language. Sense. Understanding. Language. Science. Philosophy. Logical, methodological and semiotic analysis]. Vilnius, 1986. P. 240-263. [in Russian].
37. Popova Z. D., Sternin I. A., Poniatyie "kontsept" v lingvisticheskikh issledovaniyakh. [The notion "concept" in linguistic studies]. Voronezh. 1999. 30 p. Воронеж, 1999. 30 c. [in Russian].
38. Prikhodko A. N. *Kontsepty i kontseptosistemy*. [Concepts and conceptual systems]. Dnipropetrovsk: Belaya Ye. A. 2013. 307 p. [in Russian].
39. Selivanova O. O. *Svit svidomosti v movi. Mir soznaniya v yazyke*. [World of consciousness in the language]. Cherkasy. 2012. 488 p. [in Ukrainian].
40. Fiodorov M. A. *K voprosu ontologicheskogo statusa kontsepta*. [To the issue of the ontological status of the concept]. Filosofskiye nauki. Vestnik ZabGU № 03 (94) 2013 pp. 119-122. [in Russian].
41. Kholodnaia M. A. *Integralnyie struktury poniatynogo myshleniya*. [Integral systems of conceptual thinking]. Tomsk. 1983. 190 p. [in Russian].
42. Chesnokov P. V. *Slovo i sootvetstvuyushchaya yemu yedinit'sa myshleniya*. [World and the unit of thinking corresponding to it]. M.: Prosveshcheniye. 1967. 192 p. [in Russian].

УДК 821.111'342.8-34

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-37>**Марта КАРП,***orcid.org/0000-0002-7332-7739*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри прикладної лінгвістики

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *martha24@ukr.net***КОНТАМІНОВАНА КОГЕРЕНТНІСТЬ В АНГЛІЙСЬКИХ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗКАХ: ДИНАМІКА ПРАГМАТИЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ**

У статті виявлено та охарактеризовано структурно-семіотичні та нарративні аспекти категорії когерентності англійських мультимодальних літературних казок Філіпа Арда, що визначають її текстотвірний характер. У тексті англійських мультимодальних літературних казок “GRuBtoWN taLes” наратор Бородань Арда являє собою прототип адресанта Філіпа Арда. У симбіозі реальності та фікції адресант одночасно виконує функцію творця художнього твору і живого наратора. Ілюстрації із зображенням наратора Бороданя Арда в тексті англійських мультимодальних літературних казок корелюють з реальністю, оскільки дублюють зовнішність адресанта Філіпа Арда. У текстах англійських мультимодальних літературних казок Філіпа Арда динаміка прагматичних властивостей мультимодальних засобів контамінованої когерентності полягає в інтеракції між адресатом і контамінованим адресантом, що виконує функції адресанта-наратора, який поєднує у собі власне казкового наратора та наратора-персонажа. Казковий наратор Бородань Арда експліцитно розміщується на часовій та імпліцитно на інтелектуальній дистанції від наратованих ситуацій, подій та персонажів. Він наратує події теперішнього та минулого часу. Оскільки наратор-персонаж Бородань Арда вважає себе інтелектуально вищим від своїх персонажів, то інколи кепкує з них. Візуалізація наратора на сторінках англійських мультимодальних літературних казок та виокремлення ключових одиниць вербального складника у його наративі засобами параграфемного чи графічного складників сприяють встановленню зв'язку з адресатом. Симбіоз казкового наратора та наратора-персонажа в особі Бороданя Арда віддзеркалює всюдисущість адресанта-наратора Філіпа Арда, який контролює перебіг наратованих ситуацій та подій у тексті англійських мультимодальних літературних казок. Динаміка прагматичних властивостей мультимодальних засобів контамінованої когерентності в художньому прозовому тексті англійських мультимодальних літературних казок Філіпа Арда вказує на домінування мезовкраплень (42%) на противагу макровкрапленням (30%) та мікровкрапленням (28%).

Ключові слова: англійська мультимодальна літературна казка, контамінована когерентність, вербальний складник, іконічний складник, наратор Бородань Арда, адресант Філіп Арда.

Marta KARP,*orcid.org/0000-0002-7332-7739*

Candidate of Philological Sciences,

Assistant Professor at the Department of Applied Linguistics

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *martha24@ukr.net***CONTAMINATED COHERENCE IN ENGLISH MULTIMODAL LITERARY FAIRY TALES: DYNAMICS OF PRAGMATIC PROPERTIES**

The article identifies and characterizes the structural-semiotic and narrative aspects of coherence of English multimodal literary fairy tales written by Philip Ardagh that determine its text-forming nature. In the text of English multimodal literary fairy tales “GRuBtoWN taLes”, the narrator Beardy Ardagh is a prototype of the addresser Philip Ardagh. In the symbiosis of reality and fiction, the addresser simultaneously performs the function of the creator of the piece of art and the live narrator. Illustrations depicting the narrator Beardy Ardagh in the text of English multimodal literary fairy tales correlate with reality, as they duplicate the appearance of the addresser Philip Ardagh. In the texts of English multimodal literary fairy tales by Philip Ardagh, the dynamics of the pragmatic properties of multimodal means of contaminated coherence concerns the interaction between the addressee and the contaminated addresser, acting as the addresser-narrator who combines the fairy-tale narrator and narrator-character. The fairy-tale narrator Beardy Ardagh is explicitly placed at a temporal distance and implicitly at an intellectual distance apart from narrated situations, events and characters. He narrates the events of the present and past. The narrator-character Beardy Ardagh considers himself intellectually superior to his characters that's why he sometimes mocks them. Visualization of the narrator on the pages of the English multimodal literary fairy tales and the separation of key units of the verbal component in his narrative by

means of paragraphemic and graphic components help to establish a connection with the addressee. The symbiosis of the fairy-tale narrator and the narrator-character in the person of Beady Ardagh reflects the ubiquity of the addresser-narrator Philip Ardagh who controls the course of narrated situations and events in the text of English multimodal literary fairy tales. The dynamics of the pragmatic properties of multimodal means of contaminated coherence in the fictional prose text of English multimodal literary fairy tales by Philip Ardagh indicates the dominance of meso inclusions (42%) in comparison to macro inclusions (30%) and micro inclusions (28%).

Key words: *English multimodal literary fairy tale, contaminated coherence, verbal component, iconic component, narrator Beady Ardagh, addresser Philip Ardagh.*

Постановка проблеми. Постмодернізм розглядається як усвідомлення вичерпаності звичного погляду на буття як на динамічну маніфестацію первісних і непорушних категорій. Постмодернізм пропонує ірраціональні дискурси в межах екзистенційно сприйнятої наявності та ставить під сумнів можливість «нового» в літературі і всі опозиції типу «нове–старе», «справжність–гра» (Єшкілев, 1998: 94; Fokkema, 1986: 81).

Аналіз досліджень. Адресант реалізує в художньому тексті низку функцій: 1) відображає власну позицію; 2) є суб'єктивним планом «образу автора»; 3) виконує роль оповідача, повістувача (Загнітко, 2006: 53). Наратор буває більш чи менш явним (експліцитним), обізнаним, всюдисущим, самосвідомим і надійним, він може розміщуватися на більшій чи меншій дистанції від наратованих ситуації, подій, персонажів. Дистанція може бути часовою, дискурсивною, інтелектуальною, моральною (Ткачук, 2002: 83). Адресант апелює за допомогою певних засобів адресації до адресата насамперед як до особи, що являє собою

комплексну одиницю, яка інтегрує у собі екстра-лінгвістичні та лінгвістичні чинники, актуалізуючись у реально-референтній чи/і художньо репрезентованій комунікації (Венгрюнок, 2006: 5).

«Спектакль» англійської мультимодальної літературної казки (далі – АМЛК) складається з протагоністів, антагоністів і другорядних персонажів, які володіють голосами, набутими завдяки авторові. Голоси застосовані в контексті художнього оформлення, створеного театральними підмостками (стилістикою), інтерпретацією АМЛК режисером-постановником (наратором), атмосферою літературного драматичного театру (жанром) та його мешканцями (персонажами), а також аудиторією (адресатами), яка репрезентує контекст суспільства (Карп, 2021: 75–84; Berrio, 1992; Schiffrin, 2001: 794).

Мета статті – вияв і характеристика структурно-семіотичних і наративних аспектів категорії когерентності англійських мультимодальних літературних казок, що визначають її текстотвірний характер.

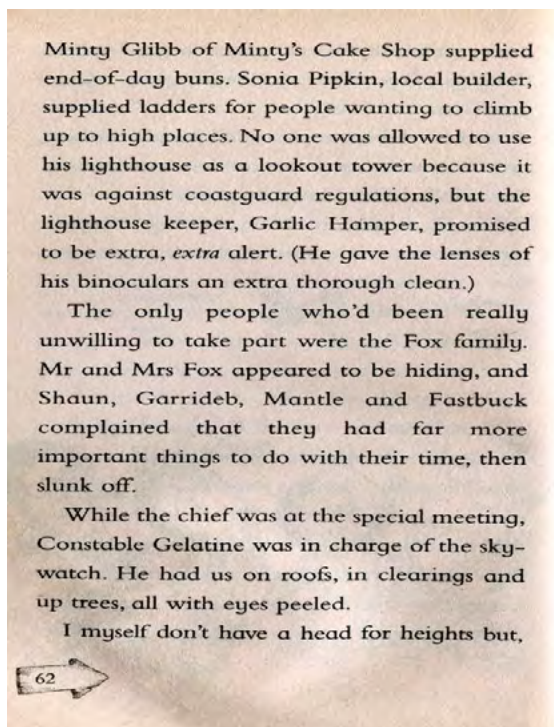


Рис. 1

Виклад основного матеріалу. У тексті АМЛК “GRuBtoWN taLes” наратор Бородань Арда являє собою прототип адресанта Філіпа Арда. У симбіозі реальності та фікції адресант одночасно виконує функцію творця художнього твору і живого наратора (Ardagh, 2009 (SRPS, YIRC); Ardagh, 2010 (WED, TERC). Ілюстрації із зображенням наратора Бороданя Арда в тексті АМЛК корелюють з реальністю, оскільки дублюють зовнішність адресанта Філіпа Арда.

Проаналізуємо прагматичні властивості мультимодальних засобів контамінованої когерентності у надфразовій єдності (четвертий абзац, с. 62–63) АМЛК “The Year That It Rained Cows or That Well-Known Secret Door” (Ardagh, 2009(YIRC): 62–63). У структурі змісту надфразової єдності наявні дві теми *I (Beardy Ardagh)* і *Condo Blotch*. У риторичній структурі надфразової єдності сегментні одиниці *a head for heights, tall, my shoulders* конкретизують першу тему; сегментні одиниці *a better view, half-hour break, cleaning jobs, old telescope* уточнюють другу тему. Іконічний складник (далі –ІС) віддзеркалює зміст вербального складника (далі – ВС): на мезоілюстрації зображено наратора Бороданя Арда та другорядного персонажа – прибиральницю Кондо Блоч (*Condo Blotch*). Оскільки наратор високого зросту та боїться висоти, то Кондо Блоч під час перерви між прибиранням стоїть на його плечах і дивиться в телескоп для кращого кругозору. ІС ідентифікує наратора/адресанта ВС, мовним маркером якого є особовий займенник *I*. У структурі

макету надфразової єдності наявне паралельне вертикальне розміщення ВС та ІС. У лінгвістичній структурі наративу займенник *I* сигналізує присутність наратора, що наратує події теперішнього часу в казковому Грабтауні. Прагматику контамінованої когерентності актуалізовано шляхом візуалізації наратора, що комунікує з адресатом внаслідок кореляції між ВС та ІС (рис. 1).

Виокремимо прагматичні властивості контамінованої когерентності у фрагменті (*Mango Claptrap nodded ... And it was.*) АМЛК “The Wrong End of the Dog or The Pedal-Bin Pelican” (Ardagh, 2010(WED): 32–33). У структурі змісту фрагмента маркуємо чотири теми *a dog, movie stars, I (Beardy Ardagh), Beardy Ardagh (he)*. У риторичній структурі фрагмента сегментна одиниця *on Tawdry Hipbone’s head* характеризує першу тему; *keep pets in their hair* – другу тему; *dreaming, pardon* – третю тему; *salamander in his beard* – четверту тему. Мезоілюстрація візуалізує четверту тему – наратора Бороданя Арда із саламандрою в бороді. Саламандра, яка символізує боротьбу з меркантильними втіхами, контрастує із символом долара \$ на футболці наратора. У структурі макету фрагмента ВС передує ІС, який обрамлено в хмаринку, що символізує примарність надій і сподівань. Протагоністи Менго Клептреп і Джілі Чітер помиляються у своїх міркуваннях щодо Бороданя Арда: *‘He’s not a movie star,’ said Jilly. ‘And the salamander wasn’t a pet,’ said Mango.* У лінгвістичній структурі фрагмента наратор (*I*) непомітно вклинюється у роз-

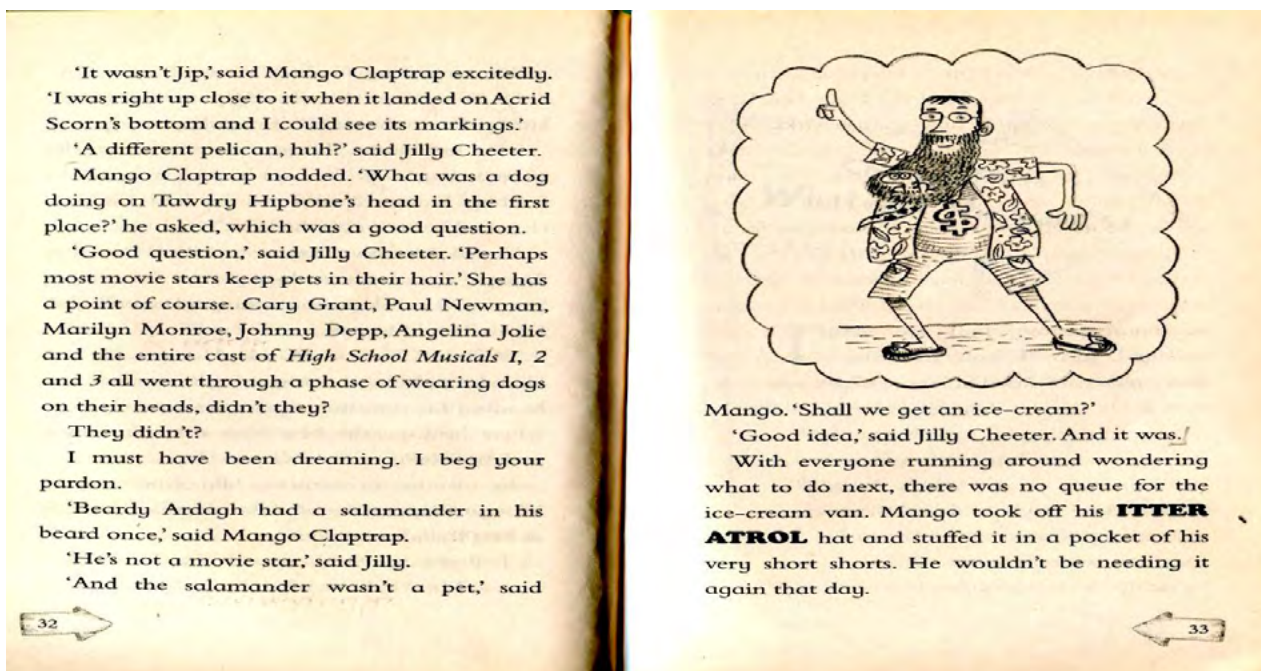


Рис. 2

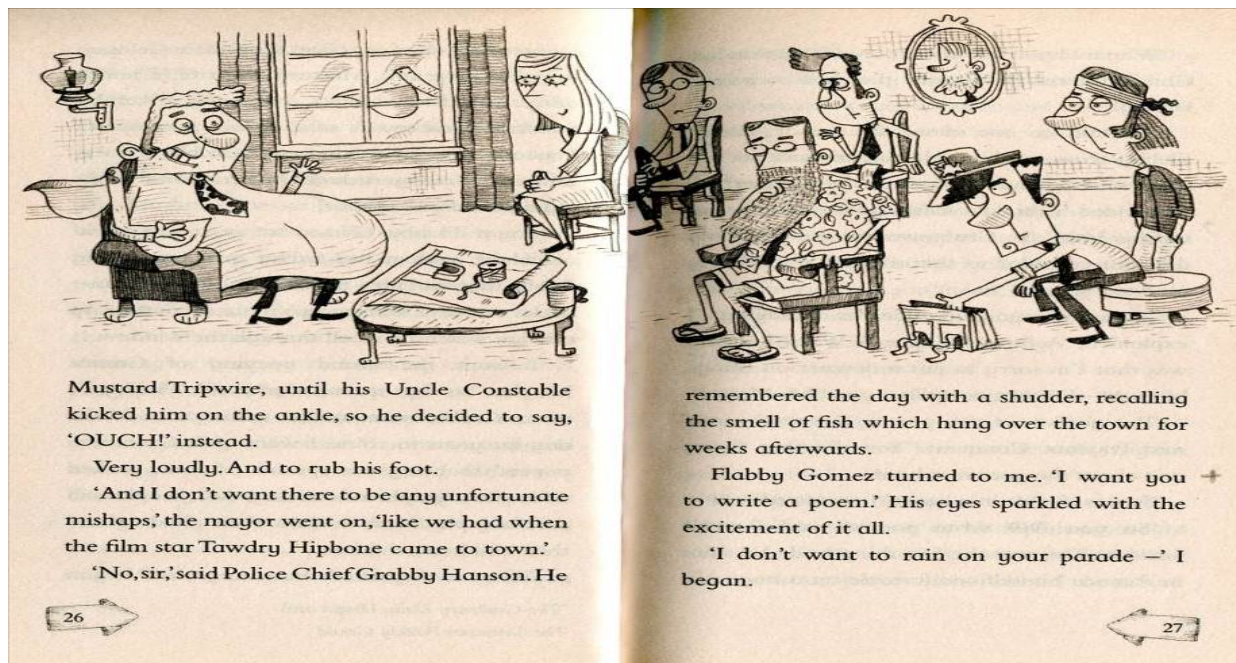


Рис. 3

мову протагоністів, цілеспрямовано змінюючи її тему на *Beardy Ardagh* (he). ІС ідентифікує наратора як персонажа в діалозі між протагоністами, мовним маркером якого є особовий займенник *he*. Наратор Бородань Арда, що комунікує з адресатом, перевтілюється в персонажа *Grubtown tales* (рис. 2).

Дослідимо прагматику контамінованої когерентності у фрагменті (*Flabby Gomez turned to me ... I was busy worrying about the poem*) АМЛК "Trick Eggs and Rubber Chickens or Making a Splash" (Ardagh, 2010(TEEC): 26–27). У структурі змісту фрагмента розглянемо тему *conversation on poem (between Flabby Gomez and Beardy Ardagh including Pageant Conquest, Rambo Sanskrit, Officer Mustard Tripwire)*. У риторичній структурі фрагмента сегментні одиниці *rain on your parade* → *weather* → *put downer on things* → *the goat in a boat* → *a stoat in a moat* → *DO write poems* → *odd poem, not poetry poems* → *I don't know what you mean* → *ditties* → *View-what?* → *View-hullo* → *On this special day and night ...* → *Perfect, Beardy Ardagh, official poet* деталізують полілог. Макроілюстрація візуалізує учасників мовленнєвого процесу: Флебі Гомез і Бородань Арда зображені на передньому плані; Педжант Конквест (Pageant Conquest), Офіцер Мастард Тріпвайр (Officer Mustard Tripwire), Рембо Сенскрит (Rambo Sanskrit) – на задньому плані (біля вікна). Міміка на обличчі антагоніста Флебі Гомеза сигналізує про початок полілогу між ним та наратором-персонажем: *His eyes sparkled*

with the excitement of it all. ІС ідентифікує учасників-персонажів полілогу, мовними маркерами яких є особові займенники першої та другої особи однини *I* та *you*. У полілозі функціонує шрифтовий акцент. Капіталізація лексеми *DO* передає гучність висловлювання другорядного персонажа Рембо Сенскрита. Курсивне накреслення лексеми *poem* у словосполученні *poem* роетс створює інтонаційний малюнок у репліці наратора. Курсивне накреслення *don't* слугує засобом збільшення емоційного навантаження у репліці мера: *Flabby Gomez struggled into a more upright position, his flabby body rippling in protest*. У лексемі *View-what?* субституцію *what?* виокремлено курсивним накресленням. Зразок поеми, яку цитує наратор, також супроводжує курсивне накреслення, що виокремлює її від навколишнього графічного масиву. У структурі макету фрагмента горизонтально розміщена ІС (антицедент) передує ВС (анафора). У навігаційній структурі фрагмента наявна нумерація, оскільки макроілюстрація розташована вгорі сторінки. У лінгвістичній структурі фрагмента наратор Бородань Арда в першій особі однини *I* виконує функції персонажа-учасника полілогу. Він розміщується на інтелектуальній дистанції від наратованої ситуації та персонажів, оскільки інтелектуально вищий від інших персонажів-учасників полілогу. Репліки наратора ідентифікують його ерудованість шляхом використання ним фігур мови, що семантично контрастують на тлі реплік інших персонажів.

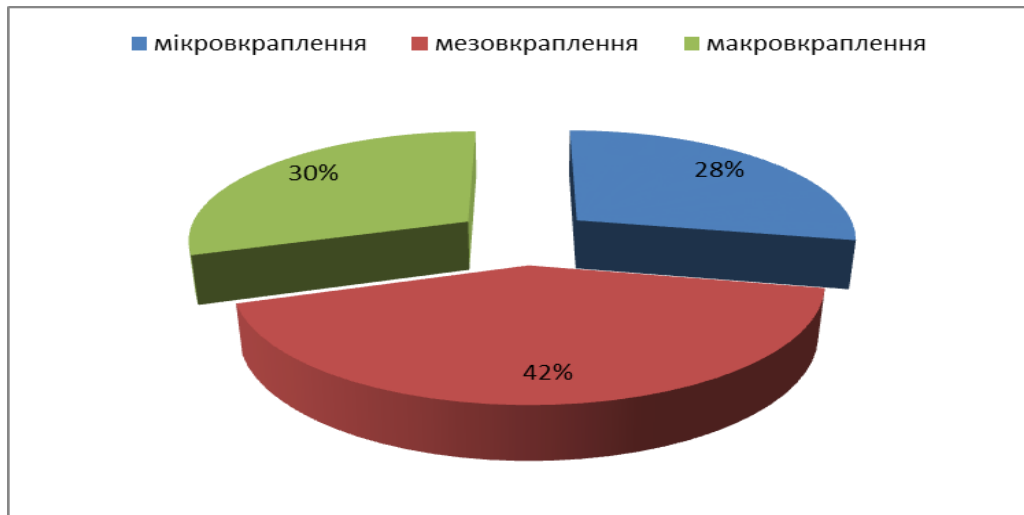


Рис. 4. Динаміка прагматичних властивостей мультимодальних засобів контамінованої когерентності у текстах АМЛК

Візуалізований наратор у першій особі однини *I*, виконуючи функції персонажа, є посередником/лакуною між персонажами чарівного світу АМЛК “GRuBtoWN taLes” та адресатами реального світу (рис. 3).

У тексті АМЛК “GRuBtoWN taLes” наратор Бородань Арда також спостерігає за подіями казкового містечка: *...I saw it with my own eyes...* (Ardagh, 2009(SRPS): 113–115). Бородань Арда пропонує адресатові зареєструватися на вебсайті www.visitgrubtown.com, щоб стати персонажем та інтегруватись у «віртуальну реальність» Грабтауна (Ardagh, 2010(TEEC): 132). Англійська мультимодальна літературна казка Філіпа Арда еволюціонує під впливом сучасних технологій та мігрує зі сторінок друкованого мультимодального тексту у віртуальний світ комп’ютерних ігор, стратегій, де взаємодія з адресатом ґрунтується на кореляції між вербальними та невербальними (візуальним, аудіальним, кінестетичним) каналами подання/сприйняття інформації.

Динаміка прагматичних властивостей мультимодальних засобів контамінованої когерентності в художньому прозовому тексті АМЛК Філіпа Арда вказує на домінування мезоткрапель (42%)

на протизагу макроткрапленням (30%) та мікроткрапленням (28%) (див. рис. 4).

Висновки. Отже, у текстах АМЛК Філіпа Арда динаміка прагматичних властивостей мультимодальних засобів контамінованої когерентності полягає в інтеракції між адресатом і контамінованим адресантом, що виконує функції адресанта-наратора, який поєднує у собі власне казкового наратора та наратора-персонажа. Казковий наратор Бородань Арда експліцитно розміщується на часовій та імпліцитно на інтелектуальній дистанції від наратованих ситуацій, подій та персонажів. Він наратує події теперішнього та минулого часу. Оскільки наратор-персонаж Бородань Арда вважає себе інтелектуально вищим від своїх персонажів, то інколи кепкує з них. Візуалізація наратора на сторінках АМЛК та виокремлення ключових одиниць ВС у його наративі засобами параграфемного чи графічного складників (далі – ПС/ГС) сприяють встановленню зв’язку з адресатом. Симбіоз казкового наратора та наратора-персонажа в особі Бороданя Арда віддзеркалює всюдишність адресанта-наратора Філіпа Арда, який контролює перебіг наратованих ситуацій та подій у тексті АМЛК.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМЛК – англійська мультимодальна літературна казка
 ВС – вербальний складник
 ГС – графічний складник
 ІС – іконічний складник
 ПС – параграфемний складник

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венгринюк М. І. Адресат у художньому тексті (на матеріалі української прози ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01. Івано-Франківськ, 2006. 20 с.
2. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту. Донецьк : ДонНУ, 2006. 289 с.

3. Єшкілев В. Л. Повернення деміургів. *Мала українська енциклопедія актуальної літератури*. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1998. 288 с.
4. Карп М. А. Граматичні засоби когезії в англійських мультимодальних літературних казках : динаміка прагматичних властивостей. *Studia Linguistica* : фаховий збірник наукових праць. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2020. Том XVII. С. 75–84. URL: <https://doi.org/10.17721/StudLing2020.17.75-84>.
5. Ткачук О. М. Наратологічний словник. Тернопіль : Астон, 2002. 173 с.
6. Berrio A. G. A Theory of the Literary Text / translated from Spanish into English by K. Horn. Berlin–New York : Walter de Gruyter, 1992. 544 p.
7. Fokkema D. W. The Semantic and Syntactic Organisation of Postmodernist Texts. *Approaching Postmodernism*. Amsterdam, 1986. P. 81–98.
8. Schiffrin D. The Handbook of Discourse Analysis. *Blackwell Handbooks in Linguistics* / ed. by D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton. Massachusetts; Oxford : Blackwell Publishers Ltd, 2001. 852 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРОВАНОГО МАТЕРІАЛУ

9. Ardagh Ph., Paillot J. Grubtown Tales. Book One. Stinking Rich and Just Plain Stinky or A Diamond As Big As His Head. London : Faber and Faber Ltd., 2009. 150 p. (SRPS)
10. Ardagh Ph., Paillot J. Grubtown Tales. Book Two. The Year That It Rained Cows or That Well-known Secret Door. London : Faber and Faber Ltd., 2009. 148 p. (YIRC)
11. Ardagh Ph., Paillot J. Grubtown Tales. Book Four. The Wrong End of the Dog or The Pedal-Bin Pelican. London : Faber and Faber Ltd., 2010. 134 p. (WED)
12. Ardagh Ph., Paillot J. Grubtown Tales. Book Five. Trick Eggs and Rubber Chickens or Making a Splash. London : Faber and Faber Ltd., 2010. 134 p. (TERC)

REFERENCES

1. Venhryniuk M. I. Adresat u khudozhnomu teksti (na materialii ukrainskoi prozy XX stolittia) [The addressee in the literary text (based on Ukrainian prose of the twentieth century)]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: spets. 10.02.01. Ivano-Frankivsk, 2006. 20 p. [in Ukrainian].
2. Zahnitko A. P. Lihvistyka tekstu [Text Linguistics]. Donetsk: DonNU, 2006. 289 p. [in Ukrainian].
3. Yeshkiliev V. L. Povnennia demiurhiv. *Mala ukrainska entsyklopediia aktualnoi literatury* [Return of demiurges. *Small Ukrainian encyclopedia of current literature*]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV, 1998. 288 p. [in Ukrainian].
4. Karp M. A. Hramatychni zasoby kohezii v anhliiskykh multymodalnykh literaturnykh kazkakh: dynamika prahmatychnykh vlastyvosti [Grammatical means of contaminated cohesion in English multimodal literary fairy tales: dynamics of pragmatic properties]. *Studia Linguistica: professional collection of scientific works*. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2020. Volume XVII. PP. 75–84. Retrieved from: <https://doi.org/10.17721/StudLing2020.17.75-84> [in Ukrainian].
5. Tkachuk O. M. Naratolohichni slovnyk [Narratological dictionary]. Ternopil: Aston, 2002. 173 p. [in Ukrainian].
6. Berrio A. G. A Theory of the Literary Text / translated from Spanish into English by K. Horn. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1992. 544 p.
7. Fokkema D. W. The Semantic and Syntactic Organisation of Postmodernist Texts. *Approaching Postmodernism*. Amsterdam, 1986. P. 81–98.
8. Schiffrin D. The Handbook of Discourse Analysis. *Blackwell Handbooks in Linguistics* / ed. by D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton. Massachusetts; Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2001. 852 p.

LIST OF SOURCES OF ILLUSTRATED MATERIAL

9. Ardagh Ph., Paillot J. Grubtown Tales. Book One. Stinking Rich and Just Plain Stinky or A Diamond As Big As His Head. London: Faber and Faber Ltd., 2009. 150 p. (SRPS)
10. Ardagh Ph., Paillot J. Grubtown Tales. Book Two. The Year That It Rained Cows or That Well-known Secret Door. London: Faber and Faber Ltd., 2009. 148 p. (YIRC)
11. Ardagh Ph., Paillot J. Grubtown Tales. Book Four. The Wrong End of the Dog or The Pedal-Bin Pelican. London: Faber and Faber Ltd., 2010. 134 p. (WED)
12. Ardagh Ph., Paillot J. Grubtown Tales. Book Five. Trick Eggs and Rubber Chickens or Making a Splash. London: Faber and Faber Ltd., 2010. 134 p. (TERC)

ПЕДАГОГІКА

УДК 371:67:789/45

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-38>**Олександр АЛЕКСЄЄВ,***orcid.org/0000-0002-6950-4413*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри спорту і спортивних ігор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) aliekseiiev@kpnpu.edu.ua

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Статтю присвячено загальній характеристиці структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Встановлено, що модель – це особлива форма абстракції, в якій істотні відносини об'єкта закріплені у зв'язках, що наочно сприймаються і демонструються; це своєрідна єдність одиничного і загального, де на перший план висувається загальне, істотне. Логіка побудови структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями узгоджувалася з такою діяльністю й відображала її значущі характеристики, які охоплюють цільові установки та цінності, відображають уявлення майбутніх учителів про процес застосування особистісно зорієнтованих технологій у фізкультурній освіті дітей шкільного віку, зміст цієї роботи, способи її здійснення, результат, контроль і аналіз результатів. Узагальнено, що методологічним орієнтиром дослідження є сукупність теоретико-методологічних підходів (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, індивідуально-творчий), що є аксіоматичною базою і науковою платформою дослідження. Констатовано, що реалізація структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями зумовлена ефективністю визначених педагогічних умов. Розроблена в межах дослідження модель – це органічна впорядкованість мети, змісту й засобів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Узгодження всіх її компонентів спрямоване на створення спеціальних умов для досягнення кінцевого результату – формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, що підпорядковується системі дидактичних вимог, тобто принципам навчання, серед яких виокремлюємо загальнопедагогічні принципи (науковості, системності, доступності, принцип гуманізації, наукового забезпечення, цілісності, мультидисциплінарності та ін.) та специфічні принципи.

Ключові слова: майбутні вчителі фізичної культури, студенти, педагогічна освіта, готовність, модель, моделювання, структурно-функціональна модель.

Oleksandr ALIEKSIEIEV,*orcid.org/0000-0002-6950-4413*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Sport and Sport Games

Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiienko National University

(Kamianets-Podilskiy, Khmelnytskyi region, Ukraine) aliekseiiev@kpnpu.edu.ua

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF SYSTEM FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS FOR ORGANIZING OF INDIVIDUAL WORK WITH PUPILS

The article deals with general characteristics of structural and functional model of the system of professional training of future physical culture teachers for organizing of individual work with pupils. It has been defined that model is a special form of abstraction, in which the essential relations of the object are fixed in the connections that are visually perceived and demonstrated; it is a kind of unity of the singular and the general, where the general, the essential comes to the fore. The logic of developing of a structural and functional model of the system of professional training of future physical culture teachers for organizing of individual work with pupils was made consistent with such activities and reflected its significant characteristics, which include: goals and values, reflect the ideas of future teachers about the application of personality-oriented technologies in physical education of school-age children, the content of this work, methods of its

implementation, result, control and analysis of results. It has been generalized that the methodological guideline of the research is a set of theoretical and methodological approaches (systemic, competence, activity, personality-oriented, individual-creative), which is the axiomatic basis and scientific platform of the research. It has been stated that the implementation of structural and functional model of system of preparation of future physical education teachers for organizing of individual work with pupils is due to the effectiveness of certain pedagogical conditions. The model developed within the research - is an organic ordering of the purpose, content and means of preparing future teachers of physical culture for organizing of individual work with pupils. Coordination of all its components is aimed to create special conditions to achieve the end result – forming of readiness of future physical culture teachers for organizing individual work with pupils is subjected to the system of didactic requirements, i.e. principles of teaching, and we have outlined general pedagogical principles (scientific, systematic, the principle of accessibility, the principle of humanization, scientific support, integrity, the principle of accessibility, the principle of multidisciplinary, etc.) and specific principles.

Key words: future physical culture teachers, students, pedagogical education, readiness, model, modeling, structural and functional model.

Постановка проблеми. Вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями передбачає застосування методу конструювання (моделювання) структурно-логічної схеми-моделі, що відтворює передбачуваний процес.

Метод моделювання відіграє одну із ключових ролей у здійсненні системного аналізу будь-якої освітньої системи, оскільки дає змогу представляти і трансформувати об'єкти, явища, процеси, оперувати ними, визначати стійкі властивості, виокремлювати їхні сутнісні аспекти та піддавати їх серйозному логічному аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні ідеї педагогічного моделювання представлені в дослідженнях корифеїв педагогічної науки В. Ягупова, В. Ясвіна, Є. Юдіна та ін. Моделювання різноманітних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури знайшло відображення в напрацюваннях сучасних науковців. Зокрема, Д. Блашов обґрунтував модель процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності (Блашов, 2017: 89). Натомість Д. Бермудес розробив схему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності (Бермудес, 2016: 201). Дослідженням теоретичних засад моделювання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності займався К. Павлишенець (Павлишенець, 2017: 289). У наукових доробках П. Рибалко відображено логіку врахування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до подальшої фахової діяльності (Рибалко, 2019: 240) під час розробки моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти (Рибалко, 2020: 38). Тоді як О. Стасенко виокремив теоретичні та практичні засади моделювання змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в про-

цесі самостійної роботи (Стасенко, 2014: 214). Н. Степанченко розробив модель системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах (Степанченко, 2017). Водночас сучасні науковці зверталися до моделювання різних аспектів процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури: до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я (Ю. Танасійчук (Танасійчук, 2021)); формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи (Г. Тітова (Тітова, 2017)); самовдосконалення та формування основ здорового способу життя (І. Шаповалова (Шаповалова, 2014)); підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту засобами міжпредметної інтеграції (Г. Яворська (Яворська, 2016)). Проте проблема моделювання професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями не знайшла належного відображення в науковій літературі

Тому **метою статті** визначасмо загальну характеристику структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Виклад основного матеріалу. Модель – це особлива форма абстракції, в якій істотні відносини об'єкта закріплені у зв'язках, що наочно сприймаються і демонструються; це своєрідна єдність одиничного і загального, де на перший план висувається загальне, істотне. Модель як проміжна ланка між висунутими теоретичними положеннями та їхньою перевіркою в реальному педагогічному процесі має багато різновидів: теоретична, факторно-критеріальна, модель навчання, модель професійної діяльності, змістовна, формальна тощо (Бермудес, 2016: 201).

Найбільш поширеною в педагогічних дослідженнях є змістовна модель, що відображає ідеї певної концепції, а тому є концептуальною. Побудова моделі передбачає створення штучного зразка певного об'єкта, який відображає струк-

туру, властивості, функції, зв'язки і відносини між елементами цього об'єкта. Проектування процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями вимагає використання інноваційних підходів до її побудови та створення нових моделей. Тому цілком погоджуємося з думкою Ю. Танасійчук, котра підкреслює, що нині виникає нагальна потреба створення проміжної ланки між навчальною та професійними видами діяльності – квазі-професійної, тобто такого виду діяльності студента, який би був навчальним за своєю формою і професійним за змістом і передбачав трансформацію змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності (Танасійчук, 2021: 190).

Педагогічний зміст моделі полягає у виявленні актуальних і перспективних завдань освітнього процесу, вивченні та науковому обґрунтуванні умов можливого зближення між ймовірними, очікуваними і бажаними змінами в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Перш ніж розпочати моделювання, визначено його межі, де об'єктом моделювання є процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, а предметом – авторська система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Розробка структурної моделі здійснювалася в декілька етапів.

Перший етап розробки структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями передбачав:

1) аналіз та узагальнення наявних відомостей про досліджуваний об'єкт у філософській і психолого-педагогічній літературі з теми дослідження;

2) спостереження за реальним освітнім процесом у закладах вищої педагогічної освіти з метою виявлення його можливостей у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями;

3) розробку понятійної моделі на основі використання методологічних закономірностей, принципів і категорій (діяльнісний, особистісно зорієнтований, індивідуально-творчий підходи, структура навчально-виховного процесу).

Другий етап моделювання (етап трансформації понятійної моделі в структурно-функціональну) передбачає вирішення таких завдань:

1) визначення основних структурних одиниць готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями та її складових елементів;

2) виявлення сукупності зв'язків між компонентами готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями та характеру їхньої взаємодії;

3) створення наочної схеми структурно-функціональної моделі процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Кінцевим результатом цього етапу передбачалася розробка структурно-функціональної моделі досліджуваної системи. Конструюючи теоретичну модель, враховувались основні тенденції розвитку сучасної професійної педагогічної освіти, які розглядаються як концептуальні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури в означеному напрямі.

Логіка побудови структурно-функціональної моделі розробленої системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями узгоджувалася зі структурою такої діяльності й відображала її значущі характеристики, які, на думку П. Рибалко, охоплюють: цільові установки і цінності, відображають уявлення майбутніх учителів про процес застосування особистісно зорієнтованих технологій у фізкультурній освіті дітей шкільного віку, зміст цієї роботи, способи її здійснення, результат, контроль і аналіз результатів (Рибалко, 2019: 38). Спираючись на окреслену структуру діяльності, передбачалося, що в структурно-функціональній моделі будуть відображені основні ознаки, структурно-функціональні та причинно-наслідкові зв'язки між елементами аналізованого процесу – професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

У розробленій моделі відображено мету дослідження: підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, для досягнення якої у процесі діяльності необхідно вирішити кожне з поставлених завдань, зокрема:

– формування в майбутніх учителів фізичної культури сукупності знань про особливості індивідуальної роботи з учнями різних вікових категорій;

– розвиток у студентів потреби опанування вміннями та навичками використання індивідуального підходу на уроках фізичної культури;

– ознайомлення майбутніх учителів з потенційними можливостями індивідуальної роботи з дітьми, що забезпечує активізацію, інноватизацію освітнього процесу в середовищі школи;

– залучення студентства до оволодіння способами, засобами, методами, прийомами застосування індивідуального підходу в процесі роботи з учнями.

Методологічним орієнтиром дослідження є сукупність теоретико-методологічних підходів (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, індивідуально-творчий), що є аксіоматичною базою і науковою платформою дослідження. На такій основі визначаються принципи, методи і дослідницька позиція, створюючи певну гносеологічну цілісність.

Реалізація структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями зумовлена ефективністю визначених педагогічних умов. Такими в контексті дослідження визначено:

1) актуалізацію в майбутніх учителів усвідомленого вибору професійно-освітньої траєкторії формування готовності до організації індивідуальної роботи з учнями;

2) збагачення змісту педагогічної освіти світоглядними і предметно-конкретними знаннями про організацію індивідуальної роботи з учнями;

3) використання розвивального потенціалу освітнього середовища педагогічного ЗВО для розвитку вмінь і навичок студентів організації індивідуальної роботи з учнями;

4) проведення систематичного педагогічного моніторингу сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Педагогічний супровід у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями з метою реалізації визначених педагогічних умов співвідноситься зі структурою власне процесу отримання студентами знань (сприйняття, осмислення, запам'ятовування та оволодіння), практичних умінь і навичок, ціннісних установок на саморозвиток і охоплював кілька напрямів.

У структурно-функціональній моделі авторської досліджуваної системи відображено, що з урахуванням наукових підходів, на основі дотримання окреслених принципів, на засадах яких у чотирьох напрямках (інформаційний, пізнавальний, діяльнісний, рефлексивний) реалізуються педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, у студентів формуються мотиваційний, когнітивний, конативний та рефлексивний компоненти означеної готовності.

У розробленій моделі відображено органічний зв'язок між чотирма рівнями готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями: високий, достатній, задовільний, низький. За умови сформованості низького, базового рівнів викладач має змогу повернутися до означеної в структурно-функціональній моделі мети і зосередити увагу на більш цілеспрямованій реалізації педагогічних умов. У структурно-функціональній моделі визначено результат досягнення мети – готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.

Таким чином, розроблену структурно-функціональну модель системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями розглядаємо як структурно-логічну схему, яка відображає цілеспрямований педагогічний процес з поетапною організацією діяльності викладача, внутрішньою логікою формування знань, умінь і навичок студентів і визначенням перспектив їхнього саморозвитку щодо застосування особистісно-зорієнтованих технологій на уроках фізичної культури.

Висновки і пропозиції. Розроблена в межах дослідження модель – це органічна впорядкованість мети, змісту й засобів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями. Узгодження всіх її компонентів спрямовано на створення спеціальних умов для досягнення кінцевого результату – готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, що підпорядковується системі дидактичних вимог, тобто принципам навчання, серед яких виокремлюємо *загальнопедагогічні принципи* (науковості, системності, доступності, принцип гуманізації, наукового забезпечення, цілісності, мультидисциплінарності та ін) та *специфічні принципи*.

Окреслені принципи, реалізовані в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями, продемонстрували можливість використання авторського навчально-методичного забезпечення. Дотримання означених принципів у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури підвищує її ефективність та є основою цілеспрямованої організації та функціонування досліджуваного педагогічного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов Д. І. Обґрунтування моделі процесу підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. 2017. № 12(55). С. 89–93.

2. Бермудес Д. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. Вип. 137. С. 200–203.
3. Павлишинець К. Ю. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 56-57(109-110). С. 289–296.
4. Рибалко П. Ф. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до подальшої фахової діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 9(93). С. 235–245.
5. Рибалко П. Ф. Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти. *Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology*. 2020. № 4. С. 38–42.
6. Стасенко О. А. Теорія і практика визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. Чернігів. 2014. Вип. 118, Т. 2. С. 213–216.
7. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 629 с.
8. Танасійчук Ю. М. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я : дис. ... докт. Філософії : 01 освіта/педагогіка. Умань, 2021. 416 с.
9. Тітова Г. Зміст методики підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4(59). С. 523–528.
10. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до самовдосконалення та формування основ здорового способу життя: теоретичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36. С. 427–437.
11. Яворська Т. Є. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту засобами міжпредметної інтеграції. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць*. 2016. Вип. 2(71). С. 365–368.

REFERENCES

1. Balashov D.I. Obhruntuvannia modeli protsesu pidhotovky maibutnix vchyteliv fizychnoi kultury do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Substantiation of the model of the process of future physical culture teachers preparing for innovative professional activity]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal*, 2017, Nr 12 (55), pp. 89-93 [in Ukrainian].
2. Bermudes D.V. Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do realizatsii variatyvnykh moduliv u protsesi profesiinoi diialnosti. [Training of future physical culture teachers for the implementation of variable modules in the process of professional activity]. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 2016, Issue 137, pp. 200-203 [in Ukrainian].
3. Pavlyshynets K. Yu. Teoretychni zasady pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do adaptatsii profesiinoi diialnosti. [Theoretical bases of training of future physical culture teachers for adaptation in professional activity]. *Pedagogy of forming the creative personality in higher and general secondary schools*, 2017, Issue 56-57 (109-110), pp. 289-296 [in Ukrainian].
4. Rybalko P.F. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do podalshoi fakhovoi diialnosti. [Features of vocational training of future physical culture teachers for further professional activity]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2019, Nr 9 (93), pp. 235-245 [in Ukrainian].
5. Rybalko P.F. Problema pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do orhanizatsii fizkulturno-ozdorovchoho seredovysheha zakladu serednoi osvity [Problem of training future physical culture teachers for organization of a physical culture and health environment of secondary education]. *Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology*, 2020, Nr 4, pp. 38-42 [in Ukrainian].
6. Stasenko O.A. Teoriia i praktyka vyznachennia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury v protsesi samostiinoi roboty. [Theory and practice of determining the content of vocational training of future physical culture teachers in the process of independent work]. *Chernihiv. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Physical education and sports*, 2014, Issue 118, Vol. 2, pp. 213-216 [in Ukrainian].
7. Stepanchenko N.I. Systema profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury u vyschykh navchalnykh zakladakh [System of vocational training of future physical culture teachers in higher educational institutions]. *Lutsk. Doctor's thesis*, 2017, 629 p [in Ukrainian].
8. Tanasiichuk Yu.M. Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do formuvannia v uchniv tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia [Training of future physical culture teachers for the formation of pupils' valuable attitude to their own health]. *Uman. Doctor's thesis*, 2021, 416 p [in Ukrainian].
9. Titova H. Zmist metodyky pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do formuvannia sportyvnykh liderskykh yakosteï v uchniv osnovnoi shkoly [Content of methods of training of future physical culture teachers for the formation of sports leadership qualities of primary school pupils]. *Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical sciences*, 2017, Nr 4 (59), pp. 523-528 [in Ukrainian].
10. Shapovalova I.V. Pidhotovka maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do samovdoskonalennia ta formuvannia osnov zdorovoho sposobu zhyttia: teoretychnyi aspekt [Training of future physical culture teachers for self-improvement and the formation of foundations of a healthy lifestyle: a theoretical aspect]. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general secondary schools*, 2014, Issue 36, pp. 427-437 [in Ukrainian].
11. Yavorska T.Ye. Profesiina pidhotovka maibutnix fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu zasobamy mizhpredmetnoi intehratsii [Vocational training of future specialists in physical education and sports by means of interdisciplinary integration]. *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University*, 2016, Issue 2 (71), pp. 365-368 [in Ukrainian].

УДК 378.015

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-39>

Віталій АНДРЕЄВ,

orcid.org/0000-0003-2029-925X

*аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля
(Дніпро, Україна) andreev.vit.alex@ukr.net*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розкрито характерні особливості організаційно-педагогічних умов професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування. Під педагогічними умовами в статті ми розуміємо сукупність певних дій, чинників, обставин або педагогічних заходів, від яких залежить ефективність розвитку навичок професійного спілкування викладачів. Ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов полягає в тому, що всі вони повинні інтегруватися та сполучатися між собою відповідно до єдності запровадження та застосування. У процесі роботи нами використано такі методи наукового дослідження, як аналіз, синтез, узагальнення, систематизація. Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність необхідних чинників та обставин, від яких залежить ефективність розвитку навичок професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування.

Ми розглядаємо педагогічні умови розвитку навичок в області професійного спілкування у викладачів коледжу з боку таких педагогічних підходів, які відбивають сукупність можливостей освітнього й виховного процесів, а також можуть впливати на особистісний і процесуальний аспекти зазначеного й забезпечувати ефективний розвиток і функціонування.

Реалізація першої умови передбачає спрямування методичної роботи коледжу на формування у викладачів мотивації до безперервного професійного саморозвитку й самовдосконалення. Представлену організаційно-педагогічну умову ми розкриваємо за допомогою матеріальної, соціальної або моральної, а також адміністративної чи організаційної мотивації.

Реалізація другої умови спрямована на використання інтерактивних технологій щодо розвитку навичок професійного спілкування у викладачів коледжу мистецького спрямування. Така умова здійснюється через інтерактивні технології підготовки й перепідготовки викладачів коледжу стосовно саморозвитку й вдосконалення навичок професійного спілкування.

Реалізація третьої умови заснована на методичному супроводі професійного зростання викладачів. Під час реалізації такої умови пропонується застосування сукупності різних методів, форм, технологій, заходів і процедур, які будуть тільки сприяти відповідному подоланню труднощів у професійному спілкуванні викладачів.

Ключові слова: професійне спілкування, викладач, організаційно-педагогічні умови.

Vitaliy ANDREEV,

orcid.org/0000-0003-2029-925X

*Postgraduate Student at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy,
Psychology and Social Work
Alfred Nobel University
(Dnipro, Ukraine) andreev.vit.alex@ukr.net*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF TEACHERS OF THE COLLEGE OF ART ORIENTATION

The article reveals the characteristic features of the organizational and pedagogical conditions of professional communication of teachers of the College of Arts. Under the pedagogical conditions in the article we mean a set of certain actions, factors, circumstances or pedagogical measures on which depends the effectiveness of the development of professional communication skills of teachers. The effectiveness of the proposed organizational and pedagogical conditions is that they should all be integrated and combined with each other in accordance with the unity of implementation and application. In the process of work, we used such methods of scientific research as analysis, synthesis, generalization, systematization. Under pedagogical conditions, we understand the set of necessary factors and circumstances on which depends the effectiveness of the development of professional communication skills of teachers of the College of Arts.

We consider the pedagogical conditions for the development of skills in professional communication in college teachers in terms of pedagogical approaches that reflect the totality of educational and educational processes, and can affect the personal and procedural aspects of this, and ensure effective development and functioning.

The implementation of the first condition involves the direction of the methodical work of the college on the formation of teachers' motivation for continuous professional self-development and self-improvement. We disclose the presented organizational and pedagogical condition with the help of material motivation, social or moral, as well as administrative or organizational motivation.

The implementation of the second condition is aimed at the use of interactive technologies for the development of professional communication skills in teachers of the College of Arts. This condition is realized through interactive technologies of training and retraining of college teachers regarding self-development and improvement of professional communication skills.

The implementation of the third condition is based on the methodological support of professional growth of teachers. In the implementation of this condition, it is proposed to use a set of different methods, forms, technologies, measures and procedures that will only contribute to the appropriate overcoming of difficulties in professional communication of teachers.

Key words: professional communication, teacher, organizational and pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Організаційно-педагогічні умови є істотними й сутнісними компонентами педагогічного процесу, який інтегрує в собі певну сукупність заходів або об'єктивних можливостей, що спрямовані на досягнення поставленої мети. Під організаційно-педагогічними умовами розуміють сукупність необхідних факторів, обставин, від яких залежить ефективність розвитку навичок у напрямі професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування. У науковій літературі по-різному трактують термін «організаційно-педагогічні умови» залежно від тих завдань, які ставляться дослідниками. Проблема має неоднозначний характер, її поняття база й конкретне наповнення має педагогічне, філософське, психологічне й соціологічне коріння (Завгородня, 2015: 143). Крім того, наразі особливої актуальності набула проблема характеристики організаційно-педагогічних умов розвитку професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування.

Аналіз досліджень. Розвиток навичок професійного спілкування викладачів формується завдяки створенню найсприятливіших організаційно-педагогічних умов. Окреслена проблематика стала предметом дослідження низки науковців, серед яких Н. Волкова, Г. Локарева, Н. Стадніченко, З. Єрмакова, І. Козинець, З. Дубовий, А. Зубко, І. Гирка, О. Козлова, Ю. Бушнев, А. Дранко, О. Новіков, Х. Цзіншен, О. Жданова-Неділько, Є. Хриков, Г. Падалка, В. Белікова, О. Віщенко, Є. Яковлев, Є. Завгородня, О. Самодумська й інші.

Мета статті – характеристика й обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку навичок професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування.

Виклад основного матеріалу. Поняття «умова» є обставиною, що забезпечує успішне розв'язання завдань освітнього процесу, створення атмосфери співробітництва між суб'єктами спілкування (Біктагіров, 1973). Г. Локарева й

Н. Стадніченко визначають, що важливою складовою частиною педагогічного процесу є організаційно-педагогічні умови (Локарева, Стадніченко, 2019).

На думку З. Єрмакової, «умови, що розвивають усвідомлене й неусвідомлене сприйняття інформації, розуміємо як сукупність взаємопов'язаних взаємозумовлених зовнішніх обставин навчання, що впливають і сприяють активному процесу розвитку комунікативної компетентності педагогів і забезпечують їх якісні зміни» (Єрмакова, 2015: 88) Також З. Єрмакова зазначає, що педагогічні умови можна розглядати як обставини, від яких залежить виконання поставлених педагогічних задач і за яких можуть бути досягнуті різні результати щодо професійної діяльності (Єрмакова, 2015: 88).

Організаційно-педагогічні умови є основною складовою частиною педагогічного процесу, який інтегрує в собі визначну сукупність заходів або об'єктивних можливостей, що спрямовані на досягнення поставленої мети.

О. Галкіна звертає увагу, що групування поняття «організаційно-педагогічні умови» науковці проводять по-різному, переважно як:

- готовність викладачів до виконання професійних обов'язків;
 - забезпечення взаємодії між членами педагогічного колективу;
 - підготовка викладачів до інноваційної діяльності;
 - становлення, стабілізація та адаптація педагогічних кадрів;
 - підвищення кваліфікації та вдосконалення професіоналізму викладачів (Галкіна, 2008: 31).
- Водночас спостерігається досить істотне різноманіття в розумінні сутності організаційно-педагогічних умов.

Автори наукових праць Х. Асьянов, Г. Жилін, Д. Куліков, С. Павлов розглядають їх, як:

- сукупність об'єктивних можливостей навчання та виховання;

- організаційний ресурс, тобто змінна складова частина процесу розвитку фахівців;
- найважливіший елемент управління інноваційним процесом;
- сукупність об'єктивних організаційних і педагогічних можливостей, які забезпечують успішне розв'язання поставлених цілей.

Нами були визначені й обґрунтовані такі організаційно-педагогічні умови, необхідні для розвитку навичок професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування:

1) спрямування методичної роботи коледжу на формування в педагогічних працівників мотивації до безперервного професійного саморозвитку;

2) використання інтерактивних технологій щодо розвитку навичок професійного спілкування у викладачів коледжу мистецького спрямування;

3) методичний супровід професійного зростання викладачів коледжу мистецького спрямування.

Зупинимось детальніше на характеристиці кожної організаційно-педагогічної умови.

Перша організаційно-педагогічна умова – спрямування методичної роботи коледжу на формування у викладачів мотивації до безперервного професійного саморозвитку.

Можемо зазначити, що вплив на мотивацію професійного зростання зумовлений рефлексією професійних результатів і вимогами кваліфікаційної характеристики викладача (Міщенко, 2017: 90).

Мотивація (з грец. *motif*, а з лат. *moveo* – рухаю) – зовнішнє або внутрішнє спонукання економічного суб'єкта до діяльності задля досягнення будь-яких цілей, наявність інтересу до такої діяльності й способи його ініціювання, спонукання (Райзберг та ін., 2008: 245).

Мотивація містить стимулювання (позитивну мотивацію) і санкційну (негативну). Серед мотивів праці в ринковій економіці вирішальне значення мають мотиви, пов'язані з матеріальною зацікавленістю. У такому випадку вони впливають на вибір професії та місце роботи. Величезне значення відіграють і соціальні мотиви. Мотиви праці можуть по-різному поєднуватися в конкретних викладачів. Якщо мотиви діяльності людини й поставлені їм цілі належать до віддаленого майбутнього, то це далека мотивація. Якщо ж вони пов'язані тільки з найближчим майбутнім, то говорять про коротку мотивацію людини. «Наближеність» мотивації багато в чому визначає ставлення до роботи.

Тобто ми бачимо, що під мотивацією розуміють усвідомлене спонукання людей до праці шляхом впливу на властиві їм мотиви праці. У процесі

узагальнення мотивів професійної діяльності науковці С. Дімітрієва, І. Нікуліна, О. Шевко виділяють три основні види мотивації викладачів: матеріальну мотивацію, соціальну (моральну) мотивацію та адміністративну (організаційну) мотивацію.

Матеріальна мотивація може реалізовуватися через такий ряд каналів: систему оплати праці; систему отримання матеріальних благ за лінією суспільних фондів споживання; систему реалізації отриманих за працю грошей. Для матеріальної мотивації важливі й мають велике значення також матеріальні санкції впливу. Розвиток матеріальної зацікавленості – головний напрям трудової мотивації викладачів коледжу мистецького спрямування.

Соціальна, або моральна мотивація містить фактори, які спонукають членів педагогічного колективу до суспільно корисної діяльності для реалізації їхніх потреб у праці й досягнення суспільних цілей. Моральним стимулом праці виступає насамперед сама праця як особлива форма життєдіяльності людини: творчий, результативний характер праці породжує задоволеність досягнутим результатом, трудову змагальність. Власне, моральними стимулами виступають усвідомлені суспільні й колективні цілі й завдання, а також особистий престиж, пов'язаний із придбанням певного професійного й суспільного становища.

Адміністративна, або організаційна мотивація спирається на право адміністрації навчального закладу мистецького спрямування вимагати від викладачів дотримання прийнятих правил трудової діяльності.

Основа такої мотивації – це дисципліна праці, а її результатом виступає дисциплінарна відповідальність, що вмістить заходи впливу на викладача за неправильне виконання своїх обов'язків або невиконання їх взагалі.

Адміністративна мотивація містить не тільки заходи дисциплінарної відповідальності, а й заходи адміністративного заохочення викладачів коледжу мистецького спрямування.

Мотивація до тієї або іншої дії викладачів може бути як внутрішньою, так і зовнішньою, що підштовхує людину або групу людей до бажаної діяльності. Внутрішня мотивація пов'язана зі стійким прагненням до тієї чи іншої мети, з наявністю домінанти, що забезпечує пріоритетність діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети. Внутрішня мотивація, яка веде до активності суб'єкта в конкретному напрямі, завжди більш значуща, ніж зовнішня, спрямована на створення умов у соціальному середовищі, що стимулює активність її елементів у бажаному напрямі. Зовнішня щодо викладачів мотивація є

механізмом управління, корекції процесів самоврядування та саморегуляції. У разі синергічного збігу цілей управління та самоврядування ефективність розвитку як системи, так і її елементів може зростати.

Науковець Т. Вайніленко визначає «професійне самовдосконалення як свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності й особистої програми розвитку» (Вайніленко, 1999: 10). Отже, істотною рисою процесу самовдосконалення є потреба викладача до самозмінювання, а головними виступають такі сутнісні складові частини, як самоосвіта, самовиховання та самоактуалізація.

На думку О. Микитюк, особистісний розвиток викладачів відбивається в професійному благополуччі, коли виявляються зв'язок і взаємозв'язок між розвитком та особистісним зростанням. Виникає необхідність забезпечення більшої незалежності в прийнятті рішень і розширенні можливостей для творчості в роботі (Микитюк, 2012). Для професії педагога притаманна розвиненість потреби до самоповаги, схвалення іншими, соціального престижу, а отже, мотивація до саморозвитку природна, така, що формується на основі усвідомлення неузгодженості в образах свого «Я-ідеального» та «Я-реального» (Мищенко, 2017: 91).

Внутрішня мотивація пов'язана зі змістом діяльності викладача й не залежить від зовнішніх обставин. Водночас причиною високо розвинутої внутрішньої мотивації викладацького складу є збагачення змісту професійної діяльності й розвиток викладача як особистості. Викладач із добре розвинутою внутрішньою мотивацією здатний грамотно використовувати свої можливості, матеріальні ресурси навчального закладу, результатом чого служить успішність і конкурентоспроможність закладу освіти (Акуліна, 2010).

Друга організаційно-педагогічна умова – використання інтерактивних технологій щодо розвитку навичок професійного спілкування у викладачів коледжу мистецького спрямування.

Одним з основних напрямів удосконалення є використання інтерактивних методів щодо розвитку навичок професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування.

Інтеракція визначається як процес взаємодії людей, їх взаємного впливу, пристосування один до одного. Взаємодія – це процес впливу об'єктів або суб'єктів один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість і зв'язок.

Уважається, що взаємодія між людьми – це безперервний діалог, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного й реагують на них, приміряючи себе на місці іншого.

На основі понять «інтеракція» та «взаємодія» можемо констатувати, що інтерактивні методи – це методи, які засновані на взаємодії сторін із будь-ким або з чим-небудь. Інтерактивні методи засновані на взаємодії, активності сторін, опорі на груповий досвід, обов'язковість зворотного зв'язку.

Можна наголосити, що в основі використання інтерактивних методів лежить співробітництво й співпраця викладачів. Педагогічне співробітництво являє собою двосторонній процес, в основі якого знаходиться взаємодія в системі «викладач – викладач», «викладач – студент», «викладач – адміністрація», «викладач – технічний», «викладач – батьки студентів», «викладач – абітурієнти». Успішність такого процесу залежить від особистісних особливостей викладача та його спільної діяльності зі стороною спілкування.

Особливістю інтерактивних освітніх методів можна вважати їх орієнтованість на різноманітну взаємодію. Поняття «інтерактивна підготовка» трактується як спосіб пізнання, який здійснюється у формах спільної діяльності, за такої взаємодії відбувається обмін інформацією, іде спільне розв'язання проблем, проводиться моделювання ситуацій, оцінюється дія інших і своя поведінка.

Інтерактивні форми проведення занять із викладачами спрямовані на:

- пробудження у викладачів зацікавленості;
- заохочення за активну участь кожного в процесі вдосконалення;
- звернення до почуттів кожного викладача;
- сприяння ефективному засвоєнню навичок професійного спілкування;
- багатоплановий вплив на викладачів;
- здійснення зворотного зв'язку;
- розвиток у викладачів креативного мислення;
- розвиток відповідних професійних навичок;
- сприяння змін у поведінці щодо професійного спілкування.

Підходи до інтерактивного навчання викладачів такі:

- діалогічна взаємодія викладачів;
- робота в малих групах на основі кооперації та співробітництва;
- активна рольова й ігрова діяльність;
- організація тренінгів у навчанні викладачів.

Основними правилами організації інтерактивного навчання викладачів є:

1. Включення в роботу всіх учасників групової взаємодії.

2. Психологічна підготовка учасників групи.
3. Невелика кількість учасників.
4. Чітка фіксація процедур і регламенту.
5. Підготовлене приміщення для учасників.
6. Поділ учасників на групи.

Умовами організації інтерактивного навчання викладачів є:

- довірливі, позитивні відносини в групі учасників;
- демократичний стиль проведення заходів;
- співпраця в процесі професійного спілкування учасників групи;
- опора на особистісний педагогічний досвід;
- використання на заняттях ярих прикладів, фактів, образів;
- різноманіття форм і методів надання інформації, форм діяльності викладачів, їх мобільність;
- застосування зовнішньої та внутрішньої мотивації діяльності, а також взаємомотивація викладачів.

До результативності інтерактивного навчання викладачів можна віднести таке:

- розвиток активної пізнавальної та розумової діяльності;
- залучення викладачів у процес пізнання не як пасивних слухачів, а як активних учасників;
- розвиток умінь і навичок аналізу й критичного мислення;
- підвищення мотивації учасників інтерактивного навчання;
- створення сприятливої, творчої атмосфери під час інтерактивного навчання;
- розвиток комунікативної взаємодії викладачів.

Ми розглядаємо можливість використання інтерактивних методів і форм навчання в процесі розвитку навичок професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування. Водночас важливе значення мають такі методи самоосвіти й вдосконалення викладачів, як брифінг, вебінар, відеоконференція, відеолекція, віртуальна консультація, віртуальний тьюторіал, групова дискусія, дебати, ділова й рольова гра, диспут, імітаційна гра, кейс-метод, колективне розв'язання творчих задач, колоквиум, коучинг, круглий стіл, методика «Дерево рішень», метод «Мозковий штурм», метод портфоліо, метод «Сократа», моделювання виробничих процесів і ситуацій, освітня експедиція, онлайн-семінар, передача або делегування повноважень, публічна презентація проекту, робота в групах.

Такі методи включаються в різні форми методичних заходів із викладачами коледжу мистецького спрямування. Під час роботи з викладачами можна поєднувати декілька методів на одному

інтерактивному методичному заході, які покажуть результативність та ефективність.

Третя організаційно-педагогічна умова – методичний супровід професійного зростання викладачів коледжу мистецького спрямування.

На сучасному етапі розвитку системи освіти актуальний методичний супровід професійної діяльності викладачів щодо виконання професійних обов'язків.

Методичний супровід розглядається як комплекс взаємопов'язаних планомірних дій, спрямованих на повну підтримку викладачів у розв'язанні проблемних ситуацій. Метою методичного супроводу є надання допомоги викладачам щодо вибору шляху професійного розвитку й вдосконалення. Крім того, методичний супровід сприяє також становленню, а звідси й самовизначенню викладача впродовж всієї його професійної діяльності.

Дослідники проблем методичного супроводу педагогічних працівників, зокрема Н. Волкова, В. Ларіна, О. Вінтер, С. Белаш, Л. Лебідь, Я. Катюк, О. Галкіна, О. Моргулець, відзначають, що в методичному супроводженні діяльності викладачів є свої переваги, наприклад, такі:

- індивідуалізація процесу супроводження;
- професійна гнучкість викладачів;
- багатоаспектність педагогічної діяльності;
- динаміка розвитку щодо професійної діяльності.

Актуальні риси викладача як професіонала сформульовані Ш. Амонашвілі в роботі «Єдність мети» (Амонашвілі, 1987). Відповідно до думки автора викладач повинен опанувати такі якості:

1. Мати педагогічну позицію щодо професійної діяльності й володіти методикою її реалізації.
2. Постійно шукати найкращі шляхи розв'язання проблем навчання та виховання, а також вміти їх передбачати.

3. Володіти широким кругозором, бути доброзичливим і мати свою принципову позицію.

Виникнення теорії та практики супроводу можна визначити такими причинами:

- розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у професійній сфері;
- саморозвиток розглядається як здатність людини ставати й бути істинним суб'єктом власного життя;
- перетворення свого життя в діяльність і готовність бути предметом практичних перетворень;
- поява в сучасному житті проблемних ситуацій, які мають як позитивну, так і негативну дію та вплив на розвиток людини;

– встановлення як головного соціального завдання надання допомоги людині в розв'язанні утворюваних проблем.

Супровід професійної діяльності викладачів можна реалізувати через професійну підготовку засобами застосування тренінгових технологій, модерування, наставництва.

Тренінгові технології базуються на теоретичних концепціях і практичних засадах Н. Волкової, В. Бикова, Н. Ніколова, І. Підласного, Г. П'ятакової, Н. Заячківської, Л. Новікова тощо.

Модерування – це робота, спрямована на виявлення потенційних можливостей викладачів та їх здібностей. В основі модерування лежить застосування спеціалізованих технологій, які допомагають здійснити процедуру вільної комунікації, обміну, судження та підштовхнути викладачів до прийняття професійно вірних рішень шляхом реалізації внутрішніх можливостей.

Іншим видом методичного супроводу професійної діяльності викладачів коледжу мистецького спрямування є супервізія, що являє собою інтегративний варіант у порівнянні з модеруванням і консультуванням.

Наставництво – це двосторонній, взаємозбагачувальний, взаємспрямований процес, який необхідний наставнику не менше, ніж його підопічному (Дудіна, 2017: 27). Наставництво спрямоване на підтримку й навчання фахівця безпосередньо на робочому місці.

Серед методів наставництва в наукових джерелах найчастіше згадуються інтерактивні (бесіда, діалог, дискусія); проблемний і проєктний; майстер-клас; консультування; інструктування; демонстрація дій і поведінки; «навчання через спостереження»; спостереження та аналіз діяльності наставника; персоналізована імітація; аналіз практичних ситуацій; рефлексія та аналіз діяльності (Дудіна, 2017: 30).

Під час методичного супроводу викладачів необхідно звернути увагу також на рефлексивне середовище. Рефлексивне середовище – це система умов розвитку особистості, що відкриває можливості до самодослідження та самокорекції

соціально-психологічних і професійних ресурсів, які сприяють виникненню потреби до рефлексії.

У рефлексивному середовищі можливий такий варіативний характер, що дає можливість вибору, в якому повинен знаходитися її суб'єкт. Основний принцип рефлексивного середовища полягає в побудові сумісних дій суб'єктів освітнього процесу. У науковому дослідженні О. Резван вказується, що «рефлексивне середовище сприяє актуалізації набутих взірців самосвідомості й поведінки й створенні нових через їх творче усвідомлення та самореалізацію» (Резван, 2015).

Висновки. Отже, для підвищення якості роботи викладачів коледжу й для підвищення їхньої конкурентоспроможності необхідна розробка системи мотивації викладацького складу. Водночас необхідне попереднє вивчення мотивів професійної діяльності викладачів, які працюють на різних циклових комісіях коледжу мистецького спрямування.

У результаті використання інтерактивних методів і форм навчання викладачі знаходяться на рівних позиціях, виключається перевага одного над іншим, через що підвищується професійна активність, долаються бар'єри в комунікації, розвивається вміння працювати спільно.

У ході спільної взаємодії у викладачів розвивається готовність брати участь у колективній праці, іде поліпшення щодо професійної діяльності, встановлюються доброзичливі стосунки з учасниками освітнього процесу, формується вміння розв'язувати конфлікти, вести дискусії.

Результативність викладачів визначається загальними підходами до організації процесу методичного супроводу, які пов'язані з необхідністю дотримання вимог безперервності, гнучкості й оперативності. Вибір змісту й форм навчання викладачів залежить від ситуації, яка склалася в коледжі мистецького спрямування.

Взаємодія учасників освітнього процесу характеризується відкритістю, рівністю аргументів, можливістю накопичення спільного знання та вироблення спільного рішення, можливістю взаємної оцінки й контролю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акулина Е. Е. Организационно-педагогические условия развития мотивационного потенциала профессиональной деятельности преподавателя ВУЗА (на примере классического университета) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2010. 28 с.
2. Амонашвили Ш. А. Единство цели : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 207 с.
3. Биктагиров К. Л. Дидактические условия обучения татарскому языку : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1973. 37 с.
4. Вайніленко Т. В. До питання формування готовності майбутніх вчителів до професійного самовдосконалення. *Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики* : збірник наукових праць. Київ : НПУ, 1999. Вип. 3. С. 8–12.
5. Галкина О. В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2008. № 2. С. 30–36.

6. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности : существенные характеристики и структура. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. № 5. Т. 7. С. 25–36.
7. Срмакова З. І. Розвиток комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Державний вищий навчальний заклад «Запорізький національний університет». Запоріжжя, 2015. 336 с.
8. Завгородня Є. Є. Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх хореографів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 143–147.
9. Локарева Г. В., Стадніченко Н. В. Підготовка майбутнього актора до професійного спілкування : теоретичний та практичний аспекти : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2019. 428 с.
10. Микитюк О. М. Особистісно-професійний розвиток педагога у контексті компетентнісного підходу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2012. № 6. С. 32–38.
11. Міщенко С. Г. Розвиток професійної компетентності викладачів фундаментальних дисциплін у системі науково-методичної роботи коледжів машинобудівного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2017. 314 с.
12. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : ИНФРА-М, 2008. 512 с.
13. Резван О. О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія* : збірник наукових праць / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : «Смугаста типографія», 2015. Вип. 50. С. 290–299.

REFERENCES

1. Akulina E. E. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya motivacionnogo potenciala professionalnoj deyatel'nosti prepodavatelya VUZA (na primere klassicheskogo universiteta) [Organizational and pedagogical conditions for the development of a motivational professional teacher of a university (on the example of a classical university)] : author. dis. for scientific research. degree of cand. ped. sciences: 13.00.08. Ulyanovsk, 2010. 28 p. [in Russian].
2. Amonashvili Sh. A. Edinstvo celi : posobie dlya uchitelya [Unity of purpose] : manual for the teacher. Moscow: Education, 1987. 207 p. [in Russian].
3. Biktagirov K. L. Didakticheskie usloviya obucheniya tatarskomu yazyku [Didactic conditions for teaching the Tatar language] : author. dis. for scientific research. degree of cand. ped. sciences: 13.00.01. Kazan, 1973. 37 p. [in Russian].
4. Vainilenko T. V. Do pytannia formuvannia hotovnosti maibutnix vchyteliv do profesiinoho samovdoskonalennia. Tvorcha osobystist uchytelia : problemy teorii i praktyky [On the issue of forming the readiness of future teachers for professional self-improvement. Creative personality of a teacher: problems of theory and practice] : zb. science. pr. Kyiv: NPU, 1999. Issue. 3. pp. 8–12. [in Ukraine].
5. Galkina O. V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya kak kategoriya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya. [Organizational and pedagogical conditions as a category of scientific and pedagogical research]. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2008. No. 2. pp. 30–36. [in Russian].
6. Dudina E. A. Nastavnichestvo kak osobyj vid pedagogicheskoy deyatel'nosti : sushchnostnye harakteristiki i struktura [Mentoring as a special type of pedagogical activity: essential characteristics and structure]. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017. No. 5, vol. 7. pp. 25–36. [in Ukraine].
7. Yermakova Z. I. Rozvytok komunikativnoi kompetentnosti vykladachiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u pisljadiplomnii osviti [Development of communicative competence of teachers of vocational schools in postgraduate education] : dis. ... cand. ped. Sciences : 13.00.04 / State higher educational institution "Zaporizhzhya National University". Zaporozhye, 2015. 336 p. [in Ukraine].
8. Zavorodnia Ye. Ye. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnix khoreohrafov [Organizational and pedagogical conditions for the development of creative potential of future choreographers]. *Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Ser. Psychological and pedagogical sciences*. 2015. № 3. pp. 143–147. [in Ukraine].
9. Lokarjeva H. V., Stadnichenko N. V. Pidhotovka maibutnoho aktora do profesiinoho spilkuvannia : teoretychnyi ta praktychnyi aspekty [Preparing a future actor for professional communication : theoretical and practical aspects] : monograph. Zaporozhye : Zaporozhye National University, 2019. 428 p.
10. Mykytiuk O. M. Osobystisno-profesiinyi rozvytok pedahoha u konteksti kompetentnisnogo pidkhodu [Personal and professional development of a teacher in the context of a competency approach]. *Pedagogy and psychology of vocational education*. Lviv, 2012. № 6. pp. 32–38. [in Ukraine].
11. Mishchenko S. H. Rozvytok profesiinoy kompetentnosti vykladachiv fundamentalnykh dystsyplin u systemi nauko-vo-metodychnoi roboty koledzhiv mashynobudivnoho profilu [Development of professional competence of teachers of fundamental disciplines in the system of scientific and methodical work of colleges of machine-building profile] : dis. ... cand. ped. science: 13.00.04. Kharkiv, 2017. 314 p. [in Ukraine].
12. Rajzberg B. A., Lozovskij L. Sh., Starodubceva E. B. Sovremennyy ekonomicheskij slovar [Modern Economic Dictionary]. 6th ed., rev. and add. Moscow: INFRA-M, 2008. 512 p. [in Ukraine].
13. Rezvan O. O. Refleksyivne osvittne seredovyshche yak chynnyk rozvytku osobystosti maibutnoho fakhivtsia [Reflective educational environment as a factor in the development of the personality of the future specialist]. *Pedagogy and psychology* : coll. science. works / KhNPU named after GS Skovoroda. Kharkiv : "Striped printing house", 2015. Issue. 50. pp. 290–299. [in Ukraine].

УДК 331.101.264.2-043.61:347.132.15"1980/2020"
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-40>

Євген БОГДАНОВ,
 orcid.org/0000-0002-4559-3052
 аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
 Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти»
 Херсонської обласної ради,
 начальник
 Навчально-методичного центру цивільного захисту
 та безпеки життєдіяльності Херсонської області
 (Херсон, Україна) a7591761@gmail.com

ПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ ТА СЛУЖБОВЦІВ ДО ДІЙ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ У 1980–2020 РОКАХ

У статті розглянуто основні підходи до підготовки працівників та службовців у системі цивільної оборони у 1980–2020 роках, проаналізовано порядок проведення навчання до дій у надзвичайних ситуаціях у сучасних умовах, визначені пріоритетні напрямки в організації занять та проведенні навчань у сфері цивільного захисту.

Вивчено практику організації занять починаючи з 80-х років, коли приділялася особлива увага виховному впливу, на тих, хто навчається, через формування свідомого ставлення до проведення заходів цивільної оборони, відповідальності за виконання своїх обов'язків та завдань із цивільної оборони, підтримку пильності, дисципліни та організованості.

Навчання працівників та службовців спрямовано на отримання відомостей про прогнозовані надзвичайні ситуації та порядок дій в умовах їх загрози та виникнення, які передбачені Планами реагування об'єкта, засвоєння правил користування наявними на підприємстві засобами індивідуального і колективного захисту, опанування питання надання першої допомоги потерпілим в умовах імовірних небезпек.

Крім того, використання теоретичного матеріалу навчання передбачалось під час виконання практичних завдань, що позитивно впливало на закріплення вивченого матеріалу та застосування його в подальшому.

Аналізуючи підготовку працівників та службовців до дій у надзвичайних ситуаціях у 1980–2020 роках, можна зробити висновок, що в попередні роки основною формою навчання були практичні заняття в навчальних групах із відпрацюванням нормативів, набутих навичок, згодом поступово домінувати стали лекції, бесіди, консультації.

Головною метою навчання було та залишається формування у працівників та службовців умінь щодо виконання заходів захисту від надзвичайних ситуацій.

Відповідно до вимог сучасного законодавства підсумковим етапом підготовки працівників за програмою загальної підготовки є їхня участь у спеціальних об'єктових навчаннях цивільного захисту. Перелік заходів, які відпрацьовуються працівниками на навчаннях, визначаються Планами реагування на надзвичайні ситуації суб'єкта господарювання та передбачають здійснення практичних дій в режимах підвищеної готовності, надзвичайної ситуації та воєнного стану.

Ключові слова: цивільна оборона, цивільний захист, навчання населення, надзвичайна ситуація.

Yevhen BOHDANOV,
 orcid.org/0000-0002-4559-3052
 Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Education Management
 Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education"
 of Kherson Regional Council,
 Head
 Training and Methodological Center for Civil Defense and Life Safety of Kherson Region
 (Kherson, Ukraine) a7591761@gmail.com

PREPARATION OF EMPLOYEES AND OFFICIALS FOR ACTION IN EMERGENCIES IN 1980–2020

The article considers the main approaches to the training of employees and officials in the civil defense system in 1980–2020, analyzes the procedure for conducting training in emergency situations in modern conditions, identifies priority areas for organization of classes and training in civil defense.

The practice of organizing classes since the 80's, when special attention was paid to the educational impact on students, through the formation of a conscious attitude to civil defense activities, responsibility for the performance of their duties and tasks in civil defense, vigilance, discipline and organization.

Training of employees and officials is aimed at obtaining information about forecasted emergencies and the procedure for their threat and occurrence, which are provided by the Response Plans of the facility, mastering the rules of use of personal and collective protection available at the enterprise, mastering the issue of first aid to victims in the conditions of probable dangers.

In addition, the use of theoretical learning material was provided during the practical tasks, which had a positive effect on the consolidation of the studied material and its application in the future.

Analyzing the preparation of employees and officials for emergencies in 1980–2020, it is possible to conclude that in previous years the main form of training was practical training in study groups with the development of standards, acquired skills, then gradually preferred lectures, talks, consultations.

The main purpose of the training was and remains the formation of employees' skills to implement measures to protect against emergencies.

In accordance with the requirements of modern legislation, the final stage of training of employees in the general training program is their participation in special civil defense exercises. The list of activities that are practiced by employees in the training is determined by the Emergency Response Plans of the entity and provide for the implementation of practical actions in high alert, emergency and martial law.

Key words: *civil defense, education of the population, emergency situation, employees.*

Постановка проблеми. Важливою передумовою успішного подолання наслідків надзвичайних ситуацій є розуміння людиною сутності умов їх виникнення та розвитку, а також наявність сформованих знань щодо порядку дій у разі небезпеки. Створена в Україні система підготовки населення до дій у надзвичайних ситуаціях, яка організовується як складова частина державної системи цивільного захисту, передбачає підготовку всіх його категорій, розпочинається з дошкільного віку та триває протягом життя. Відповідно до законодавчо визначеного Порядку здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях підготовка працюючого населення відбувається за місцем роботи, дітей та молоді – за місцем навчання, непрацюючого населення – за місцем проживання. У сучасних умовах особливої актуальності набуває підготовка працівників та службовців як найбільш масової та активної частки населення, від чиїх правильних та усвідомлених дій великою мірою залежатиме результативність заходів, спрямованих на запобігання та реагування на надзвичайні ситуації. У зв'язку із цим доцільним стає вивчення порядку, форм та методів підготовки працівників та службовців способом захисту від засобів ураження та надзвичайних ситуацій, що відбувалися в системі цивільної оборони України, яка вважалася однією з найефективніших у світі. Актуалізація досвіду проведення занять та навчань з питань цивільної оборони для такої категорії та ретрансляція продуктивних ідей у сучасну практику дозволить підвищити ефективність навчальних заходів.

Аналіз досліджень. Питанням підготовки керівного складу та фахівців у сфері цивільної оборони присвячені роботи С. Осипенко, А. Іванова. Розвиток системи підвищення кваліфікації керівного складу і фахівців галузі цивільної безпеки в Україні розглядали В. Михайлов та Т. Дем-

ченко. Визначення шляхів реалізації навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях проведено у роботах П. Волянського.

Мета статті – проведення ретроспективного аналізу організації підготовки працівників та службовців до дій у надзвичайних ситуаціях за місцем роботи, вивчення її змісту, форм та методів.

Виклад основного матеріалу. У сфері цивільної оборони у 80-ті роки ХХ століття відбулося системне реформування, що передбачало орієнтування на залучення наявного потенціалу, сил та засобів не тільки для захисту від засобів масового ураження, а й для ліквідації наслідків аварій, катастроф та стихійних лих в умовах мирного часу. Важливі зміни відбулися й у системі підготовки як керівного складу, так і працівників та службовців. Методичні матеріали з організації та проведення різних видів занять та навчань з цивільної оборони, які у значній кількості друкувалися у ті часи, відзначали особливу роль об'єктів народного господарства як основну первинну ланку, де найбільш широко вирішувався увесь комплекс завдань цивільної оборони на мирний та воєнний час. Заходи, які проводилися, в першу чергу спрямовувалися на організацію захисту працівників та службовців. Разом із тим працюючий персонал був зобов'язаний вивчати основні заходи захисту та правила поведінки, брати активну участь у виконанні практичних завдань відповідно до планів цивільної оборони об'єкта. Зауважимо, що підготовка працівників та службовців на об'єктах народного господарства складалася з теоретичної підготовки за відповідною програмою та практичної підготовки під час проведення комплексних об'єктових навчань цивільної оборони.

Детальніше зупинимось на основних елементах теоретичної підготовки. Починаючи з 80-х років навчання рекомендувалося проводити у навчальних групах, до складу яких включалися

працівники структурного підрозділу, відділу, цеху, але не більш як 30 осіб в одній групі. Керівниками занять призначалися відповідні керівники підрозділів та цехів, які попередньо проходили відповідне навчання на курсах цивільної оборони як керівники навчальних груп. Тривалість теоретичного навчання складала 12 годин. Заняття проводилися у формі лекцій. Основною метою навчання було вивчення порядку дій під час виникнення надзвичайних ситуацій мирного та воєнного часу, вивчення сигналів цивільної оборони, порядку використання засобів індивідуального та колективного захисту. Зміст підготовки окреслювався відповідно до рекомендованої тематики, яка визначалася щорічними директивами керівника цивільної оборони СРСР на навчальний рік.

Відповідно до Програми підготовки робітників, службовців та колгоспників з цивільної оборони, розрахованої на трирічний термін навчання (затверджена 10.10.1982), рекомендувалося проводити заняття за тематичними напрямками: збройні сили – надійний страж мирної праці радянського народу; завдання цивільної оборони; схема організації цивільної оборони на об'єкті народного господарства; дії населення за сигналами цивільної оборони; ядерні засоби нападу; уражаючі фактори ядерного вибуху; ударна хвиля; світлове випромінювання; радіоактивне зараження; проникна радіація; захист сільськогосподарських тварин від зброї масового ураження; захист фуражу від радіоактивного зараження; нейтронна зброя та особливості захисту від неї; електромагнітний імпульс та захист від нього; хімічна зброя; бактеріологічна (біологічна) зброя; звичайні засоби ураження та захист від них; рятувальні та невідкладні роботи; колективні засоби захисту; заходи щодо підвищення захисних властивостей дома; засоби індивідуального захисту органів дихання; спеціальні засоби захисту шкіри; розосередження та евакуація населення; збірний пункт евакуації; санітарна обробка під час зараження; дезактивація продуктів харчування, води та водних джерел від радіоактивних та отруйних речовин, бактеріологічних (біологічних) засобів; дезактивація продуктів харчування та води, одягу та взуття; особливості захисту дітей та обов'язки дорослих з їх захисту; перша медична допомога (Кузьменко, Королєв, Земитан, 1985: 74). Особлива увага під час організації занять приділялася й політично-виховному впливу на тих, хто навчається, через формування свідомого ставлення до проведення заходів цивільної оборони, відповідальності за виконання своїх обов'язків та завдань з цивільної оборони, підтримку пильності, дисципліни

та організованості. Зауважимо на актуальності формування відповідальності за власну підготовленість та усвідомлення необхідності дотримання порядку дій під час виникнення небезпеки як важливої особистісної компетентності.

У 2000-х роках підготовка всіх груп працюючого персоналу незалежно від форм власності і господарювання тривала 12 годин, а її тематика визначалася Організаційно-методичними вказівками щодо навчання населення на рік, які затверджувалися відповідними керівниками цивільного захисту – головами обласних державних адміністрацій. Загальна тематика поділялася на три основних розділи: основні способи захисту та дій населення в умовах загрози та виникнення надзвичайних ситуацій; правила користування засобами колективного та індивідуального захисту; загальне медико-санітарне навчання населення.

До переліку тем першого розділу включалися: права та обов'язки виробничого персоналу та населення у сфері захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій; основні поняття про надзвичайні ситуації; організація оповіщення про загрозу та виникнення надзвичайних ситуацій та оперативне інформування про методи та способи захисту населення; правила поведінки та дії населення під час землетрусів, затоплень, селєвих потоків, зсувів, ураганів, лісових пожеж, снігових заносів та ожеледиці; основні норми поведінки та дії населення при радіаційних аваріях і радіаційному забрудненні місцевості; режими радіаційного захисту; рекомендації з гігієни харчування, профілактичних заходів та ведення приватних господарств на територіях з підвищеним рівнем радіації; дії робітників, службовців і населення під час знезараження територій, будівель, споруд, робочих місць, одягу; санітарна обробка людей; дії населення під час аварій із викидом небезпечних хімічних речовин; дегазація приміщень, особистих речей, одягу; отрутохімікати, що застосовуються у сільському господарстві; заходи безпеки під час роботи з ними; профілактика отруєнь недоброякісними харчами та грибами. Захист харчів, фуражу, води від зараження; основи захисту рослинництва та тваринництва у надзвичайних ситуаціях; порядок проведення евакуації населення у разі загрози або виникнення надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру; пожежо- та вибухонебезпечні предмети на виробництві та в побуті; рекомендації населенню щодо профілактики та дій під час виникнення пожеж; основи організації життєзабезпечення населення під час аварій, катастроф, стихійного лиха.

Другий розділ передбачав опанування таких тем, як: засоби колективного захисту робітників, службовців, населення; підвищення захисних властивостей житла; засоби захисту органів дихання та шкіри.

Загальна медична підготовка включала: медичні засоби індивідуального захисту, правила їх використання; інфекційні захворювання; правила поведінки населення під час проведення карантинних (ізоляційно-обмежувальних) заходів; порядок проведення дезінфекції; морально-психологічна підготовка населення до дій у надзвичайних ситуаціях; психологія натовпу; безпека при масових скупченнях людей.

Працівники потенційно небезпечних об'єктів та об'єктів підвищеної небезпеки додатково протягом 4 годин на основі базової загальної підготовки вивчали особливості та порядок дій за планом локалізації та ліквідації аварійних ситуацій і аварій в умовах надзвичайних ситуацій техногенного характеру, які можуть виникнути на об'єкті, виходячи з характеру його небезпек, та набували практичних навичок щодо користування засобами захисту, взаємодії з іншими виконавцями робіт із забезпеченням вимог техніки безпеки та надання першої допомоги потерпілим в умовах надзвичайних ситуацій техногенного характеру.

Державною службою з надзвичайних ситуацій у 2014 році затверджено Програму загальної підготовки працівників підприємств, установ та організацій до дій у надзвичайних ситуаціях (06.06.2014), згідно з якою підготовка проводиться шляхом поєднання курсового навчання у складі навчальних груп та індивідуального навчання за тематикою підготовки. Обсяг запланованого навчального часу протягом календарного року не повинен бути меншим як 4 години з урахуванням трирічного циклу навчання (Програма загальної підготовки працівників підприємств, установ та організацій до дій у надзвичайних ситуацій, 2014: 3). Матеріал програми розподілено у три основних модулі: основні способи захисту і загальні правила поведінки в умовах загрози та виникнення НС; організація заходів цивільного захисту на підприємстві, в установі, організації; надання першої допомоги потерпілим. Підкреслимо, що навчання за програмою в першу чергу повинно спрямовуватися на отримання працівником відомостей про прогнозовані надзвичайні ситуації та порядок дій в умовах їх загрози та виникнення, які передбачені Планами реагування об'єкта. Вивчення правил користування наявними на підприємстві засобами індивідуального і колек-

тивного захисту, опанування питання надання першої допомоги потерпілим в умовах імовірних небезпек. Отже, спостерігаємо збільшення частки самостійної роботи та варіативної частини програми, сутність якої базується на планувальній документації суб'єкта господарювання щодо реагування на надзвичайну ситуацію.

Важливу роль у підготовці працівників відігравали навчання та тренування цивільної оборони, в ході яких відпрацьовувалися практичні навички з виконання заходів захисту. Наголосимо, що у 80-і роки, зважаючи на тогочасні загрози, комплексні навчання цивільної оборони зазвичай склалися із трьох етапів: організація захисту та проведення рятувальних та інших невідкладних робіт під час ліквідації наслідків аварій, катастроф, стихійних лих; виконання заходів цивільної оборони у випадку загрози нападу противника та розв'язання війни із застосуванням звичайних засобів ураження. Проведення евакуаційних заходів; організація та ведення цивільної оборони на об'єкті народного господарства в умовах застосування противником зброї масового ураження (Комплексные учения гражданской обороны на объектах народного хозяйства, 1989: 9). Перелік заходів, які виконували працівники, залежав від специфіки ситуації, яка виникала за планом навчання. Зокрема, під час відпрацювання ліквідації наслідків виникнення аварії на хімічно небезпечному об'єкті працюючий персонал вправлявся у практичному використанні засобів та способів захисту та у безаварійній зупинці виробництва. Під час вивчення порядку дій у випадку загрози радіаційного зараження працюючі, дотримуючись режимів радіаційного захисту, засвоювали порядок отримання препаратів стабільного йоду, укриття в захисних спорудах, проведення знезараження обладнання та санітарної обробки. Під час планомірного переведення об'єкта з мирного у воєнний час працівникам та службовцям було необхідно опанувати порядок дій за сигналом цивільної оборони «Увага! Говорить штаб цивільної оборони! Громадяни! Повітряна тривога!» та наступної мовної інформації штабу цивільної оборони об'єкта. За сигналом удосконалювались навички в дотриманні порядку отримання засобів індивідуального захисту, заповнення захисної споруди, проведення світломаскування та протипожежних заходів, надання само- та взаємодопомоги у випадку різних уражень, проведення спеціальної та санітарної обробки (Рекомендации по подготовке и проведению объектовых тренировок по гражданской обороне Москва, 1989:9). За умови

оголошення в Україні режимів підвищеної готовності та особливого періоду відпрацювання підібних дій було б доречним і в сучасних умовах.

Зауважимо, що методичні вказівки тих років зазначали на неприпустимості створення завчасно полегшених умов для тих, хто навчається, виключення ситуацій послаблення та спрощення навчальної обстановки. Виконання підготовчих заходів не повинно заміщувати дії учасників навчання, які їм необхідно буде здійснити за сценарієм заходу (Комплексные учения гражданской обороны на объектах народного хозяйства, 1989: 17). Це і сьогодні залишається важливою вимогою до проведення навчання з цивільного захисту.

Відповідно до сучасного законодавства підсумковим етапом підготовки працівників за програмою загальної підготовки є їхня участь у спеціальних об'єктових навчаннях цивільного захисту. Перелік заходів, які відпрацьовуються працівниками на навчаннях, визначаються Планами реагування на надзвичайні ситуації суб'єкта

господарювання та передбачають здійснення практичних дій у режимах підвищеної готовності, надзвичайної ситуації та воєнного стану. Важливим у сучасних умовах є проведення заходів з евакуації як найефективнішого заходу захисту. Отож у ході навчань бажано здійснювати практичне проведення евакуації окремих категорій працівників за визначеними маршрутами руху, їх розміщення та всебічне забезпечення в безпечному районі (пункті).

Висновки. Актуалізація досвіду проведення навчань із персоналом підприємств із підготовки до дій у надзвичайних ситуаціях мирного та воєнного часу та ретрансляція його на сучасну практику підготовки сприятиме підвищенню рівня навчальних теоретичних та практичних заходів цивільного захисту та формуванню громадянської відповідальності. Визначення змісту процесу підготовки повинно відбуватися з урахуванням прогнозованих небезпек, потреб та можливостей підприємства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьменко Е. П., Королев О. А., Земитан В. И. Гражданская оборона. Киев : Главное издательство издательского объединения «Вища школа», 1985. 151 с.
2. Програма загальної підготовки працівників підприємств, установ та організацій до дій у надзвичайних ситуаціях : наказ ДСНС України від 06.06.2014. URL : <https://www.dsns.gov.ua/ua/Programa-zagalnoyi-pidgotovki-pracivnikiv-do-diy-u-nadzvichaynih-situacijah>.
3. Комплексные учения гражданской обороны на объектах народного хозяйства. Москва : Военное издательство, 1989. 80 с.
4. Рекомендации по подготовке и проведению объектовых тренировок по гражданской обороне. Москва : Гражданская оборона СССР, 1989. 18 с.

REFERENCES

1. Kuz'menko Ye. P., Korolev O.A., Zemitan V.I. (1985). Grazhdanskaya oborona [Civil defense]. Kyiv: The main publishing house of the publishing association "Vishcha shkola" [in Russian].
2. Prohrama zahal'noyi pidhotovky pratsivnykiv pidpryyemstv, ustanov ta orhanizatsiy do diy u nadzvychaynykh situatsiyakh [Program of general training of employees of enterprises, institutions and organizations for action in emergency situations]. Order of the State Emergency Service of Ukraine from 06.06.2014. Retrieved from <https://www.dsns.gov.ua/ua/Programa-zagalnoyi-pidgotovki-pracivnikiv-do-diy-u-nadzvichaynih-situacijah>. [in Ukrainian].
3. Kompleksnyye ucheniya grazhdanskoy oborony na obyektakh narodnogo khozyaystva [Comprehensive exercises of civil defense at the facilities of the national economy]. (1989). Moscow [in Russian].
4. Rekomendatsii po podgotovke i provedeniiu obektovykh trenirovok po grazhdanskoi oborone [Recommendations for the preparation and conduct of object training in civil protection]. (1989). Moscow [in Russian].

УДК 378:821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-41>

Лідія БОНДАРЕНКО,
orcid.org/0000-0002-8628-1418,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української філології та журналістики
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) lidiya.bond.2001@gmail.com

ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті наголошено на важливій ролі методичної підготовки у становленні магістрів української філології, які спроможні розв'язувати складні професійні завдання і проблеми. Представлено методику організування роботи здобувачів над виконанням індивідуальних навчально-дослідних завдань із курсу «Методика викладання української літератури у закладі вищої освіти» з досвіду роботи на кафедрі української філології та журналістики Херсонського державного університету. Такі завдання передбачають самостійне опанування частини програмового матеріалу, поглиблення, узагальнення, систематизацію, закріплення, практичне застосування знань здобувачів із дисципліни і розвиток у них навичок самостійної роботи. Виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань відбувається упродовж семестру в декілька етапів, що ґрунтуються на самостійній роботі здобувачів і систематичному консультуванні викладача. На першому етапі магістранти формулюють конкретні цілі роботи та визначаються із завданням. Із цією метою їм пропонується орієнтовний перелік навчально-дослідних завдань. На другому етапі здобувачі досліджують теоретичний аспект свого завдання та аналізують досвід роботи викладачів-практиків із вивченої проблеми. На наступних етапах моделюють практичну частину свого дослідження: розробляють сценарії позааудиторних заходів, готують конспекти практичних занять, анкети для опитувань студентів, виготовляють наочність і втілюють заплановане на практиці. Передостанній етап виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань передбачає систематизацію й узагальнення отриманих результатів, підготовку виступів і презентацій до них. Заключний етап проходить у формі організування та проведення конференції. У висновках наголошено, що індивідуальні науково-дослідні завдання підготовки майбутніх магістрів української філології. Сучасна університетська практика потребує постійного пошуку нових ефективних форм роботи та видозміни класичних для становлення конкурентноспроможного фахівця відповідно до вимог цифрової епохи.

Ключові слова: методика викладання української літератури в закладі вищої освіти, магістранти-філологи, професійна компетентність філолога, індивідуальні навчально-дослідні завдання, наукова конференція.

Lydia BONDARENKO,
orcid.org/0000-0002-8628-1418
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and Journalism
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) lidiya.bond.2001@gmail.com

INDIVIDUAL RESEARCH AND TRAINING ASSIGNMENTS IN THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL TRAINING FOR MASTERS IN PHILOLOGY

The article emphasizes the importance of methodological training for masters in Ukrainian Philology, who are capable of solving complex professional problems. This study presents the methodology based on the experience of the Department of Ukrainian Philology and Journalism, Kherson State University for the students' work organization of the implementation of individual research and training assignments while studying "Methods of Teaching Ukrainian Literature in a Higher Education Institution". The methodology involves the number of tasks providing the independent study of a part of the program material, deeper learning, knowledge generalization, systematization, consolidation, students' practical application of the knowledge while studying the discipline and the independent working skills development. The implementation of the methodology with the individual research and training assignments are held during the semester broken into several stages involving the students' independent work and systematic teacher consultations. At the first stage, the undergraduates formulate specific work goals and determine the tasks. For this purpose, they are offered an indicative list with research and training assignments. At the second stage, the applicants explore the theoretical aspect of their assignment and analyze the experience of teacher-practitioners on the problem under study. At the next stages,

they develop practical part of research: they create scenarios for extracurricular activities, prepare the lesson plans, questionnaires for student surveys, make handouts and implement those ideas into actual practice. The penultimate stage of the implementation of individual research and training assignments provides for the systematization and generalization of the results obtained, the preparation of speeches and presentations for them. The final stage is organized as a conference. In the conclusions, it is noted that individual research assignments and the students' oral defense upon completion of their research at a scientific conference are powerful tools for the methodological training of future masters in Ukrainian Philology. Modern university requires a constant search for new effective methods of work and modification of the classical ones in order to train a competitive specialist in accordance with the requirements of the digital age.

Key words: methodology of teaching Ukrainian literature in an institution of higher education, graduate students in philology, professional competence of a philologist, individual research and training assignments, scientific conference.

Постановка проблеми. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затверджений Міністерством освіти і науки України 20.06.2019 р., визначає формування такої інтегральної компетентності випускника, як здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі лінгвістики, літературознавства, фольклористики, перекладу в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог (Стандарт, 2019). Важливу роль у становленні магістрів української філології, які спроможні розв'язувати складні професійні завдання і проблеми, відіграє методична підготовка.

Аналіз досліджень засвідчує, що формування професійної компетентності майбутніх українських філологів у процесі вивчення методичних дисциплін перебуває у полі зору таких науковців, як Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Клочек, В. Коваль, О. Копусь, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Шуляр та ін. Зокрема, дослідниця О. Копусь розглядає ґрунтовне володіння методичною системою лінгводидактики вищої школи, обізнаність в інноваційних технологіях навчання мовних дисциплін в університетах, уміння свідомо використовувати засвоєні знання в організації освітнього процесу у виші, самостійно і креативно ухвалювати методичні рішення показниками предметної компетенції майбутніх магістрантів-філологів (Копусь, 2013). Професорка О. Семенов наголошує на важливості формування в магістрантів таких умінь, як моделювання інноваційних лекційних і практичних занять (проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-прес-конференцій, семінарів-пошуків, семінарів-дискусій з елементами «мозкового штурму», дискусій-співміркувань та ін.), організування індивідуальної, самостійної, науково-дослідної і виховної роботи зі студентами з використанням різних видів наочності та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Семенов, 2005: 257). Дослідниця відзначає, що такі форми роботи ефективно залучають здо-

бувачів до колективного обговорення проблем, сприяють розвитку їхніх комунікативних якостей та інтелектуальних умінь. О. Семенов також констатує, що «гострих проблем у методичній підготовці залишається чимало» (Семенов, 2005: 258).

Мета статті полягає у представленні методики організування роботи магістрантів-філологів над виконанням індивідуальних навчально-дослідних завдань із курсу «Методика викладання української літератури у закладі вищої освіти» з досвіду роботи на кафедрі української філології та журналістики Херсонського державного університету.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Методика викладання української літератури у закладі вищої освіти» за освітньо-професійною програмою Херсонського державного університету «Філологія (Українська мова та література)» другого (магістерського) рівня вищої освіти, акредитованою НАЗЯВО у 2021 році, входить до переліку обов'язкових компонент і читається упродовж першого семестру. Вона покликана формувати у майбутніх магістрів-філологів такі загальні і фахові компетентності: здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати в команді та автономно; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність професійно застосовувати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації для вирішення професійних завдань; здатність ефективно й компетентно проводити заняття різних видів у закладах вищої освіти (ОПП, 2019).

Для формування перелічених компетентностей і досягнення програмних результатів навчання плануємо різні види навчальної діяльності студентів, зокрема самостійну роботу, як-от: опрацювати індивідуальний план викладача кафедри; змоделювати практичне заняття з теоретико-літературного курсу, підготувати комплекс наочності

до нього; розробити тестові питання контрольної роботи з історико-літературного курсу; підготувати матеріали до настановної конференції з навчальної практики студентів та ін. Важливу роль у методичній підготовці майбутніх фахівців також відіграють індивідуальні навчально-дослідні завдання, про виконання яких здобувачі звітують на конференції. Такі завдання науковці розглядають як «вид позааудиторної індивідуальної роботи студента навчального, навчально-дослідного чи проектно-конструкторського характеру, яке виконується в процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується складанням підсумкового іспиту чи заліку» (Фіцула, 2014: 163). Індивідуальні навчально-дослідні завдання передбачають самостійне опанування частини програмного матеріалу, поглиблення, узагальнення, систематизацію, закріплення, практичне застосування знань здобувачів з дисципліни і розвиток у них навичок самостійної роботи. Оцінку за їх виконання виставляє викладач, який забезпечує читання лекцій із курсу і приймає залік чи екзамен. Це відбувається на останньому практичному або семінарському занятті з дисципліни після обов'язкового попереднього ознайомлення викладача зі змістом виконаного завдання. Також можливий захист-звіт здобувача про виконану роботу. Оцінка за таке завдання є обов'язковим компонентом підсумкової оцінки з дисципліни.

У 2019/20 н.р. усі індивідуальні навчально-дослідні завдання були пов'язані з дослідженням методичної спадщини професорки Н. Волошиної та розвитком її ідей у цифрову епоху. Такий вибір був зумовлений не лише важливістю вшанування пам'яті видатної дослідниці, 80-річчя від дня народження якої відзначала наукова спільнота, а й вагомим внеском Н. Волошиної в розвиток методики викладання української літератури в закладах загальної середньої та вищої освіти. Спадщина дослідниці – це понад 300 наукових і науково-методичних праць, шкільні програми та підручники з української літератури, два з яких відзначено першими преміями АПН України. «Серед професійно важливих рис вона виділяла всебічну гармонійну освіченість, високі моральні якості, вольові риси характеру, любов до людей, спостережливість, самостійний склад мислення, здатність до аналізу й самоаналізу, вміння чітко та ясно викладати матеріал та ін. Учений вважала, що сучасний урок літератури має бути науковим, творчим, емоційним, із раціональним використанням методів і прийомів, застосуванням технічних засобів» (Бондаренко, 2015: 42).

Виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань відбувалося упродовж семестру у декілька етапів, що ґрунтувалися на самостійній роботі здобувачів і систематичному консультуванні викладача. На першому етапі магістранти мали сформулювати конкретні цілі роботи та визначитися із завданням. Із цією метою їм був поданий орієнтовний перелік навчально-дослідних завдань. У результаті його обговорення зі студентами частина запропонованих завдань були залишені без уточнень, наприклад, створити персональну сторінку професорки Н. Волошиної у Вікіпедії. Про його виконання окремо повідомляли на Всеукраїнській науково-практичній конференції в Інституті педагогіки НАПН України (Київ, 2020 р.) «VIII Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство», присвяченій вшануванню пам'яті доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України Н. Й. Волошиної з нагоди 80-річного ювілею (Бондаренко, 2020: 28–31). Інші завдання зазнали певних змін, зокрема дослідження питання про використання інформаційно-комунікаційних технологій у практиці проведення тестового оцінювання знань студентів-філологів за бажанням здобувачки було обмежено сервісом Plickers. І третя група завдань були запропоновані самими магістрантами, наприклад, вебквест як сучасна форма вивчення літературного краєзнавства у закладах вищої освіти. На другому етапі здобувачі досліджували теоретичний аспект свого завдання за працями професорки Н. Волошиної та аналізували досвід роботи викладачів-практиків з виучуваної проблеми. Наприклад, завдання дослідити питання про естетичне виховання студентів-філологів засобами мистецтва слова передбачало, зокрема, ознайомлення з монографією науковиці «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури», відповідними параграфами посібника «Наукові основи методики літератури» за редакцією Н. Волошиної, публікаціями у часописі «Українська література в загальноосвітній школі», головною редакторкою та активною дописувачкою якого була дослідниця. На третьому етапі здобувачі моделювали практичну частину свого дослідження: розробляли сценарії позааудиторних заходів, готували конспекти практичних занять, анкети для опитувань студентів, виготовляли наочність та ін. На наступному етапі магістранти втілювали заплановане на практиці. Він потребував особливої підтримки організаційного характеру: узгодження часу проведення заходів, аудиторій

із розкладом занять, забезпечення технічного супроводу тощо. Наприклад, така допомога знадобилася під час підготовки до проведення конкурсу серед студентів третього курсу сво «бакалавр», які навчаються за ОП 014 Середня освіта (Українська мова і література), на кращого знавця творчості І. Котляревського, приуроченого до 250-річчя від дня народження зачинателя нової української літератури. Захід став практичною частиною навчально-дослідного завдання щодо використання ідей професорки Н. Волошиної про позааудиторну роботу з літератури у практиці роботи вищої школи і проводився з використанням сервісу Kahoot. Багатокомпонентною виявилася підготовка зустрічі з херсонською письменницею Ю. Чернієнко, випускницею факультету української філології та журналістики ХДУ. Ця молода авторка заявила про себе після публікації повісті «Помста», у якій порушено вкрай актуальну проблему шкільного булінгу. Захід проводився у коворкінг-залі наукової бібліотеки ХДУ. Розпочався з відеопривітання викладачів факультету, у яких навчалася гостя, продовжився блиц-опитуванням авторки, розповіддю письменниці про історію написання твору, його шляхом до читацької аудиторії, завершився відповіддю на запитання слухачів і порадами письменникам-початківцям. Передостанній етап виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань передбачав систематизацію й узагальнення отриманих результатів, підготовку виступів та презентацій до них. Зокрема, завдання з вивчення читацьких інтересів студентів-філологів першого року навчання «бакалавр» потребувало кількісного та якісного аналізу отриманих відповідей на запитання анкети. Цей процес був значно полегшений тим, що виконавиця завдання для проведення опитування скористалася перевагами платформи Survio. Заключний етап проходив у формі організування і проведення конференції: підготовка програми, оголошення, запрошень, технічного супроводу, узгодження приміщення тощо. Вона відбулася в конференц-залі наукової бібліотеки ХДУ. На заході були присутні викладачі факультету та здобувачі інших років навчання, які не лише прослухали доповіді магістрантів, а й взяли участь в їх обговоренні та визначенні трьох кращих матеріалів шляхом онлайн-опиту-

вання за допомогою сервісу Mentimetr. Учасники також переглянули відеопривітання від представниць наукової школи професорки Н. Волошиної з різних куточків України: доценток Глухівського національного педагогічного університету ім. О. П. Довженка Н. Гоголь, Т. Дятленко, С. Привалової, доцентки Запорізького національного університету О. Слижук та ін. Матеріали конференції доступні для перегляду на сторінках університету та авторки у Фейсбуку, а також на офіційному сайті ХДУ (Сайт ХДУ: 2019).

Індивідуальне науково-дослідне завдання здобувачки А. Матішак про поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у закладі вищої освіти і безперервної шкільної практики також було окремо представлено на Всеукраїнському студентському конкурсі проєктів освітніх реформ, направлених на інтеграцію освітньої системи України в європейський науково-освітній простір «EUROPEAN STUDY SPACE» (17 вересня – 17 листопада 2019 року). За підсумками авторської презентації та захисту ідеї магістрантка отримала диплом I ступеня на церемонії нагородження, що відбулася у великому конференц-залі Національної Академії Наук України під час Міжнародної науково-практичної конференції «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ».

Висновки. Таким чином, висновуємо, що індивідуальні науково-дослідні завдання та захист-звіт здобувачів про їх виконання на науковій конференції є потужними інструментами для методичної підготовки майбутніх магістрів української філології. Практика засвідчує, що вони ефективно сприяють досягненню таких практичних результатів навчання, як застосування сучасних методик і технологій, зокрема інформаційних, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній філологічній галузі; ефективного здійснення конструктивно-проєктних функцій: планування і творче конструювання робочого процесу; організаторської функції: творче розв'язування методичних задач у процесі роботи та ін. Методична підготовка магістра української філології потребує постійного пошуку нових ефективних форм роботи та видозміни класичних відповідно до вимог цифрової епохи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Л. Г. Методика організації рольової гри «Урок літератури» для студентів-філологів (із досвіду роботи). *Укр. літ. в загальноосвіт. шк.* 2015. № 5. С. 42–43.
2. Бондаренко Л. Г. Створення персональної сторінки професорки Ніли Волошиної у Вікіпедії. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання: зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції* / за заг. ред. Т. О. Яценко ; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. С. 28–31.

3. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Луганськ, 2013. 43 с.

4. Освітньо-професійна програма 035 Філологія (Українська мова та література) другого (магістерського) рівня 2019. URL : <http://www.kspu.edu/About/Faculty/IUkrForeignPhilology/IPhilologyJournalizm/Eduprograms/035mag.aspx> (дата звернення: 10.06.2021).

5. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 476 с.

6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf> (дата звернення: 20.06.2021).

7. У ХДУ пройшла студентська наукова конференція, присвячена 80-річчю від дня народження класика методики викладання літератури Ніли Волошиної. Офіційний сайт Херсонського державного університету. URL : <http://www.kspu.edu/PublisherReader.aspx?newsId=11075> (дата звернення: 20.06.2021).

8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

REFERENCES

1. Bondarenko L.H. Metodyka orhanizatsii rolovoi hry «Urok literatury» dlia studentiv-filolohiv (iz dosvidu roboty) [Methodology for organizing the role-playing game «Literature Lesson»]. Ukrainian literature in a comprehensive school. 2015. № 5. pp. 42–43 [in Ukrainian].

2. Bondarenko L.H. Stvorennia personalnoi storinky profesorky Nily Voloshynoi u Vikipedii [Creation of the personal page of Professor Nila Voloshina on Wikipedia]. School Literary Education: Tradition and Innovation. VIII Voloshin Readings: Collection of Abstracts of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. Kyiv: Orion, 2020. pp. 28–31 [in Ukrainian].

3. Kopus O. A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia fakhovoi lnhvodydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv-filolohiv [Theoretical and methodological foundations of the formation of professional linguodidactic competence of future masters-philologists]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Lugansk, 2013. 43 p. [in Ukrainian].

4. Osvitno-profesiina prohrama 035 Filolohiia (Ukrainska mova ta literatura) druhoho (mahisterskoho) rivnia 2019 [Educational and professional program 035 Philology (Ukrainian language and literature) of the second (master's) level 2019]. URL: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/IUkrForeignPhilology/IPhilologyJournalizm/Eduprograms/035mag.aspx> [in Ukrainian].

5. Semenov O.M. Systema profesynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu) [The system of professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature (in the conditions of the pedagogical university)]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / In-t ped. i psyk. prof. osvity APN Ukrayiny. Kyiv, 2005. 476 p. [in Ukrainian].

6. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 035 «Filolohiia» dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Higher education standard in the specialty 035 «Philology» for the second (master's) level of higher]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf> [in Ukrainian].

7. U KhDU proishla studentska naukova konferentsiia, prysviachena 80-richchiu vid dnia narodzhennia klasyka metodyky vykladannia literatury Nily Voloshynoi [KSU hosted a student scientific conference dedicated to the 80th anniversary of the birth of the classic of the teaching methods of literature Nila Voloshina] Kherson State University official website. URL: <http://www.kspu.edu/PublisherReader.aspx?newsId=11075> Fitsula M.M. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Higher education pedagogy]. Kyiv: Akademvydav, 2014. 456 p. [in Ukrainian].

8. Fitsula M.M. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Higher education pedagogy]. Kyiv: Akademvydav, 2014. 456 p. [in Ukrainian].

УДК 613: 378.03

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-42>**Оксана БОРОВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0003-1891-8568**кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри здоров'я людини та фізичної терапії
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(Рівне, Україна) Borovetsorsanaoksana@ukr.net*

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНАТОМІЇ ТА ФІЗІОЛОГІЇ ДІТЕЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ СТУДЕНТАМ ЗА ФАХОМ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ, ПОЧАТКОВА ОСВІТА»

У статті висвітлено сучасні методичні підходи до викладання анатомії та фізіології дітей для студентів спеціальності фізичне виховання, початкова освіта. Проаналізовано проблеми першокурсників, які не встигнувши адаптуватися, опиняються в середовищі з іншими вимогами, установками і величезним об'ємом матеріалу. Показано поєднання класичних методів навчання з активними, інтерактивними методами, сучасне матеріально-технічне забезпечення у вигляді мультимедійних технологій освітнього процесу, що дозволяє формувати у студентів стійкі компетенції. Застосований новий підхід, що характеризується використанням інтерактивних методів, які забезпечують двонаправлений потік інформації викладач-студент і студент-викладач незалежно від форми заняття. Показано, що вивчення анатомії існує завдяки трьом модальностям прижиттєвої анатомії, а саме поверхневій анатомії, рентгенографії і хірургічним операціям, спиратися на фундаментальні глибокі знання в області тривимірної анатомії. Включивши віртуальну анатомію в лабораторії, студенти можуть підвищити навчальний процес, використовуючи доступні інструменти онлайн, які представляють своє розуміння, або зосередитися на конкретній області дослідження. У нашій статті розкриваються креативні аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення анатомії та фізіології людини як базової дисципліни.

Показано, що у зв'язку з введенням кредитно-модульної системи з'явилась можливість не лише оцінити рівень знань студентів на етапі проміжного і завершального контролю, але й дати їм можливість реалізувати себе на всіх ланках навчального процесу. Розроблені університетом критерії оцінювання підвищують значущість систематичної підготовки до практичних занять, примушують зважувати свій рейтинг на тлі інших, успішніших студентів.

Ключові слова: анатомія людини, фізіологія людини, сучасні методичні підходи, сучасні технічні засоби, фізичне виховання, початкова освіта.

Oksana BOROVETS,*orcid.org/0000-0003-1891-8568**Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at Human Health and Physical Therapy Department
Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities
(Rivne, Ukraine) Borovetsorsanaoksana@ukr.net*

METHODS OF TEACHING ANATOMY AND PHYSIOLOGY OF CHILDREN IN MODERN CONDITIONS FOR STUDENTS IN THE SPECIALTY “PHYSICAL EDUCATION, PRIMARY EDUCATION”

The article highlights modern methodological approaches to teaching the anatomy and physiology of children for students majoring in physical education, primary education. The problems of freshmen who, not having time to adapt, find themselves in an environment with other requirements, settings and a huge amount of material are analyzed. The combination of classical teaching methods with active, interactive methods, modern material and technical support in the form of multimedia technologies of the educational process is shown, which allows to form stable competencies in students. A new approach is used, characterized by the use of interactive methods that provide a two-way flow of information teacher-student and student-teacher, regardless of the form of study. It is shown that the study of anatomy exists due to three modalities of life anatomy, namely superficial anatomy, radiography and surgery, based on fundamental in-depth knowledge in the field of three-dimensional anatomy. By incorporating virtual anatomy in the lab, students can enhance the learning process by using available tools online that present their understanding or focus on a specific area of study. Our article reveals the creative aspects of activating the cognitive activity of students in the study of human anatomy and physiology as a basic discipline.

It is shown that in connection with the introduction of the credit-module system it is possible to assess the level of knowledge of students not only at the stage of intermediate and final control, but also to give them the opportunity to realize themselves at all levels of the educational process. The evaluation criteria developed by the university increase the importance of systematic preparation for practical classes, force to weigh the rating against other, more successful students.

Key words: *human anatomy, human physiology, modern methodological approaches, modern technical means, physical education, primary education.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток науки і реформування вищої освіти в Україні диктують необхідність постійного вдосконалення підходів та методів навчання. Крім того, в наше життя стрімко ввійшли сучасні технології в освіті та досить швидко завоювали популярність у нинішніх студентів.

Розвиток сучасних студентів передбачає володіння на майже професійному рівні навичками роботи з комп'ютером, спілкування в Інтернеті, знання про навчальні програми та їхні можливості. (Волосовець, 2005: 12).

Інформаційні технології відіграють сьогодні пріоритетне значення в усіх сферах діяльності людини та визначають розвиток суспільства майбутнього. (Геруш, 2012: 35).

Нові технології не тільки забезпечують викладачів та студентів новими джерелами інформації. Новий підхід характеризується використанням інтерактивних методів, які забезпечують двонаправлений потік інформації викладач-студент і студент-викладач незалежно від форми заняття. (Геруш, 2012: 35).

Аналіз останніх робіт засвідчив значну кількість досліджень та публікацій провідних вітчизняних вчених на означену тематику. Свої праці цій проблемі присвятили: Г. Василенко, Л. Васьков, Л. Демчунь, А. Дробинська, В. Монахов, В. Осокіна, І. Скрипник та багато інших вчених. Так, наприклад, М. Філоненко стверджує, що в наш час значна частина студентів зазнає труднощів відповісти усно при демонстрації структур на анатомічних препаратах, їм простіше виконати тест або підготувати реферат, використовуючи готові інтернет-джерела (Філоненко, 2012: 334). На думку І. Скрипник, в університет приходять вчорашній школяр із базовою підготовкою, який володіє певними технічними навичками і знайомий з тестовою формою контролю. (Скрипник, 2012: 372). І. Север стверджує, що проблема ускладнюється ще й тим, що першокурсник, не встигнувши адаптуватися, опиняється в середовищі з іншими вимогами, установками і величезним об'ємом матеріалу. До цього ще додається відсутність умінь самоорганізації та самореалізації. (Север, 2014: 230).

Мета статті – розкриття підходів до формування у студентів комплексного уявлення про будову дитячого організму, функції його органів

і систем для збереження і зміцнення здоров'я людини, а також усунення виникаючих під час захворювань відхилень від нормальних процесів життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу. Професійна освіта характеризується поступовою дезактуалізацією її основної функції – пасивної передачі досвіду у формі певної завершеної системи знань, вмінь і навичок. На зміну такому підходу приходять інноваційні методики навчання (Неловкіна-Берналь, 2010: 14). У нашій статті розкриваються креативні аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні анатомії та фізіології дітей як базової дисципліни.

Найбільш актуальними у навчально-дослідницькому аспекті напрями є варіаційна та вікова анатомія, а також вплив екологічних чинників на стан органів і систем організму. (Філоненко, 2012: 334).

Отже, накопичений досвід свідчить про те, що інноваційний підхід до викладання анатомії людини, як і інших дисциплін базового рівня, розвиває креативні якості й аналітичні здібності особистості майбутнього лікаря, розширює її світогляд, вказує на можливості наукової методології в пізнанні предмета, необхідність використання його в самостійній та аудиторній роботі студентів.

Визначальними умовами сучасного освітнього процесу є високий професійний рівень викладачів, раціональне поєднання класичних методів з активними, інтерактивними методами, дослідження викладачів із залученням до них студентів, сучасне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу. (Осокіна, 2020: 56).

Істотною частиною навчального процесу є сучасні технічні засоби у вигляді мультимедійних технологій.

Під час вивчення анатомії і фізіології важливою складовою частиною є забезпечення наочності викладання. Сучасні засоби дозволяють значною мірою підвищити наочність лекцій. (Філоненко, 2012: 334).

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можемо констатувати, що сьогодні інтерактивні форми навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій активно впроваджуються в навчальний процес під час вивчення морфологічних дисциплін;

успіх під час використання комп'ютерних засобів для викладання анатомії та фізіології може бути досягнутий за умови ретельного форматування інформаційно-змістовного і ілюстративно-на-

чного компонента лекцій; використання сучасних електронних засобів у викладанні підвищує ефективність сприйняття навчального матеріалу студентами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Філоненко М. М. Психолого-педагогічна готовність викладача ВМНЗ в інноваційних умовах освіти. *Гуманітарний вісник*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2012. Дод. 1 до вип. 27. Т. II (35). Київ : Гнозис. С. 333–339.
2. Геруш І. В., Гайдуков В. А., Букатару Ю. С., Маритчин І. М. Дистанційні технології навчання як одна з інноваційних технологій у навчальному процесі. *Медична освіта*. 2012. № 3. С. 35–37.
3. Север І. С., Вологіна Н. І., Ваньянц А. Б. Особенности учебно-методической работы в преподавании анатомии человека. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 4. С. 230–231.
4. Скрипник І. М., Сорокіна С. І., Шевченко Т. І. [та ін.]. Кейс-метод як приклад інтерактивного навчання студентів-медиків клінічним дисциплінам. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». 2012. Т. 1. № 1 (Дод. 3). С. 372–377.
5. Неловкіна-Бернал О. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. Ч. 1. № 10 (197). С. 12–21.
6. Волосовець О. П. Питання якості освіти у контексті впровадження засад Болонської декларації у вищій медичній школі. *Медична освіта*. 2005. № 2. С. 12–16.
7. Осокіна В. Н. Методические особенности использования современных педагогических технологий в изучении дисциплины «Анатомия и возрастная физиология». Материалы III Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения». 2020. № 3. С. 56–43.

REFERENCES

1. Filonenko M. M. Psykholoho-pedahohichna hotovnist vykladacha VMNZ v innovatsiinykh umovakh osvity. [Psychological and pedagogical readiness of a teacher of higher educational institutions in innovative conditions of education]. *Humanitarian Bulletin*. Thematic issue "Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space." 2012. pp. 333–339. [In Ukrainian].
2. Herush I. V., Haidukov V. A., Bukataru Yu. S., Marytchyn I. M. Dystantsiini tekhnolohii navchannia yak odna z innovatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi. [Distance learning technologies as one of the innovative technologies in the educational process]. *Medical education*. 2012. pp. 35–37. [In Ukrainian].
3. Sever I. S., Vologina N. I., Vanyants A. B. Osobennosti uchebno-metodicheskoy raboty v prepodavanii anatomii cheloveka. [Features of educational and methodical work in teaching human anatomy]. *International Journal of Experimental Education*. 2014. pp. 230–231. [In Russian].
4. Skrypnyk I. M., Sorokina S. I., Shevchenko T. I. [ta in.]. Keis-metod yak pryklad interaktyvnoho navchannia studentiv-medykiv klinichnym dystsyplinam. [Case method as an example of interactive teaching of medical students in clinical disciplines.] *Higher education in Ukraine*. Thematic issue "International Chelpan psychological and pedagogical readings". 2012. pp. 372–377. [In Ukrainian].
5. Nelovkina-Bernal O. A. Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi spriamovanosti studentiv medychnykh spetsialnoste. [Pedagogical conditions of formation of professional orientation of students of medical specialties]. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University*. 2010. pp. 12–21. [In Ukrainian].
6. Volosovets O. P. Pytannia yakosti osvity u konteksti vprovadzhennia zasad Bolonskoi deklaratsii u vyshchii medychnii shkoli. [The issue of quality of education in the context of implementation of the principles of the Bologna Declaration in higher medical school]. *Medical education*. 2005. pp. 12–16. [In Ukrainian].
7. Osokina V. N. Metodicheskie osobennosti ispolzovaniya sovremennyih pedagogicheskikh tehnologiy v izuchenii distsipliny «Anatomiya i vozrastnaya fiziologiya». [Methodological features of the use of modern pedagogical technologies in the study of the discipline "Anatomy and age physiology". *Proceedings of the III International scientific-practical conference*. "Psychology and pedagogy: modern methods and innovations, experience of practical application". 2020. pp. 56–43. [In Russian].

УДК 616.825:616-00

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-43>

Божена БУХОВЕЦЬ,

orcid.org/0000-0003-2386-3995

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
викладач кафедри гімнастики

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) *bowena045@gmail.com*

Галина ДИШЕЛЬ,

orcid.org/0000 0002-4850-9442

старший викладач кафедри біології та охорони здоров'я

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) *bowena045@gmail.com*

Сергій РОМАНЕНКО,

orcid.org/0000 0002-4446-9244

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри спортивних ігор

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) *bowena045@gmail.com*

ПЕРЕДУМОВИ ПОБУДОВИ ПРОГРАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлено проблему реалізації процесу фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Науковці вважають, що порушення мовлення є передумовою соціальної депривації, зумовленої сенсорними дефіцитами. Саме у дошкільному віці організм дітей адаптується до систематичних занять фізичними вправами.

Аналіз наукових досліджень свідчить про високу ефективність реалізації процесу фізичного виховання для дітей представленої нозологічної групи такого віку. Процес фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є систематичним та потребує заздалегідь продуманих і послідовних дій та оцінки стану рухової функції досліджуваного контингенту.

Організація процесу фізичного виховання для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення має свої відмінні характеристики. Отже, побудова процесу фізичного виховання дітей з порушеннями мовлення значно відрізняється від проведення ідентичних занять порівняно з практично здоровими однолітками.

З огляду на актуальність такої проблеми останніми роками в Україні реалізовано низку ініціатив щодо дослідження реалізації процесу фізичного виховання цієї групи дітей. Сам процес фізичного виховання приховує у собі значні інтеграційні можливості.

Однак науковці відзначають відсутність сучасних розроблених програм організації процесу фізичного виховання дітей такої нозологічної групи, перед науковцями постає проблема їх розробки. Можна припустити, що відсутність програм фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення зумовлена недостатнім дослідженням оцінки саме рівнів рухової функції такого контингенту, а отже, відсутністю діагностичного підґрунтя.

Відповідно, нераціональне використання засобів фізичного виховання, що зумовлене відсутністю дослідження рухової функції дітей з мовленнєвими порушеннями для реалізації процесу фізичного виховання дітей дошкільного віку не тільки не реалізує ефективний корекційно-оздоровчий вплив на організм дитини, але й може вплинути як на прогресування мовленнєвих порушень, так і на погіршення стану здоров'я загалом.

Ключові слова: діти з порушеннями мовлення, фізичне виховання, нозологічна група, рухова функція, діти дошкільного віку.

Bozhena BUKHOVETS,*orcid.org/0000-0003-2386-3995**Candidate of Sciences in Physical Education and Sports**Lecturer at the Department of Gymnastics**South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky**(Odesa, Ukraine) bowena045@gmail.com***Halyna DYSHEL,***orcid.org/0000-0002-4850-9442**Senior Lecturer at the Department of Biology and Health**South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky**(Odesa, Ukraine) bowena045@gmail.com***Serhii ROMANENKO,***orcid.org/0000 0002-4446-9244**Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Sports Games**South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky**(Odesa, Ukraine) bowena045@gmail.com*

PREREQUISITES FOR BUILDING A PROGRAM OF PHYSICAL EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article presents the problem of realization of the process of physical education of preschool children with speech disorders. Researchers believe that speech disorders are a prerequisite for social deprivation caused by sensory deficits. It is in preschool age that children's bodies adapt to regular exercise.

The analysis of scientific researches testifies to high efficiency of realization of process of physical education for children of the presented nosological group of the given age. The process of physical education of preschool children with speech disorders is systematic and requires pre-thought-out and consistent actions and assessment of the motor function of the studied contingent.

The organization of the process of physical education for preschool children with speech disorders has its own distinctive characteristics. Thus, the construction of the process of physical education of children with speech disorders is significantly different from conducting identical classes, compared with almost healthy peers.

Given the urgency of this problem in recent years in Ukraine implemented a number of initiatives to study the implementation of the process of physical education of this group of children. The process of physical education itself hides significant integration opportunities.

However, scientists note the lack of modern programs to organize the process of physical education of children of this nosological group, scientists face the problem of their development. It is possible to assume that the lack of physical education programs for preschool children with speech disorders is not due to sufficient research to assess the levels of motor function of this contingent, and therefore the lack of diagnostic basis.

Accordingly, the irrational use of physical education, due to lack of research on motor function of children with speech disorders to implement the process of physical education of preschool children not only does not implement effective corrective and health effects on the child's body, but can affect the progression of speech disorders, deteriorating health in general.

Key words: *children with speech disorders, physical education, nosological group, motor function, preschool children.*

Постановка проблеми. Порушення мовлення різного генезу є одним з найбільш важких різновидів затримки розвитку. Порушення мовлення є передумовою соціальної депривації, зумовленої сенсорними дефіцитами. Дошкільний вік є найбільш сприятливим чутливим періодом для опанування різноманітних видів рухової діяльності. У дошкільному віці організм дітей адаптується до систематичних занять фізичними вправами. Процес фізичного виховання сприяє формуванню навичок здорового способу життя, розвитку фізичних якостей, що можуть сформува- тись на високому рівні в дошкільному віці.

Відомо, що саме у дошкільному віці починає розвиватися відчуття рухової дії. Також покращується зоровий і тактильний контроль, під час виконання спрямованих рухів з роками розвивається координація рухів (Кураєв, 2001). Особливу увагу сучасні науковці приділяють саме проблемі організації процесу фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Не новиною є те, що у дітей з порушеннями мовлення здебільшого трапляються і рухові розлади різного ступеня прояву. Під руховими розладами розуміють саме порушення координації рухів та дрібної моторики. Саме ці показники вкрай нега-

тивно впливають не тільки на загальний психофізичний стан дошкільників у майбутньому, а і на подальше засвоєння ними освітньої програми (Гучетль, 2019; Кураєв, 2001).

Організація процесу фізичного виховання для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення має свої відмінні характеристики. Отже, побудова процесу фізичного виховання дітей такої нозологічної групи значно відрізняється від проведення ідентичних занять з практично здоровими однолітками (Боднар, 2015).

З огляду на актуальність такої проблеми останніми роками в Україні реалізовано низку ініціатив щодо дослідження реалізації процесу фізичного виховання цієї групи дітей. Сам процес фізичного виховання приховує у собі значні інтеграційні можливості. Необхідно зазначити, що розроблено та апробовано значну кількість програм фізичного виховання дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивних дошкільних навчальних закладів та закладів санаторно-компенсуючого типу (Чернігівська, 2017).

Натомість у літературних джерелах майже відсутня інформація щодо реалізації процесу фізичного виховання дітей з порушеннями мовлення в дошкільних навчально-виховних комплексах загального типу (Силаєва, 2014). Натепер отримано незначну кількість наукової інформації щодо дослідження стану здоров'я такої нозологічної групи перед реалізацією процесу фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі. У наукових джерелах відсутні дані щодо діагностики стану рухової функції дітей з мовленнєвими порушеннями, що певним чином ускладнює реалізацію процесу фізичного виховання. Несформованість діагностичного поля рухової функції такого контингенту зумовлює проблему реалізації процесу фізичного виховання в дошкільному закладі. Важливим є те, що проблема симбіозу розвитку або корекції рухових дій, фізичних якостей дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення в Україні вивчена не досить. Тобто відсутні як концептуальні, так і технологічні підходи до розв'язання такої проблеми (Костик, 2014).

Аналіз досліджень. Аналіз спеціальної науково-методичної літератури з вибраної теми дослідження засвідчив, що багатьма вченими доведено ефективність застосування засобів фізичного виховання під час навчально-виховного процесу, особливо якщо застосовується цілеспрямований вплив на відхилення параметрів рухової функції (Гаврилова, 2014; Кураєв, 2001).

Відповідно, нераціональне використання засобів фізичного виховання, що зумовлене відсут-

ністю дослідження рухової функції дітей з мовленнєвими порушеннями для реалізації процесу фізичного виховання дітей дошкільного віку, не тільки не реалізує ефективний корекційно-оздоровчий вплив на організм дитини, але й може вплинути як на прогресування мовленнєвих порушень, так і на погіршення стану здоров'я загалом (Омельченко, 2018). Отже, дослідження процесу реалізації фізичного виховання для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є актуальною темою дослідження.

Мета статті – проаналізувати дані спеціальної науково-методичної літератури та визначити проблемне поле в реалізації процесу фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Завдання дослідження – узагальнити дані спеціальної науково-методичної літератури й практичного досвіду з особливостей організації процесу фізичного виховання дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Методи дослідження – аналіз даних спеціальної науково-методичної літератури та практичного досвіду фахівців у галузі фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Саме під час виховання дітей у дошкільному навчальному закладі діти засвоюють не тільки основні побутові знання та навички, а й удосконалюють свої рухові дії за рахунок застосування засобів фізичного виховання. Програма заняття з фізичного виховання дітей дошкільного віку складається з легкої атлетики, елементів гімнастики, спортивних та рухливих ігор, що сприяють всебічному гармонійному розвитку дошкільнят з урахуванням порушення мовлення (Гучетль, 2019).

У програмі фізичного виховання дошкільного навчального закладу передбачено додаткові заняття для корекції рухових порушень та постави, до яких прийнято відносити логоритміку, рекреативні заняття різної спрямованості, а також адаптивний спорт (Костик, 2014). У процесі фізичного виховання реалізуються загальні (розвиток, навчання, виховання) та спеціальні завдання. Ці завдання збігаються із завданнями розвитку здорових дітей та відображені в програмних нормативних документах (Гаврилова, 2014).

Спеціальні завдання першочергово мають корекційну, компенсаторну, профілактичну та відновлювальну спрямованість. Вважаємо, що для реалізації корекційної спрямованості фізичного виховання дітей з порушеннями мовлення необхідно дотримуватись таких положень, що враховують відомості про фізичний, соматичний і психічний стан дітей, а саме: вік та стать, результати

медичних оглядів, вихідний рівень фізичного розвитку, стан опорно-рухового апарату і його порушень, здатність дитини до орієнтації в просторі, можливості сприйняття поданого матеріалу, стану нервової системи та ін. (Чернігівська, 2017). Однак у сучасних наукових дослідженнях даних щодо діагностики рухової функції такого контингенту майже не відображено. Це явище і пояснює відсутність сучасних програм фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення відповідно до оцінки стану опорно-рухового апарату та розвитку моторики (Омельченко, 2018).

Найчастіше фахівці розглядають фізичне виховання дітей різних нозологічних груп як один із важливих напрямів корекційно-педагогічної роботи та пропонують надати заняттям з фізичного виховання необхідної спрямованості (Кураев, 2001). Реалізація таких рекомендацій може відбуватися лише в умовах відокремлення дошкільників з порушеннями мовлення. Однак сучасні науковці ще не приділяли увагу розробкам методик диференціації рухових розладів дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

У сучасних вітчизняних наукових літературних джерелах є поодинокі рекомендації щодо практичної організації занять з фізичного виховання для дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення в умовах інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах. Однак акцентується увага на тому, що діти з порушеннями мовлення на заняттях з фізичного виховання мають виконувати корекційні фізичні вправи з урахуванням їхньої нозології, особливу увагу приділяють дихальним вправам та логоритміці. Компетенції дошкільників в умовах інклюзивної освіти формуються на різному дидактичному матеріалі, підбраному для кожної дитини індивідуально (Гучетль, 2019).

Деякі науковці визначають певну суперечливість такої позиції, що визначає певні переваги застосування процесу фізичного виховання в гетерогенних групах, тобто в тих групах, де займаються лише діти з мовленнєвими порушеннями (Гаврилова, 2014). Науковці виділяють, що діяльність таких гетерогенних груп має лише

формальні ознаки. Часто практичні рекомендації щодо застосування інклюзивного фізичного виховання в гетерогенних групах не мають відповідної специфіки щодо її реалізації. Однак вони містять загальні правила та підходять для ефективного розв'язання певних оздоровчих завдань усіх дошкільників, таких як: уникнення перевтоми, відповідність приміщення для фізичного вправлення встановленим санітарно-гігієнічним нормам, забезпечення лікарсько-педагогічного контролю, поступове підвищення навантаження у процесі фізичного виховання та ін. (Гучетль, 2019).

Деякі науковці зазначають необхідність реалізації процесу фізичного виховання саме у гетерогенних групах. У такому разі відбувається інтеграція навчального матеріалу загальноосвітніх та спеціальних програм таким чином, щоб на одному уроці фізичного виховання діти з різним станом психофізичного розвитку вивчали близьку за змістом тему, але відповідно до індивідуальних особливостей дитини (Силаева, 2014). Саме така прогресивна пропозиція не має практичної та деталізованої реалізації, що обґрунтовує причину її практичної необхідності, тобто відсутність спеціальних адаптованих програм.

Науковці виділяють проблему реалізації процесу фізичного виховання дітей з порушеннями мовлення та наголошують на необхідності розробки програми з урахуванням оцінки рухової функції та інтересів такого контингенту (Гаврилова, 2014).

Висновки. Процес фізичного виховання дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями є цілеспрямованим і систематичним та потребує не тільки заздалегідь продуманих, обґрунтованих та послідовних спеціальних педагогічних дій, а і оцінки стану рухової функції (Кураев, 2001). Однак перед науковцями постає проблема не тільки організації процесу фізичного виховання для дітей такої нозологічної групи через відсутність розроблених програм. Можна припустити, що відсутність програм фізичного виховання дітей такого віку з порушеннями мовлення зумовлена недостатнім дослідженням оцінки рухової функції такого контингенту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднар І. Р. Специфічні принципи інтегративного фізичного виховання школярів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. № 1 (29). С. 5–9.
2. Гаврилова Н. С. Система корекції порушень фонетичного боку мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 27. С. 37–44.
3. Гучетль А. А. Коррекционно-оздоровительное направление в системе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста. *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 2. С. 16–20.
4. Костик С. А. Особливості логопедичної роботи при формуванні звуковимови в дітей з аномаліями зубощелепної системи. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4(48). С. 79–83.
5. Кураев Г. А. Взаимосвязь развития тонкой моторики кисти и высших технических функций ребенка. *Валеология*. 2001. № 4. С. 31–34.

6. Омельченко І. О. Дидактичне забезпечення фізичного виховання школярів у гетерогенних групах в умовах інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1. С. 91–94.

7. Силаева О. А. Принципы проектирования инклюзивной физкультурно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения. *Modern Research of Social Problems*. 2014. № 4 (36). С. 11–16.

8. Чернігівська С. Проблема інклюзивної освіти студентів-інвалідів (у контексті їх реабілітації). *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2017. № 1. С. 245–249.

REFERENCES

1. Bodnar I. R. Spetsyfichni pryntsyipy intehratyvnoho fizychnoho vykhovannya shkolyariv [Specific principles of integrative physical education of schoolchildren]. *Fizychno vykhovannya, sport i kultura zdorovya u suchasnomu suspilstvi*, 2015, No. 1 (29), pp. 5–9 [in Ukrainian].

2. Havrylova N. S. Systema korektsiyi porushen fonetychnoho boku movlennya [System for correction of disorders of the phonetic side of speech]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiyna pedahohika ta spetsialna psykholohiya*, 2014, No. 27, pp. 37–44 [in Ukrainian].

3. Huchetl A. A. Korrektsyonno-ozdorovitelnoe napravlenye v systeme fizycheskoho vospytannya detey starsheho doskolnoho vozrasta [Correctional and health direction in the system of physical education of older preschool children. Modern problems of science and education]. *Sovremennye problemy nauky y obrazovaniya*, 2019, No. 2, pp. 16–20 [in Russian].

4. Kostyk S. A. Osoblyvosti lohopedychnoyi roboty pry formuvanni zvukovymovy v ditey z anomaliiamy zuboshchelepnoyi systemy [Features of speech therapy work in the formation of pronunciation in children with abnormalities of the dental system]. *Tavriyskyy visnyk osvity*, 2014, No. 4 (48), pp. 79–83 [in Ukrainian].

5. Kuraev H. A. Vzaymosvyaz razvytyya tonkoy motoryky kisty y vysshykh tekhnicheskyykh funktsyy rebenka [The relationship between the development of fine motor skills of the hand and the higher technical functions of the child]. *Valeolohyya*, 2001, No. 4, pp. 31–34 [in Russian].

6. Omelchenko I. O. Dydaktychne zabezpechennya fizychnoho vykhovannya shkolyariv u heterohennykh hrupakh v umovakh inklyuzyvnoyi osvity [Didactic support of physical education of schoolchildren in heterogeneous groups in the conditions of inclusive education]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohiy Universytetu «Ukrayina»*, 2018, No. 1, pp. 91–94 [in Ukrainian].

7. Sylava O. A. Pryntsyipy proektyrovannya ynklyuzyvnoho fyzkulturno-obrazovatelnoy sredy doskolnoho obrazovatelnoho uchrezhdeniya [Principles of designing an inclusive physical culture and educational environment of preschool educational institution]. *Modern Research of Social Problems*, 2014, No. 4 (36), pp. 11–16 [in Ukrainian].

8. Chernihivska S. Problema inklyuzyvnoyi osvity studentiv-invalidiv (u konteksti yikh rehabilitatsiyi) [The problem of inclusive education of students with disabilities (in the context of their rehabilitation)]. *Sportyvnyy visnyk Prydniprova*, 2017, No. 1, pp. 245–249 [in Ukrainian].

УДК 81`243:378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-44>**Світлана ВАРАВА,**

orcid.org/0000-0002-0489-625X

старший викладач кафедри мовної підготовки № 2
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) varava22@gmail.com**Світлана ІВЛЄВА,**

orcid.org/0000-0001-5986-7491

старший викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) svietlanaivlieva@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ: ДОСВІД І ВИКЛИКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті надано сучасний погляд на формування міжкультурної компетенції іноземних студентів, які отримують вищу освіту у ЗВО України, під час вивчення української та російської мови як іноземної. Розглянуто методичну стратегію, прийоми та методи, проблеми комунікації, що виникають у студентів-іноземців на початковому етапі, що навчаються нерідною мовою online, використовуючи дистанційну технологію платформи ZOOM.

Обґрунтована необхідність формування міжкультурної компетенції для оволодіння мовою навчання та адаптації студентів-іноземців до нових умов перебування в іншому культурному та іншомовному просторі з метою запобігання культурному шоку. Визначені шляхи подолання труднощів сприйняття та засвоєння іноземними студентами лексико-граматичних моделей нерідної мови. Наведені методи подолання проблем, які виникають у студентів-іноземців у зв'язку з розбіжностями між рідною та нерідною мовами, менталітетом, культурними, історичними та іншими особливостями країни навчання і рідної країни.

Виявлені проблеми, що впливають на сприйняття та засвоєння мовленнєвих та граматичних моделей, методи подолання цих труднощів у дистанційному форматі. Автор акцентує увагу на застосуванні системного, ретельного підходу до підбору та подання відповідного текстового та ілюстративного матеріалу, який викликає зацікавленість до теми, що вивчається, дає можливість збагатити та поглибити знання про культуру країни навчання студента. При цьому звертається увага на використання сучасних інтерактивних технологій навчання, які дають можливість враховувати індивідуальні особливості студентів: волю, інтереси, пам'ять, темперамент, логічні здібності.

Продемонстровано, як під час дистанційного навчання відбувається проведення заняття та контроль виконання самостійної роботи студента.

Надані приклади ефективних моделей формування мовної та мовленнєвої компетенції під час онлайн-занять з вивчення нерідної мови.

Звернено увагу на збільшення навантаження та посилення відповідальності викладачів у роботі дистанційно. Окреслені переваги та недоліки дистанційного навчання, вимоги до здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: мовна компетенція, міжкультурна комунікація, діалог культур, міжкультурна компетенція, дистанційне навчання, дистанційні технології, платформи ZOOM, MOODLE.

Svitlana VARAVA,

orcid.org/0000-0002-0489-625X

Senior Lecturer at the Language Training Department № 2
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) varava22@gmail.com**Svitlana IVLIEVA,**

orcid.org/0000-0001-5986-7491

Senior Lecturer at the Department of Language and General Humanities Training of Foreigners
Odesa I. I. Mechnikov National University
(Odessa, Ukraine) svietlanaivlieva@gmail.com

FORMATION OF INTERCULTURAL LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE: EXPERIENCE AND CHALLENGES IN THE FORMAT OF DISTANCE LEARNING

The article considers a modern view on the formation of intercultural competence of foreign students who receive higher education in the Ukrainian universities, during the study of Ukrainian and Russian as a foreign language.

We described the methodical strategy, methods and technique, communication problems that arise in foreign students at the initial stage studying in a non-native language online, using the distance technology by ZOOM platform.

The necessity of formation of intercultural competence for mastering the language of instruction and adaptation of foreign students to new conditions of stay in another cultural and foreign language space, in order to prevent culture shock, is substantiated. Ways to overcome the difficulties of perception and assimilation by foreign students of lexical and grammatical models of a non-native language are identified.

The methods of overcoming the problems that arise in foreign students due to differences between native and non-native language, mentality, cultural, historical and other features of the country of studies and native country are given.

Problems influencing the perception and mastering of speech and grammar models, methods of overcoming these difficulties in the controlled from distance format are identified.

The author emphasizes the application of a systematic, careful approach to the selection and presentation of relevant textual and illustrative material, which arouses interest in the topic studied, provides an opportunity to enrich and deepen knowledge about the culture of the country of studies. Attention is paid to the use of modern interactive learning technologies, which provide an opportunity to take into account the individual characteristics of students: will, temperament, logical abilities.

It is demonstrated how during distance learning takes place the control of student's independent work.

Attention is paid to increasing the workload and strengthening the responsibility of teachers when working remotely. The advantages and disadvantages of distance learning, requirements for higher education students are outlined.

Key words: language competence, intercultural communication, intercultural competence, distance learning, distance technologies ZOOM, MOODLE platforms.

Постановка проблеми. Здобування іноземними студентами освіти в Україні є однією з важливих характеристик університету світового рівня. Збільшення контингенту іноземних студентів є актуальним завданням на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти (Вдовіна, 2019: 46).

Освіта, як фактор формування особистості, повинна базуватися на принципах, які враховують той факт, що іноземна мова стає повною мірою засобом міжкультурної комунікації, важливим та дієвим інструментом навчального процесу загалом та міжособистісних стосунків викладачів зі студентами-іноземцями зокрема (Вдовіна, 2019: 46).

За допомогою різних видів комунікації стає можливим навчання студентів, що належать до різних культур та світоглядів. Оволодіння нерідною мовою є важливим і необхідним компонентом навчального процесу студентів-іноземців за будь-якою спеціальністю. В умовах єдиного інформаційного простору людства, наявності високо розвинутих інформаційних технологій, що дають можливості спілкування людям різних національностей, культурних традицій та віросповідань, актуальною стає міжкультурна комунікація як засіб порозуміння між націями, міжкультурна компетенція як спосіб здобування якісної освіти.

Студенти з різних країн світу виявляють бажання отримати вищу освіту у ЗВО України. Це громадяни азіатських та африканських країн, таких як Китай, Марокко та ін., європейських (Туреччини, Болгарії) та країн СНД. Особливої значущості при цьому набуває формування іншомовної, міжкультурної компетенції як способу уникнення непорозуміння на культурному ґрунті у спілкуванні між іноземцями.

Українські вчені-філологи О. А. Застровський та Л. А. Пасик стверджують, що «міжкультурна

комунікація є взаємодією, обміном, зняттям бар'єрів, взаємністю та солідарністю ... різних культур» (Застровський, Пасик, 2010: 3).

Формування міжкультурної компетенції на початковому етапі навчання іноземних студентів починається із формування складників міжкультурної компетенції – мовної та мовленнєвої компетенції. На особливу увагу заслуговує той факт, що формування відбувається у новому для нашої освіти форматі – дистанційно.

Аналіз досліджень. Дослідженням проблеми формування міжкультурної комунікації та компетенції у викладанні української та російської мови як іноземної фахівці в Україні активно займаються більше трьох останніх десятиліть. Уже розроблено багато фахових з наукової точки зору та впроваджених у практику навчально-методичних комплексів, підручників з російської мови як іноземної та української мови як іноземної, що мають на меті формування міжкультурної компетенції у процесі навчання.

Теоретико-методологічну основу досліджень становлять праці вітчизняних та іноземних учених. Влучним, на наш погляд, є формулювання міжкультурної комунікації, що надане О. А. Застровським та Л. А. Пасик. Це визначення зумовлює необхідність формування міжкультурної компетентності під час навчання за кордоном та вивчення нерідної мови іноземними студентами. Вони стверджують, що міжкультурна комунікація є взаємодією, обміном, зняттям бар'єрів, взаємністю та солідарністю двох різних культур (Застровський, Пасик, 2010: 3).

Важливими принципами, що використовуються у формуванні міжкультурної мовленнєвої особистості у разі вивчення нерідної мови, є принципи, закладені в теорії діалогу культур.

Ідея діалогу культур, як відомо, висунута М. М. Бахтінін: «...Ми ставимо чужій культурі нові питання, яких вона сама собі не ставила, ми шукаємо в ній відповіді на ці наші запитання, нові смислові глибини. Без цих питань не можна творчо зрозуміти нічого іншого і чужого...» (Бахтін, 1986). Продовжив цю ідею В. С. Біблер, реалізувавши її в освіті, розробивши психолого-педагогічну концепцію, принципи і елементи якої можуть бути задіяні у навчанні нерідної мови студентів-іноземців.

Мета статті. Автори поставили перед собою завдання продемонструвати можливість формування міжкультурної компетенції іноземних студентів, що виявляли бажання отримати вищу освіту в ЗВО України в умовах дистанційного навчання, описати недоліки, можливості та перспективи навчання іноземців нерідної мови.

Викладосновного матеріалу. Формування міжкультурної компетенції на початковому етапі здійснюється завдяки мові і мовним засобам, зокрема її лексико-понятійному арсеналу. Оволодіння нерідною мовою студентами-іноземцями відбувається в декілька етапів. По-перше, оволодіння рівнем мовної правильності. Такий рівень досягають завдяки вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення. На цьому етапі студенти набувають вміння будувати речення, нескладні типові тексти і виконувати післятекстові вправи до них.

По-друге, вміння реалізовувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану; вміння творити і виражати себе засобами мови. На цьому етапі студенти вчаться володіти основними формами усного і писемного спілкування (монолог, діалог, опис, розповідь, міркування). Цей рівень повинен продемонструвати певну виразність мови і комунікативну достатність.

По-третє, продемонструвати рівень насиченості мовою. Мова студента характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів. Студент стає здатним до самостійного викладання письмово та усно текстів, що потребують вміння аналізувати й робити висновки, що дає можливість долучити такого рівня студентів до наукової діяльності.

Мовленнєва компетенція формується системно під час навчання завдяки поступовому введенню відповідних знань з фонетики нерідної мови, граматичних конструкцій, лексичних одиниць та лексичних тем. І на практиці відпрацьовується шляхом аудіювання, виконання післятекстових завдань саме під час заняття та діалогу з викладачем і між собою. Студенти-іноземці за підсумком

навчання нерідної мови як іноземної отримують навички, уміння, отримують знання, які формують міжкультурну компетенцію та здатність до сприйняття навчального матеріалу за фаховими дисциплінами.

Кожне заняття з вивчення нерідної мови – це перехрестя культур, це тренування міжкультурної комунікації і, зрештою, відпрацювання та закріплення накопичених мовних навичок та здобутків у навчанні: «Кожне слово відображає інший світ», іншу культуру, інше уявлення про світ, у якому перебуває людина.

Методичні прийоми, які використовуються під час навчання, націлені на активізацію та вдосконалення практичних навичок та умінь студентів у таких сферах мовленнєвої діяльності, як читання, аудіювання (сприйняття та розуміння текстів соціально-культурного, соціально-політичного характеру), мовлення (формування навичок діалогічного й монологічного відповідно до ситуативних моделей комунікації); письмо (формування вміння та навичок, необхідних для виконання різноманітних письмових завдань у процесі навчального й побутового спілкування) (Чикало, 2019: 31).

Навчальна програма складається з урахуванням особливостей іноземної аудиторії: рідної мови студентів, етнічних та культурних відмінностей, темпераменту, базової мовної підготовки. У виборі навчального матеріалу викладач керується необхідністю якомога простіше ввести студента в нерідну для нього мову, супроводжуючи свій виклад прозорими прикладами, що легко запам'ятовуються. У викладанні широко використовуються презентації, фільми, методи комп'ютерної «симуляції» та моделювання, ділові ігри тощо.

Навчально-методичні матеріали розробляються таким чином, що обов'язково містять відомості про країну навчання, її географічне положення, політичний устрій, відомості про столицю та найбільші міста, відомості про структуру етнічного, релігійного складу населення. При цьому відбувається порівняння рідної й нерідної країни, мови, акцентується увага на схожості й розбіжностях культурних, етнічних, соціальних норм двох країн.

Усвідомлене й глибоке знання про мову або мови з'являється найчастіше у процесі порівняння. Метод порівняння рідної мови студентів з мовою навчання – один з ефективних методів, що використовується у викладанні УМІ та РМІ.

Ефективним в аудиторній роботі бачиться застосування евристичних методів, які передбачають включення в процес навчання аналізу надбаних знань, осмислення, образного мислення, фантазування, діалогу з партнером і т.п.

На початковому етапі здобувачі опановують усталені мовні звороти, що застосовуються у відповідному мовному середовищі. Дуже корисним виявляється повторення цих мовних конструкцій за викладачем хором, відпрацювання парами (діалоги). Згодом, навчившись шляхом аудіювання сприймати на слух нерідну мову і читати та розуміти написане, починається накопичення лексичного матеріалу, мовних кліше, студенти-іноземці навчаються усвідомлювати прочитане, відповідати на питання; у складанні розповіді про свою культуру або нову культуру, з якою вони знайомляться, виокремлювати головне від похідного, навчаються вступати в діалог, дискусію тощо.

Під час занять студентам пропонується, наприклад, текст до прочитання, набір лексем, приклади використання сукупності граматичних конструкцій за загальною лексичною темою тексту. Як допоміжний матеріал пропонуються відповідні презентації, фільми, для контролю засвоєних знань – індивідуальні післятекстові завдання.

Важливо звернути увагу на загальні та більш поширені проблеми, що виникають протягом навчального процесу у студентів-іноземців із різних країн світу. Більшість проблем іноземців під час набування мовної, мовленнєвої та міжкультурної компетенції виникає завдяки приналежності рідної та нерідної мови до різних морфологічних систем (наприклад, аглютинативні – турецька, флективні – російська, українська) і докорінних відмінностей поведінкових моделей у зв'язку з розбіжностями культурних, етнічних, релігійних традицій. Такі та інші проблеми вирішуються викладачами за допомогою сталих методів і прийомів викладання нерідної мови. Безсумнівно, що коли студенти під час вивчення фонетико-лексичного мінімуму мають реакцію впізнавання, наприклад, із введенням такої лексики, як тюркізми та слів іншомовного походження. Впізнавання таких прикладів вимови окремих звуків та слів викликає у студентів позитивний емоційний заряд радості впізнавання та впевненості у тому, що вони впораються з таким складним, як їм здається завданням, як оволодіння нерідною мовою.

Великим стимулом до навчання є виховна робота, яка стала майже неможливою під час карантину та дистанційного навчання.

Виховна та профорієнтаційна робота була до цього часу невід'ємною частиною навчального процесу студентів-іноземців. Викладачі ЗВО проводили тематичні бесіди, просвітницькі лекції, екскурсії до цікавих міст. Саме під час проведення таких заходів у студентів-іноземців відбувалася безпосередньо на практиці міжкультурна комуні-

кація. Студенти «вживу» стикалися з іншою культурою, з іншими законами існування, нормами та правилами, що існують в Україні.

Улюбленими заходами студентів-іноземців були екскурсії, лекції та бесіди про родинні стосунки та традиції (весілля, поховання), що дуже різняться в Україні, Марокко, Китаї, Туреччині, про державні символи України. На відповідних заходах розглядаються історичні, культурні та релігійні традиції рідної країни та України («Схожість та розбіжності між арабською та українською культурами», «Святкування Нового року за китайським календарем», «Свята «вишиванки» та «хіджабу» у жіночому одязі», національні свята рідних країн, національні свята новітньої України).

Аналізуючи, порівнюючи та співвідносячи культуру, мову, звичаї, традиції своєї країни, своєї рідної культури зі знаннями, що здобуваються під час навчання в іншій культурі, іншою мовою, в іншому соціумі здобувач освіти швидше опановує, глибше засвоює нову для себе мову, стимулюється та мотивується до навчання.

Здобуті під час навчання знання про культуру, звичаї, систему правил та норм в українському суспільстві дають змогу студенту бути спроможним до міжкультурного спілкування, взаємодіяти з представниками культури країни навчання засобами нерідної мови.

Пандемія поставила перед освітянами нові завдання та вимоги, вирішення яких потребувало найшвидших дій.

До об'явлення тотального карантину в Україні та світі дистанційне навчання було впроваджене лише як форма реалізації заочної форми навчання, яка не використовувалась для навчання іноземних студентів. Під час пандемії перехід на дистанційне навчання став єдиним можливим шляхом надання освітніх послуг іноземним громадянам.

Перед викликом опинилися не тільки здобувачі вищої освіти – іноземці, а й викладачі ЗВО, які були вимушені швидко переорієнтуватися та перейти до дистанційного надання освітніх послуг. Процеси трансформації у сучасному суспільстві викликали необхідність спрямувати сучасну освіту до розвитку дистанційного навчання.

Дистанційне навчання на підготовчому відділенні для іноземців ОНУ імені І. І. Мечникова базується переважно на платформі ZOOM. Метою та завданням курсу російської мови як іноземної є впровадження алгоритму методичної стратегії для ефективного формування здобувачів вищої освіти міжкультурної компетенції на початковому етапі.

Вибір платформи ZOOM для організації навчального процесу зумовлений необхідністю

швидкого розгортання надання освітніх послуг в умовах карантину, простоті оволодіння платформою викладачами та здобувачами вищої освіти.

Платформа ZOOM значно полегшує організацію взаємодії між викладачем та студентами завдяки таким характеристикам: легкому обміну аудіо- та відеофайлами; встановленню обмеження часу на виконання завдань з аудіювання; оперативній організації навчального обговорення завдань; зручній автоматичній системі оцінки виконаних студентом завдань; індивідуальній комунікації між викладачем та студентом (обговорення певних індивідуальних проблем у навчанні чи граматичних тем на форумі); можливості збереження загальної картини успішності та виконаних робіт кожного студента; контролю «відвідуваності», активності студентів, часу їх навчальної діяльності в мережі. Має велике значення підбір навчального матеріалу: структурованість курсу завдяки застосуванню тематичних блоків (окремо винесені в блоки: навчальна програма, рейтингова система оцінювання, граматичний, лексичний, лінгвокраїнознавчий матеріал, питання на іспит/залік, тести тощо) (Варава, 2015: 122–123).

Нормативне забезпечення дистанційного навчання в університеті не досить розроблене і загалом в Україні потребує вдосконалення та доопрацювання. Разом з лінгвістичною та комунікативною компетенцією викладачі повинні постійно вдосконалювати свою технічну компетенцію (Варава, 2015: 122–123), свій професіоналізм у сфері методики викладання за допомогою нових технологій і у сфері дистанційного навчання, а також оволодівати необхідними знаннями для використання мультимедійних інструментів, які знаходяться на нових платформах, MOODLE зокрема.

Оскільки робота в ZOOM орієнтована на формування міжкультурної мовної комунікації під час вивчення нерідної мови, матеріали курсу повинні бути доповнені спеціальним ілюстрованим матеріалом, просвітницькими фільмами, які забезпечать студентам-іноземцям можливість опанувати нерідну мову не тільки в обсязі навчальної програми, а й розширити свій світогляд за допомогою віртуального середовища.

Розглянемо докладніше фрагмент уроку, що відбувається дистанційно.

Текстовий матеріал, практичні завдання, методичне забезпечення, контрольні питання поточного та підсумкового контролю студенти отримують зі сторінок сайту відповідно до структури курсу та методичних рекомендацій до окремих елементів.

На початку заняття викладач здійснює презентації про Україну, її державну символіку, устрій,

визначні міста та національні свята. На цьому етапі здійснюється введення нових слів з наступним їх озвучуванням та перекладом на рідну мову студента або на мову-посередник. Ретельне ставлення до вибору слів, їх значення, кількість та правильність промови, а також переклад надалі спрощує самостійну роботу студента у вивченні та засвоєнні студентами нових лексичних одиниць.

Далі після знайомства з лексичним матеріалом надається презентація граматичного матеріалу та вправи, за допомогою яких відпрацьовується нова лексика та граматики. Заняття відбувається у форматі «Відеоконференція» з демонстрацією таблиць, схем мовлення, супроводжується коментарями рідною мовою студента або мовою-посередником.

Навчальний матеріал подається у динаміці з використанням слухового та зорового каналів сприйняття інформації (Варава, 2015: 122–123).

Наступний етап – самостійна робота студента, що містить читання тексту з метою закріплення лексичного та граматичного матеріалів, виконання післятекстових завдань. Особливо важливим здається чітке формулювання завдань, які надаються рідною мовою студента та мовою-посередником для полегшення відпрацювання та засвоєння навчального матеріалу самостійно.

Виконані практичні завдання, що демонструють ступінь оволодіння навчальним матеріалом, студенти у будь-який спосіб (за домовленістю з викладачем: Skype, Viber, E-mail) надсилають на перевірку. Викладач таким самим чином повертає перевірене виконане завдання студентам. У разі необхідності викладач супроводжує виконане завдання коментарями.

Висновки. Досвід нашої роботи щодо формування міжкультурної компетенції іноземних студентів на початковому етапі під час опанування нерідної мови дозволяє зробити такі висновки.

Прийняття нерідної мови відбувається із прийняттям іншої культури, «оскільки культурні моделі, звичаї, спосіб життя виражаються мовними засобами й мова виступає як носій і передавач культури» (Чикало, 2019: 1).

Основою для «формування міжкультурної свідомості є визнання як схожих, так і відмінних рис різних національних культур. Культура є невідривною частиною взаємодії між мовою й думкою. Культурні моделі, звичаї, спосіб життя, міжкультурний світогляд відображаються в мові» (Чикало, 2019: 1).

У порівнянні мов та культур завдяки реакції впізнавання, відштовхуючись від своєї рідної мови, відбувається міжкультурна комунікація та набувається міжкультурна компетенція. Такій

підхід викликає інтерес та задоволення, мотивує студентів-іноземців до подальшого заглиблення у навчальний матеріал і викликає інтерес до культури, звичаїв, традицій країни навчання. У процесі обговорення проблем, обміну ідеями міркуванням щодо ціннісних категорій і поведінкових моделей, притаманних іншим народам, студенти-іноземці навчаються розуміти й толерантно приймати їх.

На початковому етапі здобування вищої освіти у ЗВО України саме на викладачів мови насамперед покладається відповідальність за досягнення такого рівня викладання, на якому культурологічні знання служать допомогою у засвоєнні мови та у підсумку отримання високого рівня фахової освіти.

Після проміжку часу у рік постає завдання використання більш технологічних платформ дистанційної освіти на кшталт Moodle, BigBlueButton та інш., які дають більше можливостей для навчання, використовуючи засоби контролю засвоєння навчального матеріалу протягом заняття за допомогою вбудованих у дистанційні платформи блоків поточної перевірки вправ, мультимедійної інтерпретації навчального матеріалу та інші можливості дистанційних технологій.

Виклики сучасності вимагають від викладачів постійного удосконалення своєї компетенції не тільки у сфері свого предмета, а й удосконалення оволодіння сучасними інформаційними технологіями дистанційної освіти. У зв'язку з тим, що під час заняття молоді люди перебувають у своїй домашній обстановці для утримання їхньої уваги викладач повинен використовувати всю свою майстерність під час заняття, що збільшує фізичне та емоційне навантаження викладача.

Останнім часом перед освітянами постає проблема стимулювання мотивації здобувачів вищої освіти до навчання, особливо в онлайн-форматі. Це вимагає переформатування навчальних курсів, використання особливого способу подачі навчального матеріалу, використовуючи вищезгадані засоби онлайн-технологій, організацію студентів у групи на форумах задля спілкування та обміну отриманими знаннями. На нашу думку, корисно використовувати перевірку домашніх завдань студентів один одним, що буде стимулювати навчання (Коллір, 2012). Особливо це важливо у гуманітарній сфері, і зокрема у формуванні міжкультурної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарх К. С. Современные технологии в развитии коммуникативной компетенции иностранных студентов : материалы межд. науч.-практ. конф. *Проблеми викладання російської наукової лексики студентам-іноземцям*. Харків : НФаУ, 2017. С. 93–100.
2. Азимов Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы. *Русский язык за рубежом*. 2011. № 6. С. 45–55.
3. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. Москва : Искусство, 1986. 444 с.
4. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учебное пособие. Москва : Флинта: Наука, 2005. 216 с.
5. Варава С. В. Формирование профессионально ориентированной лингвистической компетенции в русском языке у иностранных студентов инженерных специальностей на начальном этапе с использованием технологий дистанционного обучения. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры* : материалы XIII Конгресса, МАПРЯЛ в 15 т., Т. 10, 2015. С. 194–199.
6. Вдовіна О. О. Особливості формування комунікативної компетенції іноземних студентів. Херсон. *Молодий вечірний*, 2019. № 5.1 (69.1). С. 47–50.
7. Застровський О. А., Пасик Л. А. Поняття міжкультурної комунікації та порівняльна характеристика німецької та української культур (на матеріалі німецької мови). 10 с. URL: <http://esnuir.cenu.edu.ua/handle/123456789/1634>, 2010 (дата звернення: 01.03.2020).
8. Камишова Н. В. Методичні стратегії формування міжкультурної комунікативної компетенції школярів на уроках іноземної мови. Одеса. *Мова*, 2018. № 30. С. 106–111.
9. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 288 с.
10. Чикало І. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство : навчально-методичний посібник для іноземних студентів підготовчого відділення. Львів : НМУ ім. Данила Галицького, 2019. 30 с.
11. Daphne Koller TED Global 2012: WHAT WE'RE LEARNING FROM ONLINE EDUCATION. 2012. URL: https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education/transcript#t-564.

REFERENCES

1. Azarh K. S. Modern technologies in the development of communicative competence of foreign student's competence [Sovremennye tehnologii v razviti kommunikativnoj kompetentsii inostrannih studentov]. Proceedings of the international scientific-practical conference. Problems of teaching Russian scientific vocabulary to foreign students. Kharkov: NFAU, 2017. Pp. 93–100 [in Russian].
2. Azimov E. G. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obucheniji RKI [sostoyaniye i perspektivi]. *Rysskij Yazik za rubezgom*, 2011. No. 6. Pp. 45–55 [in Russian].
3. Bahtin M. M. Aesthetics of verbal creativity [Estetika slovesnogo tvorchestva], 2nd edit. Moscow: Iskustvo, 1986. 444 p. [in Russian].

4. Bovtenko M. A. Kompjuternaya lingvodidaktika [uchebnoye posobiye]. Moskva: Flinta: Nauka, 2005. 216 p. [in Russian].
5. Varava S. V. Formation of professionally oriented linguistic competence in Russian language for foreign Engineering students at the initial stage of training using distance learning technologies. Russian language and literature in the space of world culture [Formirovaniye professional'no orientirovannoy lingvisticheskoy kompetentsii v russkom yazike u inostrannih studentov inzhenernih spetsial'nostey na nachalnom etape s ispol'zovaniyem tekhnologiy distantsionnogo obucheniya. Russkiy yazuk i literatura v prostranstve mirovoy kul'turi]: materials of the XXI Congress of IATRL, in 15 vol., V. 10, Collection: IATRL, 2015. Pp. 194–199 [in Russian].
6. Vdovina N. V. Features of formation of communicative competence of foreign students [Osoblivosti formuvanya komunikativnoyi kompetentsiyi inozemnih studentiv], Herson. "Young Scientist", 2019. No. 5.1 (69.1) May. Pp. 47–50.
7. Zastrovskiy O. A., Pasyk L. A. The concept of the intercultural communication and a comparative characteristic of the cultural differences in Germany and Ukraine [Ponyattya mizhkult'urnoyi komunikatsiy ta porivnyal'na kharakteristika nimetskoyi ta ukrayins'koyi kul'tury (na materialy nimet'skoyi movi)], 2010. Retrieved from: <http://esnir.eenu.edu.ua/handle/123456789/1634> [in Ukrainian].
8. Kamishova N. V. Methodological strategies of intercultural communicative competence formation of schoolchildren at the foreign language lessons [Metodichni strategiyi formuvannya mizhkul'turnayy komunikativnoyi kompetentsiyi shkolyariv na urokah inozemnoyi movi], Odessa. Mova, 2018. No. 30, pp. 106–111.
9. Manakin V. M. Language and intercultural communication: manual [Mova i mizhkult'urna komunikatsiya: navchal'niy posibnyk], Kyiv: Publsh. Cent. "Academy", 2012. 288 p.
10. Chikalo I. Ukrainian language for foreign students. Local lore: educational and methodical manual for foreign students of preparatory department [Ukrayins'ka mova dlya inozemnih studentiv. Krayeznavstvo: navchal'niy posibnik dlya inozemnih studentiv pidgotovchogo viddilennya], L'viv: Danila Galbts'kiy NMU. 2019. 30 p.
11. Daphne Koller: TED Global 2012: WHAT WE'RE LEARNING FROM ONLINE EDUCATION. URL: https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education/transcript#t-564 [in English].

Наталія ВИСПІНСЬКА,

orcid.org/0000-0002-5705-4291

доктор філософії,

асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

(Чернівці, Україна) *n.vyspinska@chnu.edu.ua*

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Україна продовжує працювати над реформуванням і вдосконаленням різних галузей суспільного життя, зокрема й освіти. Відповідно до Концепції Нової української школи метою початкової освіти є розвиток умінь усіх учнів без винятку комунікувати, соціально взаємодіяти, аналізувати й засвоювати соціально значущу інформацію для розв'язання різних проблем, співпрацювати з однолітками й дорослими, самореалізуватися тощо. Упродовж останніх десятиліть низка вчених у своїх пошуках звернулися до проблеми формування, розвитку й вдосконалення соціальних навичок, соціальної компетентності, соціального інтелекту й соціального розвитку. Наукові пошуки в такому напрямі нині актуальні у зв'язку зі зростаючою кількістю випадків аутизму серед дитячого населення у світі й Україні. Забезпечення умов для соціальної взаємодії, формування соціальних умінь і навичок – важливе для подальшого розвитку дитини, особливо для дітей з аутизмом, оскільки соціальна взаємодія – передумова ефективного навчання та успішного навчального середовища, вона суттєво впливає на формування індивідуальної поведінки, стимулює інтелектуальну діяльність, уможливує академічний успіх. Дисципліна «Іноземна мова» має істотний педагогічний потенціал для формування соціальних навичок молодших школярів. Без використання мови неможлива повноцінна міжособистісна взаємодія, а процес вивчення мов, якому притаманний яскраво виражений соціальний контекст, унікальний у порівнянні з вивченням інших дисциплін. Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку соціальних навичок на уроках іноземної мови в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектра в інклюзивному середовищі й спеціалізованих школах. Нами використано такі методи дослідження, як теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел із метою визначення теоретичних основ означеної проблеми. Розглянуто специфіку соціальної сфери дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектра; розкрито суть понять «соціальна компетентність», «соціальний інтелект», «соціальні навички»; з'ясовано особливості розвитку соціальних навичок у дітей-аутистів на уроках іноземної мови та їх вплив на формування соціальної компетентності; наведено приклади вправ, які сприяють розвитку соціальних навичок і формуванню комунікативних умінь на уроках англійської мови як в умовах інклюзивного середовища, так і в спеціалізованих школах.

Ключові слова: соціальні навички, англійська мова, аутизм, нова українська школа, особливі освітні потреби.

Nataliia VYSPINSKA,

orcid.org/0000-0002-5705-4291

Doctor of Philosophy,

Assistant at the Department of Foreign Languages for Humanities

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

(Chernivtsi, Ukraine) *n.vyspinska@chnu.edu.ua*

SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH ASD IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Ukraine proceeds with reforms and improvements in various areas of public life, including education. According to the Concept of the New Ukrainian School, the purpose of primary education is to develop the skills of all students, without exception, to communicate, socially interact, analyse and assimilate socially significant information in order to solve various problems, cooperate with peers, and adults, attain self-realization, etc. In recent decades, a number of scholars have addressed the issue of formation, development, and improvement of social skills, social competence, social intelligence, and social development. Scientific research in this area is currently relevant due to the growing number of cases of autism among children in the world and Ukraine. Providing conditions for social interaction, social skills development is paramount for the further development of a child, especially one with autism because social interaction is a prerequisite for successful learning and effective learning environment, significantly affects individual behaviour patterns, stimulates intellectual activity, contributes to academic success. The discipline "Foreign language" has significant pedagogical potential for the social skills development in primary school children. Without the use of

language, full-fledged interpersonal interaction is impossible, and the process of language acquisition with clearly discernible social context is unique compared to other disciplines. The purpose of the article is to reveal the features of the social skills development in foreign language lessons in children of primary school age with autism spectrum disorders both in an inclusive environment and specialized schools. The research is based on the methods of theoretical analysis and generalization of scientific data to identify the theoretical foundations of the problem. The features of socialization of primary school children with autism spectrum disorders are analysed; the essence of the concepts "social competence", "social intelligence", "social skills" is revealed; the peculiarities of social skills development in autistic children in foreign language lessons and their influence on the formation of social competence are clarified; examples of exercises that contribute to the development of social skills and the formation of communication skills in English lessons in an inclusive environment and specialized schools are given.

Key words: social skills, English language, autism, new Ukrainian school, special educational needs.

Постановка проблеми. Відповідно до нової освітньої парадигми, перед вчителями Нової української школи (далі – НУШ), і вчителями іноземної мови (далі – ІМ) зокрема, постає завдання формування цілісної всебічно розвиненої особистості на засадах компетентнісного підходу, що, крім формування фундаментальних знань, умінь і навичок, передбачає ще й розвиток важливих соціальних навичок, які стануть запорукою успішної адаптації учнів початкової школи до соціальної взаємодії (Концепція НУШ, 2016). Школу, освітній процес і педагогічну діяльність розглядають як простір для набуття соціального досвіду з метою формування соціальної компетентності учнів. Тому необхідно створити умови для освоєння учнями соціальних навичок прийняття рішень, здійснення особистого вибору, соціальної взаємодії, почуття відповідальності, власної соціальної значущості, самооцінки, самосвідомості й зворотного зв'язку з оточенням, розуміння оточення, уміння співпрацювати з учителем, однокласниками, дорослими (Журба, Шабанова, 2016: 21; Мартиненко, 2014).

Отже, вагомого значення набуває проблема розвитку соціальних навичок в учнів початкової школи на уроках ІМ в умовах інклюзивного навчання та в спеціалізованих школах, що в майбутньому дало б можливість усім учням ефективно взаємодіяти в сучасному світовому мультикультурному просторі.

Аналіз досліджень. Особливості розвитку соціальних навичок на уроках ІМ стали об'єктом досліджень Л. Галані (L. Ghalani), Дж. Контрерас Леон (J. Contreras León), С. Мавровелі (S. Mavroveli), Д. Ненди (D. Nanda), Х. Нінга (H. Ning), Ф. Теами (F. Te'ama) тощо. Н. Бігунова (Н. Бегунова), Ф. Голшан (F. Golshan), Н. Педмедіві (N. Padmadewi), О. Скл'оміна (О. Скл'єміна) та інші приділяли значну увагу навчанню англійської мови (далі – АМ) учнів з особливими освітніми потребами, й розладами аутичного спектра (далі – РАС) зокрема. Розвиток соціальної компетентності й соціального інтелекту на уроках ІМ досліджували О. Білоус, О. Паламарчук, Ю. Сізова

(Ю. Сізова), Д. Трубакова. Розвитку соціальних навичок і соціального інтелекту в аутистів присвятили свої наукові розвідки С. Барон-Кохен (S. Baron-Cohen), А. Де Більдт (A. De Bildt), О. Бородуліна (О. Бородулина), К. Гілеспі-Лінч (K. Gillespie-Lynch), М. Юсен (M. Eussen).

Аналіз навчально-методичної літератури свідчить, що зазначені дослідження не розв'язують проблему розвитку соціальних навичок на уроках ІМ у дітей молодшого шкільного віку з РАС в інклюзивному середовищі й спеціалізованих школах як важливий компонент іншомовної комунікативної компетентності, соціальної компетентності й соціального інтелекту в цілому.

Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку соціальних навичок на уроках ІМ у дітей молодшого шкільного віку з РАС в інклюзивному середовищі й спеціалізованих школах.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання**: викласти специфіку соціальної сфери дітей молодшого шкільного віку з РАС; розкрити суть понять «соціальна компетентність», «соціальний інтелект», «соціальні навички»; з'ясувати особливості розвитку соціальних навичок у дітей із РАС на уроках ІМ та їх вплив на формування соціальної компетентності; навести приклади вправ, які сприяють розвитку соціальних навичок і формуванню комунікативних вмінь на уроках АМ як в умовах інклюзивного середовища, так і в спеціалізованих школах.

Виклад основного матеріалу. Упродовж останніх десятиліть низка вчених у своїх пошуках звернулася до проблеми формування, розвитку й удосконалення соціальних навичок, соціальної компетентності, соціального інтелекту й соціального розвитку. Вочевидь, цьому сприяла зростаюча кількість випадків РАС у дітей (Silveira-Zaldivara et al., 2021). Так, в Україні зафіксовано понад сім тисяч випадків РАС серед дитячого населення, і кожного року їх кількість зростає на 30% (Статистичні дані МОН, 2020).

РАС – один із найрозповсюдженіших розладів психічного розвитку в дітей, що поєднує ати-

пові поведінкові характеристики й проявляється в складності організації спілкування та взаємодії з людьми (Shah, 2019). Аутичний спектр розвитку характеризується порушеннями соціального мислення; вибірковістю в спілкуванні (ігнорування одних людей, яскраво виражений інтерес до інших); неспроможністю ініціювати або підтримувати комунікацію; відсутністю соціально-емоційної взаємності (порушена реакція на емоції оточення чи відсутність керування власною поведінкою відповідно до соціального контексту); порушенням формуванням соціальної та комунікативної функцій (Базима, 2019: 9). Дослідження вказують, що діти з РАС частіше страждають від соціальної ізоляції або самотності. Утім, причина криється не в демотивації чи небажанні підтримувати контакт, а в специфічності розвитку комунікативної сфери аутиста (Базима, 2019; Shah, 2019; Silveira-Zaldivara et al., 2021).

Дослідження показують, що одним з ефективних засобів формування комунікативної компетентності учня початкових класів є створення умов для інтеракції учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу на уроках. Адже навчання по своїй суті – соціальна діяльність, заснована на взаємодії між людьми (Al-Atabi, Al-Badri, 2018: 731). Забезпечення умов для соціальної взаємодії, формування соціальних навичок і вмінь важливе для подальшого розвитку дитини, особливо для дітей із РАС (Silveira-Zaldivara et al., 2021; Varon-Cohen et al., 1999). Дитяче мислення активно розвивається в процесі соціальної взаємодії; під час інтеракції, кооперації та співпраці з навколишнім середовищем отримуються якісні знання. Міжособистісне спілкування є передумовою ефективного навчання та успішного навчального середовища, має істотний вплив на формування індивідуальної поведінки, стимулювання інтелектуальної діяльності, академічний успіх, поведінку в соціумі, життєвий успіх, побудову стосунків, можливість успішного працевлаштування, охорону здоров'я, здобування освіти (Munkhaugen et al., 2017; Выготский, 2003: 203; Vygotsky, 1978).

Дисципліна «Іноземна мова» володіє значним педагогічним потенціалом для формування соціальних навичок молодших школярів. Без використання мови неможлива повноцінна міжособистісна взаємодія, а процес вивчення мов, маючи яскраво виражений соціальний контекст, унікальний у порівнянні з вивченням інших дисциплін (Al-Atabi, Al-Badri, 2018: 731). У процесі навчання учні ознайомлюються з мовними кліше (вітання, подяка, вибачення, прохання,

вимога тощо), необхідними в спілкуванні, без яких неможливо бути соціально компетентним, із правилами соціального етикету й нормами поведінки в різноманітних ситуаціях. За допомогою читання, аудіювання, діалогів, текстів, перегляду відеофільмів школярі дізнаються, як слід поводитися з іноземцями, враховуючи національний характер і менталітет. Складаючи діалоги, беручи участь у рольових іграх, учні моделюють життєві ситуації, що вимагають певної поведінки (розмова вчителя з учнем, батька з дитиною, продавця з покупцем, офіціанта з відвідувачем, друзями тощо). Читання та обговорення текстів ІМ про взаємини між людьми й про конфлікти, що виникають між ними, служить позитивним або негативним прикладом спілкування, сприяючи формуванню соціальних навичок. Побудова діалогів дозволяє навчити дітей адекватно поводитися в різних комунікативних ситуаціях, логічно й чітко висловлюватися, переконувати, сприймати іншу думку, відрізнити факти від думок. Школярі навчаються знаходити відповідний тон спілкування зі співрозмовниками в життєвих ситуаціях, долати труднощі, що виникають під час взаємодії, розуміти логіку їх розвитку, розрізнити цілі учасників комунікативної ситуації, передбачати наслідки їх поведінки (Григорьева, 2014: 119).

Соціальний досвід, отриманий у процесі вивчення ІМ, може суттєво збагатити емоційну сферу учнів, виробити психологічну гнучкість, уміння встановлювати й підтримувати контакт зі співрозмовниками; сприяти відкритості, доброзичливості до людей, незалежно від особистісних якостей, положення в суспільстві, національності; сформувати вміння правильно оцінювати емоційні стани інших людей і відповідно на них реагувати, повідомити співрозмовнику/кам про свої переживання за допомогою вербальних і невербальних засобів (Ариян, 2017).

Отже, на уроках ІМ необхідно акцентувати на соціальній взаємодії в класі – між учнями, між учнями й вчителем, оскільки відносини в класі мають великий вплив на атмосферу навчального середовища, навчальний процес, і освоєння ІМ зокрема.

Опрацювання наукової літератури засвідчило, що для окреслення вміння вступати в комунікацію, соціальну взаємодію, аналізувати й засвоювати соціально значущу інформацію для розв'язання різних проблем, співпрацювати з однолітками вчені використовують терміни «соціальна компетентність», «соціальний інтелект», «соціальні навички». Уважаємо за необхідне уточнити ці поняття.

Соціальна компетентність – це система знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій і поведінкових компонентів, необхідних для взаємодії в соціумі, що містить такі вміння та навички: аналізувати ситуації взаємодії людей; правильно оцінювати вербальну й невербальну експресію у взаємодії з іншими людьми; передбачати наслідки діяльності й поведінки, своєї та інших; розуміти логіку соціальної взаємодії; конструктивно взаємодіяти з оточенням; здійснювати комунікативний контроль; забезпечити атмосферу товариськості; організувати продуктивну, соціально орієнтовану діяльність (Смагіна, 2010: 140).

Соціальний інтелект – специфічна пізнавальна здатність, що забезпечує успішну взаємодію з людьми, основна функція якої полягає в прогнозуванні поведінки інших учасників комунікативного процесу. Соціальний інтелект реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відбиттям соціальних об'єктів – людини або груп людей як учасників соціальної взаємодії; рівень його розвитку визначає особливості взаємодії в групі й формування колективу, успішність спілкування та соціальної адаптації; є однією з передумов розвитку мислення, навчання, а також соціальної діяльності особистості (Аршанская, 2018: 11).

Під соціальними навичками розуміють схеми поведінки й реакцій, що уможливають ефективне виконання соціального завдання (Nangle et al., 2010). Сюди належать ініціація та підтримка позитивних соціальних стосунків, приймання однолітками й формування дружніх відносин із ними, здатність адаптуватися до навчального процесу, соціального оточення (Silveira-Zaldivara et al., 2021).

Соціальний інтелект, як і соціальна компетентність, формуються в процесі вивчення всіх шкільних предметів і поза межами навчальних закладів як у дітей з особливими освітніми потребами, так і в дітей з нормо-типовим розвитком (Silveira-Zaldivara et al., 2021). Соціальні навички й уміння можна формувати й поліпшувати поступово шляхом вдосконалення, адаптації, модифікації методів навчання та навчальних матеріалів. Відповідно, вважаємо доцільним розвивати соціальні навички як складову частину соціальної компетентності й соціального інтелекту на уроках ІМ, що сприятиме формуванню іншомовної комунікативної компетентності, соціальної компетентності, ефективному вивченню ІМ, а також формуванню соціального інтелекту в цілому.

Екстраполюючи дослідження науковців, виділяємо соціальні навички, необхідні для успішного формування іншомовної комунікативної компетентності й створення ефективного навчаль-

ного середовища, які умовно можна поділити на чотири блоки, в межах яких виокремлюємо певні очікувані результати. Блок 1 (співпраця): дотримуватися правил; обмінюватися інформацією; допомагати іншим; спілкуватися в групах; брати активну участь у навчальному процесі. Блок 2 (самооцінка): ініціювати й підтримувати контакт; розуміти свою роль у групі; просити про допомогу в разі потреби; адекватно реагувати на висловлювання та вчинки інших. Блок 3 (самоконтроль): розуміти свої почуття; враховувати інтереси інших; чекати своєї черги; іти на компроміс; стримувати свій гнів. Блок 4 (відповідальність): виконувати завдання вчасно; проявляти повагу до оточення; спілкуватися з однолітками й дорослими; допомагати іншим в конфліктних ситуаціях.

Для розвитку соціальних навичок молодших школярів із РАС необхідно насамперед чітко структурувати роботу педагога й учнів поетапно: підготовка до комунікації та взаємодії; ознайомлення зі стереотипно ситуаційною ситуацією; власне комунікація та рефлексія.

Розвиток соціальних навичок неможливий без залучення емоцій. Після виконання завдань слід запитувати учнів, які емоції вони в них викликали. Це не тільки допоможе узагальнити й краще запам'ятати поданий матеріал, але й дозволить учителеві зрозуміти, які завдання школярам цікаво виконувати, а які їм не подобаються.

Важливо створювати проблемні ситуації на уроках ІМ. В інклюзивному середовищі вони дають можливість дітям із РАС обговорювати навчальну проблему зі своїми однолітками з нормо-типовим розвитком; вдосконалювати іншомовну компетентність у говорінні, читанні, аудіюванні; допомагати дітям із нормо-типовим розвитком адекватно сприймати дітей із РАС.

Станом натеper спеціально розроблених навчальних матеріалів і підручників для вивчення ІМ учнями з особливими освітніми потребами в Україні немає. Учні спеціалізованих шкіл, як і ті, що перебувають на інклюзивному навчанні, займаються за навчальними програмами, використовують підручники й посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для закладів загальної середньої освіти. Педагоги шкіл самостійно розподіляють програмний матеріал відповідно до годин, передбачених навчальним планом для закладів загальної середньої освіти для дітей із затримкою психічного розвитку й адаптують навчальний матеріал з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Отже, перед учителями ІМ постає проблема розробки вправ і завдань, спрямованих на розвиток соціальних навичок

та іншомовної комунікативної компетентності, які б дозволяли ефективно працювати з учнями з особливими освітніми потребами, з аутистами зокрема, як в інклюзивному середовищі, так і в спеціалізованих школах. Наведемо приклади вправ для розвитку соціальних навичок у початкових класах НУШ у межах реалізації змістової лінії «Усна взаємодія».

Приклад 1. Привіт! Бувай!

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення та озвучення, парна, усна, тренувальна, аудиторна, з ігровим компонентом (за класифікацією О. Сіваченко (Сіваченко, 2009)).

Вид вправи: прослуховування мінідіалогу, імітація зразків мовлення.

Мета: налагодити контакт, розвивати емоційне спілкування, навички наслідування, мовленнєву активність, ініціативність і мотивацію до взаємодії, слухову увагу, розуміння мовлення інших, бажання взаємодіяти й спілкуватися з іншими; навчити дотримання правил соціальних норм поведінки.

Обладнання: підручник Англійська мова (English) для 2-го класу Unit 2 Our new classmates с. 14 (Будна, 2019) (рис. 1).

Завдання: – Діти, уявіть собі, що ви прибули з різних країн. Познайомтеся одне з одним так, як показано у вправі 2. Не забувайте посміхатися

одне одному, можете помахати ручкою під час «знайомства».

Після цього діти працюють у групах.

Приклад 2. Я не знаю кольори, ти мені допоможи.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення, парна, усна, тренувальна, аудиторна (за класифікацією О. Сіваченко (Сіваченко, 2009)).

Вид вправи: імітація зразків мовлення з використанням ключових лексичних одиниць.

Мета: налагодити контакт, розвивати вміння дотримуватися інструкції, мовленнєву активність із допомогою використання ключових лексичних одиниць; виробити вміння відповідати на запитання; тренувати слухову увагу, розуміння мовлення інших, бажання взаємодіяти й спілкуватися з іншими; формувати вміння та бажання допомагати іншим.

Обладнання: підручник Англійська мова (English) для 2-го класу с. 11 (Будна, 2019).

Завдання: – Діти, погляньте на малюнок вправи три. Я забула назви кольорів, ви мені допоможете?

Учитель звертається, наприклад, до одного з учнів: – What colour is it? Учень відповідає: – grey.

Після цього діти запитують одне в одного й відповідають, якого кольору предмет на малюнку (рис. 2).



Рис. 1



Рис. 2

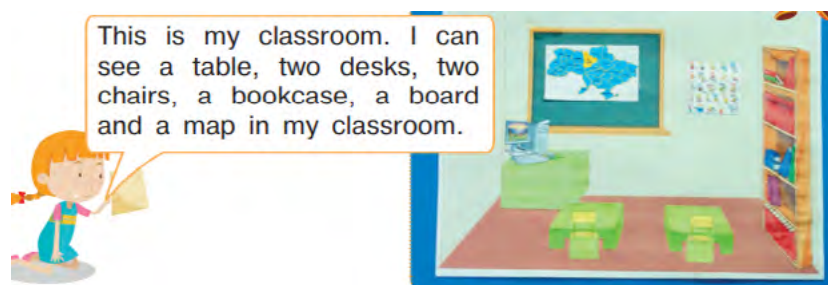


Рис. 3

Приклад 3. Складаємо історію.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, із частковим керуванням, з опорою на графічні зображення, індивідуальна, усна, тренувальна, аудиторна, з ігровим компонентом (за класифікацією О. Сіваченко (Сіваченко, 2009)).

Вид вправи: побудова мінімонологу.

Мета: розвивати уяву, мовленнєву активність із допомогою використання ключових лексичних одиниць, навички монологічного мовлення; вихувати ініціативність і самостійність, бажання поділитися своїми думками й враженнями, розуміти мовлення інших, взаємодіяти й спілкуватися з іншими, поважати думку інших.

Обладнання: підручник Англійська мова (English) для 2-го класу Unit 2 Our new classmates с. 21 (Будна, 2019).

Завдання: Діти, зараз кожен із вас буде малювати власну класну кімнату, а потім ви її опишете цілому класу за зразком вправи 2 (рис. 3).

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, на підставі результатів, отриманих у ході нашого дослідження, робимо висновок про необхідність набуття соціальних навичок для повноцінного розвитку комунікативної та емо-

ційної сфер особистості учня, успішного формування іншомовної комунікативної компетенції зокрема. Уроки ІМ сприяють розвитку соціальних навичок, оскільки уможливають моделювання різних комунікативних ситуацій, що дозволяють учням уявити себе поза шкільними стінами й тренувати певні моделі поведінки в різних ситуаціях спілкування. Соціальні навички є важливою складовою частиною успішної комунікації та можуть розвиватися в стереотипно ситуативних ситуаціях, що моделюються на уроках ІМ. На уроках ІМ вчитель повинен адаптовувати навчальні матеріали до освітніх потреб учнів, використовувати парні й групові види роботи, продумувати й імітувати навчальні проблемні ситуації. Педагог має чітко структурувати роботу на уроці для того, щоб сформувати в молодших школярів із нормо-типовим розвитком, із РАС зокрема, здатність і бажання спілкуватися, взаємодіяти, працювати в групі й відчувати себе її незамінним членом. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розвитку критичного мислення на уроках ІМ у дітей молодшого шкільного віку з РАС в інклюзивному середовищі й спеціалізованих школах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ариян М. А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка. *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 138–151.
2. Аршанская (Шешукова), О. В. Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность : монография. Тамбов : Консалтинговая компания Юком, 2018. 85 с.
3. Базима Н. В. Развитие мовлення дітей з аутизмом. Київ, 2019. 144 с.
4. Будна Т. Б. Англійська мова. English : підручник для 2 класу закладів загальної серед. освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2019. 112 с.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 654 с.
6. Григорьева Е. Н. Педагогический потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования у школьников социальной компетенции. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета. Педагогические науки*. 2014. № 3 (83). С. 117–121.
7. Журба Е. С., Шабанова Т. Л. Развитие сенситивности как фактора формирования социального интеллекта у детей младшего школьного возраста в условиях социально-психологического тренинга. *Наука. Мысль : электронный периодический журнал*. 2016. № 11. С. 20–24.
8. Концепція Нової української школи : Рішення колегії МОН України від 27 жовтня 2016 р. № 10 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.04.2021).
9. Мартиненко С. М. Як зберегти психічне здоров'я дитини: поради вчителям і батькам. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 41–43.
10. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 284 с.

11. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 50. С. 138–142.
12. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України, 2020 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani> (дата звернення: 02.04.2021).
13. Al-Atabi F. K., Al-Badri M. A. Investigating Iraqi EFL 4th Grade University Students' Social Intelligence Role in Language Learning and Teaching. *Journal of College of Education/Wasit*. 2018. № 32. P. 727–742.
14. Defining competence and identifying target skills. *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* / D. W. Nangle, R. L. Grover, L. J. Holleb, et al. New York : Springer, 2010. P. 3–19.
15. School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? / E. Munkhaugen, E. Gievik, A. Pripp, et al. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2017. № 41. P. 31–38.
16. Shah N., Jameel F. Emotional intelligence assessment tool for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Learning and Teaching*. January 2019. P. 213–219.
17. Silveira-Zaldivara T., Özerk G., Özerk K. Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2021. № 13 (3). P. 341–363.
18. Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study / S. Baron-Cohen, H. A. Ring, S. Wheelwright, et al. *European journal of neuroscience*. 1999. № 11 (6). P. 1891–1898.
19. Vygotsky L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard : Harvard University Press. 1980. 175 p.

REFERENCES

1. Ariyan M. A. Sotsialno-emotsionalnoye razvitiye obuchayushchikhsya sredstvami inostrannogo yazyka [Students' social-emotional development by means of foreign language learning]. *Yazyk i kultura*. 2017. № 38. S. 138–151 [in Russian].
2. Arshanskaya (Sheshukova) O. V. Psikhologicheskiye usloviya stanovleniya sotsialnogo intellekta: istoriya i sovremennost: monografiya [Psychological conditions of social intelligence development: historical and contemporary problems: monograph]. Tambov : Konsaltingovaya kompaniya Yukom. 2018. 85 s. [in Russian].
3. Bazyma N. Rozvytok movlennia ditei z autyzmom [Language development in autistic children]. Kyiv, 2019. 144 s. [in Ukrainian].
4. Budna T. B. Anhliiska mova. English : pidruchnyk dlia 2 kl. zakladiv zahaln. sered. osvity (z audiosuprovodom) [English: textbook for 2d form of general secondary education institutions (with audio)]. Ternopil : Navchalna knyha Bohdan, 2019. 112 s. [in English].
5. Vygotskiy L. S. Osnovy defektologii [The fundamentals of defectology]. Sankt-Peterburg : Lan. 2003. 654 s. [in Russian].
6. Grigoryeva E. N. Pedagogicheskyy potentsial distsipliny "Inostranny yazyk" dlya formirovaniya u shkolnikov sotsialnoy kompetentsii [Pedagogical potential of the discipline "Foreign language" for the development of social competence in schoolchildren]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskiye nauki*. 2014. № 3 (83). S. 117–121 [in Russian].
7. Zhurba E. S., Shabanova T. L. Razvitiye sensitivnosti kak faktora formirovaniya sotsialnogo intellekta u detey mladshogo shkolnogo vozrasta v usloviyakh sotsialno-psikhologicheskogo treninga [Primary school age children's sensitivity development as factor of social intelligence formation in course of sociopsychological training]. *Nauka. Mysl : elektronnyy periodicheskyy zhurnal*. 2016. № 11. S. 20–24 [in Russian].
8. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly: Rishennia kolehii MON Ukrainy vid 27.10.2016 No10 [The concept of the New Ukrainian School: Decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 27.10.2016 No10]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
9. Martynenko S. Yak zberehty psikhichne zdorovia dytyny: porady vchyteliam i batkam [How to keep a child mentally healthy: tips for teachers and parents]. *Pochatkova shkola*. 2014. № 5. S. 41–43 [in Ukrainian].
10. Sivachenko O. O. Navchannia audiiuvannia anhlo-movnykh dramatychnykh tvoriv studentiv starshykh kursiv movnykh spetsialnostei [Teaching Senior Linguistic Students Listening to Dramas in English] [Unpublished Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Sciences]. Kyiv National Linguistic University, 2009. [in Ukrainian].
11. Smahina T. M. Poniattia ta struktura sotsialnoi kompetentnosti uchniv yak naukova problema [The Concept and Structure of the Social Competence of Students as a Scientific Problem]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2010. № 50. S. 138–142. [in Ukrainian].
12. Statistic data. The Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani> [in Ukrainian].
13. Al-Atabi F. K., Al-Badri M. A. Investigating Iraqi EFL 4th Grade University Students' Social Intelligence Role in Language Learning and Teaching. *Journal of College of Education/Wasit*. 2018. № 32. pp. 727–742.
14. Defining competence and identifying target skills / Nangle D. W., Grover R. L., Holleb L. J., et al. *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York: Springer, 2010. Pp. 3–19.
15. School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? / Munkhaugen E., Gievik E., Pripp A., et al. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2017. № 41. pp. 31–38.
16. Shah N., Jameel F. Emotional intelligence assessment tool for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Learning and Teaching*. 2019. pp. 213–219.
17. Silveira-Zaldivara T., Özerk G., Özerk K. Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2021. № 13 (3). pp. 341–363.
18. Social intelligence in the normal and autistic brain: an fMRI study / Baron-Cohen S., Ring H. A., Wheelwright S., et al. *European journal of neuroscience*. 1999. № 11 (6). pp. 1891–1898.
19. Vygotsky L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard : Harvard University Press. 1980. 175 p.

УДК 811.161.2'243

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-46>**Оксана ГОРДА,***orcid.org/0000-0001-8120-9591*

кандидатка філологічних наук,

старша наукова співробітниця

Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *hordaoksana@gmail.com*

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ РОБОТИ З ТЕКСТОМ: «ЧИТАННЯ ЗИГЗАГОМ»

У статті йдеться про переваги читання як одного з видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення іноземних мов і задоволення запиту в лінгводидактичній сфері на методичні прийоми роботи з навчальним текстом, що передбачають використання інтерактивних технологій.

Мета статті – запропонувати ідеї застосування методичного прийому «читання зигзагом» (jigsaw reading) у педагогічній практиці навчання української мови як іноземної (далі – УМІ).

Проаналізовано дослідження з методики викладання УМІ, присвячені питанням використання навчальних текстів, і наукові публікації, що розкривають застосування методичного прийому «читання зигзагом» на заняттях з вивчення інших іноземних мов, зокрема англійської та китайської.

З'ясовано, що досі немає науково-методичних розвідок, присвячених особливостям застосування цього прийому на заняттях з УМІ. Розкрито переваги використання вищезгаданої технології в навчальних мовних практиках. Описано, в якій ситуації така робота з текстовими матеріалами, призначеними для вивчення іноземної мови, є найбільш ефективною.

Запропоновано модель застосування методичного прийому «читання зигзагом» на прикладі п'яти текстів, включених до модуля «Харків» у підручнику українознавчого спрямування «Ключ до України: міста і люди», призначеному для вивчення УМІ на рівнях В2–С1 і підготовленому та виданому авторським колективом Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка».

Охарактеризовано змістове наповнення запропонованих текстів. Описано поетапну роботу студента з цими текстовими матеріалами. Наведено приклади поданих у вищезгаданому підручнику інтерактивних завдань, що допоможуть закріпити вивчене на занятті.

Зроблено висновки про придатність і ефективність застосування методичного прийому «читання зигзагом» у процесі навчання УМІ.

Ключові слова: українська мова як іноземна, інтерактивне навчання читання зигзагом, текст для читання, система вправ.

Oksana HORDA,*orcid.org/0000-0001-8120-9591*

Candidate of Philological Sciences,

Senior Research Fellow

International Institute of Education, Culture and Relations with the Diaspora

of Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *hordaoksana@gmail.com*

METHODS OF INTERACTIVE WORK WITH A TEXT: “JIGSAW READING”

The article deals with the advantages of reading as one of the types of speech activity in the process of learning foreign languages and satisfying the demand for the methods of working with the educational text in the linguodidactic sphere involving the use of interactive technologies.

The purpose of the article is to offer ideas for the application of the method of “jigsaw reading” in the pedagogical practice of teaching Ukrainian as a foreign language (hereinafter – UFL).

The paper seeks to analyze the research on the methods of teaching UFL, devoted to the use of educational texts, and academic publications that reveal the application of the method of “jigsaw reading” in classes of other foreign languages, including English and Chinese.

It has been found that there is still no scientific and methodological research on the peculiarities of the application of this method in UFL classes. The advantages of using the above-mentioned technique in educational language practices are revealed. The situations in which such work with text materials intended for learning a foreign language is the most effective have been described.

It offers a model of application of “jigsaw reading” method on the example of five texts included in the module “Kharkiv” in the textbook of Ukrainian studies “Key to Ukraine: cities and people” designed to study UFL at levels B2 – C1, prepared and published by the authors of International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations of Lviv Polytechnic National University.

The article characterizes the semantic content of the proposed texts and describes the step-by-step work of the student with these text materials. Examples of interactive tasks presented in the above-mentioned textbook are given, which will help to consolidate what has been learned in class.

Conclusions are made about the suitability and effectiveness of the method of “jigsaw reading” in the process of learning UFL.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, teaching interactive jigsaw reading, reading text, system of exercises.*

Постановка проблеми. Важливим видом мовленнєвої діяльності у процесі вивчення іноземних мов є читання. Лінгводидакти виокремлюють низку його переваг: збагачення лексичного запасу, розвиток мислення та формування світогляду й художніх смаків студента/учня, допомога в пізнанні особливостей системи іноземної мови, сприяння кращому оволодінню навичками спілкування, збагачення країнознавчими знаннями соціокультурного характеру про країну, мову якої вивчає іноземець, підвищення впевненості у своїй комунікаційній спроможності щодо спілкування з оточенням тощо (Богиня, Скальська, Трусова, 2019: 25; Зозуля, 2018: 21; Михайленко, 2013: 145; Станкевич, 2012: 159).

До того ж робота читача над текстом і намагання «проникнути» у його зміст «розвиває мовну здогадку та антиципацію, самостійність у подоланні мовних та смислових труднощів, інтерес до оволодіння іноземною мовою» (Михайленко, 2013: 145).

Аналіз досліджень. Популярність читання в мовних практиках спричинює запит у лінгводидактичній сфері на ефективні та цікаві методичні прийоми роботи з навчальним текстом. Пошук шляхів задоволення цього запиту вже започатковано в низці досліджень з методики викладання української мови як іноземної (далі – УМІ), зокрема публікаціях Л. Богині, С. Скальської та Л. Трусової (порушено проблему добору текстового матеріалу з урахуванням майбутнього фаху студентів ВНЗ на початковому етапі оволодіння мовою та розкрито її на прикладі текстів, запропонованих у навчальному посібнику «Читаймо українською», і системи завдань до них) (Богиня, Скальська, Трусова, 2019), І. Зозулі (виокремлено прийоми подолання труднощів, що постають перед студентами-іноземцями під час читання україномовних текстів на початковому етапі оволодіння УМІ, подано систему вправ, необхідну для кращого осмислення тексту, і низку порад, що допоможуть опанувати читання) (Зозуля, 2018), Н. Станкевич (охарактеризовано дидактичні особливості домашнього читання, виокремлено його

види, акцентовано увагу на проблемі, яким має бути текст для такого читання за тематикою та змістом, як подавати текстовий матеріал тощо) (Станкевич, 2012) та ін. Ідеї застосування методичного прийому «читання із зупинками» на заняттях з УМІ запропоновано в одній із наших розвідок (Горда, 2020).

Одним зі способів удосконалення занять із читання є використання інтерактивних технологій. На думку учених-педагогів, вони є ефективними та перспективними, адже надають перевагу діалогам як основній формі навчально-пізнавальної діяльності і передбачають урахування важливих методичних принципів у навчанні іноземних мов: комунікативності та ситуативно-тематичної організації навчального процесу (Коваль, 2011).

Методика організації інтерактивного навчання передбачає поєднання активності та взаємодії (Савченко, 2017: 34). Саме на таких видах діяльності базується методичний прийом «читання зигзагом» (jigsaw reading). Про ефективність його застосування на заняттях з іноземних мов, зокрема англійської та китайської, йдеться в публікаціях Г. Матюхи та В. Ланцевої (Матюха, Ланцева, 2015: 299), Т. Щербіної (Щербіна, 2020: 186). Проте досі немає науково-методичних розвідок, що розкривають особливості застосування цього прийому на заняттях з УМІ, а це засвідчує актуальність порушеної у статті теми.

Мета статті – запропонувати ідеї застосування методичного прийому «читання зигзагом» у педагогічній практиці навчання УМІ.

Виклад основного матеріалу. Читання зигзагом передбачає поділ тексту на частини або використання різних текстів, пов'язаних спільною тематикою. Кожен студент отримує свій, попередньо визначений викладачем текст або фрагмент текстового матеріалу, та самостійно його опрацьовує (Філіппова, 2010: 52). Найкраще давати такі завдання на домашнє читання, а після цього обговорювати зміст прочитаного у групі, застосовуючи різні методичні прийоми: запитання – відповіді, дискусію (висловлення різних думок про прочитане), написання есе, графічні способи

представлення матеріалу (кластери, таблиці, інфографіку), підготовку проєкту (презентації) тощо.

Такий корпоративний спосіб навчання ефективний, коли необхідно за мінімальний термін опрацювати максимум інформації, він заощаджує час і дає змогу використати більше цікавого додаткового навчального матеріалу, зокрема й такого, що не включений до навчальної програми (Шербіна, 2020: 188), сприяє виробленню навичок систематизації інформації та розвиває вміння працювати у групі.

Проілюструємо застосування методичного прийому «читання зигзагом» на заняттях з УМІ. Орієнтуємося на тексти, об'єднані одною темою. Багато таких текстових навчальних матеріалів подано у двох частинах підручника українознавчого спрямування «Ключ до України: міста і люди» (рівень В2–С1). Видання підготовлене та видане авторським колективом (Ірина Ключковська, Оксана Горда, Оксана Трумко, Наталія Мартинишин, Ольга Руснак і Галина Темник) Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка».

Підручник охоплює дванадцять модулів, кожен з яких містить по п'ять основних навчальних текстів (обсягом у середньому приблизно 700 слів), присвячених відомим містам України, та низку додаткових коротких текстів, часто довідкового характеру. Іноземець, який вивчатиме УМІ за цим навчальним виданням, знайде у ньому багато цікавої та пізнавальної інформації про Київ, Львів, Луцьк, Канів, Чернігів, Полтаву, Харків, Донецьк, Чернівці, Кам'янець-Подільський, Ужгород і півострів Крим, а також події, що відбуваються у них, відомих людей, пов'язаних долею з цими містами, та ознайомиться з уривками художніх текстів.

Продемонструємо застосування методичного прийому «читання зигзагом» на прикладі опрацювання навчальних матеріалів, запропонованих у модулі «Харків». Акцентуємо увагу на інформації саме про це місто, зважаючи на статистичні дані. Так, за статистикою у Харківській області зареєстровано найбільше іноземних студентів (Іноземні студенти в Україні: статистичні дані, 2020: 7), тож інформація про Харків важлива для формування соціокультурної компетенції іншомовців.

Складниками зазначеного модуля є п'ять розділів, побудованих на зразок текстоцентричних моделей вивчення мови, що базуються на відповідних текстах.

Перший текст «Місто юності та зрілості» розповідає про визначні місця Харкова, пам'ятки архітектури та природи, важливі епізоди минулого та сьогодення, розкриває факти про те, в чому місто тримає першість і чим вражає. У довідці до

тексту подано інформацію про заснування населеного пункту, першу писемну згадку, площу, регіон розташування, населення, День міста тощо.

Частина післятекстових вправ базується на коротких текстах, які доповнюють образ Харкова, зображений в основному тексті, і дають студентів більше соціокультурної інформації про місто. Це, зокрема, розповіді про відомого композитора, основоположника української національної музики Миколу Лисенка, життя якого тісно пов'язане з Харковом, про харківський «трикутник» соборів тощо.

Другий текст «Місто срібла» переказує легенди про створення Харкова. Третій – «Мистецькі обрії Іллі Рєпіна» – розкриває портрет знаного у світі художника, який народився на Харківщині і чверть свого життя провів в Україні. Четвертий текст «1919–2019: Куліш. Курбас. Шекспір» містить інформацію про Харківський театральний фестиваль з однойменною назвою та низку інших подій: бієнале, конкурси, майстер-класи, ніч музеїв тощо. П'ятий текст – це уривок «Одне подвір'я старого кварталу» з роману Сергія Жадана «Месопотамія», що складається з дев'яти прозових історій і тридцяти віршів-уточнень про життя Харкова. Художній текст доповнює довідкова інформація про його автора.

До всіх текстів подано словники незнайомої лексики та систему дотекстових вправ, основне спрямування яких – допомогти студентів опрацювати запропонований вокабуляр.

Викладач може рекомендувати ці тексти для невеликої групи з п'яти осіб, розподіливши їх між студентами (кожен студент отримує інший текст). Як варіант можна пропонувати їм самостійно вибирати тексти із запропонованого переліку, адже, як наголошують лінгводидакти, студент активніше працює з текстом, який вибере собі сам (Melnikova, 2020: 119). Якщо навчальна група складається з більшої кількості осіб, то над одним текстом можуть працювати по 2–4 студенти.

Перше завдання для студентів – прочитати текст, вникнути у зміст і сформулювати основну думку про прочитане. Друге – поділитися знаннями, здобутими на основі прочитаного, з аудиторією.

З'ясовувати деталі змісту текстів учасники навчального процесу можуть, вдаючись до мовленнєвої взаємодії (ставлячи запитання один одному). Допоможе формулювати та ставити запитання унаочнення прочитаного. Так, той, хто читав текст про Харків, може підготувати презентацію чи кластери на теми: «Візитівка Харкова», «Мистецький образ Харкова», «Романтичні місця Харкова» і под. Інший студент, який опрацював текстовий матеріал про художника Іллю Рєпіна, готує подібні про-

екти на тему: «Мрії та реалії Іллі Репіна» чи іншу. Можна як тему презентації вибирати назву тексту.

Щодо запитань, то їх має бути два види: 1) уточнювальні (їх ставлять ті студенти, які знайомляться з презентацією прочитаного і хочуть дізнатися деталі); 2) з'ясувальні (спрямовані на з'ясування рівня розуміння презентованого; їх ставить презентатор). Запитання другого виду переважно подані у підручнику після запропонованих для читання текстів (Ключ до України: міста і люди, 2020: 65, 79, 84). Презентатор також може використати завдання «Правда чи ні?» на перевірку правильності тверджень, пов'язаних зі змістом тексту, чи завдання тестового характеру. Такі типи завдань теж містить підручник (Ключ до України: міста і люди, 2020: 72, 85).

Наступний крок – колективне обговорення змісту текстів. На цьому етапі студенти вчать давати оцінку подіям чи людям, висловлювати альтернативні думки, приймати рішення тощо.

На закріплення вивченого доречно запропонувати студентам виконати інтерактивні завдання. Це краще робити парами чи групами. Нижче подаємо приклади таких завдань, запропонованих у підручнику «Ключ до України: міста і люди» (Ключ до України: міста і люди, 2020: 67, 72, 73, 79, 87, 93).

Завдання для роботи в парі

1. *Уявіть, що ви фотограф. До вас звернувся турист, який відвідав Харків і хоче зробити фотосесію. Порадьте найкращі локації в місті. Роль туриста запропонуйте другові.*

2. *Складіть діалог між оборонцем Харкова, який не надає особливого значення грошам, і ворожим посланцем, який вмовляє його здати місто вночі.*

3. *Якщо б ви були художником, як би ви облаштували свій кабінет, будинок чи садибу? Поділіться міркуваннями з дизайнером інтер'єру, якому ви хочете зробити замовлення.*

4. *Поділіться на пари та поставте мінівиставу, вибравши діалог з п'єси Миколи Куліша (наприклад, «Мина Мазайло» чи ін.).*

5. *Намалюйте карти-схеми міст один одного за описом. Обговоріть малюнки, чи правильно ви зрозуміли один одного.*

Завдання для роботи у групі

1. *Поділіться на групи та позамагайтеся. Вам необхідно створити рекламні листівки про Харків. Переможе група, яка впорається із завданням швидше.*

2. *Пофантазуйте і запропонуйте свою версію закінчення легенди про Харків.*

3. *Уявіть себе в ролі студента Академії мистецтв і опишіть полотню Іллі Репіна «Запорожці пишуть листа турецькому султанові» (<https://www.google.com.ua/search?q=запорожці+пишуть+листа+турецькому+султану+картина&tbm>) за таким планом:*

а) загальний вигляд картини (фон, кольори, передній і задній план тощо);

б) опис зовнішності зображених постатей;

в) деталі, які свідчать про зображення внутрішнього світу запорожців (емоції, переживання та ін.).

4. *Уявіть, що вам випала нагода організувати благодійний фестиваль. Придумайте концепцію цього фестивалю, складіть програму та обґрунтуйте важливість благодійності нині.*

5. *Розширте максимально речення додатковими словами та словосполученнями, не змінивши основного змісту. Позмагайтесь, чиє речення буде довшим: «Подвір'я їхнє виходило на тубдиспансер, поруч тяглася дорога, збігаючи до складських приміщень».*

Можна зробити це на прикладі кількох речень.

Висновки. Отже, методичний прийом «читання зигзагом», який на перший погляд може видатися складним і громіздким у застосуванні, дає змогу за одне чи два заняття пізнати та засвоїти великий пласт інформації, у нашому випадку українознавчої, що говорить про його придатність до застосування в процесі навчання іноземних мов, зокрема УМІ, і ефективність у такій педагогічній практиці. Особливо цей прийом актуальний, коли в навчальній програмі на вивчення певної теми відведено дуже мало часу.

Перспективу подальшого наукового пошуку бачимо у науково-методичних розвідках про застосування зазначеного методичного прийому під час роботи з текстами фахового спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богиня Л. В., Скальська С. А., Трусова Л. В. Навчання читання як виду мовленнєвої діяльності іноземних студентів на підготовчому відділенні. *Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні* : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 21 бер. 2019 р. Полтава, 2019. С. 24–25. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/jspui/handle/umsa/9878> (дата звернення: 12.03.2021).

2. Горда О. Методичний прийом «читання із зупинками»: ідеї застосування в педагогічній практиці навчання української мови як іноземної». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 122–126.

3. Зозуля І. Є. Навчання читання іноземних студентів україномовних текстів (початковий етап). *Закарпатські філологічні студії*. 2018. Вип. 5. Т. 1. С. 20–25. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/5/part_1/6.pdf (дата звернення: 17.03.2021).

4. Іноземні студенти в Україні: статистичні дані, 2020 / укл.: О. О. Шаповалова. Київ : УДЦМО, 2020. 60 с. URL: <https://iraq.mfa.gov.ua/storage/app/sites/36/uploaded-files/student2020.pdf> (дата звернення: 01.06.2021).
5. Ключ до України : міста і люди : підручник / І. Ключковська та ін. Львів : Колір ПРО, 2020. Ч. 2. 296 с.
6. Коваль Т. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6(26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/546/451> (дата звернення: 01.06.2021).
7. Матюха Г. В., Ланцева В. С. Використання інноваційних методів управління мовленнєвою діяльністю майбутніх філологів на практичних заняттях з іноземної мови. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 2. С. 295–301. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2015_2_52 (дата звернення: 12.03.2021).
8. Михайленко А. В. Читання як вид мовленнєвої діяльності. *Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe : zbiór raportów naukowych*, m. Kraków, 29–31 stycz. 2013 r. Kraków, 2013. Część 3/3. S. 145–147. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/04_%20Mikhailenko_chytannya.pdf (дата звернення: 21.05.2021).
9. Савченко О. Літературне читання: інтерактивні методи і прийоми. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 34–39. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/706404/1/Савченко.pdf> (дата звернення: 10.03.2021).
10. Станкевич Н. Домашнє читання як дидактичний прийом у навчанні української мови як іноземної. *Тека*. 2012. Т. VII. С. 158–167. URL: <https://journals.pan.pl/Content/93540/mainfile.pdf> (дата звернення: 31.05.2021).
11. Філіппова Л. В. Інноваційні методи навчання іноземних мов. *Наукові записки Кіровоградського національного технічного університету*. 2010. Вип. 10. Ч. I. С. 51–53. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/handle/123456789/4904> (дата звернення: 31.05.2021).
12. Щербіна Т. Застосування корпоративного методу навчання зигзаг (jigsaw) під час занять із китайської мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71, Т. 1. С. 185–189. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/71/part_1/35.pdf (дата звернення: 15.03.2021).
13. Melnikova T. Top-down strategies in reading skills development. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тренди* : мат. III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. уч., м. Харків, 27 лют. 2020 р. Харків, 2020. С. 119–121. URL: <http://nauka.nlu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/12/ТЕЗИСЫ88.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).

REFERENCES

1. Bohynia L. V., Skalska S. A., Trusova L. V. Navchannia chytannia yak vydu movlennievoi diialnosti inozemnykh studentiv na pidhotovchomu viddilenni [Teaching reading as a type of speech activity of foreign students in the preparatory department]. Aktualni problemy suchasnoi vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini: materialy navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu, m. Poltava, 21 ber. 2019 r. Poltava, 2019. S. 24–25. Retrieved from: <http://elib.umsa.edu.ua/jspui/handle/umsa/9878> [in Ukrainian].
2. Horda O. Metodychnyi pryiom “chytannia iz zupynkami”: idei zastosuvannia v pedahohichnii praktytsi navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [The method of “reading with stops”: ideas of its application in teaching Ukrainian as a foreign language]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2020. Vyp. 27. T. 2. S. 122–126 [in Ukrainian].
3. Zozulia I. Ye. Navchannia chytannia inozemnykh studentiv ukrainomovnykh tekstiv (pochatkovyi etap) [Teaching foreign students to read Ukrainian-language texts (beginner level)]. Zakarpatski filolohichni studii. 2018. Vyp. 5. T. 1. S. 20–25. Retrieved from: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/5/part_1/6.pdf [in Ukrainian].
4. Inozemni studenty v Ukraini: statystychni dani, 2020 [Foreign students in Ukraine: statistics, 2020] / uкл. : О. О. Шаповалова. Kyiv: UDTsMO, 2020. 60 s. Retrieved from: <https://iraq.mfa.gov.ua/storage/app/sites/36/uploaded-files/student2020.pdf> [in Ukrainian].
5. Kliuch do Ukrainy: mista i liudy: pidruchnyk z ukrainskoi movy yak inozemnoi (rivni V2–S1) [The Key to Ukraine: cities and people : a textbook on the Ukrainian as a foreign language (B2–C1 levels)] / I. Kliuchkovska ta in. Lviv: Kolir PRO, 2020. Ch. 2. 296 s. [in Ukrainian].
6. Koval T. Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Interactive technologies of teaching foreign languages in higher educational institutions]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 2011. No. 6(26). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/546/451> [in Ukrainian].
7. Matiukha H. V., Lantseva V. S. Vykorystannia innovatsiinykh metodiv upravlinnia movlennievoiu diialnistiu maibutnikh filolohiv na praktychnykh zaniattiakh z inozemnoi movy [The use of innovative methods of control the speech activity of future philologists in practical classes in a foreign language]. Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. 2015. No. 2. S. 295–301. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2015_2_52 [in Ukrainian].
8. Mykhailenko A. V. Chytannia yak vyd movlennievoi diialnosti [Reading as a part of language activity]. Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe : zbiór raportów naukowych, m. Kraków, 29–31 stycz. 2013 r. Kraków, 2013. Część 3/3. S. 145–147. Retrieved from: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/04_%20Mikhailenko_chytannya.pdf [in Ukrainian].
9. Savchenko O. Literaturne chytannia: interaktyvni metody i pryioomy [Literary reading: interactive methods and techniques]. Pochatkova shkola. 2017. No. 4. S. 34–39. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/706404/1/Савченко.pdf> [in Ukrainian].
10. Stankevych N. Domashnie chytannia yak dydaktychnyi pryiom u navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Home-reading as a deductive technique in teaching Ukrainian as a foreign language]. Teка. 2012. T. VII. S. 158–167. Retrieved from: <https://journals.pan.pl/Content/93540/mainfile.pdf> [in Ukrainian].

11. Filippova L. V. Innovatsiini metody navchannia inozemnykh mov [Innovative methods of teaching foreign languages]. Naukovi zapysky Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. 2010. Vyp. 10. Ch. I. S. 51–53. Retrieved from: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/handle/123456789/4904> [in Ukrainian].

12. Shcherbina T. Zastosuvannia korporatyvnoho metodu navchannia zyhzah (jigsaw) pid chas zaniat iz kytaiskoi movy [Using the jigsaw cooperative teaching method during the Chinese language classes]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 2020. No. 71, T. 1. S. 185–189. Retrieved from: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/71/part_1/35.pdf [in Ukrainian].

13. Melnikova T. Top-down strategies in reading skills development. Movna osvita fakhivtsia: suchasni vyklyky ta trendy: mat. III Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uch., m. Kharkiv, 27 liut. 2020 r. Kharkiv, 2020. S. 119–121. Retrieved from: <http://nauka.nlu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/12/ТЕЗИСЫ88.pdf> [in English].

ДК 376.112.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-47>**Тетяна ГОРДІЄНКО,***orcid.org/0000-0002-4662-1895*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) *hordienkotana@gmail.com***Надія БІЛОУСОВА,***orcid.org/0000-0003-4167-9649*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) *kposv1@gmail.com*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті зазначено і досліджено особливу умову, котра визначає ефективність інклюзивної освіти, а саме пошук і апробацію інноваційних моделей організації спільного навчання, нових форм і способів організації навчання в інклюзивному класі початкової школи. Зроблена спроба аргументованого вивчення як феноменології інклюзії, так і її організаційно-методичних підстав, що дозволить майбутнім учителям початкової школи планово, поетапно впроваджувати інклюзивне навчання, перетворювати освітній простір, щоб відповідати вимогам часу, очікуванням батьків і сучасних молодших школярів, адже вчителі й асистенти вчителів, які працюють в інклюзивних класах, повинні забезпечувати сприятливу гуманну атмосферу міжособистісної взаємодії, у якій кожен учень незалежно від своїх можливостей прагнучиме до досліджень, пошуку, творчості, що, своєю чергою, сприятиме успішному навчанню і розвитку.

Інклюзивну освіту визначено як систему освітніх послуг із дотриманням принципу забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Доведено, що в роботі вчителя з учнями з особливими освітніми потребами на уроці потрібно зважати на індивідуально-типологічні особливості дитини, використовувати диференційований підхід. Планування уроку в інклюзивну класі повинне включати у себе як загальноосвітні завдання із задоволення освітніх потреб у межах державного стандарту, так і корекційно-розвиваючі завдання. В організації режиму уроку в інклюзивному класі вчитель повинен дотримуватися таких вимог до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: урок повинен мати чіткий алгоритм; кожне завдання, яке пропонують дітям з особливими освітніми потребами, теж має відповідати певним алгоритмам дій; слід враховувати слабку увагу дітей з особливими освітніми потребами, їх виснаження та пересичення одноманітною діяльністю, використання значної кількості наочності з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей (вади зору, слуху, мовлення та ін.); зміна видів діяльності молодших школярів.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне середовище, інклюзивна освіта, учитель початкової школи, дитина з особливими освітніми потребами, індивідуальний навчальний план, психолого-медико-педагогічна комісія.

Tatiana HORDIENKO,*orcid.org/0000-0002-4662-1895*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) *hordienkotana@gmail.com***Nadiya BILOUSOVA,***orcid.org/0000-0003-4167-9649*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) *kposv1@gmail.com*

SOME ASPECTS OF ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE INCLUSIVE CLASS OF PRIMARY SCHOOL

The article identifies and explores a special condition that determines the effectiveness of inclusive education, namely: search and testing of innovative models of joint learning, new forms and methods of organizing learning in an inclusive primary school classroom. An attempt has been made to study both the phenomenology of inclusion and its organizational and methodological foundations, which allows future primary school teachers to gradually implement

inclusive education, transform the educational space to meet the requirements of the time, the expectations of parents and modern primary school students, working in inclusive classrooms should provide a favourable humane atmosphere of interpersonal interaction, in which each student, regardless of their abilities, will strive for research, search, creativity, which, in turn, will contribute to successful learning and development.

Inclusive education is defined as a system of educational services in compliance with the principle of ensuring the basic right of children to education and the right to study at the place of residence, which provides for education in a general education institution.

It is proved that the teacher's work with students with special educational needs in the classroom should take into account the individual and typological characteristics of the child, use a differentiated approach. Lesson planning in an inclusive classroom should include both general educational tasks to meet educational needs within the state standard, and correctional and developmental tasks. When organizing the lesson mode in an inclusive classroom, the teacher must comply with the following requirements for working with children with special educational needs: the lesson must have a clear algorithm; each task offered to children with special educational needs must also correspond to certain algorithms of action; should take into account the weak attention of children with special educational needs, their exhaustion and oversaturation with monotonous activities, the use of a significant amount of clarity, taking into account individual-typological features (visual, hearing, speech, etc.); change of activities of junior schoolchildren.

Key words: *inclusion, inclusive environment, inclusive education, primary school teacher, child with special educational needs, individual curriculum, psychological-medical-pedagogical commission.*

Постановка проблеми. Нині інклюзивну освіту визнають одним зі стратегічних напрямів розвитку системи освіти. У статті 53 Конституції України, законах «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства» засвідчено право інтеграції дітей та дорослих з особливими потребами та створення для них відповідних сприятливих соціально-економічних умов.

Існуюча в нашій державі система спеціальних освітніх закладів передбачає чітку диференціацію закладів освіти восьми типів відповідно для кожної категорії дітей, котрі мають особливості психофізичного розвитку (глухих, слабкочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями опорно-рухової сфери, дітей, котрі мають затримку психічного розвитку, дітей з обмеженими розумовими можливостями, вадами мовлення). Важливим, актуальним і перспективним напрямом реформування спеціальної освіти названих категорій дітей є їх включення в освітній простір закладів освіти (Засенко, 2017: 28).

Аналіз досліджень. Останнім часом вітчизняні науковці, зокрема: С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук та ін., здійснили ґрунтовні дослідження актуальної проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в закладах освіти та їх соціалізації і включення до суспільних норм.

Мета статті – дослідити і виділити основні особливості організації освітнього процесу в інклюзивному класі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Серед комплексу умов, котрі визначають ефективність інклюзивної освіти, особливе місце посідає пошук і апробація інноваційних моделей організації спільного навчання, нових форм і способів організації навчання. У зв'язку з цим потрібне аргументоване вивчення не лише феноменології інклюзії, а

і її організаційно-методичних підстав. Це дозволить фахівцям планово, поетапно впроваджувати інклюзивне навчання, перетворювати освітній простір, щоб відповідати вимогам часу, очікуванням батьків і школярів (Луценко, 2017: 12).

У зв'язку з тим, що інклюзивна освіта, а також сам термін «інклюзія» у вітчизняному професійному співтоваристві з'явився порівняно недавно, необхідно насамперед розглянути сутність поняття «інклюзивна освіта». Часто це поняття ототожнюють з поняттям «інтегрована освіта» через те, що до цих пір не склалося однозначного розуміння відмінностей цих термінів. У літературі трапляється їх синонімічне використання, що не зовсім правильно. Прокоментуємо деякі позиції стосовно точного трактування поняття «інклюзивна освіта» (Бойчук, 2018: 56).

Офіційно термін «інклюзивна освіта» був зафіксований Саламанською декларацією про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами і Конвенцією про права інвалідів. У цих документах інклюзія визначається як реформа, яка підтримує і схвалює відмінності й особливості кожної людини. Інклюзивну освіту трактують як освіту для всіх дітей з урахуванням фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовленнєвих або інших особливостей (Бойчук, 2018: 43).

Інклюзія (від лат. include – роблю висновок, включаю) – включення дітей з особливими освітніми потребами в звичайні групи або класи загальноосвітніх установ (дитячі садки, школи). Інклюзія передбачає вирішення проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями за рахунок адаптації освітнього простору, шкільного середовища до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу: перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей; необхідні засоби навчання

відповідно до типу відхилення розвитку дитини, психологічну та методичну готовність учителів (Любімова, 2018: 73).

Інклюзивну освіту визначаємо як систему освітніх послуг із дотриманням принципу забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу (Савченко, 2018: 56).

А. Колупасва пропонує таке визначення інклюзивного навчання: «гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання» (Засенко, 2017: 43).

Науковці визначили такі переваги інклюзивної освіти для учнів з ООП:

- покращує навчальні досягнення;
- створює можливості для навчання в природному учнівському колективі, формуючи комунікативні, соціальні й академічні навички;
- підвищує самооцінку; сприяє соціалізації школярів з ООП (Засенко, 2017: 114).

Згідно з «Методичними рекомендаціями щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019–2020 н.р.», організація інклюзивного навчання у інклюзивних класах здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу дитини, яка створює упродовж 2 тижнів індивідуальну програму її розвитку, визначає способи адаптації освітнього середовища, навчальні матеріали відповідно до її потенційних можливостей (Луценко, 2015: 40).

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття в інклюзивному класі здійснюють у індивідуальній та груповій формі штатні працівники закладу (в тому числі вчителі-дефектологи), також фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, навчально-реабілітаційних центрів, логопеди та ін. (Луценко, 2015: 38).

Вчителі й асистенти вчителів, які працюють в інклюзивних класах, повинні забезпечувати сприятливу гуманну атмосферу міжособистісної взаємодії, у якій кожен учень незалежно від своїх можливостей прагнутиме до досліджень, пошуку, творчості, що, своєю чергою, сприятиме успішному навчанню і розвитку (Лапін, 2014: 224).

Має змінитись структура уроку, його логіка і план побудови, враховуватись зв'язок планів та послідовне залучення дітей, завдання із наростаючою складністю. Так, на нашу думку, можна досягти успішності всіх учнів класу, а отже, і інклюзивної освіти загалом. У конспекті одного уроку або заняття має окремо бути відображений план діяльності на занятті для учня, котрий має особливі освітні потреби.

Вчитель може по-різному підходити до вирішення зазначеної проблеми: або ж скласти окремі плани для всього класу і окремо для дитини, котра має особливі освітні потреби; чи то зробити загальний план, у котрий будуть включені блоки завдань для кожної дитини, котра потребує індивідуального підходу, додаткової уваги, має особливі освітні потреби (Савчук, 2017: 45).

Форми роботи можна застосовувати різні, важливо відобразити в ході уроку освітню траєкторію учня, котрий має особливі освітні потреби, в класі поруч з дітьми з нормальним розвитком. Кожен окремий етап уроку необхідно фіксувати, спрямовувати молодших школярів на те, що вони вже зробили та що ще необхідно зробити. Підсумковий етап має стати своєрідним стимулом, котрий має спонукати дитину до включення у більш складні види діяльності. Особливо описаний аспект важливий для дитини з особливими освітніми потребами (Савчук, 2017: 46).

Методи та прийоми роботи вчителя початкової школи допоможуть йому вирішити завдання уроку або заняття. Методичне забезпечення слід майстерно підбирати і використовувати (Савченко, 2018: 55). Комбінувати або змінювати засоби і методи необхідно так, щоб при цьому одночасно відбувалася зміна видів діяльності дітей, щоб змінювався домінуючий аналізатор, щоб під час роботи було задіяно якомога більше аналізаторів – слух, зір, моторика, пам'ять і логічне мислення в процесі сприйняття матеріалу. Врахування вказаних особливостей учнів передбачає співвіднесення не тільки форми і змісту уроку, його методів та прийомів проведення, але і особистісний, а не нормативний характер оцінки досягнень учня. Звичайно, працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно враховувати і їхні психологічні особливості (Бондар, 2019: 37).

У роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі радимо враховувати такі рекомендації:

1. Якщо запланована робота з підручником і треба прочитати, то слід допомогти дитині відкрити підручник, знайти вказану сторінку та показати, де будемо читати. У процесі читання показати, де ми читаємо (діти не можуть утримувати увагу). Вказані тенденції трапляються в будь-якому класі, та в цьому прикладі дитина може, але не хоче з певних причин стежити за ходом уроку. В інклюзивному класі діти з особливими освітніми потребами фізично не можуть стежити за ходом уроку, тому їм потрібна допомога (Бондар, 2019: 52).

2. Під час уроку часто доводиться скорочувати час для виконання завдань (якщо пропонуються

питання до тексту, то радимо обговорити не більше чотирьох питань. Текст радимо прочитати не вповномуобсязі, бо діти дуже швидко втомлюються).

3. Під час відповідей на питання учню з особливими освітніми потребами слід надати трішки більше часу на обдумування, адже реакція дітей може бути уповільнена.

4. Також виконання письмових робіт, робота з тестами займають набагато більше часу, тому необхідна допомога вчителя або асистента – знайти зошит, відкрити зошит, знайти ручку).

На основі аналізу педагогічної літератури надаємо рекомендації з постановки завдань для дітей з особливими освітніми потребами, учнів початкової школи (Бондар, 2019: 112):

1. Завдання має бути сформульоване як усно, так і письмово.

2. Завдання формулювати коротко і конкретно, одним дієсловом.

4. Пропонуючи завдання, варто представити кінцевий результат (кінцевий текст, розв'язання математичної задачі тощо).

5. Формулюючи завдання, вчитель повинен стояти біля дитини.

6. Дати можливість учню закінчити розпочату справу.

Учитель – головна дійова особа, але один учитель у класі, в якому навчається дитина з ОВЗ, не може створити необхідні умови для навчання та розвитку. Найважливіша умова – наявність команди фахівців, які здійснюють корекційно-розвиваючу роботу: учитель-дефектолог, психолог, логопед та інші фахівці. Саме ця єдина команда і здійснює модифікацію організації освітнього середовища дитини відповідно до реальних її можливостей, створення індивідуального навчального плану і розробки програми розвитку (Фростян, 2018: 258).

Згідно з розробленою програмою, у дитини може бути особистий план відвідування уроків, коли вона працює в класі тільки на окремих заняттях, а решта предметів освоює індивідуально з учителем. Учню може бути визначена супроводжуюча людина або ж тьютор (асистент), які будуть надавати йому необхідну технічну допомогу (Любімова, 2018: 86).

Аналіз літератури з проблеми організації навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі дав змогу дійти висновку, що вчитель повинен здійснювати корекційно-розвивальну роботу з урахуванням типології дітей.

Для вчителя головна складність на уроці полягає в тому, щоб співвіднести індивідуальні мож-

ливості дітей з необхідністю виконання освітнього стандарту.

Планування уроку в інклюзивному класі повинне включати у себе як загальноосвітні завдання (задоволення освітніх потреб у межах державного стандарту), так і корекційно-розвиваючі завдання.

До них належать:

1. Подолання труднощів у розвитку уваги, всіх її видів і властивостей і визначення компенсаторних можливостей уваги.

2. Корекція труднощів словесно-логічного мислення і розумових процесів аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення.

3. Збільшення обсягу пам'яті та визначення компенсаторних можливостей пам'яті (визначення провідного виду пам'яті).

4. Розвиток дрібної моторики, статичної і динамічної рухів пальців рук.

5. Розвиток і корекція труднощів зв'язного мовлення, включаючи монологічне і діалогічне мовлення, а також розвиток словника.

6. Створення позитивної мотивації на процес навчання за допомогою похвали, підбадьорювання, допомоги, створення ситуацій успіху та конструктивної критики (Любімова, 2018: 48).

Узагальнимо вимоги до особливостей організації уроку в інклюзивному класі:

Хід уроку залежить від того, наскільки стикаються досліджувані теми у учнів з різними освітніми потребами, як вони засвоїли попередню тему, який етап навчання взято за основу (виклад нового матеріалу, повторення пройденого, контроль знань, умінь і навичок). Якщо у всіх учнів класу тема загальна, то вивчення матеріалу ведеться фронтально, і діти отримують знання того рівня, який визначається їхньою програмою (Любімова, 2018: 73).

Закріплення і відпрацювання отриманих знань, умінь і навичок будуються за допомогою різноманітного дидактичного матеріалу, який має бути індивідуально підібраним для кожного учня (картки, вправи з підручника, тексти на дошці і т.д.).

Якщо вивчається матеріал, для якого спільна робота неможлива, то в такому разі радимо урок вибудовувати за такою структурою:

– учитель спочатку пояснює новий матеріал за типовими державними програмами, а учні з обмеженими можливостями здоров'я у цей час виконують самостійну роботу, спрямовану на закріплення раніше вивченого.

– для закріплення вивченого матеріалу вчитель дає класу самостійну роботу, а з групою учнів, що мають особливості в розвитку, організовує роботу, що передбачає аналіз виконаного завдання,

надання індивідуальної допомоги, додаткове пояснення і уточнення, пояснення нового матеріалу.

Таке чергування діяльності вчителя доцільно застосовувати протягом усього уроку (Любімова, 2018: 65).

За необхідності вчитель може додатково використовувати картки-інструкції, в яких відображений алгоритм дій школяра, наведені різні завдання і вправи. Такий педагогічний прийом використовується як з дітьми зі звичайними психофізичними можливостями, так і з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я залежно від кількості тих і інших дітей (Любімова, 2018: 87).

В організації режиму уроку в інклюзивному класі вчитель повинен дотримуватися таких вимог, які ставляться до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

1. Урок повинен мати чіткий алгоритм. Зважаючи до певного алгоритму, діти стають більш організованими.

Початок уроку:

Перший варіант роботи – «особливі» діти працюють за картками на закріплення попередньої теми (в цей час вчитель працює з іншими дітьми, пояснюючи нову тему, яку неможливо пояснити в тому ж режимі і «особливим» дітям). Тут можна запропонувати дітям картки з поняттями попереднього уроку і діти повинні дати цим поняттям письмову характеристику. При цьому картка може містити слова-підказки або речення з пропущеними словами, щоб дітям було простіше дати визначення поняттю. Також можна використовувати завдання такого характеру: в одному стовпчику даються поняття, в іншому – визначення цих понять (діти стрілочкою повинні вказати, якому поняттю відповідає те чи інше визначення). Після цього можна запропонувати картки з практичними прикладами (Бойчук, 2018: 254).

Другий варіант – поки «звичайні» учні працюють за картками на закріплення попередньої теми (тому що вони більш самостійні), вчитель проводить словникову роботу або інші види робіт з «особливими» дітьми зі згадування основних понять, що стосуються теми попереднього уроку (Бойчук, 2018: 262).

Початок уроку з дітьми з особливими освітніми потребами часто має бути побудований на повторенні попереднього матеріалу.

Основний хід уроку:

Перший варіант роботи – «звичайні» діти виконують завдання з картками, відпрацьовуючи нову тему. У цей час вчитель у «доступному» варіанті пояснює нову тему дітям з обмеженими можливостями здоров'я. При цьому використо-

вуються: наочність (кожна дія або слово має бути підкріплене картинкою, схемою, карткою, практичною дією); поступовий перехід від однієї дії або поняття до іншого; постійний мовний супровід з боку педагога, але не насичений, а короткий і чіткий, тобто мовна інформація засвоюється в малому обсязі (Бойчук, 2018: 275).

Далі йде закріплення матеріалу. Один або два учні виконують завдання перед усім класом. Вчитель активно допомагає. Потім «особливі» діти виконують індивідуальні завдання, пов'язані з новою темою, а в цей час вчитель перевіряє завдання, що виконують «звичайні» діти (Бойчук, 2018: 281).

Другий варіант – вчитель може приступати до пояснення нової теми для всіх учнів. При цьому для загального пояснення потрібно вибирати тільки прості теми як за своїм обсягом, так і за змістом матеріалу. Також не забувати про використання алгоритму і наочності. Далі можна запропонувати сильним учням виконати індивідуальні завдання самостійно, а в цей час ще раз пояснити більш слабким учням зміст нової теми, і тільки потім запропонувати їм самостійні завдання і переключитися на перевірку завдань, які виконують сильні учні (Бойчук, 2018: 293).

2. Кожне завдання, яке пропонують «особливим» дітям, теж має відповідати певним алгоритмам дій.

Усні завдання виконуються за таким алгоритмом: вчитель пояснює завдання, діти повторюють завдання після вчителя; можна використовувати картки з опорними словами або з опорними реченнями; вчитель пояснює етапи виконання завдання, діти з особливими освітніми потребами повторюють за вчителем (картки з алгоритмом дій, ілюстрації, що відображають алгоритм виконання завдань, схеми, таблиці); послідовне виконання самого завдання; підсумкова перевірка виконання завдання, врахування помилок (Бойчук, 2018: 301).

3. Урок в інклюзивному класі, де є діти з особливими освітніми потребами, повинен передбачати велику кількість використання наочності для спрощення сприйняття матеріалу. Причина в тому, що діти з ОМЗ мають деякі інтелектуальні порушення у сприйнятті матеріалу, спираються на наочно-образне мислення, не можуть у повному обсязі використовувати словесно-логічне мислення, оскільки воно у них має уповільнений характер (Бойчук, 2018: 307).

4. Одна з основних вимог до уроку – це врахування слабкої уваги дітей з обмеженими можливостями здоров'я, їх виснаження та переси-

чення одноманітною діяльністю. Тому на уроці вчитель повинен змінювати різні види діяльності: починати урок краще із завдань, які тренують пам'ять, увагу; складні інтелектуальні завдання використовувати тільки в середині уроку; чергувати завдання, пов'язані з навчанням, і завдання, які мають тільки корекційну спрямованість (зорова гімнастика, використання завдань на розвиток дрібної моторики, розвиток сприйняття і мислення); використовувати сюрпризні, ігрові моменти, моменти змагання, інтриги, рольові ігри, мініпостановки (тобто всю ту діяльність, яка зачіпає емоції дітей і пов'язує знання з життям).

Висновки. Отже, у роботі вчителя з молодшими школярами з особливими освітніми потребами на уроці потрібно зважати на індивідуально-

типологічні особливості дітей, використовувати диференційований підхід. Планування уроку в інклюзивному класі повинне включати у себе як загальноосвітні завдання (задоволення освітніх потреб в межах державного стандарту), так і корекційно-розвиваючі завдання.

Під час планування уроку в інклюзивному класі вчитель повинен дотримуватися таких вимог до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: урок повинен мати чіткий алгоритм; кожне завдання, яке пропонують «особливим» дітям, теж має відповідати певним алгоритмам дій; використання значної кількості наочності з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей (вади зору, слуху, мовлення та ін.); зміна видів діяльності школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 5. С. 219–232.
2. Луценко І. В. Нормативний бюлетень: довідник. Київ; Чернівці : Букрек, 2017. 47 с.
3. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С. 35–44.
4. Любімова А. В. Впровадження інклюзивної освіти : управлінський аспект. Київ : Шк. світ, 2018. 139 с.
5. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : науково-методичний збірник / за ред. В. В. Засенка. Вип. 12. НАПН України, Ін-т спец. пед. Київ, 2017. 182 с.
6. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки : навчальний посібник. / ред. Ю. Д. Бойчук. Харків : ХНПУ, 2018. 337 с.
7. Савченко С. В. Організація роботи асистента вчителя в інклюзивному класі. *Педагогічний пошук*. 2018. № 2. С. 55–56.
8. Савчук З. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 42–47.
9. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. / Упорядник Бондар К. М. 2-ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
10. Форостян О. Проблеми організації уроків фізичної культури в інклюзивному класі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 8. С. 256–265.

REFERENCES

1. Lapin A. V. Robota asistenta vchitelya v inklyuzivnomu osvith'omu zakladi [The work of a teacher's assistant in an inclusive educational institution]. *Osvita osib z osoblivimi potrebami: shlyahi rozbudovi*. 2014. V. 5. Pp. 219–232 [in Ukrainian].
2. Lucenko, I. V. Normativnij byuleten': dovidnik [Normative bulletin: reference book.] Kyiv; Chernivci: Bukrek, 2017. P. 47 [in Ukrainian].
3. Lucenko I. Organizacijni ta normativno-pravovi aspekti diyal'nosti riznoprofil'nih fahivciv v inklyuzivnomu navchal'nomu zakladi [Organizational and legal aspects of the activities of various specialists in an inclusive educational institution]. *Osobliva ditina: navchannya i vihovannya*. 2015. No. 2. Pp. 35–44 [in Ukrainian].
4. Lyubimova A. V. Vprovadzhennya inklyuzivnoyi osviti: upravlins'kij aspekt [Implementation of inclusive education: management aspect]. Kyiv: Shk. svit, 2018. 139 p. [in Ukrainian].
5. Osvita osib z osoblivimi potrebami: shlyahi rozbudovi: nauk.-metod. zb. [Education of people with special needs: ways of development]. V. 12 NAPN Ukraïni, In-t spec. ped. Kyiv, 2017. 182 p. [in Ukrainian].
6. Osnovi special'noyi ta inklyuzivnoyi pedagogiki: navch. posib. [Fundamentals of special and inclusive pedagogy]. Harkiv: HNPU, 2018. 337 p. [in Ukrainian].
7. Savchenko S. V. Organizaciya roboti asistenta vchitelya v inklyuzivnomu klasi [Organization of the assistant teacher's work in an inclusive classroom]. *Pedagogichnij poshuk*. 2018. No. 2. Pp. 55–56 [in Ukrainian].
8. Savchuk Z. Psihologichna gotovnist' uchitelya do roboti v inklyuzivnomu prostori: teoretichnij aspekt [Psychological readiness of a teacher to work in an inclusive space: a theoretical aspect]. *Osobliva ditina: navchannya i vihovannya*. 2017. No. 2. Pp. 42–47 [in Ukrainian].
9. Teoriya i praktika inklyuzivnoyi osviti: navchal'no-metodichnij posibnik. [Theory and practice of inclusive education]. Uпорядник Bondar K. M. Proekt "Pidtrimka inklyuzivnoyi osviti u m. Krivij Rig", 2019. 170 p. [in Ukrainian].
10. Forostyan O. Problemi organizaciyi urokov fizichnoyi kul'turi v inklyuzivnomu klasi [Problems of organizing physical education lessons in an inclusive classroom]. *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologiyi*. 2018. No. 8. Pp. 256–265 [in Ukrainian].

УДК 371.124

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-48>**Сергій ДАНИЛОВ,***orcid.org/0000-0001-9249-5810**здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти**Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка**(Кропивницький, Україна) data.data@ukr.net*

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКМЕОЛОГІЇ

У статті автор показує особливості розвитку соціально-професійної зрілості майбутнього педагога в контексті педагогічної акмеології. Отже, існує нагальна потреба оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх викладачів на засадах нової методології, яка б дозволила поєднати у навчально-виховному процесі особистісний і професійний розвиток, спрямувала професійне самовизначення та самовдосконалення майбутнього фахівця, сприяла б його самореалізації та досягненню вершин розвитку у професійній діяльності.

У загальній системі педагогічного професіогенезу працівників освітньо-виховної сфери особливе місце посідає етап підготовки у педагогічних навчальних закладах з огляду на його цілеспрямованість, фундаментальність, академічність, активно-розвивальний характер. Під його впливом первинні образні уявлення про особливості професійної праці педагога на час її вибору поступово наближаються до цілісного модельного ставлення до її реальності, завдань, способів діяльності на основі набуття спеціальних знань, умінь і навичок, а також у студентів цілеспрямовано формуються мотиваційні, інтелектуальні, операційно-вольові професійно-особистісні утворення. Цей етап професіогенезу виступає провідною умовою становлення професіоналізму педагогічних працівників як складного соціально детермінованого прогресивно спрямованого «саморуку» майбутнього фахівця-освітянина до необхідного й достатнього для виконання посадових обов'язків рівня професійно-педагогічного розвитку.

Вважаємо, що процес професійної підготовки майбутнього педагога має спиратися на розроблену акмеограму та професіограму, моделювати професійно-особистісний розвиток фахівця відповідно до змісту і завдань професійної діяльності. Це дозволить не тільки спрямувати процес професійної підготовки на певну ідеальну модель фахівця, але й актуалізувати професійне самовизначення та саморозвиток майбутнього педагога.

Виходячи з цього, під ціллю формування професіоналізму майбутнього викладача слід розуміти реальну модель бажаного результату засвоєння студентами змісту професійної освіти, до якого прагнуть у процесі спеціально організованої системи послідовної взаємодії учасники освітнього процесу (студенти і викладачі), а також результат розвитку й саморозвитку майбутнім фахівцем професійно важливих якостей та характеристик, набуття досвіду розв'язання завдань професійної діяльності.

Ключові слова: *майбутній педагог, діяльність, особистість, самовизначення, самовдосконалення, акмеологія.*

Serhii DANYLOV,*orcid.org/0000-0001-9249-5810**Applicant at the Department of Pedagogy and Management of Education**Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University**(Kropyvnytskyi, Ukraine) data.data@ukr.net*

DEVELOPMENT OF SOCIO-PROFESSIONAL MATURITY IN THE PROCESS OF MASTER'S TRAINING ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL ACMEOLOGY

In the article the author shows the features of future pedagogue's socio-professional maturity development in the context of pedagogical acmeology. Therefore, there exists an urgent need to optimize the process of professional training of future lecturers on the basis of a new methodology that would combine personal and professional development in the educational and upbringing process, direct professional self-determination and self-improvement of the future specialist, contribute to one's self-realization and reaching the acme of development in professional activity.

In the general system of pedagogical professional genesis of employees of the educational and upbringing sphere a special place is occupied by the stage of training in pedagogical educational institutions in view of its purposefulness, fundamentality, academicism, active-developmental character. Under its influence, the primary figurative ideas about the features of the pedagogue's professional work at the time of its choice gradually approach a holistic model attitude to its realities, tasks, methods of activity based on the acquisition of special knowledge, skills and abilities, as well as students purposefully form motivational, intellectual, operational-voluntary professional and personal formations. This stage of professional genesis is a leading condition for the professionalism of pedagogical staff as a complex socially determined progressively directed "self-movement" of the future professional-educator to the necessary and sufficient level of professional and pedagogical development for the carrying out corresponding duties.

We believe that the process of professional training of future pedagogue should be based on the designed acmeogram and profессиogram, model the professional and personal development of the specialist in accordance with the content and objectives of professional activity. This will not only allow directing the process of professional training to a certain ideal model of the specialist, but also actualizing the professional self-determination and self-development of the future pedagogue.

Based on this, the goal of forming the professionalism of the future teacher should be understood as a real model of the desired result of students' mastering the content of professional education, which is sought in the process of a specially organized system of consistent interaction of participants in the educational process (students and lecturers), as well as the development and self-development by future professionals professionally important qualities and characteristics.

Key words: future pedagogue, activity, personality, self-determination, self-improvement, acmeology.

Постановка проблеми. Будь-який педагогічний вплив, що спрямований на розвиток у студентів відповідних рефлексивних знань і умінь, передбачає їх розвиток тільки через адекватну актуалізацію їхньої індивідуальної діяльності.

Зміст навчальної діяльності має бути суб'єктивно значущим для майбутніх викладачів і вибудовуватися з урахуванням способів і особливостей побудови ними своєї рефлексивної діяльності.

Самовизначення рефлексивної діяльності, її динаміка повинні стати об'єктом управління з боку викладача. Цей управлінський вплив має бути зрозумілим студенту, а сама навчальна діяльність усвідомлюватися ним як «власна».

Метою дослідження ми вбачаємо кореляцію між рівнем соціально-професійної зрілості майбутнього педагога та інтенсивністю досягнення ним «акме». Завдання вивчення сучасних концепцій підготовки майбутніх викладачів дозволяє виокремити такі ключові теоретичні ідеї: процес професійної підготовки, який здійснюється на основі компетентнісного підходу, неможливий без акцентування суб'єктної позиції студента як майбутнього фахівця; на відміну від домінуючого когнітивно-технологічного аспекту, характерного для традиційної системи професійної підготовки, пріоритетним напрямом є реалізація персоніфікованого підходу, пов'язаного з розгортанням індивідуальної траєкторії професійного становлення; на всіх рівнях взаємодії викладачів і студентів необхідною умовою є відмова від традиційної «над-позиції» викладача на користь паритетних відносин усіх учасників освітнього процесу.

Аналіз досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема соціально-професійної зрілості майбутніх педагогів у процесі магістерської підготовки дотепер не вирішена. На сучасному етапі розвитку педагогічних наук розкриваються такі поняття, як: «особистісна зрілість» (П. Гальперін, П. Якобсон, К. Абульханова-Славська та ін.); «моральна зрілість» (А. Белкін, В. Несмелов, А. Деркач); «психологічна зрілість» (Б. Ананьєв, А. Асмолов,

А. Бодальов, К. Абульханова-Славська та ін.); «професійна зрілість» (Ю. Бардін, Ю. Кузнецов, Т. Заславська, С. Наумкіна); окремі аспекти соціальної зрілості розкриваються у працях Л. Когана, С. Іконникової, В. Лисовського, В. Радуга, А. Реана, Є. Головахи та ін.

У сучасних працях всебічно розглядаються сутність та шляхи розвитку соціальної зрілості особистості у контексті підготовки майбутнього педагога (О. Андрієнко, О. Ганжа, М. Ємельянова, О. Каменєва, М. Лебедик, В. Радуга, О. Солдатченко та ін.); окремі аспекти формування соціальної зрілості у професійній освіті (Т. Комар, О. Коптева, Т. Мальцева, О. Михайлов, С. Поліщук, І. Руднева, Т. Хмуринська, Г. Яворська та ін.).

Мета статті – розглянути особливості розвитку соціально-професійної зрілості майбутнього педагога в контексті педагогічної акмеології.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі сходження людини до професіоналізму називається професіоналізацією. А. Маркова під професіоналізацією розуміє цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця і професіонала, який починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя людини і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність. Результатами професіоналізації можна вважати становлення професіонала, розвиток нових професійно важливих якостей, перехід людини на наступний рівень професіоналізму (Маркова, 1996).

Нині педагогічна освіта дедалі більше розглядається не лише як виробництво та набуття людиною педагогічних знань і навичок, присвоєння цінностей і смислів, а і як розкриття сутнісних сил, внутрішнього потенціалу особистості майбутнього фахівця, що дає йому змогу компетентно і відповідально виконувати соціально-професійні ролі, продукувати нові ідеї, рішення, створюючи тим реальні передумови для саморозвитку особистості майбутнього педагога (Радуга, 2017).

Отже, між викладачами та студентами повинні будуватися суб'єкт-суб'єктні відносини, механізм яких визначається особливостями соціального

розвитку, взаємопроникненням «зовнішніх впливів» і «внутрішніх умов» (Рубінштейн, 1989).

На нашу думку, цим завданням відповідає педагогічна акмеологія. Її дослідники вважають, що «педагогічна акмеологія вивчає механізми досягнення індивідуальної і колективної діяльності, пов'язаної з вирішенням педагогічних завдань, досліджує поетапне становлення викладача, мотиви професійних досягнень, траєкторії досягнення професіоналізму в педагогіці, приділяє увагу тому, як людина в процесі засвоєння соціальних і професійних вимог визначає для себе оптимальну індивідуальну стратегію (акмеограму) досягнення вершин професіоналізму й зрілості з урахуванням неповторного сполучення своїх потреб, можливостей і здібностей» (Деркач, Зазикін, 2003).

Акмеограма – це всебічний опис професійної діяльності фахівця, що включає стійкі індивідуальні, суб'єктно-діяльнісні та особистісні якості, що є для такої діяльності професійно важливими, забезпечують її успішність. Використання акмеограми як найбільш повного системного опису професіоналізму педагога дозволяє не тільки виділити його бажані компоненти, але й визначити ті з них, які перешкоджають продуктивній діяльності. Такі протипоказання грають роль психологічних труднощів, бар'єрів, блокторів. Зіставлення реально сформованих якостей педагога з показниками акмеограми дозволяє визначити рівень його професійної компетентності, виробити стратегію просування до вершин професіоналізму, до оптимальної практичної діяльності (Деркач, Зазикін, 2003).

Ми враховуємо думку, що акмеограма – це «індивідуальний зріз потенційного у педагога, його можливостей, перспектив. Вона висвітлює те, над чим необхідно працювати, щоб досягти високого рівня професіоналізму у педагогічній діяльності. Акмеограма є основою індивідуально-професійного розвитку, бо професіонал високого класу – це «продукт одиничного виробництва» (Деркач, Зазикін, 2003: 137).

На нашу думку, доречно враховувати акмеологічні фактори професіоналізації майбутнього фахівця, обґрунтовані В. Сластьоніним, тобто основні причини, що мають характер рушійних сил, головні детермінанти досягнення вершин професіоналізму (Стастенин, Мажар, 1991). Найважливішими акмеологічними факторами професіоналізації дослідник вважає: прагнення особистості до самореалізації, високі особистісні та професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття і мислення, престиж професіоналізму тощо. Зовнішні чинники або стимулюють роботу над собою, спонукаючи розвиватися, або

змушують майбутнього педагога використовувати різні техніки, що знімають ці протиріччя, насамперед у його свідомості.

У цьому контексті важливою умовою оптимізації професійної підготовки є цілепокладання професійного розвитку, сприяння розвитку професійної спрямованості майбутнього педагога.

З погляду акмеології цілепокладання – це процес сенсоутворення, що сприяє цілісному розвитку особистості професіонала, закріпленню і накопиченню прогресивного життєвого досвіду, формуванню соціально-професійної зрілості як провідної характеристики високого рівня професіоналізму.

Цілі розрізняються за джерелом і способом утворення, а також за масштабом значення і обсягом часу.

За джерелом і способом утворення цілей розрізняють: внутрішні або ініціативні (формується людиною або соціальною системою самостійно в процесі їхньої діяльності); зовнішні (задаються зовні, як це має місце у випадку педагогічних систем, для яких цілі задаються суспільством).

Вони розрізняються між собою способом зв'язку цілей з потребами (індивідуальними або груповими), що спонукають суб'єкта (індивідуального або групового) до досягнення цих цілей.

Якщо цілі, що задаються ззовні, звичайно формулюються у вигляді вимог, норм поведінки, наказів тощо в межах певного суспільства і начебто накладаються на наявні потреби і мотиви окремої людини, то ініціативні внутрішні цілі формуються на основі потреб і мотивів.

За масштабом значення і часового обсягу цілей розрізняють: ціль-ідеал (ідеал або «надзадача». І це той кінцевий бажаний результат, якого можна лише прагнути, постійно наближаючись (досягнення акмеовикладача-професіонала); стратегічні цілі (довгостроковий бажаний результат і досягнення високого (творчого) рівня професіоналізму); тактичні цілі (визначають як проміжний бажаний результат у близькому майбутньому – формування професійної компетентності, професійної майстерності, розвиток професійної культури); оперативні цілі (визначаються як бажаний результат у такий момент досягнення певного навчального успіху, формування знань, умінь, навичок з педагогіки тощо).

Отже, умовою цілепокладання становлення професіоналізму майбутнього викладача є таксономія (розташування у ієрархічному порядку) цілей і завдань професійної підготовки, визначених у державних стандартах підготовки майбутніх викладачів відповідно до цілей формування їхнього професіоналізму.

Педагогічне цілепокладання представлено кількома напрямками: загальнопедагогічним, дидактичним та виховним. У межах процесу професійної освіти зовнішнє спрямування здійснюється засобом реалізації педагогічних технологій, як зазначають науковці, зокрема О. Пехота (Пехота, Єрмакова, 2012). С. Сисоєва стверджує, що ціль (завдання) педагогічної технології полягає у проектуванні бажаного навчально-виховного середовища, яке б сприяло суб'єкт-суб'єктивним відносинам учасників процесу, а це зі свого боку реалізації особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі (Сисоєва, 2011).

У процесі дослідження з'ясовано, що важливими технологіями формування професіоналізму майбутнього викладача є такі: *технологія модульного навчання*, яка порівняно з традиційною лекційно-семінарською системою навчання відрізняється тим, що сама професійна діяльність викладача, як і навчальна діяльність студента, набувають принципово іншого характеру: центральною фігурою навчального процесу реально стає студент.

– Технологія групової роботи передбачає залучення студентів до змістовного співробітництва, де вони виступають суб'єктами спільної навчальної діяльності.

– Технологія проблемного навчання. У проблемному навчанні відкрито втілюються пізнавальні протиріччя, які реалізуються у разі створення й загострення проблемної ситуації, що викликає потребу в опануванні знань і вмінь для вирішення пізнавальних задач. Під проблемним навчанням ми розуміємо процес, що моделює мислення і має пошуковий, дослідницький характер, при якому втілюються пізнавальні протиріччя, що реалізуються у разі створення та загострення викладачем проблемної ситуації та організації ним необхідних умов для її вирішення.

– Технології творчого розвитку особистості. До цих технологій будемо відносити: навчання у співробітництві, метод проєктів, різнорівневе навчання, індивідуальний і диференційований підхід, де викладач виступає як компетентний консультант, помічник, організатор педагогічної взаємодії зі студентами у пізнавальній діяльності.

– Технологія формування стимулів до педагогічної творчості. Формування стимулів до педагогічної творчості доцільно розглядати як процес створення психолого-педагогічної системи, компоненти якої (зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки, особливості комунікативних зв'язків між суб'єктами навчального процесу) забезпечують умови для творчої діяльності сту-

дентів з метою формування у них стійкої сфери творчої професійної діяльності.

– Проєктна технологія. Навчальне проєктування орієнтоване насамперед на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову. Передбачає розв'язання певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмінь із різних галузей науки, техніки, творчості.

Важливою умовою формування професіоналізму майбутнього педагога є, на нашу думку, врахування у процесі професійної підготовки основних акмеологічних законів, якими, за А. Деркачем і В. Зазикіним, є: 1) закон особистісно-професійного розвитку і примноження особистісного потенціалу, який встановлює взаємозв'язок між процесом становлення професійних характеристик і формуванням цілісної особистості; 2) закон самовираження особистості в професії, який описує процеси і механізми професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації створення професійного образу «Я» і особистісно-професійного росту в контексті самовираження особистості в професії (Деркач, Зазикін, 2003: 51–52).

Реалізація цих законів, на нашу думку, дозволяє розглядати професійну підготовку як процес неперервного професійного становлення цілісної особистості майбутнього викладача, а також активно залучити до процесу формування професіоналізму механізми особистісної самоактуалізації та пов'язану з ними сферу внутрішньої мотивації майбутнього педагога.

Ми враховуємо думку науковців, зокрема Є. Бондаревської, А. Деркача, В. Сластьоніна, і вважаємо, що подібний підхід вимагає врахування принципу варіативності у виборі засобів взаємодії суб'єктів освітнього процесу, тобто такої організації навчально-виховної роботи, яка відповідала б запитам самої особистості і суспільства. Умовами реалізації цього принципу в процесі формування професіоналізму майбутнього викладача є таке: опора у вихованні і навчанні на практичний досвід, особистісні потреби саморозвитку, що є у студентів; демонстрація можливостей застосування теоретичних знань у професійній діяльності; залучення майбутніх викладачів до участі в інтелектуальній, фізичній, духовній праці, громадському житті в академічній групі, на факультеті, в університеті з метою розвитку професійного світогляду, професійної культури, особистісної спрямованості на професійну діяльність і саморозвиток професіоналізму.

Ми враховуємо думку Н. Кузьміної, що однією з основних професійно значущих якостей педагога є його «особистісна спрямованість» (Кузьміна, 1970). Згідно з акмеологічним підходом особистісна спрямованість є одним із найважливіших суб'єктивних чинників досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності. Вибір головних стратегій діяльності зумовлює, на думку Н. Кузьміної, три типи спрямованості: істинно педагогічну; формально педагогічну; псевдопедагогічну.

У період навчання у вищій школі наявна загальна спрямованість студентів на власне майбутнє, і все нинішнє виступає для них у фокусі цієї нової спрямованості їхньої особистості.

Навчально-професійна мотивація характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої (орієнтованої на процес і результат) та зовнішньої мотивації. Суттєвими є такі характеристики, як стійкість мотивації, її зв'язок з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності.

С. Рубінштейн стверджував, що мотиви визначаються задачами (цілями) не менше, ніж задачі мотивами. Тому в навчально-професійній діяльності теж можна виокремити два види цілей: ціль як наповнення мотиву (отримати оцінку, знання, досвід, уникнути покарання) і цілі, які задаються іншими людьми і суспільством загалом, до яких належать і власне цілі вищої професійної освіти (Рубінштейн, 1989).

Як і будь-яка інша, навчально-професійна мотивація визначається кількома факторами, специфічними для тієї діяльності, в межах якої вона існує: самою системою освіти, освітньою установою (тип навчального закладу, його профіль, популярність тощо); особливостями організації освітнього процесу (кредитно-модульна система); суб'єктивними особливостями самих студентів; особливостями педагогів і їхніх стосунків зі студентами, ставлення до справи, і, нарешті, специфікою самого навчального предмета.

Становленню позитивної мотивації до розвитку професіоналізму у майбутнього педагога сприяє професійна самоідентифікація.

Самоідентифікація є важливою умовою становлення і збереження ідентичності людини, однак, на відміну від процесу ідентифікації, де людина порівнює себе з іншими, у процесі самоідентифікації відбувається співвіднесення себе із самим собою. В результаті цього формується уявлення про себе як самототожної, унікальної особистості. Результатом самоідентифікації є формування «Образу Я» людини.

Грунтуючись на проведеному аналізі теоретичних праць, можна зазначити, що формування професійної «Я-концепції» базується на загальній «Я-концепції», в процесі професійного самовизначення особистості, засвоєнні функціонально визначених професійних ролей, входження особистості до професійного середовища та динаміці оцінки себе як фахівця.

Необхідною умовою професійної самоідентифікації є неодмінне проходження всіх її етапів, з притаманними їм особливостями, а саме:

- підготовчий етап, на якому відбувається професійне самовизначення особистості (формуються уявлення про професію, її стереотипи і образи; мотиваційний компонент вибору професії; професійно важливі якості, необхідні для її оволодіння; визначається власне місце у вибраній професії на основі врахування вимог до особистості щодо конкретної спеціалізації);

- етап прийняття: готовність студента до виконання професійних функцій (усвідомлення соціальних професійних ролей та установок; сформованість індивідуальних стереотипів такої професії, співвіднесення їх з поглядами, виробленими у суспільстві; порівняння системи особистісних смислів індивіда стосовно системи професійних цінностей);

- самореалізація: перехід від репродуктивного виконання до творчого (співвіднесення людиною власних життєвих цілей, задатків, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації у сфері праці; врахування власного рівня домагань, досвіду успіху і невдач у професійній діяльності);

- самовдосконалення, тобто перехід до потреби у самодіагностиці, самопізнанні, професійна самооцінка тощо.

Ми поділяємо думку А. Деркача та В. Зазикіна, що самооцінка є важливою детермінантою професійної самосвідомості. Науковці зазначають, що на адекватну самооцінку впливають не тільки результативність діяльності, а й соціальні фактори, оціночні судження та відношення інших (Деркач, Зазикін, 2003:173). Оскільки змістом самооцінки є ставлення майбутнього викладача до власної професійної діяльності та розвитку професійно важливих якостей і характеристик стосовно професійних еталонів та стандартів, вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутнім викладачам педагогіки мають бути представлені високі зразки педагогічного професіоналізму, критерії розвитку професійної культури та професійної компетентності викладача педагогіки, сформовано уміння й навички

рефлексії процесу професійного становлення та власної професійної діяльності.

Ми враховуємо позицію В. Сластьоніна, що важливою складовою частиною професійно-педагогічної культури (змістової характеристики професіоналізму майбутнього викладача) є рефлексивна культура, що включає у себе рефлексивність як особистісну якість, ціннісно-сміслові життєві та професійні орієнтири, професійно-особистісний потенціал, відповідальність як критерій соціальної та професійної зрілості (Сластьонін, Мажар, 1991: 38).

Вважаємо, що оволодіння майбутніми викладачами рефлексивною культурою зумовлює становлення у них своєрідної гуманістичної орієнтації, адекватної професійної самооцінки, передбачає пошук сенсу своєї професії, вибір професійної позиції.

На думку В. Сластьоніна, основні параметри технології формування рефлексивної культури майбутнього педагога можуть бути представлені як етапи освітнього процесу крізь призму суб'єктного самоздійснення, самоствердження, самореалізації студентів (Сластьонін, Мажар, 1991: 39).

Зазначимо також, що в акмеології становлення ціннісних орієнтацій особистості пов'язується з формуванням сенсу (смислу) життя і діяльності. Так, Л. Коган поняття «смысл» розглядає через ціннісне самовизначення людини, звертає увагу на той факт, що вона може одночасно належати різним «мікросередовищам», які можуть чинити на нього різновекторні впливи.

Ми поділяємо думку Л. Когана, що людина не може засвоїти все багатство соціального досвіду людства, тому самовизначення особистості, формування смислу її життя та відповідних мотивів діяльності пов'язане з відбором тих цінностей, які найбільшою мірою відповідають її індивідуальним установкам, потребам й інтересам (Коган, 1984).

Ми враховуємо висновки А. Деркача та В. Зазикіна, що ціннісні орієнтації тісно пов'язані з професійним менталітетом та мотиваційно-смісловою сферою особистості. На думку вчених, важливу роль у становленні професіоналізму відіграють термінальні цінності – матеріальний ста-

ток, соціальна захищеність, кар'єрне зростання, особистісна самореалізація, цінності збереження здоров'я тощо (Деркач, Зазикін, 2003: 176–177).

Виходячи з того, що творчість – це продуктивна людська діяльність, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення, С. Сисоєва наголошує, що особистісні якості найбільш яскраво виявляються у творчості, яка забезпечує особистості її сутнісну й цілісну самореалізацію (Сисоєва, 2011).

Висновки. Відповідно, пріоритетним завданням навчального процесу є розвиток таких творчих якостей особистості майбутнього педагога, як: *позитивне уявлення про себе* (адекватна оцінка), бажання пізнати себе; *творчий інтерес*, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення; сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести справу до кінця, працелюбність, емоційна активність; проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, розвинена уява, фантазія, здатність до виявлення протиріч, здатність до подолання інерції мислення, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, здатність до міжособистісного спілкування; альтернативність, дивергентність, точність мислення, міцність та асоціативність пам'яті, цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, пошуково-перетворюючий стиль мислення; *комунікативні якості*, отже, ставлення до майбутнього викладача як соціально зрілої особистості, носія наукового світогляду, передбачає розвиток його рефлексії, сприяння усвідомленню ним себе суб'єктом діяльності, носієм певних суспільних та професійних цінностей, соціально корисною особистістю. Це, зі свого боку, означає необхідність посилення діалогічності навчання, спеціальної організації педагогічного спілкування, створення для студентів умов та можливості відстоювати свої погляди, цілі, життєві позиції у навчально-виховній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования. *Методист.* № 2, 2003. С. 2–6.
2. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
3. Деркач А. А., Сайко Э. В. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор ее развития. *Мир психологии.* № 2. С. 193–200.
4. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. Москва : Мысль, 1984. 254 с.
5. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград, Изд-во ЛГУ, 1970. 114 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
7. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Іліон, 2012. 340 с.

8. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 442 с.
9. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодетельности. *Вопросы философии*. 1989. № 4. С. 39–53.
10. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
11. Слостенин В. А., Мажар Н. Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. Москва : Прометей, 1991. 144 с.

REFERENCES

1. Bondarevskaja E. V. (2003). Lichnostno-orientirovannyj podhod kak tehnologija modernizacii obrazovanija [Personality-oriented approach as a technology of education modernization]. *Metodist*, No. 2. Pp. 2–6 [in Russian].
2. Derkach A., Zazykin V. (2003). *Akmeologija: Uchebnoe posobie* [Acmeology: Textbook]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
3. Derkach A. A., Sajko Je. V. Dejatel'nost' kak osnovanie akmeologicheskogo razvitija subjekta i nasituativnaja aktivnost' subjekta kak dejstvennyj faktor yeye razvitija [Activity as the basis of acmeological development of the subject and situational activity of the subject as an effective factor in one's development]. *Mir psichologii*, No. 2. Moscow. Pp. 193–200 [in Russian].
4. Kogan L. N. (1984). *Cel' i smysl zhizni cheloveka* [The purpose and meaning of human's life]. Moscow. Mysl' [in Russian].
5. Kuz'mina N. V. (1970). *Metody issledovanija pedagogicheskoy dejatel'nosti* [Methods of research of pedagogical activity]. Leningrad. LGU publishing [in Russian].
6. Markova, A. K. (1996). *Psihologija professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow. Znanie [in Russian].
7. Pekhota, O. M., Yermakova, I. P. (2012). *Osnovy pedahohichnykh doslidzhen: vid studenta do naukovoi shkoly: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Fundamentals of pedagogical research: from student to scientific school: a textbook]. Mykolaiv. Ilion.
8. Radul V. V. (2017). *Sotsialna zrilist osobystosti: monohrafiia* [Social maturity of the personality: monograph]. Kharkiv. Machulin.
9. Rubinshtejn S. L. (1989). Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti [The principle of creative independent activity]. *Voprosy filosofii*, No. 4. Pp. 39–53 [in Russian].
10. Sysoieva S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Interactive technologies of education of adults: educational and methodical manual]. NAPN Ukrainy. In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykhiu. Kyiv: VD "EKMO".
11. Slastenin V. A., Mazhar N. E. (1991). *Diagnostika professional'noj prigodnosti molodezhi k pedagogicheskoy dejatel'nosti* [Diagnostics of professional suitability of youth for pedagogical activity]. Moscow: Prometej [in Russian].

Irina DIMOVA,
orcid.org/0000-0003-1687-2658
Lecturer at the Department of English
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolayiv, Ukraine) irina.dimova.scientist@gmail.com

TYPES OF CONTROL FOR CHECKING LAW FACULTY STUDENTS' SKILLS AND COMPETENCES

In today's world of integration, the problem of the quality of education, namely language communication, is acute.

We are looking for different assessment methods and technologies that will be in line with international standards. In order for Ukraine to be one of the technically, economically and culturally developed countries of the world, it is first necessary to modernize domestic education. The results of which are their state final certification and competitive selection for higher education and master's degree. Such conditions of final assessment require teachers to use more effective techniques and methods of control and assessment of knowledge, skills and abilities of students. Among such effective methods can be identified testing, which means the relevance of the selected research.

The main goal of all teachers of foreign languages is to teach their students as accurately and effectively as possible to speak a foreign language to be ready to communicate in any format and understand the interlocutor in various life situations.

At this time, teachers face a speech task and communicative motivation

In senior courses, the language experience of students acquired by them in the previous stages of language learning is systematized and generalized. Methods and types of educational activities are increasingly taking forms close to the real conditions of communication. Creative, project, group, interactive forms of student work are widely used. The content of education is differentiated according to the profile of study.

Test control is an effective form of control that ensures the effective implementation of all its functions in the process of learning any foreign language for professional purposes.

In this article we are going to study the effectiveness of test control and the peculiarities of its use in teaching a foreign language for professional purposes.

We also try to analyze the pros and cons of testing as a method of knowledge control; determine its forms and features in foreign language classes for professional purposes;

The subject of research – testing, as one of the forms of assessment and control of skills and abilities in English classes.

Key words: test, control, competence, method, effectiveness, learning process, technology.

Ірина ДИМОВА,
orcid.org/0000-0003-1687-2658
старший викладач кафедри англійської мови
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) irina.dimova.scientist@gmail.com

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

У сучасному світі інтеграції гостро стоїть проблема якості освіти, а саме мовного спілкування.

Ми шукаємо різні методи й технології оцінки, які відповідають міжнародним стандартам. Для того, щоб Україна була однією з технічно, економічно й культурно розвинених країн світу, насамперед необхідно модернізувати вітчизняну освіту. результатами чого є державна підсумкова атестація та конкурсний відбір для здобуття вищої освіти й магістратури. Такі умови підсумкового оцінювання вимагають від викладачів використання ефективніших прийомів і методів контролю та оцінки знань, умінь і навичок учнів. Серед таких ефективних методів можна виділити тестування, що означає доречність обраного дослідження.

Головна мета всіх викладачів іноземних мов – навчити своїх учнів якомога точніше й ефективніше розмовляти іноземною мовою, бути готовими до спілкування в будь-якому форматі й розуміння співрозмовника в різних життєвих ситуаціях.

На тереper перед викладачами стоїть мовленнєве завдання та комунікативна мотивація.

На старших курсах мовний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови, систематизується та узагальнюється. Методи й види навчальної діяльності все частіше набувають форм, близьких до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проєктні, групові, інтерактивні форми роботи студентів. Зміст освіти диференційовано відповідно до профілю навчання.

Тестовий контроль – це дійова форма контролю, яка забезпечує ефективне виконання всіх його функцій у процесі вивчення будь-якої іноземної мови в професійних цілях.

У статті ми збираємося вивчити ефективність тестового контролю та особливості його використання під час викладання іноземної мови в професійних цілях.

Ми також намагаємося проаналізувати плюси й мінуси тестування як методу контролю знань; визначити його форми й особливості на заняттях з іноземної мови з професійною метою.

Предмет дослідження – тестування як одна з форм оцінювання та контролю вмінь і навичок на уроках англійської мови.

За мету ми поставили дослідження ефективності тестового контролю та особливості його використання в навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: *тест, контроль, компетентність, метод, ефективність, процес навчання, технологія.*

Introduction. In today's world, the psychological and social demand of high school students is language communication, because learning a foreign language in a professional field is a very complex process that requires both an individual approach to each and more time to learn.

High school students have certain psychological characteristics that distinguish them from previous years. The thinking of a student majoring in "Law" acquires an emotional character, and intellectual activity acquires a special color associated with his self-determination and his desire to develop in the profession. Psychological features of student development are manifested in all aspects of his educational activities. During this period, it is important for the student not to learn individual facts or details, but to understand the essence, specific actions or general scheme of activity.

Presenting main material. Senior students with such a condition of learning a foreign language in a professional field have fewer study hours, study at the standard level and at the end must reach level B2 (Баранова, 2002: 13).

In this case, senior students have in-depth study of a foreign language in a professional field, it will cost more hours, teaching methods are used, taking into account the profiling, which deepens the level of knowledge to the level of B2. The information provided differs significantly from the usual basic course in its topics, which may include:

- 1) features of communicative behavior in different English-speaking countries;
- 2) linguistic / stylistic features of different genres of oral and written speech;
- 3) translation as a professionally-oriented means and type of speech activity;
- 4) the literature of the countries whose language is being studied;
- 5) information on the culture (theater, cinema, mass media, national traditions and customs, folk art, genres of contemporary art, including music, pop music, etc.) of the countries whose language is studied;
- 6) regional information;
- 7) information on the history of the country whose language is being studied, etc.

Thus, the main aspects of teaching a foreign language in a professional field are awareness of the psychological characteristics of age and the formation and development of language competence in them as the main problem of the language barrier.

The concepts of monitoring and evaluation of students are an integral part of successful education around the world, they are an important factor in the learning process in any subject, including foreign languages.

The concept of control has several meanings, including testing of knowledge and skills or observation of any educational activity. The control helps the teacher to determine (Гальськова, 2000: 150):

- 1) the degree of mastering the material;
- 2) gaps in knowledge on certain topics;
- 3) evaluate their work, find shortcomings in it and correct;
- 4) timely pay attention to misunderstanding of the material;
- 5) check the ability to apply the acquired knowledge;
- 6) check the completeness of knowledge, etc.

Translated from English the word itself "Test" means control or verification. Regarding the control of foreign language classes for professional purposes, there are such types as:

- speech control (which tests the skills of speech mechanisms and correctness and content of statements);
- reading and writing control checked in comprehension of the text and reading technique aloud, and writing – in the correctness of dictation, etc.);
- audition control (control of comprehension of the listened text).

In order to check the effectiveness of teaching, mastering the material, topics incomprehensible to students and their level of education – around the world use different methods of knowledge control and assessment.

In order to assess the level of student knowledge, two formats are usually used – the usual test and testing.

These two methods differ in many ways, but the most important are:

1. Time.

Test takes more time to write and test than testing.

Testing is usually to choose the right one from several options, and the test may contain long detailed answers, which take much longer to write, justify and verify.

2. Objectivity.

Usually, the method of testing is more objective, because it is assessed purely by the result and the calculation of the correct answers, while the test of the teacher may take into account the unconscious attitude of the teacher to behavior, antipathies or sympathies to certain students.

Thus, the implementation of control in teaching a foreign language in a professional field is carried out by different methods, but testing is a more accurate method of testing student knowledge. The test is also a good element to reinforce the acquired knowledge.

Testing is one of the best methods to identify gaps in knowledge, because it is a collection of tasks that allow you to assess the level of knowledge in several topics at once.

It is also a more objective means of pedagogical assessment.

There are the following types of control over the study of a foreign language by professional orientation in higher education.

1. Preliminary control, which checks the initial level of training, ie the degree of mastery of a foreign language program in a professional field. Current control, ie control of skills acquired after passing some of the lexical and grammatical material. It is carried out periodically throughout the study process at the university.

2. Current or final control, which is usually carried out after studying a section or lesson of the textbook. The results of such control allow to adjust the further course of the educational process.

3. Final control, which is usually conducted after graduation during the semester during exams.

Oral control, or questioning, is the most common form of control of students' knowledge, skills and abilities. In such a survey, the teacher gets ample opportunities to study the individual characteristics of the student's learning material, identifying the most important qualities for each type of speech activity: speech reaction, language automation, situational speech.

As a rule, the control is carried out in the form of a conversation during which the teacher asks questions and waits for the student's answer. It also takes the form of a story or message from a student on a particular topic, as well as some explanation of an event or phenomenon.

The duration of the individual survey should not be more than four minutes. The frontal survey is

usually associated with the repetition of previously passed or just passed the material. The questions and answers in such a survey should be short to include all students in the group. The specificity of written control of knowledge, skills and abilities in a foreign language in the professional field is its efficiency – at the same time the test covered all students.

With this control, it is easier to classify errors in students' written work.

Test control, unlike traditional surveys and written control, always involves some dimension. For this reason, the assessment is based on great objectivity and independence from the possible subjectivity of the teacher, when the assessment will be based to some extent on the impression of the teacher, his personal likes or dislikes in relation to one or another taught. Such control can serve as a good tool for diagnosing the difficulty of language material for students, as a measure of the effect of learning and as a way of predicting learning success or failure. However, formal control (for example, in the form of an intermediate test or final exam) is not the only type (Лювіна, 2012: 40).

Equally important is the informal (or ongoing) monitoring that is currently underway in class and when doing homework. It is also possible to use tests and evaluate how they are performed. However, the possibility of involving students in this process is practically not used. Experience has shown that experience can not only complement and refine a teacher's judgment of how learning takes place, but also significantly affect students' attitudes toward learning and formal control.

Fear of a test or exam is replaced by a sense of responsibility for own achievements, and thus the internal motivation of training grows. Formal control is designed to provide information on the achievement of learning objectives.

Tests and exams that implement formal control are designed, on the one hand, to assess how those who are taught are able to perform specific communicative tasks, i.e., how they speak the language being studied and, on the other hand, to assess the extent to which the course meets the objectives set in its development, ie whether it meets the needs of students as learners of the language and its users.

Intensive growth of interest in the systems of test control of knowledge in the domestic university science is justified by the fact that the traditional control system in the university is experiencing a crisis. The disadvantages of traditional methods are largely obvious. The simplicity and versatility of oral control is very attractive, but it is selective, does not allow to listen to all students and give each of them enough time.

Exams, the most common of which are a good method of knowledge control, however, cannot guarantee compliance with the student's assessment of true knowledge of the subject, which he possesses. Limited exam time, poor comparability of results, different control conditions reduce the possibility of implementing a high level of knowledge by many students. As a result, in addition to traditional methods of control, test control of knowledge is increasingly coming into the higher education process.

Tests are now used at all stages of learning and are the most common form of control and self-control in higher education. Testing is one of the most technological forms of automated control with controlled quality parameters. Test control is possible in "paper" form, when students are given sheets of paper with printed tests, but it is really effective only

However, it is obvious that not all the necessary characteristics of learning material can be obtained by testing. For example, the ability to coherently, logically and conclusively express their thoughts, the ability to specify their answer with examples, knowledge of facts and some other characteristics of knowledge, skills and abilities can be diagnosed through testing. Of course, where knowledge and teaching material are structured and formalized more easily, such as in the natural sciences, it is easier to take test tasks.

It means that testing must be combined with other (traditional) forms and methods of testing knowledge. And only then it is possible to objectively establish the level of theoretical knowledge, intellectual skills, practical skills of students. There are different approaches to the classification of tests used for language learning: by purpose, object of testing, purpose, structure, form of execution, etc.

By purpose, there are:

- 1) tests to assess current performance;
- 2) thematic, designed to test knowledge of certain topics;
- 3) periodic or intermediate. They are used to assess knowledge for a certain period of time;
- 4) final, assessing the end result of learning;
- 5) prognostic, the purpose of which is to identify students' abilities to learn foreign languages;
- 6) professionals who determine the general level of language proficiency of various specialists;
- 7) those who test knowledge of language rules (grammar and vocabulary tests);
- 8) assess the level of speech activities in a foreign language (such tests test the knowledge of listening, speaking, reading and writing);
- 9) combined.

The following types of questions can be used to assess the level of students' knowledge in tests of any type:

- 1) closed questions such as "true – false";
- 2) closed multiple choice questions with one correct answer;
- 3) closed multiple choice questions with the possibility of choosing several correct answers;
- 4) open questions with a short answer;
- 5) open questions with a detailed answer;
- 6) questions with an alternative choice (for example: "Could you (lend, loan) me two dollars?");
- 7) questions with completion (for example: "The sun rises in the East and sets in the ...");
- 8) questions that involve action with groups (for example: "Exclude an extra word from the following series of words: shout, tell, call, notice");
- 9) questions that involve comparison (for example: "Highlight the antonyms in the following words ...").

Returning to the formal approach, it should be noted that tests and exams that implement formal control are designed, on the one hand, to assess how those who are taught are able to perform specific communicative tasks, ie how well they know the language being studied, and with another is to assess the extent to which the course meets the objectives set in its development.

There are four main types of tests that implement formal control, and the specific purpose of each. It is their special purpose (or main function) that distinguishes one type of test from another. However, each of them may pursue other tasks. Thus, the first three types of test can be aimed at identifying the weaknesses of students.

Actually, diagnostic tests should be used with extreme caution. It is necessary to strive to ensure that such tests do not have a negative impact on the learning process, because, as practice shows, they often create an atmosphere of tension and sometimes mistrust. Let's focus in more detail on the first three types of tests that allow for formal control.

1. Constituent tests are conducted before the start of training and perform at least three functions:

- a) determining the level of foreign language proficiency of students;
- b) diagnosing language defects (the test results should be considered from a constructive standpoint, namely – to use, for example, to determine the nature and content of a foreign language course in a professional field);
- c) distribution of students in groups. It should be noted that the test is not the only means of diagnosing the needs of students in learning a foreign language for professional purposes, although it can provide information not only about what the student lacks, but also what potential can be used.

2. Tests of success in studying a foreign language course in a professional field are familiar to the

teacher to the greatest extent, because they are based on the research material, providing intermediate control that provides feedback necessary to optimize the learning process and improve the course.

3. Language proficiency tests are designed to implement the final control. These are usually tests related to the criterion. Their goal is to show how well students have learned to solve communicative problems in the language they are learning, what they need to continue learning at a higher level. A striking example of such tests is the IELTS (International English Language Testing System) exam, which assesses the ability of foreign students to study at a university in an English-speaking environment (Олейнікова, 2010: 10).

One of the main goals of education reforms is to ensure an appropriate, competent and modernized level of knowledge in foreign languages.

The main task of modern teachers is not only the presentation of language material, but to ensure students' language communication, the ability to apply the acquired knowledge in practice in any communication.

Testing in the process of learning English is an important indicator to identify the level of student achievement, their abilities, problems in understanding any topics, and so on.

Lingua didactic testing is most often used in foreign language teaching.

It is also a set of tasks prepared for certain requirements, which allows to identify the level of their linguistic and communicative competence in test participants and to evaluate the test results according to pre-derived criteria.

Among the main indicators of the quality of the didactic test are:

1. Validity is a characteristic of a test that shows what exactly determines the test and how effectively it does so. Validity of the test means its suitability for determining the level of mastery of certain foreign language speaking skills and abilities.

2. Reliability is a necessary condition for the validity of the test. The reliability of the test is determined by the stability of its function as a measuring instrument. A reliable test gives approximately the same results with each application.

3. Differential ability – a characteristic of the test, which indicates the ability of the test to identify successful and underachieved test subjects, ie to identify students with sufficient and insufficient levels of foreign language skills and abilities.

4. Practicality – a characteristic of the test, which determines:

a) the availability of test instructions and the content of test tasks;

b) simplicity of the organization of carrying out of testing in various conditions;

c) simplicity of check of answers and definition of results and an estimation. Cost-effectiveness – a characteristic of the test, which provides a minimum amount of time, effort and money to prepare the test from planning to testing.

5. Cost-effectiveness – a characteristic of the test, which provides a minimum amount of time, effort and money to prepare the test from planning to testing.

Testing has many types and forms, among which may be as follows:

1. Multiple choice. Among the many options – select the required;

2. Consistent choice. Read the text and sequentially put the required letter that corresponds to the specified events;

3. Multiple choice to fill in the gap in a sentence.

4. Alternative choice. Choose a sentence that matches the given picture;

5. Cross-selection. Fill in the blanks in the sentences of the text, the variants of which are indicated after the text.

6. Free choice. Identify the main idea of the text or color the picture according to the text.

Thus, the main distinguishing feature of the test is to provide quantitative information about the quality of learning. At the same time, it provides an opportunity to test a large amount of material studied in small portions and analyze the mastery of the material of most students.

Testing reveals the following levels of language proficiency:

– Elementary (elementary level) – basic skills English for communication on a narrow range of topics;

– Lower Intermediate – communication on interesting topics with a rather limited vocabulary of spoken English;

– Intermediate (middle level, occupying an intermediate level) provisions) – free communication on both abstract topics and maritime topics using professional terminology.

Conclusions. In the course of modernization of the educational process there is a change in the target settings, content and technology of education. The use of modern information technologies provides intensification and actualization of the educational process. Rapid informatization of modern society brings to the fore the problem of developing effective teaching methods, as well as improving the system of automated control and measurement of knowledge. Rapid and high-quality assessment of students' knowledge is an urgent problem of the educational process.

For any education system, the most important are objective quality control of knowledge and on this

basis the construction of effective learning algorithms. One of the modern types of such control is testing.

Control as an integral part of the learning process is used when you want to establish how students use the target language, how advanced they are in learning it, or diagnose problems and provide them with the necessary.

Control is often associated with the assessment of various factors influencing the learning process: the goals stated in the program, course design, materials, methods of work of the teacher and the procedures of the control. It is one of the main sources of information about what happens in the learning process.

The purpose of control is to identify the level of knowledge acquisition by students at different stages of the learning process, determine the relevance of

the identified level of planned knowledge and use the data to manage further learning.

Control differs from other types of perception in that it is a comparative perception. In the process of which the student's actions are compared with a certain standard. What is perceived for the purpose of control is called the object of control. These can be some rules of pronunciation, grammar rules, rules of reading or learning vocabulary, etc.

The main task of learning a foreign language in a professional direction is the ability to express their own thoughts in the language being learned and understand the language in this language other people. Thus, all aspects of speech communication are subject to control: listening, speaking, reading and writing.

BIBLIOGRAPHY

1. Баранова С. В. Актуальні проблеми методів навчання перекладу. *Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки*. 2002. № 4 (37). С. 12–15.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : АРКТИ, 2000. 166 с.
3. Гривко А. В. Компоненти моніторингу для оцінки ключової комунікативної компетентності студентів. *Анотовані результати дослідницької роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік*. Київ : Інститут педагогіки, 2015. С. 133–135.
4. Голуб Г. Б. Оцінка рівня сформованості ключових професійних компетентностей випускників УНП: підходи та процедури. *Питання освіти*. 2008. № 2. С. 161–185.
5. Загальноєвропейські рекомендації щодо мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. Наукове українське видання доктора пед. наук, проф. С. Ю. Миколаїва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Кук Л. О., Сергієнко В. П. Проектування тестів. Курс лекцій : навчальний шлях. Луцьк, 2010. 182 с.
7. Логвина І. Інструменти формуючого оцінювання в діяльності учителя-предметника : посібник для учителів.. Нарва, 2012. 48 с.
8. Олейникова Е. А.. Методика тестирования грамматики в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции французский язык, неязыковой вуз : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; ГОУВПО «Орловский государственный университет». Москва, 2010. 20 с.
9. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальність : підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця : Нова книга, 2013. 236 с.

REFERENCES

1. Baranova S. V. *Aktual'ni problemy metodiv navchannya perekladu*. [Current problems of translation teaching methods] Visnyk Sums'koho derzhavnoho universytetu. Seriya: Filolohichni nauky. 2002. № 4 (37). S. 12–15. [in Ukrainian].
2. Hal'skova N. D. *Sovremennaya metodyka obucheniya ynostrannym yazykam*. [Modern methods of teaching foreign languages] Moskva: ARKTI, 2000. 166 s. [in Russian].
3. Hryvko A. V. *Komponenty monitorynhu dlya otsinky klyuchovoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv*. [Monitoring components for assessing students' key communicative competence] Anotovani rezul'taty doslidnyts'koyi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2015 rik. Kyiv: Instytut pedahohiky, 2015. 302 s. [in Ukrainian].
4. Holub H. B. *Otsinka rivnya sformovanosti klyuchovykh profesiynykh kompetentnostey vypuskniv UNP: pidkhody ta protsedury*. [Assessment of UNP graduates key professional competencies: approaches and procedures] Pytannya osvity. № 2. 2008. 312 s. [in Ukrainian].
5. Zahal'noyevropeys'ki rekomendatsiyi shchodo movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuyannya. [European recommendations for language education: study, teaching, assessment] Nauka. vyd. ukr. vydannya doktora ped. Nauk, prof. S. YU. Mykolayiv. Kyiv: Lenvit, 2003. 273 s. [in Ukrainian].
6. Proektuvannya testiv. Kurs lektsiy: [Test designing. Course of lectures:] navch. shlyakh. L. O. Kuk, V. P. Serhiyenko. Luts'k, 2010. 182 s. [in Ukrainian].
7. Lohvina I. *Instrumenty formuyuchoho otsynuyannya v diyal'nosti vchytelya-predmetnyka: posibnyk dlya vchyteliv*. [Tools for formative assessment in the activities of the subject teacher: a guide for teachers] Narva, 2012. 48 s. [in Ukrainian].
8. Oleynikova YE. A. *Metodolohiya perevirky hramatyky v protsesi formuvannya profesiynoyi inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti*: [Methodology of grammar testing in the process of professional foreign language communicative competence formation] avtoref. Dysertatsiya ... kand. ped. Nauk: 13.00.02 [HOUVPO "Orlovs'kyy derzhavnyy universytet"] Moskva, 2010. 20 s. [in Ukrainian].
9. Chernovaty L. M. *Metodyka vykladannya perekladu yak spetsial'nist'*: [Methods of teaching translation as a specialty] pidruchnyk dlya studentiv. vyshcha osvita Osvita za spetsial'nistyu "Pereklad". Vinnytsya: Nova knyha, 2013. 236 s. [in Ukrainian].

Oksana DYNDARENKO,

orcid.org/0000-0002-3057-7383

Senior Lecturer at the English Language Department

Petro Mohyla Black Sea National University

(Mykolayiv, Ukraine) dindarenko_oksana@ukr.net

THE PRINCIPLE OF INTEGRATION IN PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND ITS ROLE IN TRAINING OF FUTURE LAWYERS

The article is devoted to studying the peculiarities of the principle of integrational technologies in teaching professional English to the students-lawyers. The research involves the use of the modern approaches in foreign-language teaching in higher educational establishments to the non-philological students. In the modern system of higher education foreign-language competency includes the ability of a student-graduate not only to put to use their acquired knowledge and skills in the native country but abroad as well. The proposed approach of integral principle of learning English as a professional language of the future lawyers will enable them to successfully pass their international certificate exam ILEC (The International Legal English Certificate). This certificate highly identifies the knowledge of a professional English language in the sphere of law. This guarantees employment of the lawyers-graduates even in foreign European English-speaking countries and gets them ready for the future successful professional legal activity and intercultural communication. The principle of use of integration technologies involves the combination of the knowledge of a number of disciplines in studying English for law. These subjects include country-studies, culture, religion, history, traditions and customs of different countries while teaching English for Law. This could be achieved on the block, credit-module basis in studying system, while the levels of competency in English, Law and Country-Studies should be correlated. During their lessons-periods the students participate in role-plays, make dialogues and organize brainstorming on the topics from their professional sphere of activity which will further help them get easily adjusted to the similar real-life situations and get rid of the foreign language fear in communication, get a higher level of competency in unexpected situations both on the social and legal issues. This principle gives students a strong stimulus and motivation in learning English as their professional foreign one. The effectiveness of studying could be reached through the use of different tables, block-schemes and projects' approach. Making presentations gets students more professionally involved and educated in the sphere of the proposed topic, inspires them to express their knowledge and ideas more clearly and directly, without the fear of taking a speech in public, perfects and improves their oratory skills.

Key words: *integration, optimization, professional English language, English for Special Purposes (ESP), law, inter-subject correlation, cross-cultural communicative competency, future lawyers.*

Оксана ДИНДАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3057-7383

старший викладач кафедри англійської мови

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

(Миколаїв, Україна) dindarenko_oksana@ukr.net

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЙОГО РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Стаття присвячена вивченню особливостей інтегрованого навчання як одного із засобів ефективного викладання англійської мови за професійним спрямуванням студентам нефілологічних факультетів, в особливості юристам, у контексті сучасних змін у системі вищої освіти. Внаслідок цього мовна компетенція включає не тільки здатність студента, випускника ВЗО, практично застосовувати отримані знання з іноземної мови (англійської) у рідній країні, але й за кордоном. Запропонований принцип інтегрованого навчання у викладанні професійної англійської мови для майбутніх юристів дасть їм можливість, наприклад, успішно скласти іспит для отримання міжнародного сертифіката ILEC. Сертифікат визначає високий професійний рівень володіння англійською мовою у сфері права, стає гарантією успішного працевлаштування в країнах Європи та англійськомовних країнах, є запорукою досконалої підготовки до діяльності в галузі міжнародного права та міжкультурної комунікації. Принцип інтегрованого навчання включає поєднання знань серії дисциплін, що вивчаються комплексно в курсі іноземної мови (англійської) за професійним спрямуванням для юристів. Курс включає набуті знання з країнознавства, культури, релігії, історії, порівняння традицій і звичаїв народів різних країн. Навчання може здійснюватись як аудиторно (офлайн), так і дистанційно (онлайн) за допомогою кредитно-модульної системи, а для досягнення високого рівня компетенції у вивченні англійської мови, права та країнознавства треба комплексне знання цих дисциплін. На заняттях студенти задіяні у ситуативно-ролеву гру, складають діалоги,

організують мозкову атаку (штурм) для дискусії за запропонованою темою, що допомагає майбутнім юристам успішно інтегруватись в іноземне мовне середовище, позбавитись мовного бар'єру і досягти високого рівня мовної компетенції як у сфері соціальної комунікації, так і права. Принцип інтегрованого навчання дає студентам більший стимул і мотивацію у вивченні професійної англійської мови. Ефективність навчання англійської мови для спеціальних цілей досягається за допомогою залучення різних блок-схем, порівняльних таблиць, методу проєктів, складання презентації. Все це стимулює студентів до професійної діяльності та поглиблює знання за вибраною темою, надихає на більш відкрите висловлювання думок, позбавляє страху публічного виступу, вдосконалює ораторські здібності студентів, майбутніх юристів.

Ключові слова: інтеграція, оптимізація, професійна англійська мова, англійська для спеціальних цілей, право, міжпредметні зв'язки, міжкультурна комунікативна компетентність, майбутні юристи.

Stating the problem. Teaching English for Special Purposes (ESP) in the higher educational establishments and other vocational training educational institutions has gone far beyond the boundaries of general comprehensive disciplines. Nowadays it is considered an inseparable part of professional training course together with the other special subjects. In modern societies the perfect knowledge of English as an international foreign language is a means of successful career opportunities, foreign educational training and experience and prolific scientific research work. The level of your command of foreign language demonstrates the development of your personal professional culture in communication. The new concept in teaching ESP demands the new concentration of ideas, goals, principles, content, methodologies, evaluation and assessment of the acquired knowledge, according to the set educational qualificational characteristics of the expert in this sphere, the typical tasks and skills and their practical use in the professional activity. Quite adequate and methodologically grounded and proved is the professional, communicative approach in teaching ESP, the final goal of which corresponds to the students-lawyers' requirements about their future professional activity (subjectivity of activity), stimulates with the appropriate means the importance of learning the English language as a foreign one (motivation of activity), correlates the learning process of the foreign language with the personal aim (purposefulness of activity), and also favours the actualization of the necessity of the foreign language learning as a means of becoming a highly educated, well-bred, professionally trained, competitive and successful personality (awareness of the activity).

Analysis of the latest researches and publications. The question of organization of the teaching and learning process based on the principle of integration models use in the sphere of professionally oriented communication has been long attracting the attention of the researchers. The prospectus of this direction is well-grounded, which has been proved by the array of scientific research works that were devoted to different aspects of integration (V. N. Maksymova, N. S. Antonov, I. D. Zverev, G. F. Fedorets,

H. Y. Vyshnevskaya, T. V. Kuskunova, I. L. Bim and others). As a rule, the potential of integration principle in teaching ESP has been considered solely from the point of view of inter-subject correlation, but we propose the approach focused on the specification of the integrated education in teaching ESP at different stages of it. The notion of "inter-subject correlation" was prior to the appearance of the principle of integration. The most grounded psycho-pedagogical explanation to this notion from the didactical point of view is proposed by K. D. Ushinskiy. According to his theory, "inter-subject correlation" has the world-view value and promotes the formation of accurate and integral perception of the real surrounding world. He drives the notion of the "inter-subject correlation" from the three different associate lines, reflecting the objective correlation of things and events (Ushinskiy, 1948–1952? V. 8: 70). According to the definition by T. B. Vepreva, integration is a natural correlation between sciences, curriculum subjects, paragraphs and topics from different subjects based on the fundamental ideas and fundamental principles, followed by the deep, subsequent diverse revelation of the processes and events, which are studied (Vepreva, 2012: 102).

In the process of integrated teaching of the professional English (ESP) at different non-philological faculties provision of the adequate pedagogical conditions is compulsory, the combination of which results in the harmonious synthesis between the linguistic and the professional components. The methodological component is connected with the acquisition by the students of the rational didactical approaches, the development of the skill of independent personal interpretation of the authentic texts. The level of the formation of the skills and abilities, acquired in the process of integral teaching of ESP, is defined by the ability to understand all the meanings of the foreign professional terms, to relate the notions to their Ukrainian equivalents. According to the acute observation of N. P. Khomiakova, the idea of the professional training of specialists with the highly developed foreign language intercultural communicative competency – one of the most important components of the general professional competency – enforces

the appearance of the new notion, which correlates with the notion of the secondary language personality for the graduates of the higher educational establishments – the secondary communicative professional personality (Khomiakova, 2017: 98). The actuality of the development and formation of such a personality is evident within the process of globalization. The number of the components in the integration course can be defined quite differently. The most optimal variant is the approach proposed by O. N. Shchukin (Shchukin, 2016: 321), according to which the integrated course includes the following components: language material, speaking skills and habits, the knowledge of language facilities and the rules of their use, learning and compensational skills, the culture of the foreign language you study, the spheres, topics, situations of communication, authentic texts. The foreign language authentic texts, promoting acquisition of knowledge of the professional terms, are used for the realization of the contextual aspect of the processes of integration. While the activity aspect of integration is revealed in mastering the foreign professionally oriented language with the aim of solving certain professional tasks. Besides the principle of novelty, another leading didactical principle is the principle of practicality, proposed by Y. A. Komenskiy in the seventeenth century.

The aim of the research. The aim of our research is to prove that the principle of integration in teaching ESP to future lawyers is based on overcoming the disadvantages of the traditional higher education system of subjects, integration, inrelation and interconnection of disciplines. Thus, as Pestalotzsy I. G. wrote, it is vital “to combine in our memory similar and related items or subjects, to clarify our portraying them, and after their final and complete identification, give them the upgraded status of the clear and accurate notions. (Pestalotzsy, 1983: 98). M. S. Bagariadtseva has objectively remarked, that the peculiarity of the professional foreign (English) language is connected with the existence of the inter-subject correlation basis for the integration (foreign language+special(professional) disciplines), but through time, due to the natural interconnection between the foreign (English) language and the professional aspect of the problem of studying, transformation into the inner inter-subject correlated discipline (Bagariadtseva, 2014: 202). Such a gradual transformation promotes effective formation intercultural communicative competency of the future specialists in this professional field of activity, in our case – future lawyers.

Representation of the main points of the research. The effectiveness of the use of the principle of clarity of learning when teaching professional

English for the future lawyers at law faculties is fundamental, though the peculiarity of the discipline influences the organization of the studying process in the universities. In the professionally oriented communication of the lawyers such means of the clarity of the clarity of learning process are schemes, tables, which form the basis for the comparison and relation between processes from one side and events from the other side. It has already been proved that these means develop skills, which are defined by the psychologists as the leading ones for the comprehension and reproduction. The habit of working with the tables and schemes as the additional means of the integral educating principle in the foreign professional English language teaching in a parallel way develops the skill of the use of the graphical clarity when reading the authentic professional legal texts in Ukrainian and finding and revealing the important legal information. Among the most popular schemes are the branched multilevel schemes-classifications, in which one can easily classify the spheres of law and legacy and other aspects of the field. If there are no graphic clarity means in the authentic law-oriented texts, there is a point in creating them with the didactical aims. The organization of the studying process with the necessary required teaching material related to the aims and conditions of integral learning and teaching is fundamental in forming and developing the lexical abilities and skills, which are vital in acquiring the knowledge of the professionally oriented lexics (vocabulary) and its fluent use in the situations of intercultural communication. As most of the researches show, the most important and influential factor of the optimization of integral teaching and learning is the module principle, which includes the specially selected exercises and tasks for the practical use of the professional vocabulary. O. O. Verbitskiy introduces the notion of the “activity module” as an item, that transforms the process from the professional to the learning one. According to his theory, module is not only a conglomerate of knowledge, abilities and skills, but a certain systematic characteristic of the specialist, which gives everyone an opportunity to fulfil their professional tasks (Verbitskiy, 2017: 198). For the integrated teaching and learning of the ESP of the students of the non-philological departments, the value of the module approach is in the intensification of the individual students work, taking into consideration the individual abilities, skills and general characteristics of the students, the opportunity to choose a definite set of modules and the process of their learning, depending on the level of formation and development of the lexical abilities and skills. Thematical modules can be easily divided into blocks, which are

combined with the foreign language lexics and the corresponding exercises. In particular, the modules of the integrated course of ESP for the students-lawyers, consist of the law-based vocabulary authentic texts and the complex of exercises. Besides, each of the modules is accompanied with the vocabulary of the new legal terms for the revision and practicing on the learned material of the period. All the selected exercises and tasks are based on the principle of availability, accessibility, comprehension and novelty, interactivity, motivation, gradual growth of complicatedness, consideration of the students' individual characteristics, the level of formation of their individual professional English thesaurus, communicative skills and creative potential. According to the results of polls, students of the law faculties have difficulty understanding the implied cultural pretext in communication with the foreigners, identifying the words-realia in the texts and specific cultural connotations through the lack of live communication in the field of professional activity in the multi-cultural environment. Getting rid of these drawbacks will become one of the leading tasks of the integral principle of learning and teaching ESP by way of facilitating studying the linguistic and country-studying component, which implies comparing and deep insight not only into the linguistic, philological component, but also the national and cultural component. The students of Petro-Mohyla Blacksea National University, of the faculty of Law, follow the principle of integral learning of the professional English language from the first to the graduate course. The amount of the individual student work grows gradually each year, corresponding to the number of auditorial hours of periods. Students combine the knowledge of the ESP, special vocabulary of the field and grammar, with the practical insight into the culture, customs, traditions and norms and peculiarities of all the English-speaking countries and learn to compare them with the Ukrainian ones. Such a syllabus helps them to integrate easily into the new cultural environment and be confident in their future career perspectives and ambitions in foreign countries, using the acquired abilities, knowledge of the field and practical skills in both general and professional English use.

Conclusions. English language materials, providing the basis for the integral principle of teaching and learning ESP, ought to motivate students due to the availability of up-to-date professional and cultural, country-studies' information from and correlated to

the field of Law and Legacy. We strongly recommend correlating the work of the lecturers of both subjects (professional and culture-related disciplines) for the sake of the successful coordination of the studying process. In the ideal variant, the materials of the integral course can be used both for the preparation of the English language periods in the university and for the legal complex of disciplines. The formation of the language abilities and skills in the integrated course of learning and teaching ESP takes place in the conditions of inter- and correlated learning the complex of language activities: reading, speaking, auditing and writing. All the required aims are subject to the same goal – formation of the English-language professional lexical competency, as an essential part in the structure of the general multi- and inter-cultural communicative competency. Linguistic-didactical model, based on the integral course of professionally oriented foreign (English) language helps define the levels of the practical use of the acquired knowledge while participating in the professional communication process of the experts from the varied linguistic legal background. One of the main methodological approaches in teaching ESP in the integral course is the principle of live communication of the two or more students-lawyers in English in the process of sharing professional and culturally-based information and knowledge, common, group creative work, similar to the role-play. Modelling of the situations of communication with the professional background, reproduction of the foreign language environment with the help of the didactical means, positively influence the activation of the perception and acquisition of the ESP language material, which strongly stimulates students to develop in this direction and helps get rid of the language barrier in the real, live situation of professional communication. It's worth mentioning that the integral course: "English Language, Law, Linguistic Country-studies", which is based on the block-module system, can be considered the primary stage for the preparation to the international exam in the sphere ESP for Legacy/Law students – ILEC (The International Legal English Certificate). The acquisition of the certificate ILEC is the stable guarantee of the perfect command of the professional English, the knowledge of the peculiarities of the national-legal systems of the English-speaking countries and readiness of a student for the effective inter-cultural communication on the modern urgent professional issues.

BIBLIOGRAPHY

1. Багарядцева М. С. Интегрированное обучение студентов экономических специальностей иноязычному монологическому высказыванию на основе текстов профессионального содержания : диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2014. 228 с.
2. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса : диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012. 182 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : «Высшая школа», 2017. 273 с.
4. Песталотци И. Г. Избранные педагогические произведения. Москва, 1963.
5. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11-ти томах, т. 8. Москва –Ленинград : АПН РСФСР, 1948–1952.
6. Хомякова Н. П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения. Москва : Тезаурус, 2017.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Филоматис, 2016. 480 с.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2013. 273 с.
9. Baker, Thomas E. Effective Police Leadership. New York : Looseleaf Law Publications, 2015. 277 p.
10. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах : підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2013. 328 с.
11. Educa-Publications. URL: <http://online-educa.com/publications>
12. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. Київ : Педагогічна преса, 2014.
13. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. Київ, 2012.

REFERENCES

1. Bagariadtseva M. S. Integrirovannoe obuchenie studentov ekonomicheskikh spetsialnostei inoyazychnomu monologicheskomu vyskazyvaniu na osnove tekstov professionalnogo soderzhania [Integrational teaching foreign monological speech to students-economists on the basis of professionally oriented texts]: Extended abstract of candidate's thesis, Yekaterinburg, 2014. 228 p. [in Russian].
2. Vepreva T. B. Obuchenie professionalno-oriyentirovannoy inoyazychnoy leksike studentov neyazykovykh spetsialnostei na osnove integrirovannogo kursa [Teaching foreign professional vocabulary to the students of non-philological faculties]: Extended abstract of candidate's thesis, Sankt-Peterburg, 2012. 182 p. [in Russian].
3. Verbitskiy A. A. Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyi podhod [Active teaching in higher educational establishments: Contextual approach]. Moscow: "Vysshaya shkola", 2017. 273 p. [in Russian].
4. Pestalottsy I. G. Izbrannyye pedagogicheskie proizvedeniya [The best of pedagogical works]. Moscow, 1963. [in Russian].
5. Ushinskiy K. D. Sobranie sochineniy v 11 tomakh, t. 8 [Collective 11 volumes' work, v. 8]. Moscow–Leningrad: APN RSFSR, 1948–1952 [in Russian].
6. Khomiakova N. P. Formirovaniye spetsialnoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti yuristov-mezhdunarodnikov v usloviyakh kontekstnogo obucheniya [Formation of special foreign language communicative competency of students of International Law involving the method of contextual approach teaching]. Moscow: Thesaurus, 2013 [in Russian].
7. Shchukin A. N. Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika: uchebnoye posobiye dlia prepodavatelej i studentov [Foreign language teaching. Theory and practice: An exercise-book for teachers and students]. 2-nd ed. Moscow: Philomatis, 2016. 480 p. [in Russian].
8. Zagalnoyevropejskiy rekomendatsii z movnoyi osvity: vyvchennia, vukladannia, otsiniuvannia [General European recommendations in language education: studying, teaching and assessment] / pid nauk. red. prof. S. Yu. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit, 2013. 273 p. [in Ukrainian].
9. Baker Thomas E. Effective Police Leadership. New York: Looseleaf Law Publications, 2015. 277 p. [in English].
10. Nikolayeva S. Yu. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Methodology of English-language teaching in higher educational establishments]. Kyiv: Lenvit, 2012. 328 p. [in Ukrainian].
11. Educa-Publications. Retrieved from: <http://online-educa.com/publications> [in English].
12. Kriuchkov G. Bolonskiy protses yak garmonizatsiya yevropeyskoyi systemy vyshchoyi osvity [Bolonsky process as harmonization of the European system of higher education]. Kyiv: Pedagogichna prеса, 2014 [in Ukrainian].
13. Pometun O., Pyrozhenko L. Interaktyvni tekhnologii navchannia: teoriya, praktyka, dosvid [Intractive technologies in education: theory, practice, experience]. Kyiv, 2012 [in Ukrainian].

УДК 378.011.3 – 051: 373.035
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-51>

Олександр ДУБОВОЙ,
orcid.org/0000-0002-8498-1234
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту,
директор
Навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) davstrongman@gmail.com

Вячеслав БАБИЧ,
orcid.org/0000-0002-1439-7040
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри олімпійського та професійного спорту
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) vjacheslav_yib@ukr.net

Валерій ГАЗАЄВ,
orcid.org/0000-0001-8702-0300
завідувач кафедри фізичного виховання і спорту
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) valerii.hazaiev@tsatu.edu.ua

ПОШУК ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ УПЕВНЕНОСТІ У СОБІ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті висвітлюється проблема удосконалення процесу фізичного виховання студентів. Охарактеризовано значущість застосування інноваційних підходів до організації практичного складника навчальної дисципліни «Фізичне виховання», спрямованих на підвищення у студентів рівня упевненості у собі та власних можливостях. Зазначається, що за допомогою інноваційних підходів до організації практичного складника навчальної дисципліни «Фізичне виховання» можливе повноцінне формування здорової особистості студентів у фізичному, психічному, соціальному та духовному аспектах. Акцентується увага, що дотепер у практиці викладання навчального предмета «Фізичне виховання» можна спостерігати застарілість підходів організації його практичного складника, особливо у студентів спеціальної медичної групи, а також недостатню зорієнтованість навчальної програми в контексті використання потужного потенціалу фізичного виховання стосовно підвищення рівня впевненості студентів спеціальної медичної групи у власних силах та можливостях. Наголошується, що застосування інноваційних підходів до викладання практичного складника навчального предмета «Фізичне виховання» сприяє підвищенню рівня впевненості студентів спеціальної медичної групи у власних силах та можливостях, зокрема шляхом акцентування уваги викладачем на підвищення у студентів технічної майстерності з окремих видів спорту, подолання студентами перешкод, які не потребують максимальних чи субмаксимальних навантажень (які відбуваються в повільному темпі, передбачають вправи з рівноваги й такі, що дозволяють спостерігати зміни в якісному та кількісному контексті), а також шляхом спостереження студентом за динамікою власного (хоча б мінімального) поступу у розвитку фізичних якостей тощо.

Ключові слова: фізичне виховання, студенти, упевненість у собі, інноваційні підходи, психологічна стійкість.

Oleksandr DUBOVOI,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at Department of Olympic and Professional Sports,
Director
Educational and Scientific Institute of Physical Education and Sports
of Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Lugansk region, Ukraine) davstrongman@gmail.com

Viacheslav BABYCH,

orcid.org/0000-0002-1439-7040

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Olympic and Professional Sports
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Lugansk region, Ukraine) vjacheslav_vib@ukr.net*

Valerii GAZAIEV,

orcid.org/0000-0001-8702-0300

*Head of the Department of Physical Education and Sports
Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University
(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) valerii.hazaiev@tsatu.edu.ua*

SEARCHING FOR WAYS TO INCREASE THE LEVEL OF SELF-CONFIDENCE IN STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

The article highlights the problems of improving the process of physical education of students. Was revealed the significance of the application of innovative approaches to the organization of the practical component of the discipline "Physical Education", aimed at increasing students' level of psychological stability and self-confidence and their own abilities. It is noted that with the help of innovative approaches to the organization of the practical component of the discipline "Physical Education" it is possible to fully form a healthy personality of students in physical, mental, social and spiritual aspects. Emphasis is placed on the fact that to date in the practice of teaching the subject "Physical Education" it is possible to observe obsolescence of approaches of the organization of its practical component, especially at students of special medical group, and also the lack of orientation of the curriculum in the context of using the powerful potential of physical education to increase the level of confidence of students of the special medical group in their own strengths and capabilities. It is emphasized that the use of innovative approaches to teaching the practical component of the subject "Physical Education" helps to increase the level of confidence of students of the special medical group in their own strengths and capabilities, in particular by focusing the teacher's attention to improving students' technical skills in certain sports, overcoming obstacles by students, which do not require maximum or submaximal loads (which take place at a slow pace, involve balance exercises and those that allow to observe changes in the qualitative and quantitative context), which take place at a slow pace, involve balance exercises and those that allow to observe changes in the qualitative and quantitative context.

Key words: *physical education, students, self-confidence, innovative approaches, psychological stability.*

Вступ. Прагнення України стати частиною європейського простору спонукає до перегляду функціонування багатьох інституцій країни, у тому числі сфери освіти, фізичного виховання і спорту. Наявність реальних реформ системи освіти, а також системи охорони здоров'я переконливо свідчить про прагнення України стати європейською державою з превалюванням у її громадян відповідних цінностей, серед яких провідне місце посідають цінності здоров'я, свободи, справедливості, толерантності, прагнення до самореалізації тощо. Одним з важливих завдань сучасної освіти є виховання здорової особистості студентів у фізичному, психічному, соціальному та духовному аспектах. Вагоме значення у зазначеному контексті відіграє навчальний предмет «Фізичне виховання». В межах цієї статті зосередимось на виявленні значущості застосування інноваційних підходів до організації практичного складника навчальної дисципліни «Фізичне виховання» щодо підвищення у студентів рівня впевненості у собі та власних можливостях.

Аналіз останніх публікацій. У межах цієї статті особливе значення відгравали наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема: В. Бабича (Бабич, 2017), І. Випасняк (Випасняк, 2012), Г. Жука (Жук, 2010), А. Осіпов (Osipov, 2017), В. Друз (Druz, 2017), В. Прыстинський (Prystynskyi, 2018) та ін.

Отже, **метою статті** нами визначено виявлення значущості застосування інноваційних технологій щодо організації практичного складника навчальної дисципліни «Фізичне виховання» щодо підвищення у студентів СМГ рівня впевненості у собі та власних можливостях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все зазначимо, що саме поняття «інноваційні технології фізичного виховання» визначається вченими (І. Випасняк, В. Сарабай, Г. Шевчук, А. Шпільчак) як його новітні системи, які є відтворюваними виховними системами зі спеціально розробленими методами та засобами підвищення фізичної підготовленості і вихованості студентів із запланованими результатами, що

досягаються покроковим виконанням поставлених завдань. Основною метою інноваційних технологій фізичного виховання студентів, на думку авторів, є збереження і зміцнення здоров'я, підвищення фізичної підготовленості, розвиток знань, умінь і навичок (Випасняк, 2012: 88–92).

Особливо це стосується студентів СМГ, в яких наявні відхилення у стані соматичного здоров'я. Як зазначалось, на жаль, останніми роками кількість студентів, яких за станом здоров'я віднесено до спеціальної медичної групи, не стало менше. Очевидно, що на цьому етапі реформування системи освіти загалом та вищої освіти зокрема вкрай важливим питанням постає реформування фізичного виховання як такого. Аналіз навчальної програми з фізичного виховання для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації, яка з 2003 р. залишається майже незмінною, свідчить про наявність нагальної потреби її оновлення у зв'язку з реформуванням системи освіти, прагненням України стати частиною європейського простору. Про наявність проблем у сфері фізичного виховання, в тому числі і у спеціальній медичній групі, свідчать наукові праці низки вітчизняних учених, серед яких – Г. Жук, який наголошує на тому, що критична ситуація, яка склалась у сфері фізичної культури і спорту, насамперед зумовлена невідповідністю нормативно-правової бази сучасним вимогам, життєвим інтересам та потребам суспільства (Жук, 2010: 61–63).

На думку І. Випасняк, щоб хоч якось змінити ставлення студентів до фізичної культури і спорту, свого здоров'я, наблизити їх до розуміння значущості цього предмета, розуміння себе, необхідно змінити насамперед умови отримання знань (Випасняк, 2012: 88–92). Розділяючи думку автора, додамо, що необхідні знання з питань підвищення рівня соціального здоров'я студенти СМГ мають отримувати й у практичній частині фізичного виховання. На жаль, часта формалізація навчального процесу, іноді навіть «муштра» на заняттях, небажання викладачів застосовувати інноваційні технології тощо відвертає від відвідування занять не тільки студентів, які мають відхилення у стані здоров'я, але й відносно здорових майбутніх фахівців. Вищезазначені обставини призвели до того, що більшість сучасних студентів спеціальної медичної групи не усвідомлюють значущість фізичного виховання в контексті збереження, зміцнення та відновлення власного фізичного здоров'я, формування та систематичного підвищення соціального здоров'я тощо (Бабич, 2017: 56–67). D. Anikieiev, досліджуючи критерії ефективності системи фізичного виховання

студентської молоді у вищих навчальних закладах, справедливо наголошує на тому, що індивідуальною метою кожного студента повинні бути показники якості навчальних занять (Anikieiev, 2015: 3–8). Такі висновки цілком доцільні не тільки для основної, але й стосовно спеціальної медичної групи. Колектив авторів, зокрема А. Osipov, M. Kudryavtsev, S. Iermakov та ін., впроваджував у навчальний процес з фізичного виховання кардіо-силовий тренінг, що сприяло збільшенню показників розвитку фізичної сили, загальної витривалості і гнучкості у студентів основної медичної групи (Osipov, 2017: 176–181). V. Druz, S. Iermakov та ін. прагнули вирішувати питання індивідуалізації фізичного виховання студентів за рахунок встановлення відповідності між встановленими аналітичними зв'язками особливостей протікання фізіологічних процесів (адаптивної поведінки) індивіда і вимог до вибраного середовища спортивної рухової діяльності (Druz, 2017: 10–16).

Для підвищення у студентів СМГ рівня впевненості у власних силах та можливостях ми також спирались на проведені нами раніше дослідження (Babich, 2018: 1099–1107; Babich, 2018: 1203–1208; Prystynskyi, 2018: 117–123).

Отже, в межах нашого дослідження нам важливо було розробити шляхи підвищення впевненості студентів СМГ у власних силах у процесі практичної частини фізичного виховання.

Стисло охарактеризуємо їх.

1) *Акцентування уваги викладачем на підвищення у студентів технічної майстерності з окремих видів спорту.*

Перш за все, це зумовлено тим, що більшість зі студентів були віднесені до спеціальної медичної групи ще під час навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Зазначимо, що як учні, так і студенти, які віднесені до спеціальної медичної групи, досить погано володіють технікою виконання того чи іншого елемента, що передбачені програмою (для оволодіння з різних видів спорту) з фізичної культури та фізичного виховання (у вишах) відповідно. Проте саме відсутність цих умінь (поряд з іншими обставинами) також негативно позначається на стані соціального здоров'я особистості та процесі його підвищення. За недостатнього оволодіння технічним елементом, наприклад, в умовах гри (футбол, баскетбол тощо), будь-який учень відчуває себе нездарою, особистістю, яка не здатна на оволодіння тим, що її навчають. Врахуємо при цьому досить авторитарний стиль вчителя, який, на жаль, часто трапляється серед учителів фізичного виховання.

Ці обставини вселяють в учня (особливо дівчаток) страх, зневіру у власні сили та можливості. І це в тому віці, коли для дитини особливо важливо відчувати себе повноцінною особистістю на етапі її дорослішання та соціального становлення. Часто це повністю відвертає школярів від занять фізичною культурою. Саме з такими проблемами та відчуттями, пов'язаними зі шкільним предметом «Фізична культура», абітурієнти потрапляють до вишу. На жаль, і у ВНЗ ситуація не змінюється на краще. Часто навпаки. В реальній практиці фізичного виховання ВНЗ увага до оволодіння студентами СМГ технікою виконання того чи іншого елементу знов-таки майже відсутня.

Саме тому в процесі практичної частини фізичного виховання ми прагнули, щоб студенти оволоділи на достатньому рівні технічними елементами з різних видів спорту, що передбачені навчальною програмою. Наприклад, у разі кращого освоєння техніки кидка баскетбольного м'яча в кошик помітно підвищується кількість влучних попадань, що, своєю чергою, позитивно впливає на впевненість студента у власних можливостях. Те ж стосувалось і передачі волейбольного м'яча в парах (зверху, знизу) і багатьох інших технічних елементів з різних видів спорту.

Звернемо увагу, що для гарного освоєння техніки виконання таких елементів не потрібно значних фізичних зусиль з боку студентів та студенток (фізичних перевантажень). Оскільки всі вони виконуються поступово (у довільному темпі, з урахуванням при цьому фізичного розвитку кожного зі студентів(ок), фізичних кондицій, стану соматичного здоров'я і т.д.). Отже, жодним чином студенти не перевищували допустимий для кожного окремого студента рівень фізичних навантажень. Проте кожна маленька перемога «над собою» у разі покращення виконання технічного елементу покращувала настрої студентів, підвищувала цікавість до занять та бажання їх відвідувати. Удосконалення студентами техніки виконання технічних елементів у «парах» (один з одним) або втрійох і більше сприяло виробленню у студентів відчуття командного духу, взаємодітримки і т.д., що також позитивно впливало на встановлення або покращення міжособистісних стосунків тощо.

2) *Подолання студентами перешкод, які не потребують максимальних чи субмаксимальних навантажень, які відбуваються в повільному темпі, проте передбачають вправи з рівноваги на вузькій площині (поверхні) і такі, що дозволяють спостерігати зміни в якісному та кількісному контексті (в динаміці).*

У цьому разі ми використовували такі вправи, як:
– ходьба по гімнастичній колоді з регулюванням висоти колоди (за потреби поступовим її збільшенням, дотримуючись при цьому страхування викладачем та виконання всіх відповідних правил техніки безпеки);

– подолання перешкод за допомогою естафети, в якій переможцем виходить не той, хто швидше передав естафету (як це відбувається зазвичай), а той, хто зміг правильно й безпомилково її подолати. Для цього в естафеті передбачені підйоми та спуски (наприклад, по гімнастичній лаві під кутом 45°), пролізання під відносно низьким «бар'єром», перехід через певний проміжок спортивної зали, обережно наступаючи лише на ті місця (маленькі кружечки діаметром 5 см), які позначені на підлозі в хаотичному порядку. У процесі подолання подібних перешкод ми також прагнули поєднувати інтелектуальну працю з фізичними вправами. Наприклад, на підлозі розташовувалось багато намальованих кружечків з літерами (у середині них). Перед студентами обох команд ставилось завдання, наприклад, однієї з команд потрібно було охарактеризувати сутність поняття «соціальне здоров'я», поступово наступаючи на літери і створюючи таким чином одне або два слова, прямуючи до встановленої «фішки». Наступний гравець продовжував розкривати сутність поняття, створюючи своїми точними кроками нові слова, що доповнюють попереднього гравця. Таким чином, по-перше, студенти отримували гарні емоції, по-друге, формувалась командна співпраця, по-третє, студенти пригадували те, що вони засвоїли в процесі теоретичної складової частини предмету з питань соціального здоров'я і т.д.

3) Спостереження студента за динамікою власного (хоча б мінімального) поступу у розвитку фізичних якостей. Надзвичайно велике місце у зазначеному аспекті відгравало змінення підходів до оцінювання фізичної підготовленості студентів СМГ у експериментальній групі. У такому контексті ми звернулись до досвіду європейських країн, зокрема Польщі (Турчик, 2009: 187–191), де поряд із систематичністю відвідування занять, практичним застосуванням знань про здоровий спосіб життя, в оцінці учнів обов'язково враховується поступ в індивідуальному фізичному розвитку. Такий підхід також ґрунтується на дослідженнях В. Язловецького. На думку вченого, зміна фізичних кондицій учнів СМГ багато в чому залежить від наполегливості, ініціативи та захопленості учнів (студентів), їхньої зацікавленості у розвитку функціональних можливостей свого організму (Язловецький, 2002: 52).

Застосування саме такого підходу до оцінення студентів СМГ ми обґрунтуємо такими обставинами, а саме:

- наявністю у студентів СМГ відхилень у стані соматичного здоров'я;
- необхідністю створення стимулюючого чинника, який би своєю чергою також сприяв підвищенню впевненості у власних можливостях.

Як зазначалось нами вище, наявність хронічних захворювань (однієї, а в окремих випадках двох та навіть трьох систем одночасно) досить часто сприяє виникненню у студентів заниженої самооцінки, зневіри у власні можливості, відчуття неповноцінності, небажання (або невиразне бажання) особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку тощо (Babich et al, 2018). Особливо чітко це відображається у відношенні студентів СМГ до занять з фізичного виховання. Неприємно вражає, що більш ніж у 89,5% студентів спеціальної медичної групи (взагалі) сформувався відверто негативне ставлення до фізичного виховання. З огляду на те, що ще з радянських часів навчальний предмет «Фізичне виховання», а саме його методична та практична складові частини, залишились майже незмінними, сучасні студенти під будь-яким приводом намагаються уникати відвідування вищезазначеного предмета взагалі. Саме тому, незважаючи на наявність певних вимог до фізичної підготовки студентів у процесі фізичного виховання, в реальній практиці їх розвитку майже не приділяється увага й дотепер. На практиці все обмежується комплексом лікувальної фізичної культури, призначеної лікарем, або взагалі «відсиджуванням на гімнастичній лаві». Нерідко можна спостерігати відсутність відвідань студентами фізичного виховання під приводом «заборони» лікарем відвідувати відповідні заняття та займатись фізичними вправами взагалі.

Таким чином, впроваджений нами підхід до оцінення студентів з фізичного виховання, зокрема фізичної підготовленості студентів СМГ (за наяв-

ності хоча б мінімального поступу у розвитку тієї чи іншої фізичної якості), був спрямований на те, щоб, по-перше, кожен зі студентів мав можливість переконавшись, що у разі правильно організованої та самоорганізованої фізичної діяльності можна позитивно впливати на власний фізичний розвиток (розвиток окремих фізичних якостей, зокрема гнучкість, координацію, силову витривалість тощо). По-друге, оцінення фізичної підготовленості студентів СМГ шляхом визначення хоча б мінімального поступу у розвитку фізичних якостей поряд з попередніми (впровадженими нами підходами до організації практичного складника фізичного виховання) також сприяв підвищенню впевненості студентів у власних силах (можливостях).

Висновки. Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що натепер, на жаль, у практиці викладання навчального предмета «Фізичне виховання» ще й досі можемо спостерігати застарілість підходів організації його практичного складника, особливо у студентів спеціальної медичної групи, а також недостатню зорієнтованість навчальної програми в контексті використання потужного потенціалу фізичного виховання стосовно підвищення рівня впевненості студентів СМГ у власних силах та можливостях. Разом із тим застосування інноваційних підходів до викладання практичного складника навчального предмета «Фізичне виховання» сприяє підвищенню рівня впевненості студентів СМГ у власних силах та можливостях, зокрема шляхом акцентування уваги викладачем на підвищення у студентів технічної майстерності з окремих видів спорту, подолання студентами перешкод, які не потребують максимальних чи субмаксимальних навантажень (які відбуваються в повільному темпі, передбачають вправи з рівноваги й такі, що дозволяють спостерігати зміни в якісному та кількісному контексті), а також шляхом спостереження студентом за динамікою власного (хоча б мінімального) поступу у розвитку фізичних якостей тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2006. 572 с.
2. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
3. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навчальний посібник. Дніпропетровськ. 2014. 416 с.
4. Випасняк І., Сарабай В., Шевчук Г., Шпільчак А. Інноваційні підходи у фізичному вихованні студентської молоді. *Обрії*. 2012. № 2 (35). С. 88–92.
5. Фізичне виховання. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації. Київ, 2003. 32 с.
6. Жук Г. О. Аналіз підходів до розподілу учнів на медичні групи для занять з фізичної культури у загальноосвітній школі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 1 С. 61–63.

7. Бабич В. І., Полулященко Ю. М., Дубовий О. В., Павлюк О. М. Проблема формування соціального здоров'я студентів спеціальної медичної групи в ракурсі реформування системи освіти. *Молодь і ринок: щомісяч. наук.-пед. журн. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту імені Івана Франка*, 2017. № 11(154). С. 56–67.

8. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., Yanova M., Lepilina T., Plotnikova I., Dorzhieva O. Comparative analysis of effectiveness of some students' physical culture training methodic. *Physical education of students*. 2017. No. 4 (21). P. 176–181.

9. Druz V., Iermakov S., Artemyeva G., Puhach Y., Muszkieta R. Individualization factors of students' physical education at modern stage of its realization. *Physical education of students*. 2017. No. 1 (21). P. 10–16.

10. Babich, V., Boychuk Yu., Poluljasshenko Yu., Zaytsev V., Dubovoyi O., Dolyunnyi Yu. Development of diagnostic tools and determination of the state of formation of social health of male and female students assigned to a special medical group. *Journal of Physical Education and Sport*, 2018. 179, pp. 1099–1107.

11. Babich V., Boychuk Yu., Poluljasshenko Yu., Zaytsev V., Malkova Ya. A methodology for reducing the neuro-psychicstress of students with deviations in the state of somatic health. *Journal of Physical Education and Sport®*. 2018. 18 Supplement issue 2, Art 179, pp. 1203–1208

12. Prystynskyi V., Babych V., Zaitsev V., Boychuk Yu., Taymasov Yu. Impact of Updated Curriculum Contenton 6th–7th Graders' Motivation in Physical Education. *Teoriâ ta Metodika Fizičnogo Vihovannâ*, 20(2), 117–123. URL: <https://doi.org/10.17309/tmfv.2020.2.08>.

13. Турчик І., Вацеба О., Бірюк С. Урок фізичної культури у системі початкової шкільної освіти Польщі. *Молода спортивна наука України*, 2009. Т. 2. С. 187–191.

REFERENCES

1. Gavrish I. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv do innovatsiyanoi profesiynoyi diyal'nosti [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of future teachers for innovative professional activity]: dis. ... d-ra ped. nauk. Kharkiv, 2006. 572 p. [in Ukrainian].

2. Dubasenyuk O. A. Innovatsiyeni osviti tekhnolohiyi ta metodyky v systemi profesiyno-pedahohichnoyi pidhotovky [Innovative educational technologies and methods in the system of professional and pedagogical training]. *Profesiynna pedahohichna osvita: innovatsiyeni tekhnolohiyi ta metodyky: monohrafiya*. Zhytomyr: Vid-vo ZDU im. I. Franka, 2009. Pp. 14–47 [in Ukrainian].

3. Gladush V. A. Pedahohika vyshchoyi shkoly: teoriya, praktyka, istoriya [Higher school pedagogy: theory, practice, history]. Navch. posib. Dnypropetrovsk. 2014. 416 p. [in Ukrainian].

4. Vypasnyak I., Sarabay V., Shevchuk H., Shpil'chak A. Innovatsiyeni pidkhody u fizychnomu vykhovanni student's'koyi molodi [Innovative approaches in physical education of student youth]. *Obriy*. 2012. No. 2 (35). Pp. 88–92 [in Ukrainian].

5. Fizychno vykhovannya. Navchal'na prohrama dlya vyshchykh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny III–IV rivniv akredytatsiyi [Physical Education. Curriculum for higher educational institutions of Ukraine of III–IV levels of accreditation]. Kyiv, 2003. 32 s. [in Ukrainian].

6. Zhuk H. O. Analiz pidkhodiv do rozpodilu uchniv na medychni hrupy dlya zanyat' fizychnoyi kul'tury u zahal'noosvitniy shkoli [Analysis of approaches to the division of students into medical groups for physical education classes in secondary school]. *Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu*. 2010. No. 1 Pp. 61–63 [in Ukrainian].

7. Babych V. I., Polulyashchenko Y. M., Dubovyy O. V., Pavlyuk O. M. Problema formuvannya sotsial'noho zdorov'ya studentiv spetsial'noyi medychnoyi hrupy v rakursi reformuvannya systemy osvity [The problem of forming the social health of students of a special medical group in the perspective of reforming the education system]. *Molod' i rynek: shchomisyach. nauk.-ped. zhurn. Drohobyt's. derzh. ped. un-tu imeni Ivana Franka*, 2017. No. 11(154). Pp. 56–67 [in Ukrainian].

8. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., Yanova M., Lepilina T., Plotnikova I., Dorzhieva O. Comparative analysis of effectiveness of some students' physical culture training methodic. *Physical education of students*. 2017. No. 4 (21). Pp. 176–181 [in English].

9. Druz V., Iermakov S., Artemyeva G., Puhach Y., Muszkieta R. Individualization factors of students' physical education at modern stage of its realization. *Physical education of students*. 2017. No. 1 (21). Pp. 10–16 [in English].

10. Babich, V., Boychuk Yu., Poluljasshenko Yu., Zaytsev V., Dubovoyi O., Dolyunnyi Yu. Development of diagnostic tools and determination of the state of formation of social health of male and female students assigned to a special medical group. *Journal of Physical Education and Sport*, 2018. 179, pp. 1099–1107 [in English].

11. Babich V., Boychuk Yu., Poluljasshenko Yu., Zaytsev V., Malkova Ya. A methodology for reducing the neuro-psychicstress of students with deviations in the state of somatic health. *Journal of Physical Education and Sport®*. 2018. 18 Supplement issue 2, Art 179, pp. 1203–1208 [in English].

12. Prystynskyi V., Babych V., Zaitsev V., Boychuk Yu., Taymasov Yu. Impact of Updated Curriculum Contenton 6th–7th Graders' Motivation in Physical Education. *Teoriâ ta Metodika Fizičnogo Vihovannâ*, 20(2), 117–123. Retrieved from: <https://doi.org/10.17309/tmfv.2020.2.08> [in English].

13. Turchik I., Vatsaba O., Biryuk S. Urok fizychnoyi kul'tury u systemi pochatkovoyi shkil'noyi osvity Pol'shchi [Physical education lesson in the system of primary school education in Poland]. *Moloda sportyvna nauka Ukrayiny*. 2009. T. 2. Pp. 187–191 [in Ukrainian].

УДК 373.3.091.39:51

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-52>**Валерій ДУБРОВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-0902-1962**старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) dubrovsky@ex.ua***Лариса ДУБРОВСЬКА,***orcid.org/0000-0001-71586115**доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) dubrovsky@ex.ua*

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Предмет дослідження авторів статті – формування математичної компетентності у молодших школярів на уроках математики з використанням дидактичних ігор. Математична компетентність учня постає як уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

Формування математичної компетентності у молодших школярів автори розглядають на прикладі категорій «форма» і «величина» з урахуванням концептуальних ідей ієрархії навчальних цілей Б. Блума: впізнавання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки. Автори стверджують, що така система сприяє вдосконаленню математичної підготовки молодших школярів та підвищенню рівня їх інтелектуального розвитку.

Представлено розроблену систему дидактичних ігор за підручником «Математика» С. Скорцової та О. Онопрієнко для учнів 2 та 3 класів НУШ, яка сприятиме формуванню математичної компетентності, оскільки дасть можливість впізнавати та розрізняти математичні поняття, формуватиме уміння виділяти суттєві і несуттєві його ознаки; розуміти властивості понять і використовувати їх у вирішенні завдань; формуватиме уміння виробляти трансформацію понять і співвідносити їх із системою категорій; уміння раціонального вибору понять для конструювання моделей навколишнього світу.

Запропоновані авторами дидактичні ігри для вивчення тем «Повторюємо одиниці вимірювання величин», «Визначаємо час за годинником», «Додаємо суму до числа. Віднімаємо суму від числа», «Перевіряємо додавання і віднімання», «Досліджуємо кут», «Досліджуємо прямокутник», «Досліджуємо квадрат», «Досліджуємо коло і круг» тощо на уроках математики сприяють кращому розумінню математичної суті питання, уточненню та формуванню математичних знань учнів. Доведено, що представлені дидактичні ігри можна використовувати на різних етапах уроку: на етапах пояснення нового матеріалу, його закріплення, повторення, контролю.

Ключові слова: дидактичні ігри, учні початкової школи, математична компетентність.

Valery DUBROVSKY,*orcid.org/0000-0002-0902-1962**Senior Lecturer at the Department of Pedagogy,
Primary Education and Educational Management Department
Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) dubrovsky@ex.ua***Larisa DUBROVSKA,***orcid.org/0000-0001-71586115**Associate Professor at the Pedagogy,
Primary Education and Educational Management Department
Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) dubrovsky@ex.ua*

FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS USING DIDACTIC GAMES

The subject of research of the authors of the article is the formation of mathematical competence in junior schoolchildren in mathematics lessons with the use of didactic games. Mathematical competence of the student appears as the ability to see and apply mathematics in real life, to understand the content and method of mathematical modelling, the ability to build a mathematical model, to study it with mathematical methods, to interpret the results, to estimate calculation error.

The authors consider the formation of mathematical competence in junior high school students on the example of the categories "shape" and "size" taking into account the conceptual ideas of the hierarchy of educational goals of B. Bloom: recognition, understanding, application, analysis, synthesis, evaluation. The authors argue that such a system helps to improve the mathematical training of primary school children and increase their level of intellectual development.

The developed system of didactic games from the textbook "Mathematics" by S. Skortsova and O. Onoprienko for students of 2nd and 3rd grades of NUS is presented, which will promote the formation of mathematical competence, as it will allow to recognize and distinguish mathematical concepts, will form the ability to distinguish essential and insignificant features; understand the properties of concepts and use them in solving problems; will form the ability to transform concepts and relate them to the system of categories; ability to rationally choose concepts to construct models of the surrounding world.

The didactic games offered by the authors while studying the topics "Repeat the units of measurement", "Determine the time on the clock", "Add the sum to the number. Subtract the sum from the number", "Check addition and subtraction", "Investigate the angle", "Investigate the rectangle", "Investigate the square", "Investigate the circle and circle", etc. in math lessons contribute to a better understanding of the mathematical essence of the question, refinement and formation of mathematical knowledge students. It is proved that the presented didactic games can be used at different stages of the lesson: at the stages of explaining new material, its consolidation, repetition, control.

Key words: didactic games, primary school students, mathematical competence.

Постановка проблеми. В умовах реформування НУШ державі потрібні ініціативні, думачі, підготовлені до життя, праці люди, які здатні освоювати новітні технології, які вміють орієнтуватися у величезних потоках інформації, здійснювати пошук потрібного, здобувати нові знання, самонавчатися і самовдосконалюватися. Математиці відводиться відповідальна роль у розвитку і становленні активної, самостійно мислячої особистості, готової конструктивно і творчо вирішувати завдання, які виникають перед суспільством. Саме математика сприяє розвитку логічного мислення дітей, вихованню таких важливих якостей наукового мислення, як критичність і узагальненість, формує здатність до аналізу і синтезу, умінь висувати і формулювати логічно обґрунтовану гіпотезу.

Математика – це наука про найбільш фундаментальні і загальні структури реального світу, вона є найважливішим джерелом принципових ідей для всіх природничих наук і сучасних технологій. Весь науково-технічний прогрес людства безпосередньо пов'язаний з розвитком математики. Тому, з одного боку, без знання математики неможливо виробити адекватне уявлення про світ. З іншого боку, математично освіченій людині легше увійти в будь-яку нову для неї об'єктивну проблематику.

Нова Українська Школа серед основних предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виділяє математичну компетентність, формування якої в початковій школі згідно з Держстандартом початкової освіти (Держстандарт початкової освіти, 2020) є важливим завданням, оскільки вона сприяє інтелектуальному розвитку в умовах масового навчання, сприяє успішності особистості у повсякденному житті.

Аналіз досліджень. Питання формування математичних понять, умінь на уроках математики у педагогічній науці досліджували зарубіжні та

вітчизняні дослідники: В. Ахруллоєв (Ахруллоєв, 2012), С. Скворцова (Скворцова, 2019), С. Раков (Раков, 2007), А. Шепель (Шепель, 2005) та ін.

Аналізуючи дослідження зазначених науковців, було встановлено, що формування математичної компетентності початківців на уроках математики потребує подальшого дослідження, оскільки вона має бути кінцевим результатом навчання, а це зумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності щодо її формування. Крім цього, нерозуміння вчителями глибинної сутності цього поняття створює додаткові труднощі.

С. Раков стверджує, що математична компетентність учня являє собою «уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень» (Раков, 2007: 6).

Згідно з Держстандартом початкової освіти (Держстандарт початкової освіти, 2020), математична компетентність передбачає виявлення простих математичних залежностей у навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та умінь у особистому і суспільному житті людини.

Розв'язання проблеми розвитку математичної компетентності учнів початкової школи передбачає врахування і введення системи спеціальних засобів активізації. Для того щоб навчання проходило не на рівні запам'ятовування, а на рівні активної свідомості, вчитель повинен не тільки якомога ясніше пояснювати матеріал учневі, а й активніше включати його в розумову діяльність, у процесі якої й буде відбуватися пізнання, тобто формуватимуться пізнавальні сили особистості, що сприятиме підви-

щенню рівня математичної компетенції молодших школярів. Одним із таких засобів, на нашу думку, виступають дидактичні ігри.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми розвитку математичної компетентності молодших школярів зумовила вибір теми статті.

Мета статті – розробити систему дидактичних ігор, яка сприятиме формуванню математичної компетентності молодших школярів на уроках математики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Особливість математичної освіти, яка виражена у викладанні математики в початковій школі, полягає в тому, що математична компетентність проявляється в умінні розв'язувати задачі. При цьому в поняття «розв'язання задачі» включається і перевірка гіпотез, і моделювання реальності та ін. Такий діяльнісний характер результатів повинен стати традицією і гідністю початкової школи. Цю традицію можна зберігати за рахунок підвищення ваги моделювання: вміння будувати моделі реальних або гіпотетичних ситуацій, вирішувати математичні завдання, отримані в результаті моделювання, інтерпретувати знайдені рішення. Всі разом ці вміння утворюють математичну компетентність (Ахруллоєв, 2012).

Найважливішою складовою частиною методики формування математичної компетентності є оцінка рівня володіння математичними поняттями як компонентами системи категоріальних знань. Ми вважаємо, що це може бути здійснено на основі ієрархії навчальних цілей, яку запропонував Б. Блум. У ній визначено шість рівнів освітніх завдань, таких як: впізнання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. Ієрархія освітніх завдань відповідає рівням мислення, який використовує учень у процесі засвоєння вивченого матеріалу.

Впізнання проявляється в розрізненні понять. Розуміння передбачає вміння виділяти суттєві й несуттєві ознаки поняття. Застосування передбачає знання властивостей понять і їх використання у вирішенні завдань. Аналіз і синтез проявляються в умінні виробляти трансформацію понять і співвідносити їх із системою категорій. Оцінка полягає в раціональному виборі понять для конструювання моделей навколишнього світу.

Представлені в такому вигляді результати діяльності учнів можуть бути легко перевірені. Розглянемо таку систему на прикладі категорій «форма» і «величина» (див. табл. 1).

Як стверджують науковці, посиленню навчальної мотивації, формуванню математичної компетентності в початковій школі найбільше сприяють дидактичні ігри (Ахруллоєв, 2012).

Захопившись дидактичною грою, учні вчаться орієнтуватися в незвичних ситуаціях, запам'ятовують і пізнають нові математичні поняття, набувають досвіду.

Дидактичні ігри на уроках математики можна використовувати як певний елемент уроку – у вигляді ігрової ситуації, окремої конкретної гри, задач цікавого змісту. Сприяють формуванню математичної компетентності й нестандартні уроки, які не лише містять елементи гри, а й є дидактичною грою за змістом і пов'язані певним сюжетом та ідеєю (Ахруллоєв, 2012).

Дидактична гра – цінний засіб виховання розумової активності дітей. У грі діти охоче долають багато труднощів, розвиваючи при цьому здібності і вміння виконувати прості арифметичні дії. Дидактичні ігри допомагають школяру зіставляти, спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за тими чи іншими ознаками, робити узагальнення. Ігрова діяльність, як елемент уроку,

Таблиця 1

Формування математичної компетентності у молодших школярів на основі ієрархії навчальних цілей Б. Блума (Шепель, 2005)

Навчальні цілі	Система категорій	
	Форма (геометричні фігури)	Величина (число)
Впізнання	Розпізнання геометричних фігур у предметах навколишнього світу	Позначення сукупності предметів за допомогою числа та цифри
Запам'ятовування	Порівняння геометричних фігур	Знання послідовності натурального ряду чисел та способів їх запису
Розуміння	Властивості геометричних фігур	Знання особливостей побудови натурального ряду чисел, 4 арифметичних дій та їх властивостей
Аналіз і синтез	Трансформація фігур	Читання та запис числових виразів, пошук їх значень, порядок дій. Значення взаємозв'язку між арифметичними діями
Оцінка	Створення графічних моделей з використанням геометричних фігур	Побудова математичних моделей

може застосовуватися на будь-якому етапі його – від перевірки домашнього завдання до виконання перевірконої роботи та узагальнення.

Нами було розроблено систему дидактичних ігор для формування математичної компетентності школярів за підручником «Математика» С. Скорцової та О. Онопрієнко (Скворцова, Онопрієнко, 2019) для учнів 2 та 3 класів НУШ. У основі пропонованих матеріалів лежить ідея ієрархії навчальних цілей, запропонована Б. Блумом, яку можна реалізувати у змісті дидактичних ігор на уроках математики. Використання цих ігор, безсумнівно, дасть помітний ефект у розвитку дітей, а також сприятиме формуванню математичної компетентності. У запропонованих іграх нами визначено шість рівнів освітніх завдань, таких як: впізнавання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Наведемо приклади. У разі вивчення теми «Повторюємо одиниці вимірювання величин», «Визначаємо час за годинником» в 3 класі можна запропонувати школярам гру «Зіпсований телефон», під час якої одні здобувачі освіти навчаються заміняти одиниці вимірювання, що подані складеним іменованим числом у прості іменовані, а інші – прості іменовані у складені іменовані. Наприклад, $5 \text{ т } 8 \text{ ц} = 58 \text{ ц}$, $64 \text{ ц} = 6 \text{ т } 4 \text{ ц}$.

Цю гру вважаємо доцільним також використати для вивчення теми «Повторюємо геометричні фігури на площині» в 3-му класі. Спочатку учні повинні знайти периметр квадрата за його стороною, а потім знайти довжину сторони квадрата за його периметром. Одна група дітей визначає вид кута, інша – підписує його.

Під час вивчення у 2 класі тем «Додаємо суму до числа. Віднімаємо суму від числа», «Перевіряємо додавання і віднімання» (одна група школярів додає суму до числа, інша – віднімає); під час опанування тем «Досліджуємо кут», «Досліджуємо прямокутник», «Досліджуємо квадрат», «Досліджуємо коло і круг» (одним учням потрібно назвати кут, іншим – позначити його).

Метою дидактичної гри «Зіпсований телефон» є закріплення умінь і навичок раніше вивчених тем. Для гри клас ділиться на 6 команд (по рядах). Учитель пропонує картки із завданнями, а учні виконують завдання на швидкість, потім відривають своє рішення, залишаючи лише відповідь, і передають результат наступному учаснику. Той виконує зворотну операцію, відриває своє рішення і передає результат на 3-ю парту і т. д. Виграє та команда, яка швидко і правильно виконала завдання. Час, витрачений на гру, становить 7–10 хвилин.

Не менш цікавою грою, яка формує математичну компетентність, є дидактична гра «Математичне лото», яку можна запропонувати з метою глибокого засвоєння знань з вивченої теми. Її можна застосовувати у 2 чи 3 класі (для усних вправ) для вдосконалення обчислювальних навичок. Найбільш оптимальним її застосування буде під час вивчення таких тем: «Досліджуємо кут», «Одержуємо прямий кут», «Досліджуємо прямокутник», «Досліджуємо квадрат», «Визначаємо периметр багатокутника» (2 клас). На картках – креслення, завдання полягає у визначенні різних понять з тем (для перевірки теоретичних знань на уроці узагальнення і повторення, а також систематизації знань). Гру можна використати також під час вивчення у 3 класі тем «Повторюємо геометричні фігури на площині». На картках учитель пропонує зображення різних геометричних фігур, а учні повинні співвіднести їх назви з малюнками (етап впізнавання, розуміння, застосування знань за Б. Блумом), а також запропонувати власні малюнки, які вміщують геометричні фігури (наприклад, у квадраті 2 рівносторонні трикутники; з 4 трикутників можна зробити ромб) (етап аналізу, синтезу, оцінки за Б. Блумом).

У грі можуть брати участь до п'яти груп. Кожна команда отримує картку, в якій вказані номери запитань. Ведучий гри дістає з мішка картки з номерами. Команда, у якій на картці є цей номер, отримує право на відповідь. Якщо відповідь правильна, то команда закриває відповідний номер на картці. Якщо члени групи помилилися, то номер залишається відкритим і право відповіді передається іншій команді, яка за правильну відповідь отримує картку, якою можна закрити номер на своїй картці. Перемагає та група, що закрила першою всі номери на картці. Гра може тривати 7–10 хвилин (усні вправи) або 20–25 хвилин (для перевірки знань і умінь з будь-якої теми курсу).

Приклад картки математичного лото з тем «Досліджуємо таблиці додавання чисел у межах 20» і «Досліджуємо таблиці віднімання чисел у межах 20» для 2 класу подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Приклад картки математичного лото з тем «Досліджуємо таблиці додавання чисел у межах 20» і «Досліджуємо таблиці віднімання чисел у межах 20» для 2 учнів класу

13	4	
	6	
3	8	7

Можна запропонувати учням знайти суму чисел у одному рядку ($3+8+7=18$) і дописати у порожні клітинки такі числа, щоб їх сума по інших рядках була такою ж (етап аналізу, синтезу, оцінки за Б. Блумом).

З метою вдосконалення навичок усних обчислень та засвоєння математичних понять можна використати дидактичну гру «Найкращий рахувальник» у разі вивчення різних тем: «Додаємо і віднімаємо трицифрові числа на основі нумерації»; «Множимо і ділимо круглі числа укрупненням розрядних одиниць», «Виконуємо ділення круглого числа на одноцифрове двома способами», «Множимо і ділимо на 5, 20, 25», «Додаємо і віднімаємо числа в межах 100» і т. п.

Під час гри школярі об'єднуються у 3–4 групи. Вдома заздалегідь кожна група повинна дібрати 3–4 приклади для усного рахунку з теми, що вивчається (етап впізнання, розуміння, застосування знань за Б. Блумом). У кожній команді вибирають першого гравця, який буде захищати честь колективу. Приклади для усного рахунку пропонують «рахувальнику» члени інших команд до тих пір, поки він не зіб'ється. Потім його змінює інший учень з тієї ж команди. Число гравців для першого туру рекомендують не більше 4. Перемагає команда, у якій було найменше число «рахувальників», які розв'язали найбільшу кількість прикладів та запропонували свої приклади на обрахунок суми та різниці парних та непарних чисел (етап аналізу, синтезу, оцінки за Б. Блумом).

Дидактична гра «Екстрена інвентаризація», що проведена з метою контролю знань з теми, сприятиме формуванню уявлення дітей про різні геометричні фігури. Під час її проведення на столі в учителя лежать складені і накриті серветкою моделі плоских геометричних фігур (12–15 моделей). Двом учням з кожної команди пропонують оглянути набір моделей упродовж 40–60 секунд. Гравці повинні протягом 2–4 хвилин записати на дошці назву фігур і виконати від руки їх зображення (етап впізнання, розуміння, застосування знань за Б. Блумом). Виграє той, хто запише або замалює більше фігур, а також дасть їх визначення і перерахує властивості (етап аналізу, синтезу, оцінки за Б. Блумом). У грі можуть брати участь до 6 учнів від кожної групи. Таку гру можна з успіхом проводити після вивчення багатьох тем у початковій школі.

Під час опанування складної теми «Розв'язуємо задачі на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць. Збільшуємо або зменшуємо число в кілька разів» у 2 класі пропонуємо дидактичну гру «Математичне доміно» з метою формування

навичок розв'язування задач на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць; вирахування значення виразів з діями різного ступеня.

Для гри вчитель готує картки, розділивши кожну на дві половини (як у звичайному доміно): на одній з них записує деяке завдання, на іншій – відповідь, але зовсім до іншого завдання. Гравці повинні скласти ланцюжок карток так, щоб за завданням була відповідь (етап впізнання, розуміння, застосування знань за Б. Блумом).

Приклад карток математичного доміно з теми «Розв'язуємо задачі на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць. Збільшуємо або зменшуємо число в кілька разів» для 2 класу представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Приклад карток математичного доміно з теми «Розв'язуємо задачі на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць. Збільшуємо або зменшуємо число в кілька разів» для учнів 2 класу

12	Марійка знає 9 віршів, а Миколка – на 5 більше. Скільки віршів знає Миколка?	14	Даринка вивчила 16 пісень, а Оля – у 4 рази менше. Скільки пісень вивчила Оля?
4	Марійка знає 9 віршів, а Миколка – у 5 разів більше. Скільки віршів знає Миколка?	45	Даринка вивчила 16 пісень, а Оля – на 4 менше. Скільки пісень вивчила Оля?

Кожен гравець отримує однакове число карток. Перший хід робить той, у якого «початкова» картка-завдання. Далі можливість ходу надається всім членам команди по порядку. Якщо гравець не має відповідної картки, то він пропускає свій хід. Якщо хтось помилився у відповіді і поставив не ту картку, а всі інші відповідали правильно, то картка «відповідь – порожньо» з'явиться в ланцюжку раніше, ніж потрібно, тоді вся команда програла (етап аналізу, синтезу, оцінки за Б. Блумом).

З метою закріплення знань про властивості геометричних фігур, розвитку вміння швидко вибрати потрібну фігуру, характеризувати її пропонуємо дидактичну гру «Тільки одна властивість». У двох гравців є по повному набору геометричних фігур. Один кладе на стіл будь-яку фігуру, а другий повинен покласти на стіл фігуру, що відрізняється від неї тільки однією ознакою. Так, якщо 1-й поклав зелений трикутник, то другий кладе, наприклад, зелений великий квадрат або синій великий трикутник. Гра будується на кшталт доміно (етап впізнання, розуміння,

застосування знань за Б. Блумом). На етапі аналізу, синтезу, оцінки дитині потрібно буде назвати такі геометричні фігури, які вміщують декілька інших фігур (наприклад, у колі є два півкола).

Особливо актуальні нині на уроках математики ігри з конструктором ЛЕГО. Дидактична гра «Вчимося порівнювати з ЛЕГО», що використана з метою закріплення понять «більше», «менше» і «дорівнює» у разі вивчення тем «Порівнюємо числа» у 2 класі, сприятиме формуванню математичної компетентності учнів.

Для гри необхідно приготувати велику платформу від конструктора ЛЕГО і багато маленьких однакових деталей двох кольорів. Також написати на папері числа від 1 до 20, знаки порівняння і вирізати їх. Гра починається з того, що з купи чисел дитина вибирає два числа для порівняння. Далі вона робить припущення, яке з чисел більше, менше, ставлячи відповідний знак між ними. Потім вона перевіряє своє припущення, побудувавши дві вежі з блоків ЛЕГО згідно із заданою їх кількістю (етап впізнання, розуміння, застосування знань за Б. Блумом). Правильну відповідь знайти дуже легко, порівнявши висоту будівель (етап аналізу, синтезу, оцінки).

Під час знайомства дітей з числами другого десятка зручно також використовувати цей конструктор. Велику допомогу надають ЛЕГО-цеглинки у разі порівняння двозначних чисел, вивчення різних обчислювальних прийомів додавання і віднімання. Наприклад, діти знайомляться з прийомом складання виду $38 + 2$. Тут перед здобувачами освіти постає проблема: не вистачає цеглинок для ілюстрації доданків, адже в наборі

тільки 30 цеглинок. Діти самі швидко можуть знайти вихід – об'єднати свої сили з учнями за сусідньою партою і відшукати алгоритм такого прийому складання.

Висновки. Формування математичної компетентності у молодших школярів буде ефективним з урахуванням концепції ієрархії навчальних цілей Б. Блума: впізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки. Запропонована нами система дидактичних ігор на уроках математики для учнів початкової школи сприяє формуванню математичної компетентності, оскільки дає їм можливість опанувати математичні поняття; моделювати різні ситуації життя; нестандартно вирішувати проблеми сьогодення; створювати математичні моделі процесів навколишнього світу.

Розроблена система дидактичних ігор за підручником «Математика» С. Скорцової та О. Онопрієнко для учнів 2 та 3 класів НУШ, на наш погляд, сприятиме формуванню математичної компетентності, оскільки дасть можливість впізнавати та розрізняти математичні поняття, формуватиме вміння виділяти суттєві й несуттєві його ознаки; розуміти властивості понять і використовувати їх у вирішенні завдань; формуватиме вміння виробляти трансформацію понять і співвідносити їх із системою категорій; вміння раціонального вибору понять для конструювання моделей навколишнього світу.

Запропоновані дидактичні ігри під час вивчення різних тем на уроках математики можна використовувати на різних етапах засвоєння знань: на етапах пояснення нового матеріалу, його закріплення, повторення, контролю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахруллоев В. Дидактические игры как средство развития творческого мышления учащихся в процессе обучения математике : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Душанбе, 2012. 24 с.
2. Державний стандарт початкової освіти 2020. URL: <http://tyachiv.osv.org.ua/der> (дата звернення: 17.06.2021).
3. Математика : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти / С. Скорцова, О. Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 144 с.
4. Математика : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти у 2-х ч. Ч. 1 / С. О. Скорцова, О. В. Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.
5. Раков С. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. *Математика в школі*. 2007. № 5. С. 2–7.
6. Скорцова С. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 352 с.
7. Типові освітні програми для 1–2 класів НУШ. Типові освітні програми для 3–4 класів НУШ / Савченко О. Я., Шияна Р. Б. URL: <https://mon.gov.ua/osvita> (дата звернення: 10.06.2021).
8. Шепель А. В. Формирование математических понятий у учащихся начальной школы на основе информационно-категориального подхода : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Майкоп, 2005. 20 с.

REFERENCES

1. Ahrulloev V. Didakticheskie igryi kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo myshleniya uchaschihsya v protsesse obucheniya matematike: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Didactic games as a means of developing students' creative thinking in the process of teaching mathematics]. Dushanbe, 2012. 24 p. [in Russian].
2. Derzhavnij standart pochatkovoї osviti 2020 [State standard of primary education]. Retrieved from: <http://tyachiv.osv.org.ua/der> (data zvernennya: 17.06.2021).
3. Matematyka: pidruch. dlia 2 kl. zakl. zahal. sered. osvity / S. Skvortsova, O. Onopriienko [Mathematics: a textbook for the 2nd grade of general secondary education]. Kharkiv: Vyd-vo "Ranok", 2019. 144 p. [in Ukrainian].
4. Matematyka: pidruch. dlia 3 kl. zakl. zahal. sered. osvity u 2-kl ch. Ch. 1 / S. O. Skvortsova, O. V. Onopriienko [Mathematics: a textbook for the 3rd grade of general secondary education]. Kharkiv: Vyd-vo "Ranok", 2020. 128 p. [in Ukrainian].
5. Rakov S. Formuvannia matematychnykh kompetentnosti vypusnyka shkoly yak misiia matematychnoi osvity [Formation of mathematical competencies of a school graduate as a mission of mathematical education]. *Mathematics at school*. 2007. No. 5. Pp. 2–7 [in Ukrainian].
6. Skvortsova S. Nova ukrainska shkola: metodyka navchannia matematyky u 1–2 klasakh: navch.-metod. posib. [New Ukrainian school: methods of teaching mathematics in grades 1–2]. Kharkiv: Vyd-vo "Ranok", 2019. 352 p. [in Ukrainian].
7. Tipovi osvitni programy dlia 1–2 klasiv NUSH. Tipovi osvitni programy dlia 3–4 klasiv NUSH / Savchenko O. YA., Shiyana R. B. [Typical educational programs for 1–2 grades of NUS. Typical educational programs for 3–4 grades of NUS]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/osvita> (data zvernennya: 10.06.2021).
8. Shepel A. V. Formirovanie matematicheskikh ponyatiy u uchaschihsya nachalnoy shkolyi na osnove informatsionno-kategorialnogo podhoda: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Formation of mathematical concepts among elementary school students based on the information-categorical approach]. Maykop, 2005. 20 p. [in Russian].

Вікторія ЗІНЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-3080-4272
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Донецького державного університету внутрішніх справ
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) vicik-210898@ukr.net

АВТОРСЬКЕ ПРАВО ОБ'ЄКТІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ

Метою написання статті є дослідження поняття авторського права, його ролі, функцій в об'єктах інтелектуальної власності за сучасних умов, а також обґрунтування поглядів і теоретичних підходів, які б могли покращити ситуацію. Розроблено визначення практичних аспектів щодо їх реалізації та запобігання порушень. Проведено порівняння регулювання авторського права в Україні та на прикладі провідних країн світу на основі законодавчих баз, а також накладання матеріальних санкцій (пені) за порушення авторства об'єкта авторського права.

Вирішення поставлених завдань здійснювалось за допомогою використання таких методів, як аналіз та узагальнення наукової, науково-популярної літератури щодо визначення авторства, дослідження наявних методів, аналіз важелів регулювання на законодавчому рівні, а також можливих шляхів розв'язання цієї проблеми. Проводився ретельний збір інформації та емпіричної складової цієї теми у вітчизняній та світовій практиці.

Для регулювання ситуації із авторством у науково-дослідних роботах варто ретельно перевіряти унікальність робіт, патентувати та ліцензувати вироби. Крім того, варто вдосконалювати законодавчу базу задля попередження та уникнення незаконного авторства, а також переглянути чинні законодавчі акти, що регулюють авторство. На прикладі ситуації провідних країн Європейського Союзу з авторським правом привернута особлива увага стягненню пені за порушення авторства в будь-якому своєму прояві.

Авторське право має свою законодавчу автономію на державному рівні та є окремим правовим інститутом. Захист авторських прав впливає не лише на майнові втрати конкретних суб'єктів права інтелектуальної власності, а й на економічний, духовний та інтелектуальний розвиток країни в цілому. Авторське право забезпечує умови для творчої діяльності, закріплює за автором права, захищає інтереси автора, оскільки інформація стає товаром. У такій ситуації проблема охорони авторського права є важливим елементом законодавчих рамок, які забезпечують правовий захист та підтримку конкурентоспроможності на ринку масової інформації.

Ключові слова: авторське право, методи впровадження авторського права, функції авторського права, причини порушення авторських прав, автономія авторського права.

Viktoriia ZINCHENKO,
orcid.org/0000-0003-3080-4272
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities
Donetsk State University of Internal Affairs Years of Education
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) vicik-210898@ukr.net

COPYRIGHT OF INTELLECTUAL PROPERTY OBJECTS

The objective of the article is to study the concept of copyright, its role, functions in intellectual property in modern conditions, as well as substantiation of views and theoretical approaches that could improve the situation, determine the practical aspects of their implementation. The definition of practical aspects of their implementation and prevention of violations has been developed. Comparison of copyright regulation in Ukraine and on the example of the leading countries of the world based on legal bases, as well as the imposition of material sanctions (fines) for infringement of the authorship of the object of copyright.

The tasks were solved by using such methods as analysis and generalization of scientific, popular science literature, to determine the authorship, study of existing methods, analysis of regulatory levers at the legislative level, as well as possible ways to solve this problem. A careful collection of information and the empirical component of this topic in domestic and international practice was selected.

In order to regulate the situation with authorship in research works, it is necessary to carefully check the uniqueness of works, patent and license products. In addition, the legal framework should be improved to prevent and avoid illegal authorship, as well as to review existing legislation governing authorship. On the example of the situation of the leading countries of the European Union with copyright, special attention is paid to the imposition of fines for infringement of authorship in any of its manifestations.

Copyright has its own legislative autonomy at the state level and is a separate legal institution. Copyright protection affects not only the property losses of specific subjects of intellectual property rights, but also the economic, spiritual and intellectual development of the country as a whole. Copyright provides conditions for creative activity, secures the author of the law, protects the interests of the author, as information becomes a commodity. In such a situation, the problem of copyright protection is an important element of the legal framework that provides legal protection and support for competitiveness in the media market. Key words: copyright, methods of copyright enforcement, functions of copyright, causes of copyright infringement, copyright autonomy.

Key words: *copyright, methods of copyright enforcement, functions of copyright, causes of copyright infringement, copyright autonomy.*

Постановка проблеми. Нині питання плагіату гостро стоїть як в Україні, так і в країнах СНД. Захист авторських прав є важливим компонентом правової охорони інтелектуальної власності в Україні та за кордоном. Різні види порушення авторських прав призводять не тільки до майнових втрат конкретних суб'єктів права інтелектуальної власності, а й впливають на економічний, духовний, інтелектуальний розвиток країни в цілому.

У глобальному сенсі недотримання авторського права завдає великих економічних втрат у бюджетах України та інших зарубіжних країн. Враховуючи прагнення України потрапити до Європейського Союзу, питання авторського права та плагіату є надзвичайно важливим та актуальним.

З кожним роком дослідження авторського права стає все більш актуальним, адже зі стрімкою діджиталізацією світу та розвитком науково-технічного прогресу фіксується все більший відсоток шахрайств, пов'язаних із незаконним присвоєнням авторських прав.

Проблема авторського права формується вже на державному рівні, тому потребує детального дослідження та визначення можливих шляхів подолання.

Аналіз досліджень і публікацій. Значна кількість робіт присвячена вивченню авторського права, методам виявлення та шляхам розв'язку проблеми плагіату науково-дослідній діяльності. Ще за часів СРСР і з часу набуття незалежності в Україні питанням авторського права активно займалися такі вчені, як Гаврилов Е. П., Богуславський М. М., Торгатюк В. І., Ковалів М. Н., Дозорцев В. А.

Невирішені раніше проблеми. Недосконалість законодавчої бази як України, так і світу в цілому часто розглядається, однак за сучасних умов існує зовсім невелика кількість досліджень, які б комплексно охопили питання авторського права, його ролі та методів впровадження.

Метою написання статті є дослідження авторського права й об'єктів інтелектуальної власності, методи впровадження та реалізації авторського права у творах, характеристика й практичне застосування, що перевіряють вміст плагіату в науковому тексті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Питання інтелектуальної власності й авторського права набуло особливо гострого значення. Вчені, політики, викладачі й студенти досить активно дискутують із цього приводу.

Сам термін «авторське право» зводиться до поняття інституту цивільного права, який регулює правовідносини, пов'язані з використанням результатів наукової чи творчої роботи виробів мистецтва, науки, літератури.

Інтелектуальна власність – це права, які може отримати особа на використання результатів розумової діяльності в різних сферах (науковій, творчій, художній, виробничій).

Законодавство не вимагає маркувати роботи повідомленням про авторські права.

Правовласники можуть використовувати повідомлення про авторські права, щоб інформувати громадськість про назву. Повідомлення про авторські права складається з латинської літери «С» в колі (©), імені правовласника й року першої публікації.

Повідомлення про авторські права має бути представлено на оригінальному примірнику твору та в кожній його копії. Аналізуючи результати сучасних досліджень, можна зробити висновки, що порушення авторства – це сукупність дій, націлених на незаконне використання об'єктів права інтелектуальної власності.

Авторське право виконує певну мету та відповідає певним функціям, а саме:

- регулятивна функція: регулює відносини, пов'язані з розробкою та використанням творів науки, літератури й мистецтва, насамперед у збалансованому стані інтересів авторів та суспільства;
- охоронна функція: оберігає суб'єктивні немайнові та майнові права автора від посягань усіх інших учасників, а також забезпечує примусовий захист при їх порушенні;
- превентивна, або виховна, попереджувально-виховна функція: стимулювання до позитивних відносин та недопущення виникнення негативних відносин, які могли б скластися між учасниками та які б призводили до порушення авторства об'єктів інтелектуальної власності (Великий тлумачний словник української мови, 2005).

Варто зазначити, що порушення авторських прав – це: 1) порушення особистих немайнових прав; 2) будь-яке несанкціоноване використання твору, захищеного авторським правом, за межами обмежень, передбачених статтями 21-25 Закону, а саме: піратство (наприклад, незаконна публікація, відтворення або розповсюдження твору, захищеного авторським правом);

плагіат (незаконне привласнення шляхом затвердження авторства твору, написаного іншим автором); умисний обхід засобів технічного захисту, призначених для захисту авторських прав; фальсифікація або внесення суттєвих змін в інформацію про управління авторськими або суміжними правами.

Класифікація об'єктів авторського права в графічній формі предствлена на рис. 1.

Відповідно до Закону, авторського права не потребують наступні вироби:

- 1) новини (інформація для преси в поточному періоді);
- 2) фольклор;
- 3) офіційні документи (законодавчі, політичні адміністративні) та їх офіційні переклади;
- 4) банкноти;
- 5) державна та місцева символіка, герби;
- 6) телефонні довідники, а також аналогічні бази даних.

Із розвитком писемності, грамотності, з появою різних творів мистецтва й науки люди почали

замислюватися над поняттям і необхідністю створення певних авторських прав на той чи інший твір. Зі свого боку, влада почала на законодавчому рівні регулювати та перешкоджати незаконному розповсюдженню, копіюванню та іншим видам плагіату власників творів.

Аналіз законодавчих актів Євросоюзу свідчить про те, що в ЄС встановлений доволі жорсткий режим регулювання авторства. Крім того, фактично вся законодавча база передбачає накладання штрафів на особу-порушника у вигляді санкцій. У країнах Європи та Америки це питання має широкий відголос і регулюється згідно з усіма вимогами та законами. Так, наприклад, у Німеччині та Швеції штраф за порушення авторства сягає від 50 євро до 2987 євро в залежності від виду витвору та ступеню вченості правопорушника, що регулює в Німеччині закон про авторське право – Gesetz ueber Urheberrecht und verwandte Schutzrechte (Urheberrechtsgesetz – UrhG).

Україна, в свою чергу, також не стоїть на місці та, беручи приклад європейських країн, покращує законодавчу базу в галузі інтелектуальної власності й авторського права. Після проголошення Україною незалежності та прийняттям Цивільного кодексу України зросла потреба в покращенні важелів регулювання авторського права. Санкції в Україні за статтею 176 варіюються від штрафу в 115 євро до тюремного ув'язнення на термін до шести років. Офіційний збір за реєстра-



Рис. 1. Об'єкти авторського права

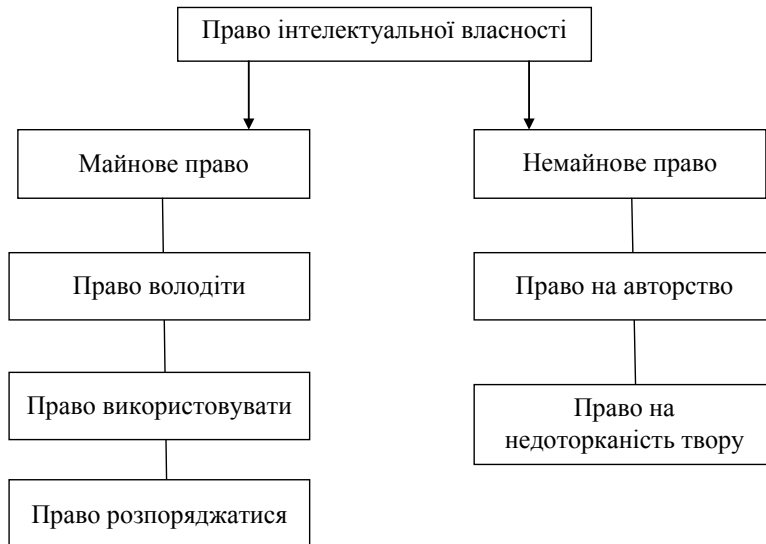


Рис. 2. Розподіл прав інтелектуальної власності

цію авторських прав в Україні становить близько 3 євро для фізичних осіб і близько 7 євро для юридичних осіб.

Загалом у світі склалися дві правові моделі щодо авторського права інтелектуальної власності. Головна розбіжність концепцій у загальному праві за англо-сакської моделі та цивільного права за класичною європейською моделлю є те, що, країни, які належать до країн загального права, розглядають авторське право як форму власності, яка може бути створена автором і використовуватися надалі як комерційний спосіб, як і будь-яка інша форма власності. У країнах цивільного права, до яких входить більшість країн Європи, авторське право розглядається з позиції «власності», але зберігає індивідуальний вимір автора (Кримінальний кодекс України, 2001).

У науковій літературі широкого розголосу набула класифікація прав інтелектуальної власності на майнове та немайнове право. Детальна схема розподілу прав інтелектуальної власності представлена на рис. 2.

Варто зазначити, що найважливішим та найефективнішим важелем управління, що регулює питання авторського права, є суд. Найближчого часу очікується внесення істотних змін в українське законодавство про авторське право та його законне регулювання з метою доведення відповідності із законодавчою базою ЄС.

Авторське право діє протягом усього життя автора та 70 років після його смерті, проте в Законі є деякі специфічні варіації, а саме:

Для творів, опублікованих під псевдонімом або анонімно, строк дії авторського права закінчується через 70 років після публікації цього твору.

Авторське право на твори в співавторстві залишається діючим протягом усього життя співавторів і протягом 70 років після смерті останнього співавтора, що вижив.

Якщо твір публікується окремими частинами, а не цілком, період авторського права застосовується окремо до кожної опублікованої частини твору за її публікації.

Термін захисту авторських прав на твори посмертно реабілітованих авторів залишається діючим протягом 70 років після їх реабілітації (тобто виправдання від репресій або судового переслідування, які мали місце в період, коли Україна була частиною колишнього Радянського Союзу, через відсутність

належної причини або доказу провини).

Авторське право на твір, вперше опублікований протягом 30 років після смерті авторів, залишається діючим протягом 70 років після дати публікації (Про авторське право і суміжні права, 1993).

Правова охорона набуває чинності лише тоді, коли ці ідеї реалізуються на матеріальному носії. З об'єктивної точки зору авторське право – це сукупність цивільно-правових норм, які регулюють відносини, що виникають при створенні та використанні творів мистецтва, науки та літератури, а з суб'єктивної – особисті немайнові та майнові права, що виникають у зв'язку зі створенням творів науки, літератури та мистецтва особами, яким вони належать та охороняються законом (Зінченко, 2020: 81).

Отже, зміна функцій життєвого устрою, знань і культури призвела до різкого збільшення об'ємів використання результатів інтелектуальної діяльності. Інформація здобула економічну цінність, що є головним компонентом засобів масової інформації. Особливо гостро постало питання правомірності.

Висновки. Авторське право має свою законодавчу автономію на державному рівні та є окремим правовим інститутом. Захист авторських прав впливає не лише на майнові втрати конкретних суб'єктів права інтелектуальної власності, а й на економічний, духовний, інтелектуальний розвиток країни в цілому. Авторське право забезпечує умови для творчої діяльності, закріплює за автором права, захищає інтереси автора, оскільки інформація стає товаром. У такій ситуації проблема охорони авторського права є важливим елементом законодавчих рамок, які забезпечують правовий захист та підтримку конкурентоспроможності на ринку масової інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с. URL : <https://archive.org/details/velykyslovnyk/page/n287/mode/2up>
2. Зінченко В. М., Безпалько К. М. Суть авторського права: ключові поняття та основні положення. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2020. № 1(20). С. 76–83. URL : <http://intelekt.studioweb.com.ua/index.php/intelekt/article/view/55/26>
3. Кримінальний кодекс України : Закон України від 05.04.2001 р. № 2341-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 25–26. Ст. 131. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (дата звернення: 21.06.2021).
4. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 23.12.93 р. N 3793-XII. *Відомості Верховної Ради України*. 1994. № 13. Ст. 64. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text> (дата звернення: 21.06.2021).
5. Довгий С. О., Жаров В. О., Зайчук В. О. *Охорона інтелектуальної власності в Україні : теоретико-прикладне дослідження* : монографія. Харків : Форум, 2002. 319 с.
6. Бондаренко С. В. Авторське право і суміжні права : навч. посіб. К.: Ін-т інтел. власн. і права, 2008. 288 с. URL : <https://www.twirpx.com/file/1110555/>

REFERENCES

1. Velykyi tumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the Ukrainian language] (z dod. i dopov.) / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K.; Irpin : VTF «Perun», 2005. 1728 p. URL : <https://archive.org/details/velykyslovnyk/page/n287/mode/2up> [in Ukrainian].
2. Zinchenko V. M., Bezpalko K. M. Sut avtorskoho prava: kliuchovi poniattia ta osnovni polozhennia. [The essence of copyright: key concepts and basic provisions] *Intelekt. Osobystist. Tsyvilizatsiia. Kryvyi Rih* : DonNUET, 2020. № 1(20). pp. 76–83 [in Ukrainian].
3. Kryminalnyi kodeks Ukrainy : Zakon Ukrainy [Criminal codex of Ukraine : Law of Ukraine] vid 05.04.2001 r. № 2341-III. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 2001. № 25–26. St. 131. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (data zvernennia: 21.06.2021) [in Ukrainian].
4. Pro avtorske pravo i sumizhni prava : Zakon Ukrainy [On copyright and related rights: Law of Ukraine] vid 23.12.93 r. N 3793-XII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. 1994. № 13. St. 64. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text> (data zvernennia: 21.06.2021) [in Ukrainian].
5. Dovhyi S. O., Zharov V. O., Zaichuk V. O. Okhorona intelektualnoi vlasnosti v Ukraini : teoretyko-prykladne doslidzhennia [Protection of intellectual property in Ukraine : theoretical and applied research] : monohrafiia. Kharkiv : Forum, 2002. 319 p. [in Ukrainian].
6. Bondarenko S. V. Avtorske pravo i sumizhni prava [Copyright and related rights] : navch. posib. K.: In-t intel. vlasn. i prava, 2008. 288 p. URL : <https://www.twirpx.com/file/1110555/> [in Ukrainian].

УДК 378:37.011.3 – 051:78:316.444.5
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-54>

Людмила КАБУР,

orcid.org/0000-0001-9265-9520

викладач кафедри музично-інструментальної підготовки

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

(Одеса, Україна) *kaburgit@gmail.com*

ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто проблему формування професійної мобільності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Зазначено, що останнім часом спостерігається активна зацікавленість сучасних науковців в дослідженні характеристик мобільності, мобільного професіонала, мобільної особистості. Однак водночас, не дивлячись на вагомий доробок сучасних наукових розвідок, можна констатувати відсутність методологічно-коректної схеми співвідношення понять «мобільність», «мобільна особистість», «професійна мобільність». У психолого-педагогічних роботах ці поняття невід'ємно пов'язані між собою, мають тісну кореляцію, в основі яких лежать індивідуальні якості особистості.

У контексті дослідження структури професійної мобільності виділено декілька напрямів. Перший напрям розглядає структуру професійної мобільності як сукупність компонентів, інтегруючих спектр особистісних якостей, розвиток яких забезпечить формування професійної мобільності. Другий напрям конкретизує індивідуальні якості особистості та виділяє їх у структурі професійної мобільності, серед яких: гнучкість, активність, адаптивність, креативність.

Визначено місце і значення особистісного компоненту в структурі професійної мобільності майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням трансформаційних тенденцій в системі освіти, зокрема в системі мистецької освіти, а саме: впровадження інноваційних технологій навчання (дистанційних, проектних); використання цілої низки програмних продуктів та сучасних технічних засобів; зміни в організації науково-дослідницької та методико-технологічної діяльності педагога; розширення його функцій та ролей. На основі аналізу сучасних досліджень із зазначеної проблеми та особливостей змісту діяльності учителя музичного мистецтва розкриті особистісні якості та властивості педагога, розвиток яких забезпечить успішність формування професійної мобільності. Визначено, що до особистісних якостей професійної мобільності майбутнього учителя музичного мистецтва належать: активність, самостійність, адаптивність, саморегуляція, володіння рефлексією, креативність.

Ключові слова: професійна мобільність, професійна мобільність майбутнього учителя музичного мистецтва, особистісний компонент, особистісні якості.

Lyudmila KABUR,

orcid.org/0000-0001-9265-9520

Lecturer at the Department Musically Instrumental Preparation

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

(Odesa, Ukraine) *kaburgit@gmail.com*

PERSONAL COMPONENT AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL MOBILITY OF THE FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART

The article discusses the problem of formation of professional mobility of future music art teachers in the process of professional training. It is noted that recently there has been an active interest of modern scientists in the study of mobility characteristics, mobile professional, mobile personality. However, at the same time, despite the significant achievements of modern scientific researches, it is possible to state the absence of a methodologically correct scheme of the ratio of concepts "mobility", "mobile personality", "professional mobility". In psychological and pedagogical works, these concepts are inseparable from each other, have a close correlation, which are based on individual qualities of the individual. In the context of researching the structure of professional mobility, several directions are highlighted. The first direction considers the structure of professional mobility as a set of components of the integrating spectrum of personal qualities, the development of which will ensure the formation of professional mobility. The second direction specifies individual qualities of the individual and distinguishes them in the structure of professional mobility, including: flexibility, activity, adaptability, creativity. The place and significance of the personal component in the structure of professional

mobility of future music art teachers is determined taking into account transformational trends in the education system, in particular, in the art education system, namely: the introduction of innovative learning technologies (distance learning, project); use of a number of software products and modern technical means; changes in the organization of research and methodology and technological activities of the teacher; expanding its functions and roles. Based on the analysis of modern research on this problem and the peculiarities of the content of the teacher's activity of musical art, the personal qualities and properties of the teacher are revealed, the development of which will ensure the success of the formation of professional mobility. It is determined that the personal qualities of professional mobility of the future teacher of musical art include: activity, independence, adaptability, self-regulation, possession of reflection, creativity.

Key words: professional mobility, professional mobility of the future teacher of musical art, personal component, personal qualities.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення ставлять перед людиною непрості завдання у вирішенні питань в соціально-економічній, професійній сфері її життєдіяльності. Умови, в яких опиняється сучасна людина, мають тенденцію до постійних змін, характеризуються нестабільністю, невизначеністю, непередбаченістю подальшого розвитку подій. Тому вміння швидко реагувати на зміни, успішно адаптуватися до нових умов, ефективно діяти, бути позитивно налаштованим та відкритим до нового, тобто бути мобільним, стає найголовнішою рисою людини сучасності. Викликана часом, мобільність особистості, як її здатність усвідомлено та активно реагувати на життя і ситуації в професії, стає ключовим механізмом для сприйняття та швидкої адаптації до нових умов.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури показав, що поняття «професійна мобільність» є предметом дослідження багатьох учених і активно розробляється в сучасній науці. Соціологічні дослідження в напрямі розгляду даної проблематики зосереджені на характеристиках прояву професійної мобільності і здатності людини змінювати вид діяльності, професію, місце роботи, прагнення отримувати нові знання та уміння перенавчатися (С. Ліпсет, Б. Барбер, Р. Бендікс, П. Бурдье, П. Блау, Д. Голдторп, Р. Громова, К. Девіс, О. Дункан, Е. Дюркгейм, Л. Кансузян, П. Сорокін та ін.). Об'єктом психолого-педагогічних досліджень в цьому питанні стає особистісна складова частина та психологічна готовність або схильність людини до змін у професійній діяльності (Л. Амірова, Ю. Біктуганов, Н. Брижак, А. Ващенко, Л. Горюнова, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, З. Курлянд, С. Кугель, О. Неделько, Л. Пілецька, Л. Сушенцева та ін.).

У контексті вирішення завдань музично-педагогічної освіти проблема формування мобільності фахівця знаходить своє відображення в працях Л. Арчажникової, О. Головіної, Т. Луданової, А. Малинковської, О. Яненко та ін.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукових психолого-педагогічних джерел визна-

чити структурні елементи особистісного компоненту професійної мобільності учителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. З огляду на нові вимоги сучасної освіти, на завдання які ставляться перед учителем музичного мистецтва, стає очевидною гостра необхідність у таких педагогічних кадрах, які б могли ефективно діяти в новому соціокультурному середовищі, розв'язувати свої професійні задачі, виходячи за рамки загальноприйнятних рішень на основі розуміння соціальних потреб, тобто бути професійно мобільними. На перший план виступає не формальне відношення до професії, а особистісно професійна позиція, спрямована на постійне самовдосконалення, готовність до творчої самореалізації в професійно-педагогічній діяльності.

Багаточисленні автори, визначаючи сутність поняття «професійна мобільність», перш за все вказують на поліструктурність та багатокомпонентність даного феномену (Л. Амірова, Ю. Біктуганов, С. Нужнова, Л. Сушенцева). Незважаючи на велику кількість досліджень, універсального визначення структури професійної мобільності фахівця не існує, але, аналізуючи різні точки зору авторів на структуру професійної мобільності, можна виокремити дві групи досліджень. Перша група розглядає структуру професійної мобільності як сукупність компонентів інтегруючих спектр особистісних якостей, розвиток яких забезпечить формування професійної мобільності. Друга група досліджень виділяє у структурі професійної мобільності комплекс конкретних якостей і здібностей особистості, таких як: гнучкість розуму, емоційна стабільність, ініціативність, відкритість новому, комунікабельність (Безпалько, 2014: 75); активність, адаптивність, креативність. (Курлянд, 2005: 41).

Одним із важливих чинників забезпечення професійної мобільності Є. Іванченко вважає наявність у людини певних особистісних якостей і здібностей і виділяє такі:

– вміння ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах;

– порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації в державі;

– володіння високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх вдосконалення та самостійного здобування;

– готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці (Іванченко, 2005: 72).

На думку Б. Ігошева, до числа основних особистісних якостей і здібностей які сприяють розвитку професійної мобільності, належать:

– соціальна активність, що виражається в готовності брати участь у різних громадських заходах, проектах різної змістовної спрямованості;

– висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності;

– креативність, творче перетворення будь-якої ситуації. (Ігошев, 2008: 18).

Слід констатувати, що, не дивлячись на неоднозначне тлумачення розуміння структури професійної мобільності, спостерігаються стабільні структурні одиниці, які в різних інтерпретаціях виокремлюються в більшості досліджень: активність, адаптивність, готовність до змін, креативність.

Індивідуальними характеристиками особистісних показників професійної мобільності учителя музичного мистецтва також виступають активність та самостійність. В енциклопедії сучасної України активність особистості визначається як активне ставлення людини до світу, спроможність здійснювати суспільно важливі перетворення матеріального і духовного середовища на основі освоєння суспільно-історичного досвіду людства. Сутність поняття «самостійність» розглядається як певна властивість особистості, що характеризується сукупністю знань, умінь та навичок, якими вона володіє, а також ставленням до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення. Самостійність людини тісно корелює з її активністю, що виявляється в діяльному, ініціативному відношенні до навколишнього світу та самої себе, здатності ставити перед собою нові завдання та знаходити шляхи їх вирішення. У музичному навчанні поняття самостійності є неоднорідним за своєю структурою та внутрішньою сутністю. Воно виявляє себе на різних рівнях, синтезуючи вміння музиканта без сторонньої допомоги зорієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифрувати авторський текст, скласти переконливу інтерпретацію, готовність відшукати ефективні шляхи у роботі, знайти необ-

хідні засоби втілення художнього задуму, здатність критично оцінити результати власної музично-виконавської діяльності. (Ростовська, 2015: 69).

У контексті дослідження професійної мобільності учителя музичного мистецтва самостійність є якістю індивіда, що характеризує її з точки зору активної самореалізації та є механізмом творчого прояву себе в соціумі. На думку О. Рудницької, самостійність – це властивість особистості, що знаходить своє вираження у здатності визначати мету власної діяльності, планувати та реалізовувати її на основі набутих знань, умінь і навичок без сторонньої допомоги. (Рудницька, 2005: 132). Це твердження вказує на тісний взаємозв'язок між процесом набуття особистістю музичного досвіду (усвідомлення інформації та її переосмислення) й здатністю практичної творчої реалізації самостійно набутих умінь і навичок.

Поняття «адаптивність» розглядається науковцями (К. Абульханова-Славська, В. Натаров, В. Сластьонін) як сформована здатність особистості до адаптації. За визначенням В. Александрова, адаптованість – це ступінь співвіднесення індивідуально-психологічних (адаптивних) можливостей людини (суб'єкта адаптації) нормативним вимогам діяльності у певних умовах. Р. Пріма, розглядаючи питання адаптивності майбутнього педагога, зазначає, що дане поняття є своєрідним педагогічним ресурсом, що, по-перше, впливає на подальше формування його особистості, по-друге, забезпечує можливість ефективно реалізувати свою професійну діяльність. (Пріма, 2010: 42).

Однією з необхідних якостей професійно мобільної особистості учителя, спрямованої на розвиток особистості учня, є рефлексивні здібності. Специфіка професійної діяльності учителя музичного мистецтва полягає в тому, що вона вимагає поєднання особистісних і професійних якостей педагога і музиканта. У зв'язку із цим учені розглядають педагогічну рефлексію учителя музики в контексті якостей, що дозволяють реалізувати педагогічні цілі і завдання, пов'язані з розвитком особистості учнів, використовуючи при цьому духовний досвід, представлений музичним мистецтвом. (О. Руднева, Т. Юрова). Учитель музики, що володіє педагогічною рефлексією, здатний глибше зрозуміти природу музичного мистецтва, створеного людиною і зверненого до людини, наповненого духовним змістом, який він, завдяки рефлексії, зуміє розкрити і для себе, і для своїх учнів.

Важливою необхідною якістю професійно мобільної особистості є креативність. Поняття «креативність» тісно пов'язано з поняттям «творчість». У музичній педагогіці проблемам твор-

чості, креативності надається величезне значення, адже розуміння музики та мистецтва взагалі як продукту об'єктивної творчості, викладання мистецьких дисциплін неможливе без розуміння творчих процесів. У педагогічній науці креативність учителя характеризується як складова частина педагогічної майстерності, умова особистісного та професійного самозростання вчителя, рушійна сила впровадження нових педагогічних технологій, поширення творчого досвіду, важлива професійна риса та якість особистості фахівця, єдність продуктивних і репродуктивних компонентів, нормативних та евристичних елементів педагогічної діяльності. Педагогічна креативність учителя музики детермінує його творчу активність і забезпечує цілісність, продуктивність та оригінальність реалізації змісту художньо-образного та педагогічного компонентів музично-педагогічної діяльності (Л. Арчажникова, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Ражников, О. Щолокова).

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок, що саме мистецька діяльність найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості, оскільки є творчим процесом, що вимагає від учня народження власних особистісно-значущих думок, творчого самовираження. Креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможною реалізувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і вибором відповідних засобів. Її можна розглядати і як передумову професійної мобільності, що впливає із прагнення індивідуума до самовираження та самоствердження.

У контексті даної проблематики важливе місце в напрямі підвищення ефективності діяльності викладача та формування його професійної мобільності має самосвідомість (В. Якунін). Самосвідомість є механізмом, що виконує активну функцію саморегуляції. Лише усвідомлюючи себе викладачем, людина відкриває для себе можливість активного професійного саморозвитку, цілеспрямованого формування у себе професійно значущих якостей особистості й педагогічної майстерності. Дослідження ролі самооцінки дають відповідь на питання про те, чому окремі викладачі з однаковим рівнем інтелекту й педагогічних здібностей мають різну успішність педагогічної діяльності. Установлено, що рівень педагогічної діяльності однозначно співвідноситься зі ступенем адекватності самооцінки.

У структуру особистісної складової частини професійної мобільності учителя музичного мистецтва входить саморегуляція. Людина, реагуючи на той або інший подразник, не завжди діє інстинктивно і може стримувати свої емоції і

керувати поведінкою. Тому залежно від того, на що спрямовується саморегуляція, її розглядають як «саморегуляцію діяльності», «саморегуляцію особистості», «самоконтроль», «самореабілітацію», «вольову регуляцію», «індивідуальний стиль цілеспрямованої саморегуляції». Особливості змісту даних понять висвітлювали Г. Костюк, Л. Бурлачук, В. Казміренко, О. Киричук, С. Максименко, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Боришевський. Проблеми саморегуляції поведінки знайшли своє відображення в роботах М. Боришевського, В. Казміренко. Дослідники, які вивчали процес саморегуляції: А. Кисельов, Л. Дика, Е. Натанзон та ін. Роботи зазначених дослідників вказують на те, що вияв потреби в саморегуляції залежить від того, наскільки розвинута особистість і які психічні стани викликають потребу в психологічному захисті від тих факторів, що діють на неї в даний час.

Саморегуляція як процес організації особистістю своєї поведінки характеризується специфічною активністю, спрямованою на співвіднесення поведінки особистості з вимогами ситуацій, очікуваннями інших людей. Залежно від професійного досвіду педагог володіє певною здатністю прогнозувати послідовність, наступність подій. У свою чергу, такий прогноз перетворює його внутрішній стан: почуття невпевненості перед непередбаченим ходом подій замінюється станом готовності до будь-яких несподіванок. Саме системний характер саморегуляції дозволяє зрозуміти джерело мобілізації педагогом своїх сил та резервів.

Висновки. Таким чином, у контексті завдань сучасної мистецької освіти, розглянута проблема професійного розвитку учителів музичного мистецтва. Одним із пріоритетних напрямків підготовки майбутніх фахівців в галузі музичного мистецтва є формування професійної мобільності як необхідної професійно-особистісної якості, яка відображає високий рівень успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. Професійна мобільність учителя музичного мистецтва пов'язана з особистістю вчителя та характеризується такими внутрішніми особистісними якостями, як: активність; самостійність; адаптивність (готовність ефективно пристосовуватися до умов професійної діяльності, що змінюються); володіння рефлексією; креативність; саморегуляція. Особистісні якості професійно мобільного учителя музичного мистецтва є фундаментом, який дозволяє оволодівати узагальненою системою знань та умінь, розвивати творчі здібності, бути позитивно налаштованим до змін, перебувати в постійному динамічному розвитку, що є запорукою успішної адаптації та самореалізації в обраній професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Уфа, 2009. 470 с.
2. Безпалько О. В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2012. Випуск 14., Ч. 2. С. 73–80.
3. Биктуганов Ю. И. Профессиональная мобильность педагога : учебное пособие. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2016. 120 с.
4. Иванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2005. 181 с.
5. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2008. 39 с.
6. Курлянд З. Н. Професійна мобільність – передумова професійного становлення майбутнього вчителя. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2005. № 7-8. С. 40–42.
7. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2010. 42 с.
8. Ростовська І. О. Виховання самостійності учнів як проблема фортепіанної педагогіки. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя: психолого-педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 69.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.
10. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.
11. Активність особистості. *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=43539.*

REFERENCES

1. Amyrova L. A. Razvitye professyonalnoi moybnlosti pedahoha v systeme dopolnytelnoho obrazovanyia : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk. [Development of professional mobility of a teacher in the system of additional education] Ufa, 2009. 470 p. [in Russian].
2. Bezpalko O. V. Komponenty profesiinoi mobilnosti maibutnix sotsialnykh pedahohiv [Components of professional mobility and social pedagogues]. *Naukovyi chasopys NPU imeni MP Drahomanova. Seriiia 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika*. 2012. Vypusk 14., Ch. 2. PP. 73 – 80. [in Ukrainian].
3. Bykтуhanov Yu. Y. Professyonalnaia moybnlost pedahoha : uchebnoe posobyie [Professional mobility of a teacher: a textbook]. Ekaterynburh : Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2016. 120 p. [in Russian].
4. Ivanchenko Ye. A. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnix ekonomistiv u protsesi navchannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh : dys. ... kand. ped. nauk. [Formation of professional mobility of future economists in the process of studying in higher educational institutions] Odessa, 2005. 181 p. [in Ukrainian].
5. Yhoshev B. M. Sistemno-integrativnaya organizaciya podgotovki professional'no mobil'nyh pedagogov : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk. [System-integrative organization of training professionally mobile teachers] Moskva, 2008. 39 s. [in Russian].
6. Kurliland Z. N. Profesiina mobilnist – peredumova profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia [Professional mobility is a prerequisite for the professional development of a future teacher]. *Nauka i osvita: naukovopraktychnyi zhurnal*. 2005. № 7-8. PP. 40 – 42. [in Ukrainian].
7. Prima R. M. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnoho fakhivtsia pochatkovoї osvity : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk. [Theoretical and methodological principles of formation of professional mobility of the future specialist of primary education] Odessa, 2010. 42 p. [in Ukrainian].
8. Rostovska I. O. Vykhovannia samostiinosti uchniv yak problema fortepiannoї pedahohiky [Education of students' independence as a problem of piano pedagogy]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia : psykholoho-pedahohichni nauky*. 2015. № 2. P. 69. [in Ukrainian].
9. Rudnytska O. P. Pedahohika: zahalna ta mystetska: navch. posibnyk [Pedagogy: general and artistic: textbook. manual]. Ternopil : Navchalna knyha-Bohdan, 2005. 360 p. [in Ukrainian].
10. Sushentseva L. L. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnix kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoriia i praktyka : monohrafiia [Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice: monograph]. Kryvyi Rih : Vydavnychiy dim, 2011. 439 p. [in Ukrainian].
11. Aktyvnist osobystosti [Personality activity]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy: elektronna versiiia /hol. redkol.: I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskyyi, M. H. Zhelezniak [ta in.]; NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv : Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, 2006. URL : http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43539 [in Ukrainian].*

Світлана КАЛАУР,
orcid.org/0000-0001-8099-9392
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
і менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) svitlanakalaur@gmail.com

Марина ВОЛОШЕНКО,
orcid.org/0000-0003-0940-3829
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Державного університету «Одеська політехніка»
(Одеса, Україна) marussia_v@ukr.net

АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО

Юнацький вік є таким періодом розвитку, в якому найбільш активно відбувається процес становлення само-свідомості, розвитку ціннісних орієнтацій, формування уявлень, особистих позицій, індивідуальних переваг, які стають значущими орієнтирами в життєвому просторі людини. Отже, юнацтво є чутливим періодом для підготовки молодого покоління до різних феноменів людського буття і, зокрема, до батьківства. Вивчення батьківства у сучасних умовах є особливо актуальним. Батьківство може розглядатися як біологічний, психологічний, а також соціокультурний феномен. Однією з базових категорій психологічного підходу до вивчення феномена батьківства є поняття «усвідомлене батьківство». Педагогічний підхід до розуміння феномена батьківства ґрунтується на вивченні виховного потенціалу сім'ї, коли батьківство є джерелом педагогічних цілей та одночасно засобом їх досягнення.

У ході вивчення проблеми нами проведено анкетування, метою якого було визначення особливостей сформованості уявлень у юнацтва про батьківство, його ставлення до питання підготовки до майбутнього батьківства. Одним з найважливіших дослідницьких завдань було визначення самооцінки готовності респондентів до батьківства. Анкетування показало, що студенти 2–3 курсу не мають чітких уявлень про основні батьківські функції, оскільки така проблема не стоїть як істотна або важлива серед переліку їхніх життєвих ціннісних пріоритетів.

Результати дослідження показали, що ситуацію життєвого самовизначення молоді необхідно використовувати для їх підготовки до майбутнього батьківства, оскільки більшість студентів усвідомлює значимість освіти в питаннях виховання та розвитку дитини. Такий факт підтверджується не тільки кількісними показниками, а й неможливістю респондентів ґрунтовно і чітко сформулювати причини власної неготовності або готовності до батьківства.

Ключові слова: внутрішня позиція, батьківство, усвідомлене батьківство, підготовка до батьківства.

Svitlana KALAUР,
orcid.org/0000-0001-8099-9392
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Social Work, Special Education
and Management of Socio-Cultural Activities
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) svitlanakalaur@gmail.com

Maryna VOLOSHENKO,
orcid.org/0000-0003-0940-3829
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work
Odesa Polytechnic State University
(Odesa, Ukraine) marussia_v@ukr.net

ANALYSIS OF STUDENTS' YOUTH PERCEPTIONS OF CONSCIOUS PARENTING

Adolescence is a period of development in which the most active is the process of formation of self-awareness, development of value orientations, formation of ideas, personal positions, individual preferences, which become significant landmarks in the living space of man. Thus, adolescence is a sensitive period for preparing the younger generation for

various phenomena of human existence and, in particular, for fatherhood. The study of fatherhood in modern conditions is especially relevant. Parenthood can be seen as a biological, psychological, and sociocultural phenomenon. One of the basic categories of the psychological approach to the study of the phenomenon of fatherhood is the concept of "conscious fatherhood". The pedagogical approach to understanding the phenomenon of fatherhood is based on the study of the educational potential of the family, when fatherhood is the source of pedagogical goals and at the same time a means to achieve them. In the course of studying the problem, we conducted a questionnaire, the purpose of which was to determine the peculiarities of the formation of young people's ideas about fatherhood, their attitude to the issue of preparation for future parenthood. One of the most important research tasks was to determine the self-assessment of respondents' readiness for parenthood. The survey showed that 2–3-year students do not have a clear idea of the basic parental functions, because this problem is not significant or important in a number of their life values.

The results of the study showed that the situation of life self-determination of young people should be used to prepare them for future parenthood, as most students are aware of the importance of education in the upbringing and development of the child. This fact is confirmed not only by quantitative indicators, but also by the inability of respondents to fully and clearly state the reasons for their own unpreparedness or readiness for parenthood.

Key words: *internal position, paternity, conscious parenting, preparation for parenthood.*

Постановка проблеми. У молодій людині в юності виникає проблема життєвого самовизначення, яка становить основне завдання такого вікового періоду. Цей процес передбачає формування внутрішньої позиції стосовно інших людей, моральних цінностей, різних життєвих явищ, відповідно до яких юнаки та дівчата будують власні життєві плани, виходячи з внутрішніх переконань у їх доцільності.

Вибір внутрішньої позиції – дуже непроста духовна робота, адже позиція – це «ставлення людини до системи норм, правил, шаблонів поведінки, що впливають із її соціального стану і пропонуються навколишнім середовищем» (Дьяконов, 2007). Зокрема, було з'ясовано, що позиція особистості детермінована цілою низкою чинників: рівнем самосвідомості особистості, соціальним статусом, думкою оточуючих, системою ціннісних орієнтацій, а також економічним, політичним, соціокультурним станом держави та сім'ї. Визначивши свою особисту позицію, кожна молода людина вважає її єдиною прийнятною і правильною, що забезпечує її включеність у систему соціальних відносин.

Юнацький вік є таким періодом розвитку, в якому найбільш активно відбувається процес становлення самосвідомості, розвитку ціннісних орієнтацій, формування уявлень, особистих позицій, індивідуальних переваг, які стають значущими орієнтирами в життєвому просторі людини. Отже, юнацтво є сенситивним періодом для підготовки молодого покоління до різних феноменів людського буття і, зокрема, до батьківства.

Метою статті є узагальнення концептуальних підходів до сутності батьківства як наукового феномена та аналіз уявлень студентської молоді про усвідомлене батьківство.

Аналіз досліджень. Батьківство як складний феномен трактується в різних науках по-різному. Зокрема, у філософських працях батьківство

трактується з огляду на цінність дітей і сім'ї як суспільного явища; соціологія визначає батьківство як соціологічну категорію, стійку емоційно насичену взаємодію реальних або потенційних батьків, пов'язану з народженням і вихованням дітей, що характеризується відповідною поведінкою чоловіка й жінки; демографія, що відповідає на питання про те, що спонукає людей народжувати і виховувати дітей. У педагогіці основним аспектом у дослідженні феномена батьківства є виховання, тобто керівництво поведінкою дитини, що визначає весь образ її життя, підготовку і залучення дітей до дорослого життя. У психологічній площині батьківство як соціально-психологічний феномен являє собою емоційно забарвлену сукупність знань, уявлень і переконань щодо себе як батька, реалізовану в усіх проявах поведінкової складової частини батьківства. Все це підкреслює значимість такого феномена в житті як кожної окремої людини, так і всього людства загалом.

Батьківство може розглядатися як біологічний, психологічний, а також соціокультурний феномен; як соціальний інститут, що включає у себе два інші інститути: батьківство і материнство; як діяльність батьків з догляду, утримання, виховання та навчання дитини; як етап у житті людини, що починається з моменту зачаття дитини і не закінчується після її смерті; як відносини кровного споріднення між батьком і дитиною; як суб'єктивне сприйняття людини себе батьком. При цьому необхідно враховувати той факт, що батьківство, включаючи у себе інститути материнства і батьківства, не зводиться до їх простої сукупності, а перебуває на більш високому надособистісному рівні визначення, тоді як батьківство та материнство насамперед є якісними характеристиками окремої людської особистості.

Нам імпонують погляди Р. Овчарової, яка вважає прийнятним виділяти характеристики батьківства за певними критеріями: за формою – материн-

ство і батьківство; за структурою сім'ї – батьківство повної сім'ї з двома батьками, неповної сім'ї з одним батьком, материнської сім'ї; за ступенем споріднення – батьки, які виховують дитину, є рідними для неї (біологічне батьківство); дитину виховують прийомні батьки (соціальне батьківство); змішаний тип батьківства (у цьому разі прийомним є тільки один з батьків, з другим дитину пов'язують кровні узи); та ін. (Овчарова, 2005: 241–242).

Можна виділити декілька наукових підходів на основі психологічного, соціологічного та педагогічного розуміння феномена «батьківство» (Н. Богачова, М. Єрміхіна, Р. Овчарова, Г. Філіппова тощо). Так, з точки зору психології батьківство розглядається Р. Овчаровою як «усвідомлення духовної єдності зі шлюбним партнером стосовно своїх дітей, що являє собою інтегральне психологічне утворення особистості» (Овчарова, 2006: 464). Вона включає в компоненти батьківства також «батьківські установки і очікування, батьківські позиції, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківську відповідальність і стилі сімейного виховання» (Овчарова, 2006: 464). Так, Г. Філіпповою (Филиппова, 2001) підкреслюється, що батьківство – це не тільки «частина особистісної сфери жінки та чоловіка», а і системна освіта, «що включає потреби, цінності, мотиви і способи їх реалізації», а також система дитячо-батьківських взаємодій та родинної педагогіки.

Однією з базових категорій психологічного підходу до вивчення феномена батьківства є поняття «усвідомлене батьківство» (Р. Овчарова, М. Єрміхіна), що припускає високий ступінь усвідомлення батьком і матір'ю сімейних цінностей, установок, очікувань, позицій, почуттів, батьківського ставлення і відповідальності; розуміння себе, своїх реакцій, мотивів батьківської поведінки, сімейних цінностей; розуміння свого чоловіка, його реакцій і мотивів сімейної поведінки; усвідомлення почуття батьківської єдності (Єрміхіна, 2004: 18).

Батьківство як соціологічна категорія являє собою, на думку Н. Богачової, «сталу емоційно насичену взаємодію реальних і потенційних батьків, пов'язану з народженням і вихованням дітей, що характеризується відповідною поведінкою чоловіка та жінки» (Богачёва, 2005: 13).

Відзначимо, що педагогічний підхід до розуміння феномена батьківства ґрунтується на вивченні виховного потенціалу сім'ї, коли батьківство є джерелом педагогічних цілей та одночасно засобом їх досягнення. В основі педагогічного підходу лежить вивчення виховних стратегій батьків, покликаних «сформувати у дітей систему якостей особистості, поглядів і переконань, які, з одного

боку, сприяють виникненню самосвідомості, «Я» як самостійної і незалежної індивідуальності; з іншого – допомагають включенню індивіда у суспільство, починаючи від первинної соціальної групи і закінчуючи соціальним рівнем» (Енциклопедія для фахівців соціальної сфери, 2012).

Виклад основного матеріалу. Вивчення батьківства у сучасних умовах є особливо актуальним. Поступовий перехід від переважно громадських форм виховання до сімейних збільшує навантаження і підсилює відповідальність батьків. Нещодавно для успішного батьківства було цілком досить стихійних педагогічних знань. Нинішньому поколінню батьків потрібна глибока рефлексія власної виховної ролі та сенсів усвідомленого батьківства, оскільки сучасне життя супроводжується безліччю несприятливих чинників економічного, соціального, екологічного та іншого характеру, які вимагають від них більшої батьківської компетентності. Учені доходять висновку, що загальна картина сімейного виховання й усього життя в родині багато в чому детермінується тим, як люди уявляють собі батьківство ще до того, як вони стали батьками.

У ході психолого-педагогічного підходу до вивчення проблеми нами наприкінці травня 2021 р. проведено анкетування, метою якого було визначення особливостей сформованості уявлень у юнацтва про батьківство, їх ставлення до питання підготовки до майбутнього батьківства. У дослідженні брали участь 46 студентів 2 та 3 курсу денної та заочної форм навчання кафедри психології та соціальної роботи Державного університету «Одеська політехніка» віком від 20 до 25 років. На момент дослідження у шлюбі були 25 респондентів (офіційний шлюб – 12, цивільний – 13), що становить 54,35% від загальної кількості, не перебували у шлюбі – 21 респондент (45,65%), з яких розлучені 3 (6,5%). 7 респондентів із загальної кількості (15,22%) мають дітей.

Одним з найважливіших дослідницьких завдань було визначення самооцінки готовності респондентів до батьківства. Отже, як показали результати, лише 5 респондентів назвали себе готовими до виконання ролі батьків. Критеріями своєї готовності вони назвали: любов до дітей, здатність виховувати у майбутнього покоління моральні цінності, проживання в багатодітній родині. 30 студентів (65,25%) вважають себе неготовими до батьківства. Причому головні причини неготовності були доволі різноманітними, а саме: вік, відсутність життєвого досвіду, психологічна неготовність, відсутність освіти, недостатня кількість коштів та відсутність постійного заро-

бітку, відсутність знань з виховання та догляду за дітьми, бажання зробити кар'єру (27%). Вагомим вважаємо той факт, що 37,5% респондентів не змогли відповісти на це питання з причини відсутності чіткої позиції на предмет усвідомленого батьківства та сімейних цінностей.

Такий факт підтверджується не тільки кількісними показниками, а й неможливістю респондентів повно і чітко сформулювати причини власної неготовності або пояснити, у чому саме проявляється їх готовність до батьківства. Відповіді молодих людей часто однозначні, короткі, не поширені й у семантичному контексті зводяться лише до того, що їх неготовність до батьківства визначається віком і малим життєвим досвідом, відсутністю постійного доходу, соціальним статусом і психологічною неготовністю до сімейного життя. Лише 4 респонденти (8,7%) вказали на відсутність ґрунтовних психолого-педагогічних знань у питанні виховання дітей.

З метою забезпечення ефективного та цілеспрямованого розгляду батьківства як необхідної умови забезпечення повноцінного розвитку дитини і як частини особистісної сфери людини, частину питань авторської анкети було складено з урахуванням уточнення думки студентської молоді про необхідність підготовки до майбутнього батьківства, а також визначенню основних функцій батьківства. Так, відповідаючи на питання «Чи плануєте ви народження дітей у майбутньому?», більшість респондентів (40 осіб) дали позитивну відповідь. Інші 6 не змогли відповісти на це запитання, коментуючи свою відповідь проблемами, пов'язаними зі здоров'ям, наміром здійснювати кар'єрний ріст або нелюбов'ю чи навіть певною неприязню до дітей.

Визначаючи оптимальний вік у чоловіків та жінок для народження першої дитини, більшість респондентів зупинилися на віковому періоді від 22 до 25 років, що збігається з думкою більшості фахівців. Лише троє з опитаних нами респондентів вказали верхню межу для народження первістка. Зокрема, у їх баченні такий вік становить більше 30 років.

У ході аналізу анкетування нами було встановлено, що запитання «Перерахуйте основні функції батьківства» викликало у більшій частині опитаних нами респондентів певні труднощі. Так, 7 респондентів (12,22%) не назвали жодної з функцій, 12 (26,09%) респондентів назвали лише виховну функцію, 6 респондентів (13,04%), крім виховної, вказали дітонародження, 4 (8,7%) – продовження роду, тоді як інші 17 (36,96%) у своїх відповідях додатково вказали на

освітню функцію, функцію догляду, розуміння та любові. Таким чином, на основі представлених відповідей ми зробили узагальнення про те, що студенти 2–3 курсу не мають чітких та систематизованих уявлень про основні батьківські функції, оскільки така проблема не стояла як істотна і важлива в ряду їхніх життєвих цінностей.

У ході анкетного опитування ми прагнули також дослідити ще один аспект, а саме з'ясувати, чи проводилася цілеспрямована підготовка до батьківства у респондентів раніше. У цьому контексті відзначимо, що на запитання «Чи проводилася підготовка до батьківства у школі?» майже всі респонденти (42, що становить 91,3%) вибрали варіант відповіді «ні» і лише 4 респонденти вказали на те, що така підготовка проводилася у вигляді відкритих виховних заходів, зокрема, до їхньої уваги пропонували перегляд та обговорення відеофільмів, а також організувалися бесіди із залученням фахівців (гінекологів, педіатрів, психологів) під час позакласної роботи.

Щодо питання «Чи проводилася робота з підготовки до батьківства у сім'ї?» думки респондентів розділилися приблизно порівну. Так, 25 (54,35%) респондентів відповіли негативно і 21 (45,65%) дали ствердні відповіді «так». Показовим фактом вважаємо те, що як основну форму залучення до майбутнього батьківства респонденти називали конкретну допомогу в догляді за молодшими братом або сестрою. Основним джерелом інформації про батьківство опитані нами студенти зазначили «особисті спостереження» та «бесіди з батьками». Однак слід зазначити, що на питання «Ви будете виховувати ваших дітей так, як виховували вас ваші батьки?» позитивну відповідь дали лише 3 (6,52%) респонденти, категоричне «ні» – 7 (15,22%) опитаних. Решта респондентів дали невизначену відповідь, що ще раз переконує нас у відсутності усвідомленості до майбутньої ролі батьків у молодих людей. Досить важливим для нашого дослідження було ставлення студентської молоді до питання про необхідність підготовки до майбутнього батьківства в період навчання у закладі вищої освіти. Відповіді респондентів розподілилися таким чином: 34 (73,91%) студенти відповіли позитивно, 9 (19,57%) не змогли відповісти, і тільки 3 (6,52%) поставилися до цієї пропозиції негативно, заперечивши таку потребу.

Висновки. Таким чином, отримані результати дослідження показали, що ситуацію життєвого самовизначення молоді необхідно використовувати для їх підготовки до майбутнього батьківства, оскільки більшість студентів усвідомлює значимість освіти в питаннях виховання та

розвитку дитини. У більшості молодих людей є потреба в отриманні систематизованих знань у цій сфері, вони зацікавлені в отриманні валідної та розширеної інформації про батьківство з метою застосування її в майбутньому сімейному житті. Отже, проведене нами дослідження дає підстави для двох висновків. По-перше, освітній простір закладів вищої освіти не досить насичений достовірною та науково виваженою інформацією про усвідомлене батьківство; по-друге, у студентів є прагнення поглибити свої теоретичні знання щодо зазначеної проблематики. Беручи до уваги

отримані нами результати анкетування, вважаємо за доцільне повніше використовувати освітній простір закладів вищої освіти для підготовки студентської молоді до усвідомленого батьківства.

У межах подальших авторських розвідок вважаємо за доцільне розглянути практичні шляхи щодо збагачення освітнього простору закладів вищої освіти теоретичною інформацією щодо усвідомленого батьківства, а також у практичній площині запропонувати тренінгову програму, яка слугуватиме вдосконаленню мотиваційної, конативної та рефлексивної площини усвідомленого батьківства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ангелова С. О. Материнство як сфера самореалізації жінки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 115. С. 11–14.
2. Богачёва Н. В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российском обществе : автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Казань, 2005. 19 с.
3. Дьяконов Г. Диалогічні дослідження батьківсько-дитячих відносин. *Соціальна психологія*. 2007. № 6 (26). С. 133–145.
4. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої*. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
5. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Казань, 2004. 168 с.
6. Овчарова Р. В. Психология родительства. Москва : Академия, 2005. 362 с.
7. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учебное пособие. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
8. Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии. *Вопросы психологи*. 2001. № 2. С. 22–37.

REFERENCES

1. Anhelova S. O. (2014). Materynstvo yak sfera samorealizatsiyi zhinky [Motherhood as a sphere of woman's self-realization]. *Bulletin of Chernigov National Pedagogical University. Pedagogical sciences*. No. 115. Pp. 11–14 [in Ukrainian].
2. Bohacheva N. V. (2005). Rodytel'stvo kak faktor ustoychyvosti sem'y v sovremennom rossiyskom obshchestve [Parenting as a factor of family stability in modern Russian society]. *Kazan'*, 19 p. [in Russian].
3. Dyakonov H. (2007). Dialohichni doslidzhennya bat'kivs'ko-dytyachykh vidnosyn [Dialogic studies of parent-child relationships]. *Social Psychology*. No. 6 (26). Pp. 133–145 [in Ukrainian].
4. *Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial'noyi sfery* [Encyclopedia for social professionals] (ed. prof. I.D. Zvereva). Kyiv, Simferopol: Universum, 2012. 536 p. [in Ukrainian].
5. Ermykhyna M. O. (2004). Formyrovanye osoznannoho rodytel'stva na osnove sub'ektyvno-psykholohycheskykh faktorov [Formation of conscious parenthood on the basis of subjective-psychological factors]. *Kazan'*, 168 p. [in Russian].
6. Ovcharova, R. V. (2005). *Psykhologhyya rodytel'stva* [Psychology of parenting]. Moscow: Akademya. 362 p. [in Russian].
7. Ovcharova R. V. (2006). Rodytel'stvo kak psykholohycheskyy fenomen: uchebnoe posobyie [Parenting as a psychological phenomenon: a textbook]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 496 p. [in Russian].
8. Fylyppova H. H. (2001). Materynstvo y osnovnyie aspekty eho yssledovanyya v psykholohyy [Motherhood and the main aspects of his research in psychology]. *Questions psychologists*. No. 2. Pp. 22–37 [in Russian].

УДК 373.2.015.31:33

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-56>**Юлія КАЛУГІНА,**

orcid.org/0000-0001-5553-8383

аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) 95kalugina9521@gmail.com**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Нині ми все частіше стискаємось з проблемою правильного та зрозумілого економічного виховання дітей дошкільного віку. Вона є актуальною, тому це дає можливість для подальшого її розгляду та вивчення. Ця стаття оглядова та зосереджена на аналізі навичок бережливого ставлення, що формуються у процесі економічного виховання.

Стаття має на меті висвітлення, аналіз та характеристику основних навичок бережливого ставлення у дітей старшого дошкільного віку як підрунтя економічного виховання в розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти та сім'ї. Для реалізації поставленої мети виокремлюється низка завдань: уточнити основні поняття «економічне виховання», «навички бережливого ставлення», «економічна компетентність», «культура споживання»; обґрунтувати взаємозалежність процесів формування навичок бережливого ставлення і економічного виховання; визначити етапи та методи формування навичок бережливого ставлення.

Основні методи проведення дослідження: аналізу, узагальнення, систематизації теоретичних положень, розкритих в офіційних документах, науковій та навчально-методичній літературі; узагальнення власного педагогічного досвіду, а також аналізу практичних напрацювань щодо формування навичок бережливого ставлення у дітей старшого дошкільного віку в контексті економічного виховання.

Актуальність такої теми полягає в тому, що в умовах глобального поширення масової культури, ключовими цінностями якої виступають розваги та споживання, необхідно спрямовувати молоде покоління на чітке формування у дітей старшого дошкільного віку соціально значущих цінностей, знань, норм і зразків поведінки, правильного поєднання в споживанні матеріального і духовного, що має стати цілеспрямованим і систематичним педагогічним процесом.

Мета статті – дослідити наукові роботи, що розкривають проблематику економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, виділити роль виховання економічної бережливості, запропонувати власний погляд на проблему та надати варіанти методів впровадження навички у педагогічну практику.

Формування навичок бережливого ставлення розглядається як розсудливість, ощадливе витрачання, використання чого-небудь, економічність. У статті досліджується необхідність формування бережливого ставлення саме на заняттях з економічного виховання дітей в умовах закладу дошкільної освіти.

Таким чином, виховати економічно розвинену людину неможливо без формування початкових навичок бережливого ставлення у дитячому віці, адже всі головні і важливі знання ми отримуємо саме у дитинстві.

Ключові слова: бережливе ставлення, культура споживання, економічне виховання, економічна компетентність, економічна культура, діти старшого дошкільного віку, заклад дошкільного навчання.

Yuliia KALUHINA,

orcid.org/0000-0001-5553-8383

Postgraduate Student at the Department of Preschool Education and Social Work
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) 95kalugina9521@gmail.com**FORMATION OF SKILLS OF CAREFUL ATTITUDE IN CHILDREN OF SENIOR
PRESCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF ECONOMIC EDUCATION**

Today we are increasingly faced with the problem of proper and understandable economic education of preschool children. It is relevant, and therefore it provides an opportunity for further consideration and study. This article is an overview and focuses on the analysis of the skills of thrift that are formed in the process of economic education.

The article aims to highlight, analyze and characterize the basic skills of caring for older preschool children as a basis for economic education in the developmental environment of preschool education and the family. To achieve this goal, a number of tasks are identified: to clarify the basic concepts of "economic education", "skills of thrift", "economic competence", "culture of consumption"; to substantiate the interdependence of the processes of formation of skills of careful attitude and economic education; identify the stages and methods of forming the skills of thrift.

The main methods of research: analysis, generalization, systematization of theoretical provisions disclosed in official documents, scientific and educational literature; generalization of own pedagogical experience, and also the analysis of practical developments concerning formation of skills of the careful attitude at children of senior preschool age in the context of economic education.

The relevance of this topic is that in the global spread of mass culture, the key values of which are entertainment and consumption, it is necessary to direct the younger generation to clearly form in older preschool children socially significant values, knowledge, norms and patterns of behaviour; the right combination material and spiritual, which should become a purposeful and systematic pedagogical process.

The purpose of the article is to investigate scientific works that reveal the problems of economic education of older preschool children, highlight the role of economic thrift education, offer their own views on the problem and provide options for methods of implementing skills in pedagogical practice.

The formation of the skills of thrift is seen as prudence, frugality, use of something, economy. The article examines the need for the formation of a thrifty attitude in the classes of economic education of children in a preschool institution.

Thus, it is impossible to bring up an economically developed person without the formation of basic skills of caring attitude in childhood, because all the main and important knowledge we receive in childhood.

Key words: careful attitude, consumption culture, economic upbringing, economic competence, economic culture, children of senior preschool age, preschool institution.

Постановка проблеми. Для розвитку здорового суспільства варто активно звертати увагу на виховні процеси. Кожен етап становлення дитини як члена глобального суспільства має бути чітко організованим та актуалізованим до сучасних тенденцій та проблем. Натепер у педагогіці чимале значення надається економічному вихованню дітей старшого дошкільного віку. І науковий світ розробив досить підходів та методик щодо впровадження основних економічних навичок. Серед них – і питання бережливості, яке визначається однією з основних складових частин економічної грамотності. Однак, на відміну від знань про гроші, економічну взаємодію у малих та великих соціальних групах, саме методи виховання бережливості у науковій педагогіці описані мало. Дослідження останніх десяти років торкаються цього питання дотично, майже не розглядаючи його деталізовано та предметно.

А між тим у світі сьогодення зростає актуальність здорового та екологічного споживання, раціоналізму та виваженості у витратах. Розуміння дитиною, яким чином ставитися до майна з обережністю та розсудливістю, – важлива навичка. Навчати цього потрібно з найменшого віку, коли у дитини тільки формуються соціальні навички, а авторитет дорослих (як батьків, так і педагогів) є безумовним. Дослідники цього питання зазначають, що виховання бережливості – одна із суттєвих сторін у вихованні дитини. Легковажне ставлення до грошей у дорослих буде заважати вихованню розумних потреб у дитини (Горяинова, 2012).

Аналіз досліджень. Для виховання бережливості необхідно окреслити конкретне коло завдань та методів, аби якомога продуктивніше досягати освітньої мети. І через те, що сучасна наукова думка майже не деталізує таку сторону економічної освіти дошкільнят, тема статті набуває безумовної актуальності.

У науковій думці питання бережливості розглядається як складова частина економічної освіти. У численних статтях, наукових роботах

та виданнях ідеться про те, що економічна поведінка у дитини формується під впливом способу життя найближчого середовища, надалі формується споживацький тип, який моделює подальшу економічну діяльність дитини (Алексєєнко, 2018). Усе частіше в контексті своїх досліджень науковці говорять про ці навички, але все ж не окреслюють їх окремо та детально, лише поодинокі наукові роботи молодих науковців торкаються бережливості як окремої навички. Підкреслюється, що вже у старшому дошкільному віці потрібно закладати знання про бережливість та вчити раціонального розподілу майна і коштів, саме у цей період подібна практика є найбільш дієвою (Горяинова, 2012).

Є чимала кількість наукових досліджень з питань економічної освіти дітей старшого дошкільного віку, але саме складник бережливості окреслений мало. Така риса, яку варто впроваджувати педагогічно, стосується у дослідженнях здебільшого екологічної сторони життя. Тоді як економічну бережливість можна назвати основою здорового розвитку економіки країни та світу загалом. Тому окреслення проблематики та розробка методик щодо формування навичок бережливого ставлення в контексті економічного виховання є загальними.

Мета статті – дослідити наукові роботи, що розкривають проблематику економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, виділити роль виховання економічної бережливості, запропонувати власний погляд на проблему та надати варіанти методів впровадження навички у педагогічну практику.

Методологія та методи. Для реалізації поставленої мети використовувались такі методи наукового пошуку, як аналіз, узагальнення, систематизація теоретичних положень, розкритих в офіційних документах, науковій та навчально-методичній літературі; педагогічне спостереження за освітнім процесом, анкетування, бесіди, тестування; узагальнення власного педагогічного досвіду, а також аналіз практичних напрацювань щодо формування навичок бережливого став-

лення у дітей старшого дошкільного віку в контексті економічного виховання.

Виклад основного матеріалу. У тлумачному словнику Ожегова бережливість визначається як розсудливість, економність (Ожегов, 2000). А Словник української мови в 11 томах говорить нам, що бережливість – це ощадливе витрачання, використання чого-небудь, економність (Словник української мови, 1970–1980). Обидва визначення приводять нас до слова «економність», а отже, бережливість варто розглядати як безумовну невідривну частину економічної освіти.

Сучасна наукова думка визначає економічне виховання як організовану педагогічну діяльність, спрямовану на формування економічної культури учнів. А під економічною культурою можна розуміти комплекс уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в економічній сфері суспільства і пов'язані з економічною діяльністю. Дослідники Матвеев та Лясота зазначають, що вона є продуктом історичного економічного досвіду суспільства загалом, так само, як і особистісного життєвого досвіду, що робить певний внесок у соціалізацію кожного індивідууму (Матвеев, 2016). Базуючись на вищезазначених визначеннях, можна припустити, що саме бережливість і є основою економічної культури, адже вона є результатом певних моделей поведінки та формується на рівні звички для подальшої розумної економічної діяльності.

Серед основних завдань педагогів, спрямованих на економічне виховання дітей, визначають, зокрема, виховання навичок заощадливості та раціонального використання товарів та продуктів (Боршуляк, 2016: 15–16). А отже, методична діяльність має бути спрямована саме на формування у свідомості дошкільників раціональної економічної логіки.

Економічне виховання, за Каменським, вбачається тільки у зв'язку з моральним, дослідник рекомендував виховувати з дитинства мудрість, працьовитість, терплячість, бережливість, він вважав за необхідне бути як бережливим, так і щедрим, а не скупим (Іванова, 2019).

У навчальному посібнику «Основи психології та педагогіки» за авторства Степанова та Фіцула зазначено, що економічне виховання покликане вирішувати такі завдання, як:

1) ознайомлення молоді із законами ринкової економіки, шляхами підвищення її ефективності, вдосконалення виробничих відносин, системою і методами управління виробництвом;

2) формування здатності до економічного мислення, вміння оволодівати новими методами і прийомами праці;

3) виховання почуття і рис ефективного господаря;

4) розвиток здорових матеріальних потреб, умінь розпоряджатися грошима (Степанов, 2006).

Ефективне господарювання можливе за умови раціонального підходу до ресурсів та грошей, які стануть ще одним додатковим ресурсом. Уміючи свідомо та заощадливо ставитися до матеріального майна, дитина поступово перетвориться саме на ефективного господаря, здатного не тільки зберігати, а й примножувати свій ресурс.

За умови розвитку економічних навичок дитина зможе:

1) планувати та організовувати особистий бюджет, дохід та витрати;

2) економічно обґрунтовано оцінювати товари, які купуються для особистих потреб, їх раціонально використовувати;

3) раціонально ставитися до свого здоров'я, режиму та способу життя (Степанов, 2006).

Окрім усвідомлення, що формування навичок бережливості відбувається на тлі загальної економічної освіти, важливо враховувати, що економічне виховання тісно пов'язане з трудовим вихованням. Саме усвідомлюючи цінність роботи, її важкість та ресурсність, діти поступово формуватимуть навичку вшановувати результат цієї самої роботи – матеріальні надбання та гроші.

Формування знань про роботу та її значимість базується на:

1) раціональному розсудливому відношенні до ресурсів, з яких виготовляється будь-який предмет;

2) усвідомленні необхідності оволодіння знаряддями праці, їх застосування за призначенням, бережливого до них ставлення;

3) оволодінні соціокультурним, нормованим способом виготовлення предмета, що відображається на якості та швидкості його виготовлення, економить час і сили людини;

4) усвідомленні того, що продукт праці необхідної якості йому довго служить, економить нову сировину (Псиркова, 2017).

Подібні усвідомлення формуються емпірично, зокрема на фактичному прикладі. Щоденне спостереження за працею співробітників дитячого садочка матиме свою вагу, якщо супроводжувати його поясненнями. В умовах юного віку самостійно дошкільнята не здатні оцінити соціальну значущість та ресурсовитратність кожної праці. Завдання педагога – пояснити, як робота реалізується, які зусилля для цього докладаються, яким чином набуваються навички для продуктивної реалізації.

До видів діяльності, яка матиме освітній вплив та допоможе пояснити основи бережливості та раціональності, можна віднести:

- 1) ігрову;
- 2) трудову;
- 3) пізнавальну.

Як варіант ігрового процесу можна застосувати театралізовані вистави, де для невеликої групи дітей буде надано ролі. Теми вистав можна взяти із фольклору, найголовніше – щоб у них була присутня тема заощадливості та дбайливого ставлення. Наприклад, можна розіграти народну казку «Півник та двоє мишенят». Працелюбність та заощадливість півника може виступати противою до безвідповідальності та марнотратства мишенят. Після вистави можна додатково обговорити із дітьми, яким чином мишенята могли б покращити своє становище, а також наскільки комфортним було б їх спільне життя, якби мишенята разом із півником сумлінно працювали та раціонально використовували свої ресурси.

Інший варіант ігрового вивчення значення бережливості – гра у ярмарок. Змоделювати класичний український народний ярмарок, де для придбання ласощів або веселощів потрібні «кошти». Заробити ці «кошти» можна шляхом інтелектуальних чи фізичних вправ – розказати вірша, станцювати, полити квіти. Отримуючи винагороду, дитина, безумовно, бажатиме витратити її на заохочення – печиво, цукерки, катання на каруселях. Однак обмежена кількість «грошей», необхідність їх заробити працею, а потім раціонально розподілити стануть вдалою основою для роздумів про заощадливість.

Безумовно, найбільшого ефекту можна досягти шляхом спільної партнерської діяльності дорослого і дитини (Псиркова, 2017). Залучити дошкільнят до прибирання кімнати спільного користування, до підготовки їдальні для обіду тощо. Трудову діяльність варто супроводжувати заохоченнями та поясненнями. Саме від педагога залежить, наскільки добре дитина усвідомить причинно-наслідковий зв'язок та відкладе для себе, що праця потребує чималих ресурсів, сил та поваги. А отже, до організації спільної роботи варто підходити з великою увагою.

До пізнавальної діяльності можна віднести:

- бесіди про фінансову грамотність та роль у ній бережливого ставлення до майнового та грошового ресурсу;
- вирішення проблемних ситуацій;
- тематичні бесіди з ознайомлення з грошима, формами трудової діяльності;
- комплексно-тематичні заняття (Псиркова, 2017).

Разом і тим працелюбність та поважне ставлення до результатів чужої роботи закладатимуть сім'я раціональності та бережливості у розум

малих дошкільнят. Подальша діяльність педагога разом із батьками лише покращуватиме цей ефект.

Науковці, зокрема, нерідко зазначають, що саме ставлення до грошей та майна у родинному всесвіті має безпосередній вплив на формування у дітей бережливих навичок. Йдеться про те, що проблема «діти й гроші» містить кілька вимірів, а саме: ціннісно-орієнтаційного ставлення дитини до грошей, зумовленості особливостями виховання, участі дітей у наповненні сімейного бюджету, трудової експлуатації, уміння розпоряджатися кишеньковими коштами, прояву економічної поведінки, набуття економічної компетентності (Алексєєнко, 2018: 17). І тому роль родини загалом та батьків зокрема вкрай важлива. А отже, педагогічна взаємодія має реалізовуватися не лише із дитиною, а й з дорослими.

Варто посприяти формуванню у дорослих усвідомлення, що їхня діяльність та їхній погляд на матеріальне забезпечення впливає на подальші моделі поведінки у їхніх дітей. Усвідомлення про раціональність базується на знаннях про:

- 1) те, звідки беруться гроші у родині;
- 2) з чого складається родинний бюджет;
- 3) те, що таке достаток та рівень життя, які його показники;
- 4) що включає у себе планування родинного бюджету (плата за ЖКП, навчання, витрати на харчування, одяг, транспорт, розваги);
- 5) скільки часу та ресурсу витрачає кожен із членів родини на здобуття коштів.

Висновки. Здорове ставлення батьків до грошей, повага до власної роботи та відсутність звички до марнотратства закладають основу економічної свідомості молодого покоління. Дослідники визначають, що у сім'ях із високими матеріальними статками матеріальна безтурботність деформує уявлення про ціннісний зміст грошей, праці й рівності прав людей, формує споживачий спосіб життя. На цьому тлі вельми помітне превалююче бажання батьків відчувати постійну дитячу вдячність та намагання приховати від дитини потенційні труднощі сім'ї, формування помилкових моделей економічної взаємодії в межах малої соціальної групи (Алексєєнко, 2018: 19–21).

Водночас існує проблема, що сучасні діти з малого віку сприймають гроші не як винагороду за роботу, не як результат тяжкої праці, а як банальний ресурс для досягнення соціального успіху та особистісного задоволення (Алексєєнко, 2017: 34). А отже, виховання бережливості та заощадливості базується на виховних методиках, які насамперед запроваджують батьки.

Тому, розробляючи методичний план, педагогу необхідно провести комплексну роботу як із дитиною, так і з батьками. Уся освітня діяльність повинна не тільки починатися у межах дошкільного навчального закладу, а й ефективно продовжуватися за його межами, у стінах дому, у родинному колі. За потреби можна залучати батьків до ігрової та трудової діяльності, моделювати ситуації та спільно проговорювати їх у широкому колі.

Отже, можна сказати, що робота у напрямі формування навичок бережливості є комплексною та схожою із загальними методами економічної освіти. Однак варто більше уваги приділяти саме

взаємодії дітей з батьками, чіткіше окреслювати форми соціальної взаємодії та частіше застосовувати практичний метод. На відміну від формування загальних економічних знань, навички бережливості, розсудливості та заощадливості краще відкладаються після емпіричних практикумів.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш детальному дослідженні витоків здорового відношення дошкільників до матеріальних та грошових ресурсів, вивченні ролі бережливості у економічній освіті загалом та у розробці форм виховання бережливості у дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Т. Ф. Діти і гроші. Сучасні виміри та осмислення. Київ. *Управління освітою*, 2018. № 8 (404). С. 16–25.
2. Алексеєнко Т. Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання : дисерт. на здоб. наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2017. 408 с.
3. Алексеєнко Т. Ф. Соціально-економічний концепт сімейного виховання. Сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії і практики : монографія. Київ : ФОН Жовтий О. О., 2016. 437 с.
4. Боршуляк Т. М. Економічне виховання дітей дошкільного віку: моніторинг компетенцій. Кам'янець-Подільський, 2016. 80 с.
5. Горяинова Ю. В. Воспитание бережливости у детей старшего дошкольного возраста. 2012. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012000264>.
6. Иванова А. М. Формування елементарних економічних знань у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності : здоб. освітнього ступеня магістр : 02 «Дошкільна освіта». Ніжин, 2019. 84 с.
7. Матвеев С. О., Лясота Л. І. Економічна соціологія, 2016. URL: https://tourlib.net/books_others/matveev101.htm.
8. Псыркова И. В. Экономическое воспитание детей старшего дошкольного возраста, 2017. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/yekonomicheskoe-vospitanie-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>.
9. Словник української мови: у 11 т. / гол. ред. І. К. Білодід. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
10. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Київ : Академ. видав, 2006. 520 с.
11. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Издание 4-е, дополненное. Москва : Азбуковник, 2000. 940 с.
12. Шатова А. Д. Экономическое воспитание дошкольников. Москва : Педагогическое общество России, 2005.

REFERENCES

1. Aleksieienko T. F. (2017). *Kontseptualizatsiia sotsialno-pedahohichnykh osnov suchasnoho simeinoho vykhovannia [Conceptualization of socio-pedagogical foundations of modern family education]*. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Aleksieienko T. F. (2018). Dity i hroshi. Suchasni vymiry ta osmyslennia [Children and money. Modern measurements and understanding]. *Upravlinnia osvitoiu*, 8(404), 16–25 [in Ukrainian].
3. Aleksieienko T. F. (2016). *Sotsialno-ekonomichni kontsept simeinoho vykhovannia [Socio-economic concept of family education]*, Family education: conceptualization of ideas of theory and practice: a monograph (437). Kyiv: FON Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
4. Bilodid I. K. (Ed.). (1970–1980). *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols.]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
5. Borshuliak T. M. (2016). *Ekonomichne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku: monitorynh kompetentsii [Economic education of older preschool children: monitoring of competencies]*. Kam'yanetsch-Podilskyi [in Ukrainian].
6. Horiaynova Yu. V. (2012). *Vospytanye berezhlyvosty u detei starshoho doshkolnoho vozrasta [Fostering frugality in older preschool children]*. Retrieved from: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012000264> [in Ukrainian].
7. Ivanova A. M. (2019). *Formuvannia elementarnykh ekonomichnykh znan u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy ihrovoi diialnosti [Formation of elementary economic knowledge in children of senior preschool age by means of play activity]*. Master's thesis. Nizhyn [in Ukrainian].
8. Matvieiev S. O., Liasota L. I. (2016). *Ekonomichna sotsiologhiia [Economic sociology]*. Retrieved from: https://tourlib.net/books_others/matveev101.htm [in Ukrainian].
9. Ozhegov S. I., Shvedova N. Iu. (2000). *Tolkovyi slovar russkogo iazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]*. (4th ed., rev.). Moskva: Azbukovnik [in Russian].
10. Psyrkova I. V. (2017). *Ekonomicheskoe vospitanie detei starshoho doshkolnogo vozrasta [Economic education of older preschool children]*. Retrieved from: <https://www.maam.ru/detskijasad/yekonomicheskoe-vospitanie-detei-doshkolnogo-vozrasta.html> [in Russian].
11. Shatova A. D. (2005). *Ekonomicheskoe vospitanie doshkolnikov [Economic education of preschoolers]*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian].
12. Stepanov O. M., Fitsula M. M. (2006). *Osnovy psykholohii i pedahohiky: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of psychology and pedagogy: textbook]*. (2nd ed., rev.). Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

УДК 378.016:78.087.68]:[37.018.43:004]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-57>

Євген КАРПЕНКО,
orcid.org/0000-0002-4867-9986

доцент,
доцент кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) eugen.karpenko@yahoo.com

ДИСТАНЦІЙНЕ ВИВЧЕННЯ ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН: ВТРАТИ ТА ЗНАХІДКИ

У статті здійснюється спроба аналізу проблем, які виникли в період карантину в галузі викладання хорових дисциплін у вищих навчальних закладах України. Поряд з розглядом позицій низки науковців стосовно позитивних і негативних наслідків дистанційної мистецької освіти автор висловлює припущення, що потенціал дистанційної освіти, незважаючи на існування великих проблем, використаний неповною мірою.

Практична реалізація курсів «Хоровий спів», «Хорове диригування», «Хорове аранжування», «Читання хорових партитур» в умовах дистанційного навчання у ЗВО загострюється, оскільки підходи і традиційні установки, напрацьовані роками у ЗВО, не підходять для нового формату. І хоча освітній процес на мистецьких факультетах у ЗВО не призупиняється, водночас навряд чи можна стверджувати про знайдений альтернативний підхід до викладання хорових дисциплін і розроблену дієву методику підготовки студентів у таких умовах.

У статті здійснюється аналіз втрат, які спіткають студентів, що вивчають дисципліни «Хоровий спів», «Хорове диригування», «Хорове аранжування», «Читання хорових партитур», та наводиться перелік знахідок, нових можливостей, які з'являються завдяки впровадженню комп'ютерних технологій і які максимально актуалізуються в період карантину.

У період локдауну студенти зміцнюють теоретичне підґрунтя фахових предметів, опановують методи запису власних аранжувань на смартфон або комп'ютер з наступним прослуховуванням та обговоренням з викладачем. Студенти вдосконалюють мануальну техніку, навчаються витримувати темп, і в цій справі фонограма відіграє роль метронома. Навіть не маючи фортепіано, студенти під час локдауну здатні вивчати хорові партитури шляхом співу хорових партій та запису їх на смартфон і створення багатоголосних аудіофайлів. Здійснені перші експерименти зі створення аудіохорів, де студенти записують партії, орієнтуючись на відеозапис диригента, який потім зводить окремі партії в єдине звучання.

Підсумки вивчення хорових дисциплін у період локдауну ще потребують аналізу й осмислення, проте вже зрозуміло, що тільки розвиток комп'ютерних технологій, опанування ними здатні підтримувати дистанційну освіту хорових диригентів на максимальній висоті та запобігти падінню рівня підготовки майбутніх хорових диригентів та вчителів музики.

Ключові слова: дистанційна освіта, заклад вищої освіти, хоровий клас, хорове диригування, хорове аранжування, читання хорових партитур, методи навчання, комп'ютерні технології.

Yevhen KARPENKO,
orcid.org/0000-0002-4867-9986

Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Choral Conducting, Vocal and Methods of Music Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy, Ukraine) eugen.karpenko@yahoo.com

DISTANCE LEARNING OF CHORAL DISCIPLINES: LOSSES AND FINDS

The article attempts to analyze the problems that arose during the quarantine period in the field of teaching choral disciplines in higher educational institutions (HEI) of Ukraine. Along with considering the positions of a number of scientists on the positive and negative consequences of distance art education, the author suggests that the potential of distance education, despite the existence of major problems, is not fully used.

The practical implementation of the courses "Choral Singing", "Choral Conducting", "Choral Arrangement", "Reading Choral Scores" in the context of distance learning in HEI is exacerbated because the approaches and traditional attitudes developed over the years in HEI are not suitable for the new format. And although the educational process at the art faculties of HEI is not suspended, at the same time it can hardly be said that alternative approach to choral disciplines teaching was found and an effective method of training students in such conditions developed.

The article analyzes the losses suffered by students studying the disciplines "Choral Singing", "Choral Conducting", "Choral Arrangement", "Reading of Choral Scores", and lists the findings, new opportunities that arise due to the introduction of computer technologies and which are maximally updated during the quarantine period.

During the lockdown period, students strengthen the theoretical basis of professional subjects, master the methods of recording their own arrangements on a smartphone or computer, followed by listening and discussion with the teacher. Students improve manual technique, learn to keep pace, and in this case the phonogram plays the role of a metronome. Even without a piano, students during lockdown are able to learn choral scores by singing choral parts and recording them on a smartphone and creating polyphonic audio files. The first experiments on the creation of audio choirs, where students record parts, focus on the video recording of the conductor, who then brings the individual parts into a single sound.

The results of the study of choral disciplines during the lockdown period still need analysis and reflection, but it is clear that only the development of computer technology, mastering them can support distance education of choral conductors at the maximum height and prevent falling of educational level of future choral conductors and music teachers.

Key words: distance education, institution of higher education, choral class, choral conducting, choral arrangement, reading of choral scores, teaching methods, computer technologies.

Постановка проблеми. Дистанційне навчання, що неочікувано на досить тривалий час (з весняного семестру 2020–2021 навчального року) стало панівним способом здобуття освіти практично у всіх її ланках, спонукає науковців і практиків шукати ефективні форми і методи викладання мистецьких дисциплін та знаходити нові акценти в традиційних, які б виявлялися дієвими і в уже нових форматах – дистанційного та змішаного навчання. «Є всі підстави стверджувати, що саме нині формується дидактика дистанційного навчання і є потреба у створенні часткових методик дистанційного навчання в межах предметної підготовки студентів вищої школи» (Васильєва, 2017: 65).

Що стосується підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічної галузі, то важливу частину їхньої професійної підготовки займають професійно спрямовані курси. Саме їх вивчення дозволяє студентам набути достатнього рівня фахових компетентностей у підготовці як майбутніх диригентів, які навчаються за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» у ЗВО і надалі стають керівниками хорів або вокальних ансамблів, так і майбутніх учителів музичного мистецтва чи мистецтва, які здобувають спеціальність 014 «Середня освіта». Для здійснення професійної діяльності за цими двома спеціальностями студентам необхідно опанувати навички роботи з хором, розвинути техніку диригування, навчитися адаптувати хорові партитури для того або іншого складу хору, що забезпечується змістом таких курсів, як «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Хорове аранжування» та «Читання хорових партитур».

Публікації, присвячені проблематиці дистанційної освіти, можна умовно поділити на кілька груп. До першої групи віднесемо праці (І. Адамова, М. Веремчук, Т. Головачук, І. Іванюк, А. Ігнат'єва, О. Поплавська, Є. Прокоф'єв, Н. Самолук, Л. Штихно та ін.), присвячені глумаченню поняття дистанційної освіти та її філософським і нормативним аспектам. Зокрема, аналізуються світові тенденції розвитку дистан-

ційної освіти (Ю. Москаль, О. Овчарук). У другій групі – дослідження проблематики дистанційного навчання студентів немистецьких спеціальностей (І. Бацуровська, Н. Бондар, І. Гладій, О. Зарицька, О. Поплавська, М. Прадівлянний).

Аналіз досліджень. З огляду на реалії часу вважають більш необхідним не стільки критикувати мистецьке онлайн-навчання, скільки здійснювати розробку прийнятних форм і методів навчання педагогів-музикантів (З. Дубовий, Л. Васильєва). Корисними для нашого дослідження є розвідки таких авторів, як Л. Теряєва, Л. Кондратова, С. Теодорович, М. Ковбасюк та інші. Зокрема, Л. Теряєва вивчає інновації у процесі вивчення дисципліни «Хорове диригування». Авторка стверджує, що «міждисциплінарний зв'язок хорового диригування з інформаційними комп'ютерними технологіями спрямовує на пошук інноваційних методів, форм та технологій навчання» (Теряєва, 2019: 281).

Мета статті – виокремити доцільні форми і прийоми роботи зі студентами у межах традиційно прийнятих та навести приклади роботи з власної практики.

Виклад основного матеріалу. Практична реалізація запропонованих курсів в умовах дистанційного навчання у ЗВО опиняється під загрозою, оскільки методики їх викладання, напрацьовані роками, передбачають навчання «наживо». Однак займати категоричну позицію і стверджувати, що хорового диригента можна навчити і сформулювати лише в хорі і в тривалій освітній практиці, не конструктивно. Дистанційна освіта стає данністю в окремі періоди навчального року. І хоча освітній процес на мистецьких факультетах у ЗВО не призупиняється, водночас навряд чи можна стверджувати про знайдений альтернативний підхід до викладання хорових дисциплін та розроблену цілісну методику викладання таких курсів. Підходи тільки-но розробляються з урахуванням уже наявного практичного досвіду і адаптацією напрацьованих вітчизняних і зарубіжних дослідників у мистецькій та інших предметних галузях.

Нечисленні праці з проблематики підготовки майбутніх фахівців мистецьких дисциплін в умовах дистанційного навчання. Тут окремі автори роблять висновки про слабкі перспективи дистанційного навчання студентів, особливо в контексті підготовки музикантів-виконавців (зокрема, опанування ними грою на музичному інструменті і співом): «дистанційна форма навчання не дозволяє здобувачам освіти повноцінно набути необхідних компетенцій за вказаними напрямками внаслідок обмеженості технічних можливостей, властивих сучасним технологіям зв'язку... – неможливості здійснення невербальних форм комунікації й особливо затримка звукового та відеосигналу під час комунікації, що унеможливує музикування в ансамблі» (Бондаренко, 2020: 69). Зрозуміло, повністю невербальна комунікація не елімінується за умов використання сучасних технологій, але все одно суттєво зменшуються її частка та зручність: «Не можна опанувати гру на скрипці, навчитися співати хором, музикувати та інтерпретувати музичні твори на відстані, навіть за якісного контенту й гарної швидкості Інтернету» (Моторна, 2020: 13).

Дистанційне навчання студентів як особливу форму освітнього процесу відзначають позитивні і негативні характеристики. На користь позитивних наводять такі аргументи, як: свобода і гнучкість, можливість навчатися одночасно в різних місцях, на різних курсах не тільки в одному, а й у декількох університетах чи навіть країнах; індивідуальність, самостійний вибір студентами темпу навчання, вибору розділів, які варто було б повторити або вилучити; створення власного графіка навчання студентами у звичній для них обстановці і в зручний час» (Деміда, Сагайдак, Копил, 2011: 101). Суттєвими є і недоліки дистанційної освіти: «Немає прямого очного спілкування між студентами та викладачем. Подання матеріалу позбавляється емоційного зафарбування, важко створити творчу атмосферу в групі тих, хто навчається. Необхідна наявність відповідного технічного та програмного забезпечення, можливість доступу до інформації та використання засобів дистанційного навчання. Користувач має бути забезпечений персональним комп'ютером та доступом в Інтернет» (Васильєва, 2017: 101).

Дистанційне навчання фахівців кожної окремої спеціальності має низку своїх особливостей. «Програма фахової підготовки бакалавра музичного мистецтва складається із музично-педагогічного та музично-виконавського блоків. У першому з них елементи технології дистанційного навчання використовуються активніше, ніж у дру-

гому. Складнощі в упровадженні технології дистанційного навчання до другого блоку пов'язані з його значними відмінностями від традиційних методик викладання музичних дисциплін, основою яких є безпосередній контакт викладача та студента» (Васильєва, 2017: 49).

Особливо складною постає організація та реалізація таких навчальних курсів, як «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Хорове аранжування» та «Читання хорових партитур» у дистанційному режимі, що несе значні втрати для викладачів і студентів у плані здобуття якісної освіти. Розглянемо проблемні місця, однак, і певні можливості у викладанні цих дисциплін, що, на наш погляд, існують, при цьому керуємося висновками дослідників і власною багаторічною педагогічною практикою у ЗВО, у тому числі як керівника хору. Для зручності власні міркування висловимо у певній послідовності – переліку навчальних курсів.

Функціонування хору в межах курсу «Хоровий клас» стає проблематичним з огляду на такі об'єктивні причини, як: відсутність колективних занять, неможливість надбання досвіду репетиційної та виконавської діяльності; неможливість удосконалення навичок співу в ансамблі; уповільнення розвитку гармонійного слуху; неможливість прослуховування акордів, які утворюються внаслідок одночасного звучання хорових партій; неможливість проведення хорових занять (віртуальний хор) за допомогою Інтернет-платформ ("Zoom" та ін.) через затримку у передаванні інформації через Інтернет тощо; відсутність можливості миттєвого аналізу та корекції. «Безпрецедентність ситуації полягає в тому, що дистанційне навчання в умовах карантину є єдиною можливою формою освітнього процесу, тоді як єдиною можливою альтернативою дистанційній формі освітнього процесу – його призупинення» (Бондаренко, 2020: 69).

Однак комп'ютерні технології (зокрема, такі ресурси, як Zoom, Moodle, Viber та ін.) дозволили нам використати час карантину продуктивно, удосконалити певні фахові компетенції співаків навчального хору, сприяти опануванню нових. Так, технічний потенціал сучасних гаджетів дозволив використати їх можливості у *роботі над інтонацією та звукоутворенням*:

Використання камертону, встановленого на смартфоні, дозволяло студенту контролювати свою інтонацію під час індивідуального вивчення хорових партій. Камертон здатний не тільки давати налаштування, але й показувати, наскільки точно студент проінтонував той або ж

інший звук. Тому застосування гаджетів студентами в процесі вивчення хорових партій сприяє розвитку точності інтонації.

Досконалому опрацюванню хорових партій сприяло прослуховування і *самокоригування студентами власного співу*, записаного на диктофон. Студенти тренувалися і якісно опрацювати хорові партії, і записувати їх на гаджети з метою надсилання записів викладачеві для перевірки і коментування. Викладач мав можливість прослуховувати запис партій, надісланих студентами, та в режимі відеоконференції “Zoom” їх коментувати, обговорюючи ті чи інші моменти покращення виконання. Важливо, що до роботи в межах такого формату – *виконання (студент) – обговорення (студенти–викладач)* – долучався не тільки студент-виконавець партії, але й інші студенти, які могли коментувати і висловлювати пропозиції щодо покращення як інтонації, так і звукоутворення.

Ефективним засобом активізації спонукального мотиву до навчання є проведення Інтернет-конкурсу з виконання хорових партій, переможців якого визначає студентське журі.

Отже, завдяки таким формам відбувається зв'язок між викладачем і студентами, що дозволяє підтримувати знання студентами хорових партій, оцінювати якість звукоутворення у них на прийнятному рівні, щоб потім у разі змішаного навчання у хоровому класі поєднати партії і працювати над хоровим твором далі.

Однак опанування студентами хорових партій є тільки початковим етапом роботи над твором і ще не дозволяє їм почути звучання твору у хоровому виконанні. Використовуючи програми для звукозапису Adobe Audition, WaveLab, Elements Audacity або інші, викладач та студенти отримують можливість монтажу звукової партитури з отриманих записів партій. Так можна не тільки оцінити успішність запису партій, але й створити досить якісний *багатотрековий запис хорового твору*. Перші спроби такої роботи показали її перспективність на шляху до створення віртуального хору, а також виявили труднощі. Для того щоб не тільки викладач, але і студенти навчалися монтувати звукову партитуру, необхідно було вибрати спільну програму. Заради здійснення такого вибору було проведено онлайн-конференцію, де студенти, які вже мають досвід роботи з тією або ж іншою програмою звукозапису, презентували їх можливості: Adobe Audition, WaveLab, Elements Audacity.

Спільно було вибрано Adobe Audition: просту в користуванні, що не потребує високих характеристик комп'ютера і водночас дозволяє доби-

ватися досить високої якості звучання, зведення треків. Перші записи звукових партитур, створених студентами, обговорювалися на спільному онлайн-занятті. Більш досвідчені в подібній роботі студенти давали поради іншим щодо шляхів поліпшення якості запису. Подібний досвід може бути корисним для співаків та керівників вокальних колективів, бо розвиває навички діагностики якості аудіозаписів.

Безумовно, створення віртуального хору в режимі «відео» могло б зацікавити хористів, проте ця робота потребує потужного комп'ютера і досить високого рівня підготовки фахівця в галузі комп'ютерних технологій. З досвіду автора навіть спів у тріо через Інтернет виявляє зумовлений наявною технікою розрив між виконавцями близько 0,5–1 секунди. Ця ідея потребує подальшої наполегливої праці, зокрема, зі створення відповідного синхронізуючого програмного забезпечення для її повноцінної та зручної реалізації. Тим більше, що приклади, які наближають до таких експериментів, було продемонстровано на телевізійному проєкті «Голос країни – 2020» (коли виконавці співали українську народну пісню по куплетах чи рядках один за одним).

Опанування диригентськими уміннями в умовах дистанційного навчання викликає низку проблем. Так, під час онлайн-занять викладач здебільшого здатний оцінити лише низку технічних деталей виконання; втілення змісту хорового твору важко оцінити, як і ступінь розкутості диригентського апарату внаслідок не дуже високої якості передачі зображення та звуку на відеозапису, що надає студент викладачеві. При цьому ще слід навчити студента створення якісного цифрового запису, стабілізації відео, баланс білого у кельвінах, кількість кадрів на секунду тощо, а такі дії натеper виходять за межі звичайної підготовки викладача або студента стосовно цифрових технологій.

Також майбутній хормейстер позбавляється можливості вивчати такий музичний інструмент, як хор. Диригування під фонограму, яке широко застосовується під час онлайн-занять, позбавляє студента можливості розвивати навички управління якщо спочатку не хором, але концертмейстером. Спроби задіяти концертмейстера і справді диригувати онлайн не є продуктивними через різну швидкість проходження сигналу, що приводить до розбіжностей між звучанням фортепіано і жестом диригента. Тому зазвичай концертмейстери записують фонограму або використовують готовий запис твору, знайдений в Інтернет. Проте традиційні методи роботи студента і педагога набувають нового наповнення.

Опанування диригентських прийомів студентом відбувається шляхом його самонавчання, а також під час переглядів *навчальних відео*, які викладач надсилає студенту у класі і в яких він показує, пояснює ті чи інші диригентські прийоми у роботі над конкретними творами та ін. Їх плюс полягає у тому, що відео можна прокручувати багаторазово, зупинивши перегляд у будь-якому місці. Відеозапис педагога дає можливість розкласти процес диригування хоровим твором на мікроетапи і відстежувати ті чи інші виконавські прийоми. Це ж стосується і «*відеофіксації*» диригування студентом, що стає цінним матеріалом самоаналізу і самоудосконалення, адже при цьому розвивається вміння працювати з хоровою партитурою, диригентськими прийомами, підвищується свій рівень як диригента.

Зазначимо і про *виконання хорових творів a cappella без супроводу*, тобто диригування лише під власний спів, без використання фонограми. У такий спосіб можна добитися виявлення творчої ініціативи студента, формування більш чітких граней його виконавської концепції.

Досить цінним інструментом відеофіксація виступає і для тренування студента у плані виступів перед публікою (диригування хором), оскільки студент набуває навичок вільно почуватися перед відеокамерою, може справлятися із хвилюванням, і як наслідок, володіє собою перед глядацькою аудиторією.

Під час карантину доречно звернути увагу студента на підвищення рівня теоретичного осмислення хорового диригування. Цій меті може слугувати реферування параграфів і розділів навчально-методичних підручників з диригування (авторів М. Колесси, М. Канерштейна, І. Заболотного, А. Мартинюка, П. Шеметова та ін.), а потім їх обговорення в умовах сумісних конференцій викладача і студентів.

Такий суттєвий компонент диригентського навчання, як письмовий аналіз хорових творів, доречно перетворювати на презентацію із захистом (публічно в умовах відеоконференції зі студентами). Кращим варіантом є презентація з відеофрагментами, де студент демонструє прийоми подолання вокально-хорових труднощів виконання твору хористами, що має практичну цінність для інших студентів і зацікавлює студентів, як свідчить наш досвід. Своєю чергою викладач створює відеопрезентації з аналізом, завдяки цьому студент отримує можливість повертатися до пояснень викладача в будь-який час і краще засвоювати навчальний матеріал.

Дистанційне навчання *читання хорових партитур* може принести і певні позитивні плоди. Інколи студенти не мають доступу до фортепіано, а тому їм можна порекомендувати *співати партії партитур*, що вивчаються. Це розширить уявлення студента про вокальність хорових партій, особливості голосоведення, їх роль у створенні виразних звукових ліній.

Варто навчитись *виконувати багатоголосний запис* з допомогою смартфона або комп'ютера, поступово накладаючи (додаючи) нові партії. Під час подолання труднощів синхронізації студент зможе глибше вникнути в проблему можливих помилок спільного співу. Така робота дозволяє отримати уявлення про цілісне звучання хорового твору, а також дозволить відпрацьовувати різні види ансамблю хоч не в реальному хорі, але у запису власного голосу.

Читання хорових партитур здатне значно розширити межі професійної ерудиції майбутнього диригента. Варто не обмежуватись «скромним» переліком програмних творів, а розширити його за рахунок ескізного вивчення додаткових творів різних епох та стилів, щоб потім обговорити характеристики вивчених творів з викладачем на відеоконференції. Наприклад, конкретний курс, семестр, перелік творів, як і що робили зі студентами.

Дистанційна освіта дозволяє створити ефект безперервного навчання: розмитість урочного часу дозволяє студентові безперервно взаємодіяти з викладачем, ставити питання, обговорювати навчальні завдання, просити роз'яснень, що посилює регулярність і системність взаємодії.

Дистанційне вивчення хорового аранжування. Окремим студентам хорове аранжування нагадує такий предмет, як гармонія. Проте гармонія є лише підґрунтям для виконання творчих завдань, які пропонує хорове аранжування. Уважні студенти швидко опановують схеми, за якими виконуються прості перекладення. Завдання, що пропонуються у курсі хорового аранжування, є цікавими для студентів і дозволяють проявити свою творчість. Такими, наприклад, є обробка народної пісні та створення куплетно-варіаційної форми та ін. Безумовно, в таких завданнях присутні елементи композиції і студенти виконують завдання відповідно до власної підготовки та розвитку музично-творчих здібностей.

В умовах відсутності особистого спілкування нелегко підтримувати емоційний настрій студента на творчість, переконливо та емоційно запропонувати студентові варіанти розвитку музичного матеріалу, підказати цікаві рішення, надихнути на творчі пошуки.

Щоб сприяти більшій продуктивності студентів пропонуємо:

– завдання-створення багатоголосного аудіо-запису студентського аранжування за допомогою смартфона, що слугує спонуканням до створення цікавого продукту, його опрацювання і якісного завершення роботи;

– використання комп'ютерних програм звуко-запису, створення звукових партитур;

– виконання творчих завдань за допомогою нотних комп'ютерних програм (Finale, Sibelius). Це дозволяє студентам краще усвідомити технологію створення різних форм, наприклад, куплетно-варіаційної форми, бо перенос тематичного матеріалу з партії в партію стає більш наочним. Навіть аранжування з використанням схем переносів голосів на комп'ютері виконується скоріше і технологія переносів краще запам'ятовується.

Висновки. Проблема підготовки майбутнього фахівця мистецької освіти у ЗВО в аспекті опанування хорових дисциплін загострилась необхідністю їх викладання дистанційно, що зумовило пошуки форм і прийомів роботи зі студентами, переосмислення традиційних та виявлення нових можливостей.

Відсутність живого спілкування між студентами і викладачами, труднощі в опануванні дистанційно фахових умінь і навичок роботи з хором, виконання хорових аранжувань компенсується новими знахідками:

– студенти зміцнюють теоретичне підґрунтя фахових предметів за рахунок самостійного опрацювання і колективного обговорення (у відеоконференціях) відповідних розділів навчальних і навчально-методичних посібників;

– практикуються у нових навчальних форматах опанування навчального матеріалу (навчальні відео викладачів, обговорення методичних питань у відеоконференціях), а отже, привчаються до самоосвітньої діяльності – коригують власні прийоми, удосконалюють техніку диригування тощо;

– опановують комп'ютерні технології – програми запису хорових партій, аранжувань на смартфон або комп'ютер з наступним прослуховуванням, самоаналізом та обговоренням з групою та викладачем;

– виявляють навички взаємодії і комунікації у групах, виконуючи спільно колективні, групові проекти (записи багатоголосних аудіопартитур), а також взаємодіючи з викладачем у форматах відеоконференцій, відеоконсультацій (скайп, вайбер та ін.).

Таким чином, існує реальна можливість не тільки мінімізувати втрати у вивченні хорових дисциплін у період карантину, але й знайти нові ефективні форми роботи, які ґрунтуються на інформаційних технологіях.

Перспективами подальшого розвитку цієї теми є ознайомлення із досвідом ЗВО іноземних університетів у підготовці майбутніх фахівців мистецтва, його аналіз та осмислення з можливістю використання у вітчизняній освітній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко А. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога*. № 3, 2020. С. 69–72.
2. Васильєва Л. Л. Досвід впровадження дистанційного навчання у фахову підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017, № 7 (71). С. 48–58.
3. Демида Б., Сагайдак С., Копил І. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. Видавництво Львівської політехніки, 2011, С. 98–107. URL: <http://ena.lp.edu.ua>.
4. Дубовий З. С. Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидат педагогічних наук за спеціальністю : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (музика). Освіта/Педагогіка». Кривий Ріг, 2019. 260 с.
5. Заболотний І. П. Основи хорознавства : навчальний посібник. Суми : ВВП «Мрія-1», 2006. 180 с.
6. Канерштейн М. Про методіку навчання диригентів. Питання диригентської майстерності. Київ : Музична Україна. 1980. 184 с.
7. Моторна О. Мистецтво дистанційно: втрачені можливості чи нові перспективи. *Мистецтво і освіта*, № 3 (97), 2020, с. 13.
8. Теряєва Т. Застосування музичних інформаційних технологій при вивченні навчальної дисципліни «Хорове диригування». *Освітологічний дискурс*, 2019, № 1–2 (24–25), С. 272–281.

REFERENCES

1. Bondarenko A. Dystantsiina osvita muzykantiv-vykonavtsiv: problemy ta perspektyvy [Distance education of musicians-performers: problems and prospects]. *The image of a modern teacher*. No. 3, 2020. Pp. 69–72 [in Ukrainian].
2. Vasylyeva L. L. Dosvid vprovadzhennia dystantsiinoho navchannia u fakhovu pidhotovku maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Experience in implementing distance learning in the professional training of future music teachers]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2017, No. 7 (71). Pp. 48–58 [in Ukrainian].
3. Demyda B., Sahaidak S., Kopyl I. Systemy dystantsiinoho navchannia: ohliad, analiz, vybir [Distance learning systems: review, analysis, selection]. Lviv Polytechnic Publishing House, 2011, pp. 98–107. Retrieved from: <http://ena.lp.edu.ua> [in Ukrainian].

4. Dubovyi Z. S. Formuvannia samostiinosti maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi dystantsiinoho navchannia [Formation of independence of future music teachers in the process of distance learning]. The dissertation on competition of a scientific degree the candidate of pedagogical sciences on a specialty: 13.00.02 “Theory and a training technique (music). Education / Pedagogy”. Kryvyi Rih, 2019. 260 p. [in Ukrainian].

5. Zabolotnyi I. P. Osnovy khoroznavstva: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of Chorology: Textbook]. Sumy: GDP “Dream-1”, 2006. 180 p [in Ukrainian].

6. Kanershtein M. Pro metodyku navchannia dyryhentiv. Pytannia dyryhentskoi maisternosti [About methods of training of conductors. Questions of conducting skills]. Kyiv: Musical Ukraine. 1980. 184 p. [in Ukrainian].

7. Motorna O. Mystetstvo dystantsiino: vtracheni mozhyvosti chy novi perspektyvy [Art remotely: lost opportunities or new perspectives]. Art and Education, No. 3 (97), 2020, p. 13.

8. Teriaieva T. Zastosuvannia muzychnykh informatsiinykh tekhnolohii pry vyvchenni navchalnoi dystsypliny “Khorove dyryhuvannia”. [Application of musical information technologies in the study of the discipline “Choral Conducting”]. Educational discourse, 2019, No. 1–2 (24–25), pp. 272–281.

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-1-58>

Мар'яна КАЩУК,
orcid.org/0000-0001-5881-3280
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та культури фахового мовлення
Львівського державного університету внутрішніх справ
(Львів, Україна) m_kashchuk@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ

З половини другого семестру навчального 2019/2020 року методи навчання забезпечувались дистанційним навчанням, яке хоч і не є чимось новим у навчальному процесі і у системі освіти загалом, проте для більшості викладачів та студентів стало справжнім викликом. Незважаючи на можливості сучасних інформаційних технологій, змусити дистанційне навчання працювати для всіх студентів – складне завдання. Мета дослідження – виокремити позитивні та негативні сторони дистанційного навчання; показати вплив дистанційного навчання на студентів; та, взявши до уваги академічні виклики студентів та непередбачені переваги і недоліки дистанційного навчання, запропонувати стратегії успішного та ефективного ведення онлайн-навчання, яке може бути впроваджене під час можливих криз у майбутньому. До переваг дистанційного навчання слід віднести, зокрема: воно усуває фізичні бар'єри серед студентів та викладачів та дає студентам можливість навчатися, де вони хочуть; забезпечує легкий доступ до освіти, позаяк студентам потрібен лише комп'ютер та підключення до Інтернету; гнучкість – дозволяє студентам навчатися у своєму темпі та виконувати завдання у будь-який час та ін. До недоліків дистанційного навчання належить таке: відсутність фізичної взаємодії; зниження рівня мотивації в учнів і студентів; дистанційне навчання не дає можливості об'єктивно оцінити знання студентів; інколи відбувається збій у системі Інтернет і студенти втрачають можливість бути повноцінними учасниками навчального процесу; стрес, страх і невпевненість студентів відповідати перед викладачем і одногрупниками в режимі онлайн тощо. У статті розглянуто деякі ефективні стратегії та практики онлайн-навчання з можливістю їх включення у навчальний процес: зміцнення стосунків, залучення студентів до роботи, прохання про відгук, використання групових та індивідуальних проєктів, використання доступних ресурсів. Подальшого дослідження і розвитку потребує проблематика удосконалення вже наявних та розробка нових прогресивних методик викладання і навчання онлайн.

Ключові слова: дистанційне навчання, викладання, переваги, недоліки, стратегії.

Maryana KASHCHUK,
orcid.org/0000-0001-5881-3280
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Culture of Professional Speech
Lviv State University of Internal Affairs
(Lviv, Ukraine) m_kashchuk@ukr.net

PECULIARITIES OF DISTANCE TEACHING AND LEARNING

From the middle of the second semester of the 2019/2020 academic year, teaching methods were provided by distance learning, which although not something new in the educational process and in the education system in general, but for most teachers and students it became a real challenge. Despite the possibilities of modern information technology, forcing distance learning to work for all students is a difficult task. The aim of the study is to distinguish the pros and cons of distance learning; show the impact of distance learning on students; and, taking into account students' academic challenges and the unforeseen advantages and disadvantages of distance learning, propose strategies for successful and effective online learning that can be implemented during possible future crises. The advantages of distance learning include: it removes physical barriers among students and teachers and gives students the opportunity to study where they want; provides easy access to education, as students only need a computer and an Internet connection; flexibility – allows students to learn at their own pace and complete tasks at any time, etc. The disadvantages of distance learning include the following: lack of physical interaction; reducing the level of motivation of pupils and students; distance learning does not allow to objectively assess students' knowledge; sometimes there is a failure in the Internet system and students lose the opportunity to be full participants in the educational process; stress, fear and insecurity of students to answer to the teacher and classmates online, etc. The article considers some effective strategies and practices of online learning with the possibility of their inclusion in the educational process: strengthening relationships, involving students in work, requesting feedback, use of group and individual projects, use of available resources. Further research and development is needed to improve existing and develop new progressive methods of teaching and learning online.

Key words: distance learning, teaching, advantages, disadvantages, strategies.

Постановка проблеми. Пандемія COVID-19 стала глобальною проблемою людства та мала великий вплив на всі галузі життєдіяльності людини, у тому числі й освіту. З половини другого семестру навчального 2019/2020 року методи навчання забезпечувались дистанційним навчанням, яке хоч і не є чимось новим у навчальному процесі і у системі освіти загалом, проте для більшості вчителів, викладачів, учнів та студентів стало справжнім викликом. Понад 1,5 млрд учнів (91,4%) перейшли на дистанційне навчання. Хоча навіть у розвинених країнах лише у 53% педагогів був досвід викладання онлайн (Хорунжий, 2021). Навчальні заклади змушені були стрімко застосувати цифровий підхід до викладання та навчання студентів, різко переключившись на традиційні форми і методи викладання в аудиторіях на навчання, яке здійснюється дистанційно на цифрових платформах. На жаль, маємо не досить інформації про найкращі практики таких різких переходів на онлайн-навчання. Незважаючи на можливості сучасних інформаційних технологій, змусити дистанційне навчання працювати для всіх студентів – складне завдання. Адже без рівного доступу всіх студентів до технічних засобів, належного часу на підготовку та навчання для викладачів, а також адаптації наявних навчальних планів або розробки нових програм навчальних курсів важко відтворити досвід аудиторного навчання в Інтернеті. Таким чином, у разі дистанційного навчання виникають деякі питання, такі як: Чи має дистанційне навчання таке саме значення, як навчання у класі?, Чи допомагає дистанційне навчання студентам засвоювати знання так само, як це було б, якби вони були у класі? Хоча ці питання є актуальними, є й додаткові суттєві проблеми, які вищі навчальні заклади повинні розглянути, наприклад, як допомогти студентам без надійного доступу до Інтернету та/або технологій брати участь у цифровому навчанні. Нерівність у доступі до технологій та доступу до Інтернету особливо очевидна серед населення меншин, що, безперечно, негативно впливає на їх освіту (Armstrong-Mensah, 2020).

Аналіз досліджень. Теоретичні і практичні аспекти дистанційного навчання були розглянуті в дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних учених, таких як: В. Баженова, П. Марков, К. Колос, В. Куклев, В. Ващенко, Д. Аветисян, А. Мелюхін, J. Adams, G. Hoppe, J. Kettunen та інші.

Слід зауважити, що стрімкий розвиток дистанційної освіти (“distance education”, “distance learning”, “e-learning”, “online learning”) в Україні почав відбуватися ще з ухваленням положень та нормативних документів законодавства України «Про створення Українського центру дистанційної освіти» (Наказ від № 293 від 07 липня

2000 року Міністерства освіти і науки України), «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466), Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017) тощо.

Мета нашого дослідження – виокремити позитивні та негативні сторони дистанційного навчання; показати вплив дистанційного навчання на студентів; та, взявши до уваги академічні виклики студентів та непередбачені переваги і недоліки дистанційного навчання, запропонувати стратегії успішного та ефективного ведення онлайн-навчання, яке може бути впроваджене під час можливих криз у майбутньому.

Виклад основного матеріалу. У Наказі Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» визначено, що дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Дистанційна форма навчання передбачає доступ до Інтернету, технічне забезпечення (комп’ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також те, що вчителі володіють технологіями дистанційного навчання (Лотоцька, 2020).

Висловлюючи свою думку щодо дистанційного навчання, К. Холлі Шифлетт, директор з питань північноамериканських партнерських відносин FutureLearn, у своєму інтерв’ю, зокрема, відзначив: «Це явно безпрецедентний час, і для університетів навчання в Інтернеті може стати новим звичним явищем. Багато досліджень свідчать про те, що більшість студентів уже впевнені, що навчання з використанням технологій працює, але це, мабуть, було складним переходом для деяких викладачів. Я сподіваюся, що університети та викладачі сприймуть виклик та адаптуються» (What is Distance Learning? The Complete Guide, 2021).

Дистанційне навчання пропонує переваги людям, які хотіли б здобути освіту, але які не можуть це зробити з різних причин. Воно також усуває фізичні бар’єри серед студентів та викладачів та дає студентам можливість навчатися, де вони хочуть. Дистанційне навчання забезпечує легкий доступ до освіти, позаяк студентам потрібен лише комп’ютер та підключення до Інтернету. Нині завдяки розвитку інформаційних та комунікаційних технологій багато технологічних інструментів використовується в дистанційній освіті (Altunay, Mutlu, 2010).

Завдяки дистанційній освіті можна заощадити енергію та час учнів та студентів, оскільки їм не потрібно поспішати, щоб встигнути на уроки. Гнучкість – ще одна головна перевага дистанційної освіти, оскільки вона дозволяє студентам навчатися у своєму темпі та виконувати завдання у будь-який час, який відповідає їх напруженому графіку. До того ж дистанційне навчання дозволяє студентам, особливо тим, хто навчається в магістратурі, продовжувати роботу за сумісництвом та виконувати інші зобов'язання (What are the Pros & Cons of Distance Learning? 2014). Незважаючи на різницю у формі проведення занять онлайн, зміст таких занять зберігається як і у разі очного навчання, і повністю відповідає цілям і завданням навчання в аудиторії.

Проте, безперечно, незважаючи на всі вище вказані позитивні сторони дистанційного навчання, слід зауважити, що спілкування і навчання через мережу Інтернет не в силі замінити повною мірою безпосереднє «живе» спілкування як між самими студентами, так і з викладачами. Таким чином, спостерігається відсутність фізичної взаємодії. Адаже у разі традиційного процесу навчання викладач є одночасно зразком для наслідування та модератором навчального процесу, людина, яка передає знання учням/студентам. Коли фізична взаємодія між викладачами та студентами відсутня, тоді студенти, як правило, втрачають особисту взаємодію зі своїми викладачами, а отже, розумова робота і сприйняття навчального матеріалу можуть ускладнюватися. Більшість учнів і студентів бажають вчитися, коли їх викладачі фізично присутні в класі/аудиторії. Отже, для таких студентів дистанційне навчання насправді не є корисним і ефективним.

На нашу думку, під час дистанційного навчання різко знижується рівень мотивації в учнів і студентів. Під час традиційного способу навчання студенти отримують більше можливостей проявити себе серед однолітків. У дистанційному режимі навчання спостерігаємо відсутність мотиваційних факторів, що є несприятливим явищем для багатьох студентів.

Часто дистанційне навчання не дає можливості об'єктивно оцінити знання студентів, що своєю чергою відбивається на результатах їхньої успішності. Зрештою, інколи відбувається збій у системі Інтернет і студенти втрачають можливість бути повноцінними учасниками навчального процесу.

Чимало різноманітних опитувань, анкетувань та досліджень було проведено серед учнів та студентів у світі з метою виявлення недоліків та проблем дистанційного навчання, а також преференцій студентів у ході дистанційного навчання. Так, онлайн-дослідження, проведене в Університеті Індонезія (Universitas Indonesia) за участю 301

студента, показало, що більша кількість студентів першого курсу віддали перевагу дистанційному навчанню порівняно зі студентами старших курсів, які віддали перевагу аудиторному навчанню, особливо для групових дискусій, оскільки дистанційне навчання призвело до ускладнення спілкування та зменшення задоволення від навчання загалом. Лише 44,2% студентів віддали перевагу навчанню онлайн перед навчанням офлайн, хоча вони погодились, що дистанційне навчання є більш ефективним методом навчання (52,6%), воно дає більше часу на навчання (87,9%) та повторення навчальних матеріалів (87,3%). Проблемами під час дистанційного навчання були, зокрема, зовнішні фактори, такі як нестабільне підключення до Інтернету, додаткове фінансове навантаження на квоту в Інтернеті та внутрішні фактори, такі як управління часом та труднощі зосередитися під час навчання в Інтернеті протягом більш тривалого періоду часу (Amir, 2020).

Безперечно, перехід на дистанційне навчання по-різному вплинув на студентів. З практичного досвіду можемо стверджувати, що чимало студентів відчують стрес під час дистанційного навчання, що спричиняє зниження мотивації до навчання. До того ж спостерігається різке збільшення кількості пропущених занять онлайн. Одними з причин є страх і невпевненість студентів відповідати перед викладачем і одногрупниками в режимі онлайн. Із зниження мотивації у студентів відповідно знижується рівень відповідальності і бажання отримати кращу оцінку. Багато студентів свідомо складають матеріал «аби скласти».

Як бачимо, поряд з кількома перевагами, дистанційне навчання також має низку недоліків та мінусів. Отже, щоб зробити майбутнє дистанційне навчання більш ефективним, важливо мінімізувати та уникати всіх цих вищезазначених факторів.

Неможливо ідентично відтворити в режимі онлайнхідзаняттяваудиторії.Алесучаснітехнології дозволяють нам вийти за рамки заміщення та фактично перевизначити навчання. Розглянемо деякі ефективні стратегії та практики онлайн-навчання з можливістю їх включення у навчальний процес.

– *Зміцнення стосунків (Strengthening relationships)*. Важливим елементом успішного та ефективного заняття є хороші взаємини між викладачем та студентами. А під час викладання через мережу Інтернет це особливо важливо. До прийомів, які допоможуть встановити зв'язок між викладачем та його студентами, можна віднести коротке відео на початку заняття чи обговорення, яке би зацікавило студентів і підштовхнуло б до теми заняття. Також слід заохочувати студентів позитивною реакцією за правильну відповідь. Слід спонукати

студентів ставити запитання, тобто бути активними учасниками навчального процесу.

– *Залучення студентів до роботи (Involving students in work)*. Щоб дати студентам можливість взаємодіяти зі змістом заняття та один з одним, можна спонукати їх знайти та обговорити певні ресурси, оцінити власні завдання та провести дискусію під керівництвом самих же студентів на онлайн-форумах.

– *Прохання про відгук (Requesting feedback)*. На певному етапі навчального процесу слід попросити своїх студентів про прямий та чесний відгук про заняття. Цей відгук повинен охоплювати все – від змісту до методів навчання та включати зауваження, що стосуються тих етапів заняття, що потребують вдосконалення.

– *Використання групових та індивідуальних проєктів (Using group and individual projects)*. Здорове поєднання групових та індивідуальних проєктів – найкращий спосіб забезпечити успіх у навчанні в Інтернеті. Надання студентам такої різноманітності стилів навчання покращить їхні навчальні можливості та навчить їх важливості як групової роботи, так і індивідуальних досягнень.

– *Використання доступних ресурсів (Using available resources)*. Оскільки студенти вже звикли працювати на своїх комп'ютерах і використо-

увати Інтернет для входу на навчальний портал, безсумнівно, найкращі ресурси для них будуть в Інтернеті. Використовуючи різноманітні легкодоступні ресурси, такі як цифрові публікації, новинні сайти та Інтернет-відео, студенти будуть більш зацікавленими, ніж якби їм потрібно було звернутися до застарілого підручника (Cooper, 2016).

Звичайно, не всі ці стратегії будуть можливі у разі проведення всіх занять. Однак чим більше їх використовувати, тим більший шанс на успіх і викладача, і студентів.

Висновки. З кожним роком викладачі та студенти знайомляться з новими ефективними технологіями, використовують їх і вводять у свій стиль викладання і навчання, і ці технології мотивують їх реалізувати свої ідеї на практиці та спонукають створювати власні методики в процесі як традиційного, так і дистанційного навчання. Оскільки навчання в Інтернеті все ще перебуває на початковій стадії порівняно з іншими методами навчання, найефективніші принципи будуть продовжувати рости та адаптуватися до світу цифрових інновацій. На нашу думку, подальшого дослідження і розвитку потребує проблематика удосконалення вже наявних та розробка нових прогресивних методик викладання і навчання онлайн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Altunay D., Mutlu M. Distance foreign language learning. The experience of Anadolu University. *Dans Distances et savoirs*. 2010. Vol. 8. P. 463–473.
2. Amir L. R., Tanti I., Maharani D. A. Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*. 2020.
3. Armstrong-Mensah E., Ramsey-White K., Yankey B., Self-Brown S. Covid-19 and Distance Learning: Effects on Georgia State University School of Public Health. 2020. URL: <http://doi.org/10.3389/fpubh.2020.576227> (дата звернення: 17.06.2021).
4. Cooper S. 10 best practices to be an effective online teacher. 2016. URL: <https://elearningindustry.com/10-best-practices-effective-online-teacher> (дата звернення: 17.06.2021).
5. What are the Pros & Cons of Distance Learning? 2014. URL: <http://www.file:///C:/Users/user/Desktop/Distance%20Learning/Pros%20&%20Cons%20of%20Distance%20Learning.html> (дата звернення: 15.06.2021).
6. What is Distance Learning? The Complete Guide (2021). URL: <https://www.techsmith.com/blog/distance-learning/> (дата звернення: 17.06.2021).
7. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. 2020. 71 с.
8. Хорунжий С. Онлайн-освіта вже даність: як покращити якість дистанційного навчання. 2021. URL: <https://life.pravda.com.ua> (дата звернення: 16.06.2021).

REFERENCES

1. Altunay D., Mutlu M. Distance foreign language learning. The experience of Anadolu University. *Dans Distances et savoirs*, 2010. Vol. 8, pp. 463–473.
2. Amir L.R., Tanti I., Maharani D. A. Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 2020.
3. Armstrong-Mensah E., Ramsey-White K., Yankey B., Self-Brown S. Covid-19 and Distance Learning: Effects on Georgia State University School of Public Health. 2020. Retrieved from: <http://doi.org/10.3389/fpubh.2020.576227>.
4. Cooper S. 10 best practices to be an effective online teacher. 2016. Retrieved from: <https://elearningindustry.com/10-best-practices-effective-online-teacher>.
5. What are the Pros & Cons of Distance Learning? 2014. Retrieved from: www.file:///C:/Users/user/Desktop/Distance%20Learning/Pros%20&%20Cons%20of%20Distance%20Learning.html.
6. What is Distance Learning? The Complete Guide (2021). Retrieved from: <https://www.techsmith.com/blog/distance-learning/>.
7. Lototska A., Pasichnyk O. Orhanizatsiya dystantsiynoho navchannya v shkoli. *Metodychni rekomendatsiyi [Organization of distance learning at school. Methodical recommendations]*. 2020. 71 p. [in Ukrainian].
8. Khorunzhyi S. Onlain-osvita vzhe danist: yak pokrashchyty yakist dystantsiynoho navchannya [Online education is a given: how to improve the quality of distance learning]. 2021. Retrieved from: <https://life.pravda.com.ua> [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Вусала Аслан кызы АХУНДОВА. Средневековые городские поселения Дашкесанского района.....	4
Микола ГАЛІВ. Застосування «статистичного методу» в дослідженнях українських істориків освіти (середина ХІХ – кінець ХХ ст.).....	8
Борис ДРОГОМИРЕЦЬКИЙ, Костянтин СІЗАРЄВ. Російська імперська практика гібридно-інформаційної війни: перекручення історії й маніпулювання свідомістю людей.....	15
Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ. Антиповстанська боротьба радянської адміністрації у Карпатському краї ОУН (1945–1950-і рр.): ідеологічний аспект.....	23
Лідія ЛАЗУРКО. Історія сакрального мистецтва на сторінках львівського часопису «Kwartalnik Historyczny».....	33
Володимир НАКОНЕЧНИЙ. Часопис «Лемківщина» як феномен інституції.....	39
Юрій СТЕЦИК, Богдан ПАНЬКІВ. Деканальне візитування парафіяльних храмів села Брониця (1907 р.).....	44
Віталій ТЕЛЬВАК, Вікторія ТЕЛЬВАК. Епістолярій наддніпрянських діячів у колекціях бібліотеки Національного інституту імені Оссолінських.....	50
Богдан ЯНИШИН. Культурно-просвітницька діяльність регіональних осередків Товариства руських ремісників і промисловців «Зоря».....	56

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Євген АВРАМЕНКО. Компаративний аналіз специфіки творчого алгоритму вокалістів оперної та камерної спеціалізації.....	62
Микола АНТОНЕНКО, Євгенія МОРЄВА. Органні концерти Георга Генделя: композиційні та виконавські аспекти.....	68
Nuray BEKTASHI. A look at the development of music in Nakhchivan.....	74
Марія БОРИСЕНКО. Сучасний досвід застосування ензимів у реставрації архітектурної графіки.....	78
Ван Цзяцин. Тенденції розвитку хорової музики а cappella у сучасному культурному просторі України та Китаю.....	83
Світлана ВИШНЕВСЬКА. Родинне коло фундатора традицій фортепіанної школи Прикарпаття Юрія Новодворського.....	90
Дмитро ГОЛОБОРОДОВ. Мультиінструменталізм у творчості музикантів-блогерів платформи YouTube початку ХХІ століття.....	96
Юлія ЖДАНОВИЧ. Мімезис і поїєсис у формуванні сільського предметного середовища ХХ століття на слов'яно-романському пограниччі України.....	104
Оксана ЗАХАРОВА. Тетяна Окуневська – «народна актриса» повоєнної Югославії. Театр і кінематограф як засоби міжкультурної комунікації.....	110
Наталія КАЧМАРЧИК. Формування концепції «довершеного музиканта» в трактатах доби бароко.....	117
Світлана КОВАЛЬ. Значення педагогічних праць М. Д. Леонтовича для розвитку музично-творчих здібностей дітей.....	123

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Sitara ALIZADE. The problem of personality and time in Mirvarid Dilbazi's historical poem "Mahsati".....	131
Вікторія БАДЮЛ. Фразеологічна одиниця як засіб підвищення комунікативної компетенції іноземних студентів.....	136

Valentina BOICHUK, Nataliia YEFREMOVA, Yulia SKROBAKA. Non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant.....	142
Катерина БОНДАР. Просодія як маркер регіонального варіювання мовлення.....	149
Євгенія БРОСЛАВСЬКА, Ярослава ЛІТОВЧЕНКО. Реалії в класичному детективному оповіданні (на матеріалі оповідань про Шерлока Голмса).....	154
Валерія ГАВРИЛЕНКО, Ксенія ЛИСЮК. Лінгвістичні, екстралінгвістичні та технічні особливості процесу субтитрування як перекладацького процесу.....	160
Людмила GERMAN, Віра ШАСТАЛО, Ірина ГЛАДКИХ. Національні культурні коди в порівняльному аспекті.....	167
Наталія ГОЛУБЕНКО. Інтерсеміотичний аналіз як спосіб інтерпретації креолізованих текстів.....	173
Тетяна ГРОМКО. Польова організація (лексико-семантичне поле) лінгварію говірки на основі дескрипції.....	178
Андрій ГУРДУЗ. Фентезійна рецепція соціального зла в «Домі дивних дітей» Ренсома Ріггза і «Лабіринті Фавна» Гільєрмо Дель Торо і Корнелії Функе.....	184
Ольга ДЕМЧУК. Екзистенційна бездомність у межах українського простору в збірці малої прози Василя Махна «Дім у Бейтінг Голлов».....	191
Людмила ЖВАНІЯ. Біблійний код драматичної поеми Лесі Українки «У пущі».....	196
Уляна ЖОРНОКУЙ. Особливості образу «абстрактного сліпого» (на прикладі роману «Все те незрима світло» Ентоні Дорра).....	204
Вікторія ЗАВАДСЬКА. Міфологічний підтекст роману Джоан Гарріс «П'ять четвертинок апельсина».....	211
Наталія ЗАРУДНЯК. Образ письменника у романі О. Де «Червона рута».....	219
Марина ІРЧИШИНА. Інтерпретація концепту: вітчизняний та зарубіжний досвід.....	226
Марта КАРП. Контамінована когерентність в англійських мультимодальних літературних казках: динаміка прагматичних властивостей.....	232

ПЕДАГОГІКА

Олександр АЛЕКСЄЄВ. Структурно-функціональна модель системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації індивідуальної роботи з учнями.....	238
Віталій АНДРЕЄВ. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійного спілкування викладачів коледжу мистецького спрямування.....	243
Євген БОГДАНОВ. Підготовка працівників та службовців до дій у надзвичайних ситуаціях у 1980–2020 роках.....	250
Лідія БОНДАРЕНКО. Індивідуальні навчально-дослідні завдання у системі методичної підготовки магістрантів-філологів.....	255
Оксана БОРОВЕЦЬ. Методика викладання анатомії та фізіології дітей у сучасних умовах студентам за фахом «Фізичне виховання, початкова освіта».....	260
Божена БУХОВЕЦЬ, Галина ДИШЕЛЬ, Сергій РОМАНЕНКО. Передумови побудови програми фізичного виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.....	263
Світлана БАРАВА, Світлана ІВЛЄВА. Формування міжкультурної компетенції іноземних студентів на початковому етапі: досвід і виклики в умовах дистанційного навчання.....	268
Наталія ВИСПІНСЬКА. Розвиток соціальних навичок у дітей із розладом аутичного спектра на уроках іноземної мови.....	275
Оксана ГОРДА. Методичні прийоми інтерактивної роботи з текстом: «читання зигзагом».....	282
Тетяна ГОРДІЄНКО, Надія БІЛОУСОВА. Деякі аспекти організації освітнього процесу в інклюзивному класі початкової школи.....	288
Сергій ДАНИЛОВ. Розвиток соціально-професійної зрілості в процесі магістерської підготовки на засадах педагогічної акмеології.....	294
Irina DIMOVA. Types of control for checking law faculty students' skills and competences.....	301

Oksana DYNDARENKO. The principle of integration in professional English language teaching and its role in training of future lawyers.....	307
Олександр ДУБОВОЙ, Вячеслав БАБИЧ, Валерій ГАЗАЄВ. Пошук шляхів підвищення рівня упевненості у собі у студентів спеціальної медичної групи в процесі фізичного виховання.....	312
Валерій ДУБРОВСЬКИЙ, Лариса ДУБРОВСЬКА. Формування математичної компетентності учнів початкової школи на уроках математики з використанням дидактичних ігор.....	318
Вікторія ЗІНЧЕНКО. Авторське право об'єктів інтелектуальної власності.....	325
Людмила КАБУР. Особистісний компонент як важливий складник структури професійної мобільності майбутнього учителя музичного мистецтва.....	330
Світлана КАЛАУР, Марина ВОЛОШЕНКО. Аналіз уявлень студентської молоді про усвідомлене батьківство.....	335
Юлія КАЛУГІНА. Формування навичок бережливого ставлення у дітей старшого дошкільного віку в контексті економічного виховання.....	340
Євген КАРПЕНКО. Дистанційне вивчення хорових дисциплін: втрати та знахідки.....	345
Мар'яна КАЩУК. Особливості дистанційного викладання та навчання.....	352

CONTENTS

HISTORY

Vusala AKHUNDOVA. Medieval urban settlements of Dashkesan region.....	4
Mykola HALIV. Application of the “Statistical method” in the studies of Ukrainian historians of education (mid-XIX – end of XX century).....	8
Borys DROHOMYRETSKY, Konstantin SIZAREV. Russian imperial practice of hybrid information war: distortion of history and manipulation of people's consciousness.....	15
Vasyl ILNYTSKYI. Anti-rebellion struggle of the Soviet administration in the Carpathian region of the OUN (1945–1950): ideological aspect.....	23
Lidiya LAZURKO. History of sacred art on the pages of Lviv journal “Kwartalnik Historyczny”.....	33
Volodymyr NAKONECHNYI. Journal “Lemkivshchyna” as an institutional phenomenon.....	39
Yuriy STETSYK, Bogdan PANKIV. Decanal visitation of parish churches in the village of Bronicja (1907).....	44
Vitalii TELVAK, Viktoriia TELVAK. Epistolary materials of Dnipro activists in the collections of Ossolinsky national institute library.....	50
Bohdan YANYSHYN. Cultural and educational activities of regional centers of the society of Ruthenian Craftsmen and industrialists “Zorya”.....	56

ART STUDIES

Yevhen AVRAMENKO. Comparative analysis of the specifics of the creative algorithm of vocalists of opera and chamber specialization.....	62
Mykola ANTONENKO, Yevheniia MORIEVA. Georg Handel's organ concerts: compositional and performance aspects.....	68
Nuray BEKTASHI. A look at the development of music in Nakhchivan.....	74
Maria BORYSENKO. Modern experience of applying of enzymes in restoration of architectural graphics.....	78
Van Tsziaisin. Trends in choral music development in the modern cultural space of Ukraine and China.....	83
Svitlana VYSHNEVSKA. Domestic circle of traditions of piano school founder of Precarpathian Yuriy Novodvorskiy.....	90
Dmytro HOLOBORODOV. Multi-instrumentalism in the creative activity of YouTube musicians-bloggers in the early XXI century.....	96
Yuliia ZHDANOVYCH. Mimesis and poiesis in the formation of the rural object environment of the XX century on the Slavic-Romanic border of Ukraine.....	104
Oksana ZAKHAROVA. Tetiana Okunevska – “people’s actress” of postwar Yugoslavia. Theater and cinema as a means of intercultural communication.....	110
Natalia KACHMARCHYK. Formation of the concept of “perfect musician” in the baroque treatises.....	117
Svitlana KOVAL. The impact of the M. D. Leontovich pedagogical works on both children musical and creative abilities advancement.....	123

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Sitara ALIZADE. The problem of personality and time in Mirvarid Dilbazi’s historical poem “Mahsati”.....	131
Viktoriia BADIUL. Phraseology unit as means of increase of communicative competence of foreign students.....	136
Valentina BOICHUK, Nataliia YEFREMOVA, Yulia SKROBAKA. Non-cooperative strategy for negative self-expression of a pessimistic communicant.....	143

Kateryna BONDAR. Prosody as marker of regional speech variation.....	149
Yevheniia BROSLAVSKA, Yaroslava LITOVCHENKO. Realia in a classic detective story (on the material of A. C. Doyle's stories).....	154
Valeriia HAVRYLENKO, Kseniia LYSIUK. Linguistic, extralinguistic and software peculiarities of subtitling as a type of translation procedure.....	160
Lyudmyla HERMAN, Vira SHASTALO, Iryna HLADKYH. National cultural codes: comparative aspect.....	168
Nataliia HOLUBENKO. Intersemiotic analysis as a means of interpreting the creolized texts.....	173
Tetiana HRONKO. Field organization (lexico-semantic field) of the lingual of subdialect on the basis of description.....	178
Andriy GURDUZ. Fantasy reception of social evil in "Miss Peregrine's Home for Peculiar Children" by Ransom Riggs and "Pan's Labyrinth: The Labyrinth of the Faun" by Guillermo del Toro and Cornelia Funke.....	184
Olha DEMCHUK. Existential homelessness within the Ukrainian space in the Vasyl Makhno's collection of stories "The House in Batting Hollow".....	191
Liudmyla ZHVANIA. The Bible code in Lesya Ukrainka's dramatic poem "In the Wilderness".....	196
Uliana ZHORNOKUI. Image features of the "abstract blind" (on the example of the novel <i>All the Light We Cannot See</i> by Anthony Doerr).....	204
Viktoriia ZAVADSKA. Mythological subtext of Joanne Harris's novel "Five Quarters of the Orange".....	211
Natalia ZARUDNIAK. The author representation in the novel "Chervona Ruta".....	219
Maryna IRCHYSHYNA. Interpretation of the concept: domestic and foreign experience.....	226
Marta KARP. Contaminated coherence in English multimodal literary fairy tales: dynamics of pragmatic properties.....	232

PEDAGOGY

Oleksandr ALIEKSIEIEV. Structural and functional model of system for professional training of future physical culture teachers for organizing of individual work with pupils.....	238
Vitaliy ANDREEV. Organizational and pedagogical conditions of development of professional communication of teachers of the college of art orientation.....	243
Yevhen BOHDANOV. Preparation of employees and officials for action in emergencies in 1980–2020.....	250
Lydia BONDARENKO. Individual research and training assignments in the system of methodological training for masters in philology.....	255
Oksana BOROSETS. Methods of teaching anatomy and physiology of children in modern conditions for students in the specialty "Physical education, primary education".....	260
Bozhena BUKHOVETS, Halyna DYSHEL, Serhii ROMANENKO. Prerequisites for building a program of physical education for preschool children with speech disorders.....	264
Svitlana VARAVA, Svitlana IVLIEVA. Formation of intercultural language competence of foreign students at the initial stage: experience and challenges in the format of distance learning.....	268
Nataliia VYSPINSKA. Social skills development in children with ASD in a foreign language classroom.....	275
Oksana HORDA. Methods of interactive work with a text: "jigsaw reading".....	282
Tatiana HORDIENKO, Nadiya BILOUSOVA. Some aspects of organization of the educational process in the inclusive class of primary school.....	288
Serhii DANYLOV. Development of socio-professional maturity in the process of master's training on the basis of pedagogical acmeology.....	294
Irina DIMOVA. Types of control for checking law faculty students' skills and competences.....	301
Oksana DYNDARENKO. The principle of integration in professional English language teaching and its role in training of future lawyers.....	307
Oleksandr DUBOVOI, Viacheslav BABYCH, Valerii GAZAIEV. Searching for ways to increase the level of self-confidence in students of a special medical group in the process of physical education.....	313

Valery DUBROVSKY, Larisa DUBROVSKA. Formation of mathematical competence of primary school students in mathematics lessons using didactic games.....	318
Viktoriia ZINCHENKO. Copyright of intellectual property objects.....	325
Lyudmila KABUR. Personal component as an important component of the structure of professional mobility of the future teacher of musical art.....	330
Svitlana KALAUUR, Maryna VOLOSHENKO. Analysis of students' youth perceptions of conscious parenting.....	335
Yuliia KALUHINA. Formation of skills of careful attitude in children of senior preschool age in the context of economic education.....	340
Yevhen KARPENKO. Distance learning of choral disciplines: losses and finds.....	345
Maryana KASHCHUK. Peculiarities of distance teaching and learning.....	352

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 39. ТОМ 1
ISSUE 39. VOLUME 1**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 28.06.2021 р. Підписано до друку 19.07.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 42,08. Зам. № 0921/312. 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. Інглезі, 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.