

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 40. ТОМ 3
ISSUE 40. VOLUME 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 11 від 09.09.2021)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 40. Том 3. – 318 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); **Зимомя 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., Зимомя 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., Зимомя І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 11 from 09.09.2021)

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 40. Volume 3. – 318 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – 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. Zymomrya** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyslyn** – 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 Drohobych State Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevskya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyslyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 7.017.9 (477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-1>**Тетяна МІРОНОВА,***orcid.org/0000-0002-8847-1100*

кандидат мистецтвознавства,

директор

Київської міської галереї мистецтв «Лавра»

(Київ, Україна) *artastasy@gmail.com***АРТ-ЯРМАРКИ ТА ФЕСТИВАЛІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ**

Оновлення культурно-мистецького процесу в Україні на початку XXI століття та потужні зміни у суспільному ладі стали підґрунтям для виникнення багатьох незалежних мистецьких фестивалів та арт-ярмарків як регіонального, так і загальноукраїнського масштабу, в рамках яких обговорювали професійною спільнотою і демонстрували широкому загалу різноманітні художні експерименти та новітні художні практики. Ініціативи вільних кураторів та пошуки галеристами нових форматів демонстрації художніх надбань українських мистців інспірували постання низки міждисциплінарних культурних проєктів як національного, так і міжнародного значення. Українські художні ярмарки та форуми, формат проведення яких передбачає поєднання виставкової програми з освітніми заходами й широким обговоренням нагальних проблем, цілком логічно з'являються у контексті сучасного вітчизняного культуротворчого дискурсу, задаючи вектор для розвитку комунікації у сучасній культурній сфері, а також популяризуючи українське мистецтво як на місцевому, так і на міжнародному рівнях. За своєю специфікою художні фестивалі та арт-ярмарки, як складова культурних практик, прямо чи опосередковано відображають найважливіші процеси соціального життя та основні реперні точки суспільної свідомості: питання стрімкої глобалізації; трансформаційні процеси у міжнародних економічних та політичних відносинах; особливості взаємодії окремої особистості з соціумом; проблеми збереження природного середовища та інші аспекти існування людства в сучасному світі. Осмислення навколишніх реалій в різноманітних проявах та сферах засобами художньої мови мистецтва є сьогодні спільною глобальною метою усіх світових фестивалів та ярмарків сучасного мистецтва. Результатом глобалізаційних процесів, що проявляються у масштабних художніх проєктах, стало стрімке розширення художньої географії, а також збільшення кількості художників та художніх інституцій, що беруть участь в подібних заходах. У зв'язку з цим всесвітні фестивалі та ярмарки сучасного мистецтва необхідно розглядати як певну модель мегавиставки, в рамках якої засобами різних індивідуальних авторських проявів виникає експозиційна метафора проблем та запитів глобального світу.

Ключові слова: арт-ярмарка, мистецький фестиваль, культурно-мистецький процес, культурні практики, художній проєкт.

Tatiana MIRONOVA,*orcid.org/0000-0002-8847-1100*

PhD in Art,

Director

Kyiv City Gallery LAVRA

(Kyiv, Ukraine) *artastasy@gmail.com***ART FAIRS AND FESTIVALS IN CONTEMPORARY UKRAINIAN CULTURE**

The renewal of the cultural and artistic process in Ukraine at the beginning of the XXI century and powerful changes in the social order became the basis for the emergence of many independent art festivals and art fairs, both regional and national, in which the professional community discussed and demonstrated to the general public various artistic experiments and new artistic practices. Initiatives of free curators and gallerists' search for new formats for demonstrating the artistic achievements of Ukrainian artists have inspired the emergence of a number of interdisciplinary cultural projects of both national and international importance. Ukrainian art fairs and forums, the format of which combines an exhibition program with educational events and a broad discussion of pressing issues, logically appear in the context of modern domestic cultural discourse, setting the vector for the development of communication in the modern cultural sphere at local and international level. According to their specifics, art festivals and art fairs, as part of cultural practices, directly or indirectly reflect the most important processes of social life and the main reference points of public consciousness: rapid globalization, transformational processes in international economic and political relations, features of individual interaction with society, problems of environmental protection and other aspects of human existence in the

modern world. Understanding the realities of others in various forms and spheres means artistic language of art is now a common global goal of all global festivals and fairs of contemporary art. The result of globalization processes manifested in large-scale art projects has been the rapid expansion of artistic geography, as well as an increase in the number of artists and art institutions participating in such events. In this regard, world festivals and fairs of contemporary art should be considered as a model of a mega-exhibition, in which by means of various individual authorial manifestations there is an expositional metaphor of problems and demands of the global world.

Key words: art fair, art festival, cultural and artistic process, cultural practices, art project.

Постановка проблеми. Трансформації культурно-мистецького процесу ознаменували у 1990-х – 2000-х роках формування нових векторів розвитку. Вони стосуються як економічних, технічних, так і соціально-культурних перетворень у різних сферах діяльності, зокрема, формують координати творення художнього образу в сучасному українському мистецтві, зливаючись в одну потужну хвилю розвитку мистецтва, що має власні тенденції, генезу та особливості. Чималий вплив на це оновлення справив вихід українського мистецтва на світову культурну арену, тобто його відродження у світовому культурному полі. Цьому посприяла участь вітчизняних мистців та галерей у світових арт-ярмарках та фестивалях, активні продажі українського мистецтва на найпрестижніших світових аукціонах, присутність творів українських митців у найкращих корпоративних колекціях світу. Тож українське контемпоране мистецтво поступово завойовує популярність та стає своєрідним брендом і повноправним гравцем глобального арт-ринку.

У сучасному українському мистецтвознавстві та культурології трансформується й понятійно-категоріальний апарат, обумовлений новою естетичною парадигмою XXI століття. Дослідники, які обирають сучасне мистецтво за предмет наукового дослідження, все частіше порушують питання про його розвиток та форми існування, розширюючи рамки розуміння цього явища. Їхні дослідницькі пошуки можна схарактеризувати як визначення альтернативних теоретико-методологічних засад дослідження сучасного українського мистецтва. Науковці опікуються окресленням дефініцій художньої та візуальної образності, а також проблемами комунікаційного аспекту як головного чинника сприйняття художнього образу в сучасному українському мистецтві.

Аналіз досліджень. Основний етап розвитку сучасного українського мистецтва пов'язаний із трансформаціями 2000-х років, для яких загальною характерні: розвиток мистецьких інституцій та соціальний вектор мистецьких пошуків. В. Сидоренко характеризує цю тенденцію як динамічну складову мистецтва межі ХХ–ХХІ століть, коли «розмова щодо універсалізації переходить із зони естетичних студій чи біополітики у простір життя», а «зіткнення з мистецтвом»

стає «не просто естетичним переживанням, а «онтологічною пригодою», де художній проєкт спроможний продемонструвати свою дієвість як соціальна скульптура, як інструмент у громадському просторі, як засіб трансформації та комунікації» (Сидоренко, 2008: 112).

Н. Авер'янова однією з особливостей українського мистецтва початку століття вважає його входження у світовий художній простір, адже експозиції за межами України доводили не лише конкурентоспроможність українських митців, а й той факт, що сучасне українське мистецтво не тільки існує, але й має власні особливості українського постмодернізму. Таким чином, у цей час швидко додалося відставання українського мистецтва від світового художнього розвитку та відбувалося його активне включення у світовий сучасний мистецький простір (Авер'янова, 2015: 57). На думку О. Чепелик, сучасна українська образотворчість є співзвучною західноєвропейському розумінню сучасного мистецтва: «Тема політичної, соціальної та культурної ідентичності вийшла на перший план як головне поняття актуальної мистецької практики. Символічною є демонстрація того факту, що естетичні пошуки дійсно можуть поєднуватися із політичною, расовою або територіальною ідентичністю. Особливого значення ця тема набуває на тлі послідовних намірів України вписатися в європейський формат, враховуючи, що характерною рисою європейської теоретичної думки є пильна увага до мистецтва, пов'язаного з актуальною рефлексією» (Чепелик, 2007: 2–4; 119–120).

Про вихід українського образотворення у світовий публічний простір говорить і куратор О. Баршинова, вказуючи, що «в середині 2000-х років, в ситуації суспільного підйому, в сучасне українське мистецтво прийшло нове покоління, що актуалізує життєтворчий досвід авангарду та пов'язаної з ним концептуалістської традиції, які отримують нового значення в сьогоденні контексті. Полеміка з авангардом, аналіз культурно-історичного минулого, певні соціально-критичні інтенції, переосмислення засад творчості крізь призму свободи вираження, та, найголовніше – аналіз реальності, залишаються й сьогодні найважливішими та найскладнішими для вітчизняного мистецтва» (Баршинова, 2015).

Мета статті полягає у дослідженні ролі арт-ярмарків та фестивалів в сучасній українській культурі, зокрема, їх впливу на трансформації сучасного українського мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Оновлення культурно-мистецького процесу в Україні на початку XXI століття та потужні зміни у суспільному ладі стали підґрунтям для виникнення багатьох незалежних мистецьких фестивалів та арт-ярмарків як регіонального, так і загальноукраїнського масштабу, в рамках яких обговорювали професійною спільнотою і демонстрували широкому загалу різноманітні художні експерименти та новітні художні практики. Ініціативи вільних кураторів та пошуки галеристами нових форматів демонстрації художніх надбань українських мистців інспірували постання низки міждисциплінарних культурних проєктів як національного, так і міжнародного значення. Українські художні ярмарки та форуми, формат проведення яких передбачає поєднання виставкової програми з освітніми заходами й широким обговоренням нагальних проблем, цілком логічно з'являються у контексті сучасного вітчизняного культуротворчого дискурсу, задаючи вектор для розвитку комунікації у сучасній культурній сфері, а також популяризуючи українське мистецтво як на місцевому, так і на міжнародному рівнях.

Одним із найповажніших та найстаріших українських фестивалів, який традиційно включає до своєї програми нові медійні експерименти, є фестиваль молодіжних проєктів NON STOP MEDIA, що проходить у Харкові з 2003 року у форматі бієнале. Головним його організатором є Харківська муніципальна галерея. Фестиваль вже понад п'ятнадцять років є стабільною потужною платформою комунікації мистецтва та фахової аудиторії, а також нагодою для молодих художників представити свої ідеї та твори на широкий загал. Спочатку NON STOP MEDIA був організований як можливість для молодих художників, а також студентів арт-критиків, кураторів та культурологів проявити себе у перших професійних пошуках, але з плином часу, відповідаючи на запити культурного сектору, доповнився професійними дискусійною та освітньою платформами, міждисциплінарними активностями, що сформували на сьогодні структуру фестивалю. Також протягом років розширились географічні межі фестивалю: започаткований як локальна харківська культурна подія, він поступово став всеукраїнським, а сьогодні вже є міжнародним (4). Фестиваль NON STOP MEDIA, створений на кшталт світових фестивалів сучасних візуальних мистецтв, все ж має свій

колерит і формат, спрямований на дослідження споглядання та рефлексії, і до сьогодні залишається платформою творчих експериментів та взаємодії молодих мистців з культурною спільнотою.

Майже паралельно з харківським фестивалем NON STOP MEDIA у 2000 році виник Київський міжнародний фестиваль медіамистецтв (КИМАФ, кураторки – Н. Манжалій і К. Стукалова). Фестиваль проводився тричі, кожна з подій мала свою концепцію та формат презентації, а об'єднавчим елементом усіх фестивалів стало використання та дослідження інструментарію нових медійних мистецтв. Учасники арт-подій, працюючи у різних техніках новітніх медіа, намагалися передати та модифікувати реальне життя, а також дослідити взаємодію між техногенними процесами та природним навколишнім середовищем; досліджували природу інтерактивного мистецтва, використовуючи ігрові та комунікативні стратегії; у практичному та теоретичному полі опрацьовували синтез цифрових та образотворчих мистецтв у рамках аудіовізуального концепту. Для українського культурного та медіасередовища, яке значно відставало від міжнародних розробок і тенденцій на початку 2000-х років, створення подібних масштабних проєктів з використанням цифрових технологій було доволі складним випробуванням, що було вдало подолано організаторами. Згодом чимало проєктів, показаних вперше в рамках фестивалю КИМАФ, було представлено на міжнародних виставках та світових мистецьких ярмарках. Сьогодні одним із завдань мистецтва нових медіа є демонстрація інструментів та форм взаємодії мистецтва і новітніх технологій, тоді ж, на початку 2000-х років, головним відкликом на таку художню творчість стала почуттєва та емоційна реакція глядачів на «технічні дивовижі». Так, складається враження, що намагання організаторів та учасників першого Київського міжнародного фестивалю медіа мистецтв були несвоєчасними і надто амбіційними, утім, це дозволило ввести в український культурний простір один з актуальних векторів розвитку сучасного мистецтва, що розвивається і дотепер.

Поряд із традиційними творчими та візуальними практиками сьогодні впевнено розвивається мистецтво анімації. Найбільший і єдиний централізований показ авторської анімації в Україні вже кілька років поспіль відбувається в рамках Міжнародного фестивалю анімації та медіамистецтв LINOLEUM. Фестиваль пропонує широкій публіці тематичні покази експериментальної та ретроспективної анімації, освітню програму, лекції та воркшопи від провідних українських та

закордонних аніматорів та режисерів. Щорічно з 2013 року фестиваль об'єднує міжнародне коло найбільш відомих представників анімаційної індустрії, сприяючи професійному культурному обміну, розвитку та популяризації мистецтва анімації. Метою фестивалю є демонстрація практично необмеженого потенціалу анімаційної творчості, що робить її універсальним інструментом будь-якої культурної комунікації. Перший в Україні фестиваль LINOLEUM відбувся у Київській міській галереї «Лавра» у 2013 році, зібравши на території одного виставкового майданчика найцікавіших авторів та студії не лише з України, а й з різних куточків світу. Організатори фестивалю запропонували учасникам та відвідувачам розмаїття візуальних робіт, захопиви VJ-сети та цікаву шоу-програму на будь-який смак – від традиційної документалістики та мультиплікації до фантастики й експериментального відеоарту.

Розвиває актуальний вектор фестивального руху в медійній сфері CARBON MEDIA ART FESTIVAL – щорічний експериментальний фестиваль медіамистецтв, створений арт-платформою «Carbon»¹ та українською асоціацією віджеїв «VJUA». Ця арт-подія поєднує усі види мистецтва нових медіа у специфічному форматі, що стирає межу між мистецтвом і технологіями, демонструючи широкому колу глядачів мистецтво великого розміру – маппінг (mapping), музичні, світлові та аудіовізуальні перформанси, параметричні та інтерактивні арт-інсталяції, експозиції кінетичних та інтерактивних медіаарт-об'єктів, інсталяції із застосуванням технології віртуальної реальності, роботи, створені у доповненій реальності, 360-проекції, а також освітню програму від вже відомих та молодих медіахудожників й фахівців у сфері медіаарту. Свідомо не визначаючи тематичного чи концептуального спрямування, учасники та куратори показують арт-процес пошуку та експерименту: «Якщо метою сучасного виду мистецтва – медіаарту – є відображення реалій сьогодення засобами технологій, то організаторам фестивалю, безумовно, це вдалося. У павільйоні, як і в сучасному житті, нічого не зрозуміло, ти пересуваєшся від об'єкта до об'єкта у пошуках сенсу, але нічого не знаходиш» (Боєнкова, 2019). Утім, CARBON MEDIA ART FESTIVAL є сьогодні одним із нечисленних українських фестивалів медіамистецтва, що поєднує нові техніко-технологічні засоби образотворення в українській культурі у проєктах нових медіа. Мистецтво нових

технологій все більше підкорює і глобальний арт-ринок, його візуальний інструментарій сьогодні стає дедалі зрозумілішим у сучасному технократичному суспільстві, а творчий діалог з новими гаджетами та інтерактивна побудова сучасних експозицій змінюють сприйняття візуального мистецтва публікою, оновлюючись до перцепції мистецтва нових медіа.

Поряд із медійними фестивалями в Україні розвиваються щорічні арт-ярмарки класичного формату. На початку 2000-х років спочатку у виставкових просторах «Українського дому», а потім – в Національному культурно-мистецькому та музейному комплексі «Мистецький Арсенал» було започатковано щорічний міжнародний художній ярмарок ART-KYIV CONTEMPORARY, що понад десять років був одним із найбільших проєктів такого масштабу на українській культурній арені. ART-KYIV CONTEMPORARY, створений в європейських традиціях глобальних ярмарків сучасного мистецтва, надав широкому колу фахівців, кураторів, критиків, теоретиків, колекціонерів та поціновувачів мистецтва широку перспективу ознайомлення з актуальними тенденціями української та світової образотворчості. Частиною програми ярмарку традиційно була дискусійно-освітня платформа, що включала публічні зустрічі з сучасними українськими художниками, фахівцями мистецької галузі та культурними діячами, а також закордонними кураторами та галеристами. Понад десять років ART-KYIV CONTEMPORARY під кураторством тодішньої директорки «Мистецького Арсеналу» Наталії Заболотної підвищував якісний рівень українського художнього процесу, будучи відкритим контекстуальним полем для активної міжнародної співпраці.

Одночасно з цими заходами з популяризації українського мистецтва у вітчизняному культурному полі виникла ідея поєднання професійного теоретичного огляду та демонстрації сучасного мистецтва, а також різноманітні презентації, лекції, fashion-покази та виставки у центрі української столиці у форматі міжнародного фестивалю, відкритого як для мистецького середовища, так і для широкого загалу (Манжалій, 2020). Тож логічним продовженням ярмаркового формату, започаткованого в рамках ART-KYIV CONTEMPORARY, сьогодні став щорічний арт-ярмарок KYIV ART FAIR – окрема масштабна подія, що є частиною фестивалю KYIV ART WEEK, зі спеціальною програмою, що включає аудіовізуальні шоу та презентації спецпроєктів. Традиційно ярмарок KYIV ART FAIR проходить у будівлі офісного комплексу «Торонто-Київ» в центрі Києва, напри-

¹ Carbon – платформа для синтезу мистецтв нових медіа, саунд-арту та перформативних практик.

кінці травня. Метою арт-ярмарку є популяризація творчості, концепцій та ідей актуальних українських та світових художників і культурних інституцій для широкої аудиторії.

Однією з магістральних тенденцій київського тижня мистецтва KYIV ART WEEK є спрямованість учасників та організаторів фестивалю на активний пошук нових смислів та нового місця сучасних арт-об'єктів у просторі як внутрішньому, так і зовнішньому (Исаченко, 2019) з урахуванням глобального культурного контексту. Фестиваль охоплює різні локації по всьому місту, у яких в рамках проєкту представлено тематичні інсталяції та спецпроєкти українських та міжнародних художників і кураторів, освітню програму, покази короткометражних фільмів про сучасне українське мистецтво та великий ярмарок галерей KYIV ART FAIR. На ярмарку KYIV ART FAIR розміщуються експозиції галерей як українських, так і закордонних. Багато закордонних галеристів із Копенгагена, Відня, Берліна, Парижа, Сан-Франциско, Вільноса, які вже кілька років поспіль беруть участь у київському художньому ярмарку, вдало співпрацюють з українськими художниками, представляють українське мистецтво за кордоном, стаючи партнерами та культурними амбасадорами України (зі слів куратора ярмарку Євгена Березницького – *прим. наша*) (Исаченко, 2019). Низка галерейних експозицій, художніх акцій та освітніх заходів на ярмарку традиційно присвячені архітектурі, урбаністиці та public art, позаяк однією з цілей KYIV ART WEEK є розвиток та дослідження художньої інфраструктури східноєвропейського культурного регіону. Таким чином, фестиваль KYIV ART WEEK є ініціатором різнобічних взаємодій у культурній галузі, а також платформою для демонстрації різних тенденцій сучасного світового мистецтва (Исаченко, 2019).

На жаль, багато фестивалів та ярмарків в Україні, у зв'язку із нестабільною ситуацією статусу культури на рівні державної політики, мають коротку історію. Показова в цьому сенсі єдина предфестивальна виставка «Freira» запланованого одеського фестивалю FREIERFEST 2016 була представлена в Галереї мистецтв «Лавра» у 2016 році. Кураторами амбітного проєкту стали Роман Громов та Дмитро Ерліх, художнім керівником – митець Анатолій Ганкевич, а координувала захід кураторка галереї Юлія Нужина. Запропонований київській публіці проєкт став спробою відійти від «кримінальної» романтики і подивитись на поняття «фраєр» дещо в іншому вимірі – культурно-естетичному. Образ фраєра куратори представили як вільного творця, який

активно транслює себе і своє мистецтво широкій публіці. Показовим прикладом застосування поняття «фраєр» в історії сучасного мистецтва є образ певної особистості, яка епатувала глядача, вільного новатора, який створював свою реальність і вірив у неї. Вважається, що термін «фраєр» на одеському жаргоні означає певну людину, яка епатує суспільство. Куратори у виставковому проєкті провели аналогію з узагальненим образом митця, до якого можна застосувати це поняття. Один із них – відомий український художник Теофіл Фраєрман, який працював на початку ХХ століття в майстерні французького скульптора Огюста Родена, його твори виставлялися в спільних експозиціях з Анрі Матіссом. В 1920 році, в рік відкриття Одеського художнього музею Теофіл Фраєрман став його директором. З 1909 року брав участь у паризьких «Осінніх Салонах» та був одним з «одеських парижан», організаторів й лідерів «Общества Независимых Художников». Його образ став одним з обраних кураторами для осмислення поняття «фраєр» з точки зору сучасного мистецтва. Учасниками фестивалю стали як визнані українські художники – це Олександр Ройтбурд, Анатолій Ганкевич, Альбіна Ялоза, Андрій Салов, Олександр Дрьомов, Стас Жалобнюк, Віктор Покиданець, Володимир Наумець, Лариса Резун-Звездочетова, Микола Карабінович, так і талановиті молоді мистці: Андрій Ахтирський, Aleksander Sovtysik, Олександра Кадзевич, Bondero, Богдан Перевертун, Валентин Лапшин, Дмитро Ерліх, Давид Григорян, Олена Салова, Євген Велічев, Олена Домбровська, Ігор Зайдель, Ірина Озаринська, Костянтин Павлишин, Олеся Зайвая, Martyna Kielesinska, Michal Soja, Микола Лукін, Оксана Канівець, Роман Громов, Roza Duda, Сергій Кононов, Франсуаза Оз. Об'єднавши художників різних спрямувань та різних поколінь в одному експозиційному просторі, предфестивальна виставка стала певною платформою для культурологічного та інтелектуального дискурсу між художниками та глядачами, професіоналами в галузі культурного арт-менеджменту.

Висновки. За своєю специфікою художні фестивалі та арт-ярмарки, як складова культурних практик, прямо чи опосередковано відображають найважливіші процеси соціального життя та основні реперні точки суспільної свідомості: питання стрімкої глобалізації; трансформаційні процеси у міжнародних економічних та політичних відносинах; особливості взаємодії окремої особистості з соціумом; проблеми збереження природного середовища та інші аспекти існування людства в сучасному світі. Осмислення навколишніх ре-

лій в різноманітних проявах та сферах засобами художньої мови мистецтва є сьогодні спільною глобальною метою усіх світових фестивалів та ярмарків сучасного мистецтва. Результатом глобалізаційних процесів, що проявляються у масштабних художніх проєктах, стало стрімке розширення художньої географії, а також збільшення

кількості художників та художніх інституцій, що беруть участь в подібних заходах. У зв'язку з цим всесвітні фестивали та ярмарки сучасного мистецтва необхідно розглядати як певну модель мегавиставки, в рамках якої засобами різних індивідуальних авторських проявів виникає експозиційна метафора проблем та запитів глобального світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова Н. Сучасне українське образотворче мистецтво : входження в європейський художній простір. *Українознавчий альманах*. 2015. Вип. 18. С. 56–58.
2. Баршинова О. Сучасне українське мистецтво : історична пам'ять та світовий контекст. *korydor.in.ua*. 2015. Дата оновлення: 10.03.2015. URL: <http://www.korydor.in.ua/ua/stories/suchasne-ukrayinske-mystetstvo.html> (дата звернення: 07.06.2020).
3. Боєнкова А. Carbon Media Art Festival: VR в целлофане, парящий куб и виртуальный котик. *karabas.live*. 2019. URL: <https://karabas.live/carbon-media-art-festival/> (дата обращения: 07.06.2020).
4. Вернуться назад. NonstopMedia X 2020. *NonstopMedia*: вебсайт. URL: <http://nonstopmedia.org/nonstopmedia-x-2020/> (дата обращения: 07.06.2020).
5. Исаченко И. Культурный шторм. Kyiv Art Week 2019 и его сущности. *Прагматика*. 2019. URL: <https://pragmatika.media/kulturnyj-shtorm-kyiv-art-week-2019-i-ego-sushhnosti/> (дата обращения: 07.06.2020).
6. Манжалій Н. «Нові території мистецтва»: розвиток комп'ютерно-електронного мистецтва в Україні (кінець 1990-х – початок 2000-х). *Архів українського медіарту*: вебсайт. URL: <http://www.mediaartarchive.org.ua/publication/novi-teritorii-mistectva/> (дата звернення: 07.06.2020).
7. Сидоренко В. Візуальне мистецтво від авангардних зрушень до новітніх спрямувань. Розвиток візуального мистецтва України ХХ–ХХІ століття: монографія. Київ : ВХ [студіо], 2008. 187 с.
8. Чепелик О. Первый международный фестиваль социальной скульптуры в Киеве. *Галерея*. 2007. № 3/4 (31/32). С. 2–4.

REFERENCES

9. Aver'janova N. Suchasne ukrajinsjke obrazotvorche mystectvo: vkhodzhennja v jevropejskyj khudozhnij prostir [Contemporary Ukrainian fine arts: entering the European art space]. *Ukrajinoznavchij aljmanakh*. 2015. V. 18. pp. 56–58 [in Ukrainian].
10. Barshynova O. Suchasne ukrajinsjke mystectvo: istorychna pam'jatj ta svitovyj kontekst [Ukrainian Contemporary Art: Historical Memory and global context]. 10.03.2015. Retrieved from: <http://www.korydor.in.ua/ua/stories/suchasne-ukrayinske-mystetstvo.html> [in Ukrainian].
11. Boenkova A. Carbon Media Art Festival: VR v tsellofane, paryashchij kub i virtualnyy kotik [Carbon Media Art Festival: VR in cellophane, a floating cube and a virtual cat]. 04.02.2019. Retrieved from: <https://karabas.live/carbon-media-art-festival/> [in Ukrainian].
12. Vernutsya nazad. NonstopMedia X 2020. [Go back. NonstopMedia X 2020]. Retrieved from: <http://nonstopmedia.org/nonstopmedia-x-2020/> [in Russian].
13. Isachenko I. Kulturnyy shtorm. Kyiv Art Week 2019 i ego sushchnosti [Cultural storm. Kyiv Art Week 2019 and its essence]. Retrieved from: <https://pragmatika.media/kulturnyj-shtorm-kyiv-art-week-2019-i-ego-sushhnosti/> [in Russian].
14. Manzhaliy N. «Novi terytoriji mystectva»: rozvytok komp'yuterno-elektrohnogho mystectva v ukrajini (kinecj 1990-kh – pochatok 2000-kh) ["New territories of art": the development of computer and electronic art in Ukraine (late 1990s – early 2000s)]. Retrieved from: <http://www.mediaartarchive.org.ua/publication/novi-teritorii-mistectva/> [in Ukrainian].
15. Sydorenko V. Vizualjne mystectvo vid avanghardnykh zrushenj do novitnikh sprjamuvanj. Rozvytok vizualjnogho mystectva Ukrajiny ХХ–ХХІ stolittja [Visual art from avant-garde shifts to the latest trends. Development of visual art of Ukraine of the ХХ–ХХІ centuries]. Kyjiv: VKh [studio], 2008. 187 p. [in Ukrainian].
16. Chepelik O. Pervyy mezhdunarodnyy festival sotsialnoy skulptury v Kieve [The first international festival of social sculpture in Kiev]. *Galereya*. 2007. № 3/4 (31/32). pp. 2–4 [in Russian].

УДК 75.04:7.049.6(477.85) «19-20»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-2>

Ірина МІЩЕНКО,
orcid.org/0000-0002-3525-5885
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри мистецтвознавчої експертизи
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтва
(Київ, Україна) iryuart@ukr.net

НАТЮРМОРТ У ЖИВОПИСІ ЧЕРНІВЕЦЬКИХ АВТОРІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Мета статті: розглянути особливості розвитку натюрморту у малярстві Буковини, визначити варіанти відображення предметного світу у доробку художників різних поколінь та мистецьких уподобань.

Методологією дослідження є застосування історичного методу, методів порівняння та узагальнення, систематизації для визначення стилістичних рис творів – мистецтвознавчого аналізу.

Наукова новизна полягає у введінні в науковий обіг робіт чернівецьких живописців, у творчості яких натюрморт посідає значне місце як один із засобів візуального відображення середовища існування людини; аналізі композиційно-пластичних пошуків та особливостей трансформації цього жанру від імітації реальності до втілення образу предметного світу.

Висновки. Натюрморт у творчості чернівецьких живописців від середини XX століття і донині є одним з найпоширеніших жанрів, дозволяючи мистцеві експериментувати з організацією структури картини, кольорним вирішенням та фактурою зображень. Адже, виконуючи тематичні композиції, художники другої половини XX століття відчували значний тиск ідеологічного чинника. Натомість натюрморт вважали менш вагомим з точки зору відбиття у ньому «рис нової доби», тож, працюючи зі світом речей, автори могли почуватися вільнішими, приділяючи більше уваги формальному вирішенню твору. До виконання натюрмортів зверталася значна кількість майстрів, проте більшість з них ставилися до нього, переважно, лише як до заробітку. Це характерно, зокрема, для 1950–1980 рр., коли подібні картини часто малювали на замовлення різноманітних установ. Проте у Чернівцях працювали й художники, для яких твори цього жанру є не випадковими, адже в них відображений не тільки погляд автора на оточення, а й пошуки ним власної образної мови, прагнення освоїти набутки світового мистецтва, відшукати індивідуальну стилістику виконання тощо. Серед цих живописців – О. Киселиця, П. Яковенко, О. Криворучко, І. Балан, Г. Горбатий. Предметний світ, відображений у творах згаданих художників, набуває все більшої умовності, трансформуючись з відбиття пізнаваної реальності у знак, котрий розкриває уявлення та роздуми мистця. В одних авторів цей світ постає стримано-елегійним за настроєм (О. Киселиця, А. Фурлет), в інших він вражає драматичністю звучання (П. Грицик), емоційністю або життєрадісністю (Г. Горбатий, М. Рибачук). Роботи чернівецьких живописців ілюструють і характерну для мистецтва останніх десятиліть тенденцію до розмивання меж окремих жанрів, а подекуди й зникнення класичного натюрморту або ж перетворення його на елемент оздоблення, в якому важливою стає не змістовна складова картини, а її декоративні властивості.

Ключові слова: мистецтво Буковини, Одарка Киселиця, Петро Яковенко, Геннадій Горбатий, Анатолій Фурлет, Олександр Літвінов.

Iryna MISHCHENKO,
orcid.org/0000-0002-3525-5885
PhD of Art Criticism, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Art Examination
National Academy of Culture and Arts Management
(Kyiv, Ukraine) iryuart@ukr.net

STILL LIFE IN PAINTING OF THE CHERNOVTSY AUTHORS OF THE SECOND HALF OF 20TH – EARLY 21ST CENTURY

The purpose of this article: to consider the peculiarities of the development of still life in the painting of Bukovina, to determine the options for reflecting the material world in the works of artists of different generations and artistic preferences. **The methodology of this research** is the application of the historical method, methods of comparison and generalization, systematization and art analysis to determine the stylistic features of the works. **The scientific novelty** lies in the introduction into scientific circulation of the works of Chernivtsi painters, in whose work still life occupies a significant place as one of the means of visual reflection of the human environment; analysis of compositional-plastic

searches and features of transformation of this genre from imitation of reality to the embodiment of the image of the objective world. Conclusions. Still life in the works of Chernivtsi painters from the middle of the 20th century and to this day is one of the most common genres, which allowed the artist to experiment with the structural organization of the picture, color scheme and texture of images, since while performing thematic compositions artists of the second half of the 20th century felt significant pressure from the ideological factor. Instead, still life was considered less important in terms of reflecting the "features of the new era", so, working with the world of things, the authors could feel freer, paying more attention to the formal solution of the work. Still lifes were used by a large number of masters, but most of them treated it mainly as an income source. This is typical, in particular, in the 1950s till 1980s, when such paintings were often painted as an order for the various institutions. However, in Chernivtsi also worked artists for whom works in this genre are not accidental, because they reflect not only the author's view of the environment but also their search for their own figurative language, the desire to master world art, find individual stylistics, etc. Among these painters – O. Kyselytsia, P. Yakovenko, O. Kryvoruchko, I. Balan, G. Gorbaty. The objective world, reflected in the works of the mentioned artists, becomes more and more conventional, transforming from a reflection of the cognizable reality into a sign that reveals the ideas and thoughts of the artist. In some authors this world appears restrained and elegiac in mood (O. Kyselytsia, A. Furlet), in others it strikes with dramatic sound (P. Hrytsyk), emotionality or cheerfulness (G. Gorbaty, M. Rybachuk). The works of Chernivtsi painters illustrate the characteristic tendency of the art of the recent decades to blur the boundaries of certain genres, and sometimes the disappearance of classical still life or its transformation into an element of decoration, in which it is important not its content, but its decorative properties.

Key words: art of Bukovina, Odarka Kyselytsia, Petro Yakovenko, Gennady Gorbaty, Anatoliy Furlet, Oleksandr Litvinov.

Постановка проблеми. У науковому обігу до сьогодні відсутня належна кількість відомостей про мистецький поступ сучасної української Буковини. Тим більше бракує інформації щодо специфічних рис розвитку окремих жанрів, зокрема й натюрморту, а також аналізу змін у пластичному та колірному відтворенні світу речей в доробку художників другої половини XX – перших десятиліть XXI століття.

Аналіз досліджень і публікацій. У науковій та науково-популярній літературі тема розвитку різних жанрів образотворчості у XX–XXI століттях на теренах Буковини загалом і, зокрема, у Чернівцях, не знайшла свого відображення. Стосовно натюрморту частково це пов'язано з відсутністю уваги до його розвою внаслідок незначної можливості віднайти у світі зображуваних речей «прикмети нового (себто радянського) часу». Тож згадки про натюрморт є доволі рідкісними та зустрічаються вони переважно в оглядах виставок – групових або персональних, у каталогах творів (Ковалюк, 2006; Киселиця, 1997; Яковенко, 1997; Художники Буковини, 2014), або у книжках, присвячених творчості окремих мистців (Криворучко, 2006). У цих же виданнях та в архівних справах можна віднайти окремі репродукції робіт (Акт передачі, 1959; Сучасне образотворче, 2008; Фоторепродукції Курликова, 1963; Фоторепродукції Симашкевича, 1957; Фоторепродукції Советова, 1959).

Метою дослідження є розгляд шляхів розвитку натюрморту у живописі буковинських художників, аналіз варіантів відтворення ними предметного світу залежно від мистецької орієнтації авторів.

Виклад основного матеріалу. Натюрморт, як один з поширених жанрів живопису, зустрічається у багатьох чернівецьких мистців XX–XXI століть.

Проте, значна частина таких робіт, виконана на замовлення, як елемент художнього оздоблення інтер'єру виробничих та інших приміщень, часто є нецікавою з погляду мистецької цінності.

Від початку свого існування натюрморт, попри часто ілюзорне відтворення реальних речей, вирізнявся певною умовністю зображення. Останнє виявлялося, зокрема, і у поєднанні нідерландськими майстрами у просторі однієї роботи рослин, що у природі розквітали в різний час. У мистецтві Чернівців від середини XX століття зауважуємо різноманітні варіанти втілення предметного світу. Оскільки натюрморт був доволі популярним в оздобленні тих чи інших організацій, зокрема, підприємств громадського харчування (общепіта), будинків культури, дитячих установ тощо, і не був надто обтяжений ідеологічною складовою (у порівнянні з іншими жанрами живопису), він зустрічався у значній кількості художників. На жаль, на сьогодні збереглася невелика частка подібних робіт, відома здебільшого за чорно-білими фотографіями в архівних документах та каталогах. Такий традиційний за вирішенням натюрморт, переважно зі змальованими в ньому пишними букетами квітів або плодами, можна знайти у В. Симашкевича (натюрморти для Дорресторану, 1963) (Фоторепродукції Симашкевича, 1957), І. Розеншток («Півонії», 1950-ті) (Акт передачі, 1959: 2) та інших авторів. Серед них зустрічаються й дещо аматорські, проте ретельно виконані роботи І. Гросса («Натюрморт», «Бузок», «Півонії», «Лілеї», всі – 1963) (Фоторепродукції Курликова, 1963) або В. Чалого («Натюрморт», 1962) (Фоторепродукції Советова, 1959: 1), і майстерні твори М. Вілкова («Натюрморт», 1962) (Акт передачі, 1959).

Попри те, що згадані роботи, як і інші, виконані на замовлення, є дещо однотипними, що виявилось навіть у назвах таких картин, але існують і винятки, котрі демонструють відмінності у розвитку цього жанру на теренах Буковини протягом 1960–1980 рр. Серед таких слід назвати роботи О. Киселиці, О. Криворучка та П. Грицика.

Одарка Киселиця (1912–1999), випускниця Празької академії мистецтв (1939), де вона студіювала мистецтво портрету у майстерні знаменитого чеського маляра В. Нехлиби, наприкінці 1950-х років звернулася до виконання натюрмортів, як своєрідної справи, що розвиватиме живописне бачення і дасть змогу постійно працювати, відчувати себе вільнішою у творчості. Адже протягом довгого часу вона або змушена була виконувати традиційні для соцреалізму композиції «В. І. Ленін на полюванні», «Ленін з дітьми», портрети радянських діячів у техніці «сухого пензля», або й взагалі не отримувала замовлень. В такій ситуації світ речей видавався можливістю для самореалізації, тож не випадково саме виконані художницею численні натюрморти стали знаковими для її доробку. У перших натюрмортах, виконаних у 1950-х роках, використані академічні засоби вирішення образу; звичними були й змальовані мисткинею квіти. Згодом у роботах зустрічатимуться здебільшого польові рослини («Літо», 1970), та найчастіше ваблять О. Киселицю безсмертники, що не в'януть, і до зображення яких можна не один раз повертатися («Солом'яники», 1967). Цілісність природи самої художниці зумовила вишукану небагатослівність її творів. У них до мінімуму зведено прояв зовнішніх емоцій, а темперамент прихований за виваженістю й стриманістю вислову («Квіти смутку», 1983). Попри пізнаваність мотивів, ці твори не можна цілковито ототожнювати з реальними об'єктами, які є лише поштовхом до творення поетичного образу. Небуденність звичайних речей, підкреслена єдність матерії, що створює і чітко визначені, і більш розкуті форми, найтонші відтінки почуттів передані через експресію й драматизм кольорів, взаємодію їхніх відтінків, лаконічну декоративність вирішення, пластичність пастозного мазка («Вічне», 1972).

Натюрморт став чи не основним жанром і у малярстві Петра Яковенка (1914–2006). У ньому вже на початку 1960-х років, попри реалістичність ретельно опрацьованих форм предметного світу, відчувалося не лише вміння обирати суттєве, а й зацікавлення мистецькими пошуками першої третини ХХ ст. («Натюрморт з яблуками», 1960-ті; «Троянди», 1969; «Півонії», 1972). Надалі у робо-

тах цього автора буде наростати декоративність вирішення, яка проявлятиметься, зокрема, у все більшій умовності вирішення простору в картині, стилізації форм квітів, наростанні яскравості гами, побудованої на контрасті й емоційній виразності компліментарних кольорів. Якщо у ранніх творах ще присутнє багатство відтінків, властиве тональному живопису з окремими акцентами червоно-білих кольорів («Букет», початок 1960-х), то вже у 1970-х роках художник послуговуватиметься палітрою локальних барв, з точно окресленими межами кожного тону. Використання мастихину в роботах 1960–1990-х роках зумовить розмаїття поверхні картини, утвореної пастозними, покладеними в різних напрямках, мазками, проте не призведе до виникнення випадкових поєднань барв та зовнішньої ефектності. Згодом важливим елементом тонального і колірного вирішення стане і збереження не перекритого шаром фарби ґрунту, на початку зумовлене винятково специфікою техніки виконання («Східний», 1980-ті).

Знаковістю і високою пластичною культурою вирізняються живописні та керамічні натюрморти Петра Грицика (1944 р.н.). Серед останніх композицій – пласт із зображенням глечика з яблуком з циклу робіт, створених для ідальні Чернівецької організації УТОС (1987), які складають ансамбль зі стінним розписом того ж автора. Розміщуючи предмети-символи на увігнутий основі, яка дає відчуття просторової глибини, художник широкими, сильно заглибленими контурами підкреслює гранично стилізовані форми речей. Поєднуючи майже невлонні перепади висоти увігнутих і опуклих об'ємів, він досягає ледь не живописної розробки кожної площини, підсилюючи враження стриманим і водночас емоційно напруженим колірним вирішенням, в якому домінують холодні тони. Подібний мотив присутній і у живописному, побудованому на стриманій гамі вохристо-брунатних барв «Натюрморти» (1987), в якому звичайні предмети (куб з глечиком та грушею на ньому) набувають символічного звучання, перетворюючись на знак світоустрою та земного буття.

Серед художників початку ХХІ століття ближчим до цих авторів за світоглядом та філософським сприйняттям буття видається Анатолій Фурлет (1958 р. н.). Натюрморти у нього є доволі нечисленими, проте вони репрезентують відмінне ставлення до виконання таких творів. У картинах А. Фурлета виникає умовний напівреальний світ, в якому все взаємопов'язане й разом майже невлонне, як фізично невідчутне, що існує лише в уяві художника, марево – візуалізоване втілення платонівської ідеї, мислеобразу

або мрії, чи лише тінь реального предмету, перетвореного на знак-натяк. Звідси – підкреслена вишуканість й неவிпадковість, продуманість не лише композиції загалом, а й кожного включеного до неї елементу, гармонійна цілісність їхнього співіснування («Райські яблучка. Різдво», 2012; «Великдень», 2012) та елегантна інтонація, означена й стриманістю напівпрозорих тонів колірної гами («Бриндушки для тебе», 2010).

Натюрморти зауважуємо і в графіці та живописі Ореста Криворучка (1942–2021). Попри наявність у його доробку 1970–1990-х роках класичних за вирішенням творів цього жанру, не всі з картин художника, в яких відображений світ речей, можна означити як традиційний натюрморт. Останнє характерне для мистецтва постмодернізму, коли розмиваються межі не тільки окремих видів мистецтва, а й жанрів. Проте мотиви зображень дозволяють віднести такі роботи саме до царини натюрморту.

У роботах 1970–1980-х роках мистець часто використовує набутки та принципи вирішення, властиві візуальній культурі кінця XIX – першої третини XX століття, проте у нього вони завжди постають у трансформованому вигляді. Так, поширений у композиціях художників 1960–1970-х роках «сезаннівський» контур в О. Криворучка стає дуже широким, перетворюючись з облямівки силуету або колірної плями на елемент тла, що додає майже скульптурної об'ємності декоративно трактованим елементам композиції («Натюрморт з кукурудзою», 1973). На початку 1980-х роках в доробку О. Криворучка зустрічаються гіперболізовано великі зображення рослин («Каштан», «Горіх», 1981), які сам художник означив як «максіграфіку», попри те, що вони були виконані темперою. В них з винятковою ретельністю відтворено найменші особливості поверхні, які для художника часто ставали об'єктом зацікавлення. Подібна увага до фактур, включно зі створенням повної оптичної ілюзії натуралістично змальованих предметів, загалом була характерною для робіт цього автора. Вона зустрічається, зокрема, у картинах-тромплях із зображенням стародавніх листівок, марок, світлин та монет («Давні речі», 2002; «Картинка-обманка», 2005), у яких графік імітує текстури речей та простір навколо них, та в графічних аркушах «Філософія фактури» (1993), «Рапана у дзеркалі» (2002). Подекуди світ речей у роботах О. Криворучка доповнюється ще й орнаментальними та архітектурними мотивами («Сецесія», 1993).

Інший варіант декоративного вирішення картин присутній у творчості Івана Балана (1941 р. н.).

Назва одного з його натюрмортів «Етно» (2009) доволі точно відбиває тематичне спрямування та стилістичні риси значної частини робіт мистця, для яких характерним є графічно-площинне вирішення, чітко означені обриси предметів та використання орнаментальних елементів («Великодні дарунки», 1992). Дещо несподіваними за мотивами та композиційною побудовою стали низка полотен, виконаних на початку 2000-х роках – лаконічні й стримані, побудовані на виразності силуетів і тональному контрасті «Риби» та змальована за допомогою вигадливих і динамічних лінійних переплетень стеблин «Цибуля».

У малярстві Василя Ковалюка (1956–2013) присутні як реалістичні, академічної школи роботи, так і полотна, в яких відчутні ремінісценції з класичних творів, або композиції, де промовисті деталі – фрагменти дійсності, набуваючи дещо фантастичного вигляду, спричиняються до виникнення цілої низки асоціацій. Навіть в імпресіоністичних букетах 1990-и років помітне бажання звільнити квіти від нібито обов'язкового постаменту-вази. Згодом у нефігуративних композиціях мистець намагатиметься остаточно вивільнити образ з лещат реальної форми, прагнучи водночас зберегти самодостатність, цінність суто живописних засобів вирішення. Ці картини вирізняються звучністю барв, які утворюють великі площини, підкреслено лаконічністю й декоративністю вирішення, що наближає їх до робіт монументального характеру. Вільно нанесені колірні плями доповнені графікою геометризованих ліній та рихтованими елементами, що надають образам дещо несподіваної визначеності, привносячи раціональне начало в емоційність та чуттєвість живописного ладу. Твори набувають внутрішньої динаміки, виявленої у поєднанні різноманітних фактур та мелодійності звучання насичених тонів.

Дещо подібним шляхом розвиватиметься натюрморт у живописі Олександра Літвінова (1955 р. н.). Його декоративно-площинні твори з максимально узагальненими формами зображених елементів нагадують монументальні розписи. Визначеність обрисів речей він додатково підкреслює темним контуром, відділяючи локальні плями предметного кольору на передньому плані від динамічного неспокою дрібних, дещо подібних на мозаїку, яскравих мазків тла («Натюрморт 4», 2008; «Натюрморт з калиною», 2013).

Розпочавши з реалістично вирішених натюрмортів («Осінній натюрморт», 1986; «Бузок», 1989), Геннадій Горбатий (1955 р. н.) згодом насичує їх символічними елементами, а від 2000-х років у його роботах все частіше зустрі-

чаються експерименти з фактурами, утвореними як різними текстурами матеріалів та мазків, так і елементами колажу. Часом значно збільшуючи розміри змальованих ним предметів, художник порушує звичне сприйняття останніх («Сливи», 2015). Характерним для Г. Горбатого є і поступовий перехід з відбиття натурних вражень до трансформації їх в умовно-знакову композицію з подекуди несподіваним суміщенням ілюзорно вирішених об'ємів змальованих рослин та орнаментованих площин («І калина цвіте», «Черемшина», «Цвіте терен», 2018).

У натюрмортах Г. Горбатого вибір мотиву часто пов'язаний з легендами, переказами або поетичними рядками, адже автор прагне через зображення конкретної речі розповісти певну історію. Так, улюбленими мотивами мистця є яблуко та гранат – як символи втраченого раю («Гранат III», 2011; «Дерево бажання» і «Натюрморт II», 2017; «Гранат IV», 2019). А звернення до подій власного життя чи історії України помітне у низці творів, присвячених репресованим батькам («Татова сорочка», «Мамина вишиванка», 2019).

Натюрморт є також важливою частиною багатьох робіт, відбиваючи той чи інший, здебільшого дещо елегійний настрій автора («Самотність», 2008; «Ранкова кава», 2010). Гра з фактурами, поєднання лесування з пастозним живописом створюють відчуття зникнення форми реального предмету, що ніби розчиняється в мазках, народжуючи складну взаємодію, здавалось би, хаотичних плям, і підкреслену емоційність картин («Гранат», 2003; «Бузок», 2010; «Червона квітка», 2014).

Натюрморти Марини Рибачук (1964 р. н.) вирізняються життєрадісністю, незалежно від об'єкта, до зображення якого звертається мисткиня. Будь-який мотив для художниці – ніби ще одна можливість грати з насиченістю барв, досягаючи макси-

мальної емоційної виразності кольірних сполучень і тональних контрастів, відчутної динамічності коротких і довгих звивистих мазків на поверхні картини («Натюрморт з часником», 2013).

Висновки. Натюрморти чернівецьких художників відбивають особливості розвитку образотворчості краю загалом, тож у них присутні стилістичні риси мистецтва різних періодів. Якщо для живопису 1950–1980-х років характерними були здебільшого реалістичні форми, то згодом змальовані у живописі мотиви предметного світу набули більшої умовності, а нерідко й символічності, відбиваючи світосприйняття автора, а пластичне вирішення відображало зацікавлення художників різноманітними напрямками мистецтва XX–XXI століть.

Так, О. Киселиця і П. Яковенко тяжіють до художніх проявів кінця XIX – першої третини XX століття, М. Рибачук використовує набутки імпресіонізму, а О. Літвінов прагне досягти декоративної виразності площини твору. Натомість картини П. Грицика належать до нонконформізму, в них, як і у роботах А. Фурлета, В. Ковалюка, Г. Горбатого відчутною є орієнтація на мистецтво постмодернізму.

Розглянуті роботи демонструють також притаманну візуальній практиці останніх десятиліть тенденцію до стирання меж окремих жанрів, а часом і зникнення традиційного натюрморта. На жаль, подекуди це призводить і до втрати притаманного витворам цього жанру змістовного відображення світу речей, що не просто фіксують середовище, в якому існує людина, а й розповідають про неї. В такому разі натюрморти можуть перетворюватись на суто декоративний елемент оздоблення, в якому за зовнішньою ефектністю та технічною вправністю виконання губиться сенс та емоційна складова твору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акт передачі в дар Путильському дому культури произведений Черновицких художников. 12 апреля 1959 г. / Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). Ф. 2541. Оп. 1. Спр. 88. 3 арк.
2. Живопис. Василь Ковалюк : каталог. Київ, 2006. 20 с.
3. Одарка Киселиця. Живопис : каталог. Чернівці, 1997. 24 с.
4. Орест Криворучко : альбом / вст ст., впорядк. І. Міщенко. Чернівці : Золоті литаври, 2006. 120 с.
5. Петро Яковенко : каталог. Чернівці, 1997. 16 с.
6. Сучасне образотворче мистецтво Буковини : каталог виставки. *Zeitgenössische bildende Kunst der Bukowina : Ausstellungskaatalog*. Чернівці : АНТЛд, 2008. 60 с.
7. Фоторепродукції картин художника Б. С. Курликова. 16 ноября 1963 г. / ДАЧО. Ф. 2541. Оп. 1. Спр. 116. 1 арк.
8. Фоторепродукції картин художника В. Н. Симашкевич. 26 августа 1957 г. – 26 августа 1963 г. / ДАЧО (Держ. архів Чернівецької області). Ф. 2541. Оп. 1. Спр. 74. 1 арк.
9. Фоторепродукції картин художника М. И. Советова. 1959 г. – ноябрь 1963 г. / ДАЧО. Ф. 2541. Оп. 1. Спр. 95. 1 арк.
10. Художники Буковини: До 70-річчя Чернівецької обласної організації Національної спілки художників України. 1944–2014 : каталог / вст. ст. Т. Дугаєва. Чернівці : Друк Арт, 2014. 128 с.

REFERENCES

1. Akt peredachi v dar Putil'skomu domu kul'tury proizvedeniy Chernovitskikh khudozhnikov [The act of handing over to the Putil House of Culture works by Chernivtsi artists April 12, 1959]. State Archives of Chernivtsi region. F. 2541. C. 1. S. 88 [in Ukrainian & Russian].
2. Zhyvopys. Vasylj Kovaljuk [Painting. Vasil Kovalyuk]. Kyiv, 2006. 20 p. [in Ukrainian].
3. Odarka Kyselycja. Zhyvopys [Odarka Kiselytsia. Painting]. Chernivci, 1997. 24 p. [in Ukrainian].
4. Orest Kryvoruchko [Orest Krivoruchko]. Chernivci: Zoloti lytavry, 2006. 120 p. [in Ukrainian].
5. Petro Jakovenko [Petro Yakovenko]. Chernivci, 1997. 16 p. [in Ukrainian].
6. Suchasne obrazotvorche mystectvo Bukovyny. Zeitgenössische bildende Kunst der Bukowina [Contemporary fine arts of Bukovina. Zeitgenössische bildende Kunst der Bukowina]. Chernivci: ANTItd, 2008. 60 p. [in Ukrainian & German].
7. Fotoreproduktsii kartin khudozhnika B. S. Kurlikova [Photoreproductions of paintings by the artist B. S. Kurlikov. November 16, 1963]. State Archives of Chernivtsi region. F. 2541. C. 1. S. 116 [in Ukrainian & Russian].
8. Fotoreproduktsii kartin khudozhnika V. N. Simashkevich [Photoreproductions of paintings by the artist V. N. Simashkevich. August 26, 1957 – August 26, 1963]. State Archives of Chernivtsi region. F. 2541. C. 1. S. 74 [in Ukrainian & Russian].
9. Fotoreproduktsii kartin khudozhnika M. I. Sovetova [Photoreproductions of paintings by the artist M. I. Sovetov. 1959 – November 1963]. State Archives of Chernivtsi region. F. 2541. C. 1. S. 95 [in Ukrainian & Russian].
10. Khudozhnyky Bukovyny: Do 70-richchja Cherniveckoji oblasnoji orghanizaciji Nacionaljnoji spilky khudozhnykiv Ukraïny. 1944–2014 [Artists of Bukovina: To the 70th anniversary of the Chernivtsi regional organization of the National Union of Artists of Ukraine. 1944–2014]. Chernivci: Druk Art, 2014. 128 p. [in Ukrainian].

УДК 371.134:784

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-3>**Володимир ОПЕНЬКО,**

orcid.org/0000-0003-3127-0903

старший викладач кафедри академічного співу

Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра

(Київ, Україна) vladymyr.openko70@gmail.com

ПОЄДНАННЯ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА ТА АРТИСТИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ТВОРЧОСТІ ОПЕРНИХ СПІВАКІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

У статті автором піднімається проблема гармонійного поєднання вокального виконавства оперного співака з його артистичною майстерністю. Нижньою хронологічною межею досліджуваної проблеми вибирається друга половина ХІХ століття, коли оперне мистецтво більше нагадувало «костюмований концерт», ніж музично-драматичне дійство. Як приклад виконавців такого спектаклю наводяться всесвітньо відомі слов'янські співаки, такі як Василь Васильєв, Платон Радонезький, Олександр Антоновський, Костянтин Серебряков. Перший серйозний крок до поєднання вокального виконавства з акторською майстерністю було зроблено Дмитром Смирновим, який змінив підходи до сценічної майстерності оперного співака. Було здійснено повернення до артистичної майстерності оперної драматургії ХVІІ – ХVІІІ століть і розпочаті інноваційні пошуки нових засобів сценічної виразності у виконанні музично-драматичних партій. Елементи акторської техніки та сценічного перевтілення майстрів драматичного театру ХІХ століття поступово знаходять місце й на оперній сцені, що знаменувало кінець опери у вигляді «костюмованого концерту» і початок нової «оперної ери». Автор статті наголошує на винятковості в цьому плані нашого земляка, киянина, артиста Київського оперного театру Федора Стравінського, котрий вирізнявся не лише сценічними даними і прекрасним голосом, а й глибоким осмисленням змісту ролі та створенням низки портретів своїх оперних персонажів. Значне місце у статті відведено артистичному таланту Федора Шаляпіна, чия артистична майстерність донині не досліджується в музичних академіях України, на відміну від системи К. Станіславського. Особливу увагу сконцентровано на виконанні О. Пироговим ролі князя Галицького в Київському оперному театрі як вершині артистичної майстерності оперного співака, самобутнього і ні з ким не схожого. У статті визначено перспективність розвитку проблеми, зважаючи на те, що нині опера знаходиться на зламі епох, а до акторської майстерності співаків висуваються все нові й нові вимоги.

Ключові слова: вокальне виконавство, акторська майстерність, опера, «костюмований концерт», вокальна партія, перевтілення, світогляд.

Volodymyr OPENKO,

orcid.org/0000-0003-3127-0903

Senior Lecturer at the Department of Academic Singing

R. Glier Kyiv Municipal Academy of Music

(Kyiv, Ukraine) vladymyr.openko70@gmail.com

COMBINATION OF VOCAL PERFORMANCE AND ARTISTIC SKILLS IN THE WORKS OF OPERA SINGERS OF THE SECOND HALF OF THE XIX – FIRST HALF OF THE XX CENTURIES

In the article the author raises the problem of harmonious combination of vocal performance of the opera singer and his artistic skill. The lower chronological boundary of the researched problem is chosen in the second half of the XIX century, when opera art was more like a «costume concert» than a musical-dramatic action. World-famous Slavic singers such as Vasyl Vasyliyev, Platon Radonezhsky, Oleksandr Antonovsky and Konstantin Serebryakov are cited as examples of such performers. The first serious step towards combining vocal performance with acting skills was made by Dmitry Smirnov, who changed approaches to the stage skills of the opera singer. It was made as a return to the artistic majesty of opera dramaturgy of the XVII – XVIII centuries, as well as the distribution of innovative poses of the new ones in the stage variety in the performances of the musical and dramatic parties. Elements of the actor's technique and scenic translation of the main stages of the dramatic theater of the 19th century, Step-by-step elements of the actor's technique and scenic translation of the main stages of the dramatic theater of the 19th century find the place on the opera stage, which marked the end of the opera at the «costume concert» and the ear of the new «opera world». The author of the article emphasizes the uniqueness of our compatriot, Kyivan, artist of the Kyiv Opera House Fedor Stravinsky, who was distinguished not only by stage data and beautiful voice, but also by deep understanding of the content of the role and creating a number of portraits of his opera characters. A significant place in the article is given to the artistic

talent of Fedor Chaliapin, whose artistic skill is still not studied in the music academies of Ukraine, unlike the system of K. Stanislavsky. Particular attention is paid to O. Pirogov's performance of the role of Prince Halytsky in Kyiv National Opera House – as the pinnacle of artistic skill of significant and so outstanding opera singer. The article outlines the prospects for the development of a problem enhancing that opera is on the crossroads of the era, and there are more and more demands appear in front of performers. The analysis of quantitative and qualitative changes are one of its priorities that have taken place in the acting skills of the opera singer at the beginning of the XXI century.

Key words: vocal performance, acting skills, opera, «costume concert», vocal part, reincarnation, worldview.

Постановка проблеми. Другу половину XIX – першу половину XX століття у розвитку професійного музичного театру можна розглядати як певний рубіж: до нього підтягується все накопичене століттями у світській музично-драматургічній культурі, від нього бере початок розмаїття видів і жанрів театрального мистецтва. Саме в ці часи зароджуються уявлення про співака не просто як віртуоза-вокаліста, а як про майстерного театрального виконавця ролі, що несе в собі не лише музичне, а й драматургічно-сміслову навантаження. Безумовно, вміння професійно співати завжди було визначальним для вокалістів – оперних співаків, проте коли воно узгоджувалося з акторською майстерністю, тоді пріоритет такого виконавця ставав визначальним. Ми проаналізуємо таке блискуче поєднання на прикладі трьох прославлених співаків-басів кінця XIX – першої половини XX століття – Федора Стравинського, Федора Шаляпіна та Олексія Пирогова.

Аналіз досліджень. Низка праць, де піднімаються питання театральної майстерності оперних співаків, присвячена різним способам досягнення акторської техніки та сценічного перевтілення. Цей напрям становили роботи Воїнової-Лосської (1959), К. Станіславського (2000), П. Румянцева (1969) та ін. До мистецтвознавчого напрямку увійшли дослідження науковців, де музичний театр виступає складовою частиною культурної спадщини епохи, а окремих вокаліст-виконавець – учасником оперного театрального дійства. До цього напрямку належать праці В. Опенька (2016), Л. Собінова (1980), І. Соллертинського (2006).

Мета статті полягає у прагненні автора розширити уявлення про оперу попередніх двох століть не як про статично-костюмований спектакль солістів-вокалістів, а як про майстерний спектакль акторів-виконавців, де музика виступає провідною ведучою силою драматичного дійства.

Виклад основного матеріалу. Східні слов'яни завжди славилися голосами, а в столичному Маріїнському театрі просто не було співаків із поганими голосовими даними. Винятковим за силою, могутністю і красою тембру вважався один із кращих у Європі бас Василь Васильєв, але слабкою стороною виконання партій була відсутність акторського дарування. Таке ж став-

лення до сценічного образу виявляв бас Платон Радонезький, співак, котрий мав густий і надзвичайно сильний голос діапазоном у дві октави, який навіть і не намагався грати, за що і був прозваний сучасниками «мелодійною гарматою». Бас Олександр Антоновський теж не був артистом, бо вважав, що головне у виконавському мистецтві – лише голос, і ніяк не міг зрозуміти, чому багато антрепренерів кличуть на контракти Федора Шаляпіна (Румянцев, с. 200).

Бас Костянтин Серебряков мав голос прекрасного тембру (бас-профундо), поставлений від природи, співучий і красивий за забарвленням. У виставі «Руслан і Людмила» в Маріїнському театрі, у сцені зустрічі Руслана з «Головою», в «Голову» ставили групу басів із хору, які співали за неї в унісон. Із появою у групі К. Серебрякова він один виконував партію «Голови» – за компактністю звуку голос артиста не поступалася групі хористів.

Про голос Дмитра Смирнова редактор французької газети «Фігаро» в інтерв'ю з Сергієм Дягілевым заявив: «Я дав би чотирьох Карузо за одного Смирнова». Розповідають, що під час гастролей у Парижі Енріко Карузо попросив антрепренера трупи італійської опери, з якою він гастролював, зняти з репертуару «Шукачів перлів» Жоржа Бізе. Обґрунтував він своє прохання так: «Зараз тут виступає російський тенор Дмитро Смирнов, Надіра він співає краще за мене». Федір Шаляпін якось поскаржився: «Чому я не тенор, що за голос! Адже після виконання Мітею Смирновим каватини Князя відчуваєш, що ти переможений» (Собінов, 1980, с. 48). Д. Смирнов був майстром величезного масштабу, та й вокальною технікою він володів віртуозно (Соллертинський, 2006, с. 18).

Проте проблема полягала в тому, що на зміну вдумливого вокалу, зрозумілому слову та прагненню створити акторський образ, про що у свій час так наголошував Михайло Глінка, прийшов так званий «чистий спів». Опера стала перетворюватися, за влучним висловом композитора Олександра Серова, в «костюмований концерт». І цей «концерт» розтягнувся аж до кінця XIX століття, доки на сцені не з'явилося нове покоління артистів опери: Михайло Корякін, Федір Стравинський, Медея і Микола Фігнери, Іван Єршов, Леонід Собінов, Катерина Мравіна, Марія Славіна

і Федір Шаляпін. Останній підніс роль співака і його значення в оперному спектаклі на недосягну висоту (Соллертинський, 2006, с. 9).

Винятковим явищем був Федір Стравінський. В епоху, коли він працював у театрі, співак був яскравим прикладом того, яким повинен бути на сцені справжній оперний артист. Його життя було тісно пов'язане з Києвом. Закінчивши консерваторію в 1873 році, Ф. Стравінський дебютував в Києві на сцені оперного театру, де співав до 1876 року. Після цього він повернувся до Санкт-Петербургу, став солістом Маріїнського театру, в якому пропрацював до кінця свого життя. Свого часу Ф. Стравінському дуже пощастило з викладачами: він навчався у класах вокалу в Е. Віардо, П. Репетто, Ніссен-Саломан і К. Еверарді.

До створення оперної партії співак йшов незвичайним на ті часи шляхом: більшу частину часу він проводив за письмовим столом. Вивчивши зміст опери, артист звертався до своєї розкішної бібліотеки (співак був одним із найвідоміших бібліофілів Петербурга), потім брав олівці, фарби – і на папері з'являлися риси зовнішнього вигляду майбутнього персонажа, ним придумані. Потім він брався за вивчення музичного матеріалу. За методом роботи над партіями, за величезним значенням, яке він надавав акторській грі і точно озвученому вокальному слову, видатний артист був прямим попередником Шаляпіна. Існує думка, що голос Федора Стравінського, хоча й мав великий діапазон (понад дві октави), «не володів природною красою тембру; м'якою співучістю, вирівняністю регістрів. Різноманітність вокально-декламаційних фарб співак придбав завдяки вдумливій і наполегливій праці» (Румянцев, 1969, с. 118).

Федір Шаляпін походив із простого народу. Але величезна любов до театру, феноменальна працьовитість, творча сприйнятливості і рідкісне вміння вчитися в інших співаків привели до того, що за якихось три-чотири роки Ф. Шаляпін став найкращим співаком Європи. Особлива роль у формуванні оперного співака Ф. Шаляпіна належить, звичайно, С. Мамонтову – одному з перших реформаторів оперного театру, творцеві Московської приватної опери, співаку, музиканту. Його оперний театр став першим театром, який об'єднав творчі сили російських композиторів, видатних художників, співаків, диригентів тощо.

Один із перших дослідників творчості Ф. Шаляпіна Л. Добронравов у 1918 році писав у статті про артиста: «Шаляпін – оперний співак, тобто співак і актор, отже, творчість його визначається поєднанням двох художніх категорій: музики (співу) і драми, злиттям їх у нерозривну

цілісність у момент творчого процесу. Ці ж категорії окреслюють шляхи, якими повинен йти дослідник, який вивчає творчість Ф. Шаляпіна» (Румянцев, 1969, с. 301). Перша з цих категорій – спів Ф. Шаляпіна – упродовж багатьох десятиліть вивчався і вивчається дослідниками. Що стосується впливу драми на його мистецтво, то ця тема ще залишається мало вивченою.

На сучасному етапі особливо зростає актуальність вивчення цієї проблеми, і це зумовлено декількома причинами. З одного боку, впродовж цілого століття відбулися значні зміни в музичному театрі: сучасна опера – це синтез режисерських і сценографічних концепцій, високих досягнень сучасних вокалістів. З іншого боку, ідеал акторської гри, досягнутий Федором Івановичем Шаляпіним і продовжений кращими з його послідовників, сьогодні залишається поза увагою більшості оперних артистів (ім'я Ф. Шаляпіна абсолютно не згадувалося навіть у навчальній програмі консерваторій 1977 року, де радили проводити навчання за «системою К. Станіславського»). «Шаляпінська школа» акторської майстерності, що не сформульована ним досить чітко на папері, на відміну від «системи К. Станіславського», і зараз не є визначальною в навчанні студентів музичних закладів. Це досить несправедливо.

Федір Шаляпін гармонійно поєднав в одній особі вокаліста, художника, актора і створив свій виконавський стиль, який західні критики згодом визначили як «російський виконавський стиль». Він перетворив оперу в синтез мистецтв – драматичного та вокального, таким чином здійснивши реформаторський переворот в оперному театрі. Для нього будь-який образ на сцені – закінчене творіння, де музика й слово, грим і костюм, міміка й жест – все підпорядковано створенню характеру героя. Талант Ф. Шаляпіна перетворював кожен партію у сценічний шедевр, який ставав еталоном для майбутніх поколінь виконавців.

Згадуючи про взаємовплив російської музики і російської сцени, О. Грошева насамперед звертає увагу на плідний вплив Ф. Шаляпіна на напрями й жанри російського мистецтва свого часу. «Перегорніть мемуари найбільших радянських акторів і режисерів, і майже кожен із них розповість про вплив, який справив на них Шаляпін» (Грошева, 1999, с. 144), – пише автор. Е. Грошева наводить слова відомого радянського режисера О. Попова про його студійні роки: «Відчуті та зрозуміті справжнє багатство форм органічною життя в образі нам допоміг Федір Іванович Шаляпін» (Воїнова-Лосська, 1959, с. 9). І таких зізнань діячів драматичного театру можна знайти безліч.

Ще одне положення, на якому необхідно зупинитися: «Ф. Шаляпін, формуючи філософсько-естетичний світогляд, перебував під враженням від особистостей епохи Відродження, зокрема Леонардо да Вінчі, який розвивав ідеї Альберті, Донателло, Брунеллескі, від режисерського бачення Ж.С. Скалігера, Дж. Понтано, Джіроламо Дірути» (Румянцев, 1969, с. 81). Автор дослідження звертає увагу на книгу «Нариси італійського Відродження» М. Кореліна з бібліотеки артиста з позначками Ф. Шаляпіна. У цій книзі артист найчастіше звертався до сторінок, на яких були, ймовірно, цінні для нього висловлювання Л.-Б. Альберті. Проаналізувавши положення деяких трактатів Альберті, І. Сілантьєва робить висновок про те, що Шаляпін у хорошому сенсі традиційний: він успадкував «правду й поезію» не лише російського, а й світового мистецтва, котре пройшло випробування часом, – драми, живопису, акторської та вокальної шкіл. Під час оволодіння прийомами драматичного мистецтва Ф. Шаляпін прямо посилався на «високі уроки попередників – щирих, яскравих і глибоких старих письменників і акторів» (Воїнова-Лосська, 1959, с. 71).

На сцені Маріїнського театру, де для Ф. Шаляпіна почався шлях до всесвітньої слави, яким він керував у перші післяреволюційні роки (1918–1920), співак виступав у партіях Бориса Годунова і Варлаама, Сусаніна, Демона, Сальєрі, Алеко, Дон Кіхота, Руслана та Фарлафа («Руслан і Людмила»), Мельника («Русалка»), Єремка («Ворожа сила»), Досифея («Хованщина»), Івана Грозного («Псковитянка»), Олоферна («Юдіф»), Галицького («Князь Ігор»), Вязьмінського («Опричник»), князя Володимира і Мандрівника («Рогнеда»), Верейського («Дубровський»), Панаса («Ніч перед Різдом»), Варязького гостя («Садко»), Гремина («Євгеній Онєгін»), Мефістофеля (в операх Гуно і Бойто), Нілаканта («Лакме»), Тоніо («Паяци»), Цуніга («Кармен»), Судді («Вертер»), Дона Базиліо («Севільський цирульник») [Соллертинський, 2006, с. 10].

Достойним продовжувачем поєднання бездоганного вокалу й акторської майстерності «шаляпінського типу» став Олексій Степанович Пирогов, соліст Великого театру СРСР. Яскраві спогади про його акторську майстерність залишилися на сторінках праці В.І. Опенька «Записки співака та вокального педагога, починаючи з 1946 року й по сьогоднішній день (1974–1984)». Це був його виступ у Київському оперному театрі.

«29 квітня 1954. У рік 300-річчя воз'єднання України з Росією до Києва приїхав Великий театр Союзу РСР. Було багато концертів та зустрічей

провідних артистів зі студентами нашої консерваторії. Незабутнє враження справила постановка «Князя Ігоря» Бородіна.

І хоча минуло 20 років від того дня, до сьогодні не можу без хвилювання згадувати цей вечір – найяскравіше художнє враження в моєму житті від співу та гри Олексія Степановича Пирогова. Я багато й багато разів дякував долі за цей, можна сказати, надзвичайно щасливий випадок, який допоміг мені саме цього дня потрапити на спектакль. Піди я в інший день – і в ролі Галицького міг би виступати зовсім інший співак, а не Олексій Пирогов.

Так ось, усі виконавці головних ролей «Князя Ігоря» теж поруч із Олексієм Степановичем виглядали на рівні самодіяльності – наскільки він був вище всіх за глибиною й майстерністю виконання. Хоча склад виконавців був просто чудовий: Ігор – Андрій Іванов, Ярославна – Євгенія Смоленська, Кончак – Михайлов. Додамо до враження прекрасний хор і найкращий у світі балет Великого театру, тоді ви зрозумієте, що то був за спектакль!» (Опенько, 2016, с. 29).

Далі автор продовжує: «Починається пролог опери. Із собору виходять Ігор, його син, Володимир, і Ярославна. Навколо воїни та мешканці Путивля. Все чудово. І раптом із храму рішучим і навіть якимсь залихвацьким кроком виходить високий, атлетичної статури, в княжому одязі чоловік із нахабною зарозумілою пикою і якимось відразу відсуває всіх на другий план сцени, й увага цілого залу глядачів моментально звернена до нього. Це Олексій Степанович у ролі Галицького.

Перша його фраза – «Пробач, послуга за послугу!» Так прозвучала, що весь зал стрепенувся. Оце це голос! Оце дикція! Кожне слово піднесено, як на тарілочці. Не хотілося б відволікатися від виконання ролі, але я усе ж, як зможу, опишу зовнішні дані Пирогова. Високий зріст – десь 185 см, прекрасна зовнішність. Дуже пропорційна фігура з гордо посадженою головою, відкрите обличчя зі щирою посмішкою й трохи по-монгольськи розкосими очима, надзвичайно виразними в душевному пориві. Голос – високий бас, але з такими глибокими низами, що Олексій Степанович міг співати будь-яку басову партію. Верхні ноти теж звучали так, що йому міг позаздрити будь-який баритон.

Але це був не просто прекрасний оперний співак, для якого всі його дані були підпорядковані одному – розкриттю виконавського образу. Він зумів взяти у свої руки весь зал Київської опери, змусивши його співпереживати події разом із ним, підкоряючись волі актора, начебто під гіпнозом.

Нічого подібного я раніше не відчував. Це було не просто захоплення співаком та актором, весь зал жив разом із Галицьким-Пироговим, не розбираючись відверто, де він правий, а де винен – настільки це захоплювало. Ось розгульна п'яна компанія у дворі князя Галицького, де він цар і бог. Нахабно, безсовісно, – але до чого здорово все це виходило у Галицького-Пирогова» (Опенько, 2016, с. 30).

А особливо неповторно виходила сцена з Ярославною. Скільки презирства, чванства, жадливого нахабства в кожній фразі, в кожному слові й учинку: «Що, завадив тобі пораду тримати зі смердами підлими?» У цих словах вся суть Галицького. Йому лише пожити б усмак, адже на те й влада. Та й усіх він міряє на свій аршин і навіть сестру готовий підозрювати у тих же гріхах, які має сам. Спочатку звучить дуже уїдливо: «Ти молода, ти гарна. А чоловік давно поїхав. Невже нікого ти таємно не пестиш, не вже ти Ігорю вірна?» І раптом вибух на верхній ноті: «Не вірю! Не може бути!» (Опенько, 2016, с. 31).

Хіба можуть бути люди чесними, а не такими, як він? Не може бути, й крапка! І це все з такою переконливістю, що після цього не вірилося, що Олексій Степанович у житті був чудової душі людиною. А ось талант дозволив йому буквально влізти в шкуру чудовиська в образі цього князика, готового пропити й Русь, і батька з магір'ю! Досі звучить у вухах арія «Як мені дождатись честі, на Путивлі князем сісти», де Галицький стверджує своє життєве кредо. Він співав її по все наростаючій лінії, й урешті на словах «пий, пий, гуляй!» бенкет лавиною котився в зал із буйною стихійною заповзятістю, і в залі, того не усвідомлюючи, почали йому підспівувати.

Далі В.І. Опенько продовжує: «Я раніше якось читав в рецензії на прем'єру про постанову «Русалки» Даргомижського, що у виконанні ролі Мельника Пирогов досяг своєї вершини, що його тут можна порівняти з великим Шаляпіним. Але

мені здається, що його взагалі ні з ким не можна порівнювати. Він ні на кого не схожий! Він просто Пирогов, і цим сказано все!» (Опенько, 2016, с. 31).

Такими були висновки В.І. Опенька: «До першої години ночі я ходив по Києву після вистави, хоча вона закінчилася в 9 вечора. Ходив один, ні з ким не хотілося ні говорити, ні аналізувати. Після цієї вистави, якщо сказати чесно, поклавши руку на серце, я відчув себе такою малою маріонеткою, що зовсім перехотілося стати артистом. Ось тут я вже в мої тридцять років уперше зрозумів, що таке талант, і що справжній талант – це рідкісне явище в мистецтві. Адже поряд із Олександром Степановичем Пироговим теж співали співаки обдаровані, але всі вони на його фоні виглядали, на жаль, пігмеями» (Опенько, 2016, с. 37–38).

Висновки. Таким чином, поєднання вокального таланту та артистичної майстерності у творчості Федора Стравинського, Федора Шаляпіна та Олексія Пирогова є достойним уваги вокалістів виконавців, особливо чоловіків. Вони дали блискучий приклад того, як треба працювати над створенням сценічного образу – і з погляду вокального професіоналізму, і з погляду акторської майстерності. Особливим прикладом для нас є те, що, працюючи над образами, Федір Шаляпін звертався до майстрів сцени Італійського Відродження – Ж.С. Скалігера, Дж. Понтано, Джіроламо Дірути, бо саме в ті часи й почалося формування оперного театру та уявлень про акторську майстерність співака. Із проаналізованого вище ми бачимо: незважаючи на те, що всі три співаки виконували одні й ті самі оперні партії (ролі), кожен із них знаходив свій неповторний колорит, своє втілення персонажу.

Ця проблема складна й не вичерпується тими дослідженнями, що є нині. Одним із її пріоритетних напрямів вважаємо аналіз кількісно-якісних змін, які відбулися в акторській майстерності оперного співака на початку ХХІ століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воинова-Лосская М.К. Владимир Аполлонович Лосский: Мемуары. Статьи и речи. Воспоминания о Лосском. М. Госмузиздат. 1959. 368 с.
2. Грошева Е.А. Из зала Большого театра. Статьи. Резензии. Очерки. М.: Советский композитор. 1999. 510 с.
3. Опенько В.В., Цебрій І.В. Вокально-педагогічна школа Василя Івановича Опенька (1924–1991): методичний посібник для студентів закладів мистецького спрямування. Полтава. Формат+. 2016. 52 с.
4. Румянцев П.И. Станиславский и опера. М. Искусство. 1969. 494 с.
5. Собинов Леонид Витальевич: письма, статьи, речи, высказывания, воспоминания. В 2-х т. М. Искусство. 1980. Т. 1. 552 с.; Т. 2. 792 с.
6. Соллертинский И.И. Исторические типы оперной музыки. Избранные статьи о музыке. Л. Искусство. 2006. С. 7–19.
7. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Т. 3. М. Искусство. 2000. 122 с.

REFERENCES

1. Voinova-Losskaya M.K. Vladimir Apollonovich Losskiy: Memuaryi. Stati i rechi. Vospominaniya o Losskom. M. [Vladimir Apollonovich Losskiy: Memuars. Articles and speeches. Memories about Losskiy M.]. Gosmuzizdat. 1959. 368 p. [in Russian].
2. Grosheva E.A. Iz zala Bolshogo teatra. Stati. Rezenzii. Ocherki. M. [From the Bolshoy theater hall. Articles. Reviews. Essays. M.]. Sovetskiy kompozitor. 1999. 510 p. [in Russian].
3. Openko V.V., Tsebrii I. V. Vokalno-pedahohichna shkola Vasylia Ivanovycha Openka (1924–1991): metodychnyi posibnyk dlia studentiv zakladiv mystetskooho spriamuvannia. [Vocal pedagogical school of Vasyl Ivanovych Openko (1924–1991): methodical manual for students of art direction institutions.]. Poltava. Format+. 2016. 52 p. [in Ukrainian].
4. Rumyantsev P.I. Stanislavskiy i opera. M. [Stanislavskiy and opera. M. Art.] Iskusstvo. 1969. 494 p. [in Russian].
5. Sobinov Leonid Vitalevich: pisma, stati, rechi, vyiskazyivaniya, vospominaniya. V 2-h t. M. [Sobinov Leonid Vitalevich: letters, articles, speeches, statements, memories, In 2 t. M. Art.] Iskusstvo. 1980. T.1. 552 p.; T.2. 792 p. [in Russian].
6. Sollertinskiy I.I. Istoricheskie tipy opernoy muziki. Izbrannyye stati o muzyike. L. [Historical types of opera music. Chosen music articles. L.]. Iskusstvo. 2006. pp. 7–19. [in Russian].
7. Stanislavskiy K.S. Rabota aktera nad soboy. T. 3. M. [Work of actor on himself. T. 3. M.]. Iskusstvo. 2000. 122 p. [in Russian].

УДК 78.082.1:78.071.1(477)Гаврилець
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-4>

Олена ПОЛСТАЄВА,
 orcid.org/0000-0002-7669-5887
 аспірантка кафедри історії української музики та музичної фольклористики
 Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського
 (Київ, Україна) prokopovaolena@gmail.com

СИМФОНІЯ-ДИПТИХ ГАННИ ГАВРИЛЕЦЬ: БІНАРНА ОПОЗИЦІЯ ЯК ОСНОВА КОНЦЕПЦІЇ

Проаналізовано Симфонію-диптих сучасної української композиторки Ганни Гаврилець, визначено роль бінарної опозиції в реалізації задуму твору. Методологічною основою для аналізу стали праці М. Арановського та О. Зінькевич. Згідно із дослідженням М. Арановського, традиційна концепція Людини, яка стала основою для жанрового інваріанту симфонії, зосереджена на втіленні двох основних сторін людської сутності – дієвості та споглядання, семантичного ядра жанру. Така тенденція характерна для симфонізму ХХ і ХХІ століть. Генетико-типологічний аналіз, запропонований у працях О. Зінькевич, ґрунтується на виявленні в художньому явищі загального та одиничного, що й породжувало окреме, тобто неповторний музичний твір. Дослідниця запропонувала принципи для такого аналізу, які частково були використані в аналітичному осмисленні Симфонії-диптиха Г. Гаврилець.

Структура першої частини цього твору ґрунтується на розгортанні музичної тканини з лейтритму. Наслідуючи свого наставника – М. Скорика, композиторка відходить від традиційного трактування тональної системи, що виявляється у відсутності ключових знаків, тяжінні до кластерних співзвуч, введенні центрального елементу системи – ноти ре. У процесі розвитку твору кристалізується мелодія, яка є виразником ліричної сфери образності. Зіставлення лейтритму і мелодичної лінії формує конфлікт у драматургії симфонії. У наступному розділі виділяються мелодичні теми, які за своєю природою нагадують плачі-голосіння. Такими засобами немовби втілено картину хаосу, з якого поступово виникають часточки невідомої матерії.

У другій частині симфонії використано структурні та виражальні засоби сонористики, а саме крапки, короткі та довгі лінії, потовщені смуги. Тематичний матеріал сконцентровано на мелодичній темі, яка проросла з елементів ліричного тематизму першої частини. Ця тема проводиться імітаційно, стретно або з використанням горизонтально-рухомого контрапункту. У цій частині втілено ідею споглядання плінності буття.

Бінарну концепцію задуму реалізовано шляхом утілення світу окремої людини (перша частина) і картини макрокосму всесвіту (друга частина), хаосу буденності й плінності вічності.

Ключові слова: творчість Ганни Гаврилець, семантичне ядро жанру, симфонія-диптих, генетико-типологічний аналіз, бінарність, сонористика.

Olena POLIETAIEVA,
 orcid.org/0000-0002-7669-5887
 Postgraduate Student at the Department of the History of Ukrainian Music
 and Music Folklore-Studies
 Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
 (Kyiv, Ukraine) prokopovaolena@gmail.com

SYMPHONY-DIPTYCH BY HANNA HAVRYLETS: BINARY OPPOSITION AS THE BASIS OF THE CONCEPT

The Symphony-Diptych of the modern Ukrainian composer Hanna Havrylets is analyzed and the role of the binary opposition for the realization of the conceptual idea of the work is determined. The methodological basis for the analysis were the works of M. Aranovskiy and O. Zinkevych. According to M. Aranovskiy's research, the traditional concept of Man, which became the basis for the genre invariant of the symphony, focuses on the embodiment of two main aspects of human essence – effectiveness and contemplation, the semantic core of the genre. This trend is typical for a symphony of the twentieth and twenty-first centuries. The genetic-typological analysis proposed by O. Zinkevych is based on the separation of the general and the singular in the artistic phenomenon, which gave rise to a separate that is unique musical work. The researcher proposed principles for such an analysis, which were partially used in the analytical comprehension of the Symphony-Diptych of H. Havrylets.

The structure of the first part of the composition focuses on the deployment of music from leitrhythm. Following the footsteps of her mentor, M. Skoryk, the composer departs from the traditional interpretation of the tonal system, it turns out in the absence of key signs, the attraction to clusters, and the introduction of the central element of the system – note

d. In the process of development of the composition, a melody crystallizes, which is an expression of the lyrical sphere of imagery. The comparison of leirhythm and melodic line creates a conflict of symphony. In the next section there are melodic themes, which resemble crying-wailing by their nature. Such means seem to embody the picture of chaos from which particles of unknown matter arise.

Structural and expressive means of sonority are used in the second part of the symphony, namely: dots, short and long lines, thickened stripes. The thematic material is focused on the melodic theme, which sprouted from the elements of lyrical themes of the first part. This theme sounds like an imitation, stretto or using a horizontal-moving counterpoint. The idea of contemplating the fluidity of being is embodied in the part.

The binary concept of the idea is realized through the embodiment of the world of an individual (the first part) and the picture of the macrocosm of the universe (second part), the chaos of everyday life and the fluidity of eternity.

Key words: works of Hanna Havrylets, semantic core of the genre, symphony-diptych, genetic-typological analysis, binary, sonority.

Постановка проблеми. Ганна Гаврилець – одна із найяскравіших представників плеяди композиторів сьогодення, талановита мисткиня, педагогиня й активна громадська діячка. Початок її професійної композиторської діяльності пов'язаний саме з оркестровою музикою. Дипломною роботою (1982) у Львівській державній консерваторії імені М.В. Лисенка на композиторському факультеті у класі професора Володимира Флиса був концерт для фортепіано з оркестром. Симфонічні опуси мисткині були відзначені й на конкурсах. Так, 1995 року Г. Гаврилець стала лауреатом композиторського конкурсу імені Іванни та Мар'яна Коців, який відбувся у рамках фестивалю «Київ Музик Фест». Конкурс був присвячений композиторам-жінкам, і спеціально до нього тоді було написано Камерну симфонію № 2 «In Memoriam». Окрім того, симфонічні твори Г. Гаврилець входять до репертуару провідних колективів України і світу, а саме: Національного симфонічного оркестру України (художній керівник і головний диригент – Володимир Сіренко), Національного ансамблю солістів «Київська камерата» (директор та художній керівник – Валерій Матюхін), Національного камерного ансамблю «Київські солісти» (художній керівник-директор – Анатолій Васильківський), Клузького (Румунія) філармонічного оркестру «Трансільванія» (Filarmonica de Stat Transilvania din Cluj), Камерного оркестру Граубюндена, Азербайджанського державного симфонічного оркестру імені У.Гаджибейлі та інших. Але, незважаючи на популярність серед виконавських колективів, симфонічна творчість Г. Гаврилець ще не стала предметом дослідження у музикознавчій сфері. Серед таких творів – Симфонія-диптих (2010). Уперше вона прозвучала наступного року, 4 квітня, у рамках XXI Міжнародного фестивалю «Музичні прем'єри сезону» у виконанні Національного ансамблю солістів України «Київська камерата» під орудою художнього керівника та головного диригента Валерія Матюхіна.

Мета статті – визначити роль бінарної опозиційності у Симфонії-диптиху Ганни Гаврилець.

Аналіз досліджень. Дослідження здобутків Г. Гаврилець лише розпочинається. У музично-критичних публікаціях і науковій літературі розкрито творчий портрет композиторки; відображено історію виконань її творів, охарактеризовано прем'єри (А. Луніна, Г. Степанченко); окреслено стильову специфіку творчості (Л. Кияновська, О. Корчова); визначено особливості індивідуального стилю (І. Коханік); простежено прояв національних складників творчості (Т. Маскович, М. Северинова, Т. Сухомлінова); висвітлено фольклорні впливи на стиль і стилістику хорових та музично-сценічних композицій (О. Бенч, І. Низкогуз). Але досі не розкрито роль симфонічного доробку у творчості Г. Гаврилець, окремі опуси здебільшого лише згадуються побіжно.

Методологічною основою для аналізу Симфонії-диптиха Г. Гаврилець послугувала теорія Марка Арановського, згідно з якою симфонія «виймала з емпірики реальності абстраговану систему зв'язків і подавала її як узагальнену концепцію людського буття» (Арановський, 1979: 15). Розглядаючи жанровий інваріант симфонії, дослідник доводить, що вона містить у собі «канонізовану, гуманістичну концепцію Людини» (Арановський, 1979: 17), яка представлена цілісністю її різних іпостасей: *Homo agens* (людина активна, дієва), *Homo sapiens* (людина мисляча), *Homo ludens* (людина грайлива), *Homo communis* (людина суспільна). Ця концепція стає «семантичним інваріантом симфонії як жанру, який варіантно реалізується завдяки його узагальненості» (Арановський, 1979: 25). Дослідник зазначає, що відступи від інваріанта можуть бути доволі значними, але головне, що має зберігатися, – «поєднання основних сторін людської сутності, особливо *дієвість і споглядання*» (Арановський, 1979: 25). Цей семантичний інваріант формує типований шар симфонії, жанрово-структурний канон. Науковець доходить висновку: «Виділення із концепції Людини двох її сторін як панівних (*дієвість і рефлексивно-медитативна*) – характерна риса багатьох явищ симфонізму ХХ століття»

(Арановський, 1979: 38). Це твердження доцільно розширити і на тенденції симфонізму ХХІ століття, розглянувши симфонічні твори Г. Гаврилець.

Теорію генетико-типологічного аналізу в сучасній українській музиці розвиває Олена Зінкевич. Вона висуває проблему «надійності й об'єктивності» (Зінкевич, 2007: 41) оцінок музичних творів, які ще не перевірені часом, та, спираючись на дослідження Дмитра Лихачова¹, формулює тенденції, які характерні для музичного процесу від витоків до сьогодення. Визначаючи сутність генетико-типологічного аналізу твору, О. Зінкевич зазначає, що це «якісний аналіз традицій, які в ньому проросли, та їх творча переробка» (Зінкевич, 2007: 42), а обґрунтування для цієї методики знаходить у діалектиці загального й одиничного: «Діалектично взаємодіючи в художньому явищі, загальне (те, що повторюється – сприйняте в результаті генетичних, типологічних і контактних взаємодій) та одиничне (неповторне – характер співвідношень і переосмислення сприйнятих традицій) й утворюють окреме – індивідуальну подобу твору» (Зінкевич, 2007: 42). Серед принципів, які необхідні для такого аналізу, зазначено «розподіл спадкоємних зв'язків за морфологічним, часовим, функціональним та іншими ознаками» (Зінкевич, 1986: 5). Наведено також класифікацію морфологічних градацій спадкоємних зв'язків: зовнішня подібність (випадкова, учнівська), запозичення (навмисне, ненавмисне), наслідування (пряме, ненавмисне), спадкоємність (глибоке творче засвоєння традиції). Щодо функціонального впливу на систему дослідника виділяє градації: збудник, активний імпульс; стимуляція активної дії, орієнтація на пряму; прискорення або гальмування процесу. О. Зінкевич пропонує також канали, рівні, аспекти наслідування, серед яких: світоглядний, проблемно-тематичний, стильовий, композиційний, мовний, універсальний, за часовою віссю (поступова, ретроспективна), колективна традиція (досвід), контактні (генезис), типологічні та міжнаціональні зв'язки (асиміляція, далекі композитори, школи). Завершуючи виклад методологічної бази генетико-типологічного аналізу, дослідниця наводить механізм спадкоємності (інструменти): трансформація, деформація, дифузія, синтез, асиміляція (Зінкевич, 1986: 5–15). Такий докладний, «рентгеноподібний аналіз», «спрямований на виявлення «перетину повторностей» і того, як вони переосмислені» (Зінкевич, 2007: 43), дає змогу врахувати

і засвоєні традиції, і генетичну пам'ять жанру. Саме такий аналіз набуває актуальності в дослідженні симфонічного доробку Г. Гаврилець, адже він дає змогу продемонструвати індивідуальний стиль композиторки.

Для характеристики ідейного змісту Симфонії-диптиха Г. Гаврилець доцільно звернутися до витоків філософських знань та їх проєкцій на сучасні дослідження. Так, відомо, що ще Фалес Мілетський (VI ст. до н. е.) вважав, що навколишній світ складається з різних начал, а Георг Гегель (1770–1831) сформулював як окремий закон діалектики – єдність та боротьба протилежностей – ідею розвитку всіх явищ. Це підтверджує тезу бінарного світосприйняття через опозицію антиномій, що притаманно людському мисленню. Теорія бінарності стала основою для ідей структуралістів (Фердінанд де Соссюр, Клод Леві-Строс, Роман Якобсон), адже вони стверджують, що «... явища людського життя зрозумілі лише через їх взаємозв'язки. Ці відношення становлять структуру, а за локальними варіаціями поверхових явищ існують постійні закони абстрактної культури» (цит. за: Подсевак, 2020: 35). Міфологічну картину світу описує через систему бінарних протиставлень К. Леві-Строс. Як зазначають дослідники його творчості, розглядаючи культуру й досвід різних етносів, учений аналізує структуру міфологічного мислення, оперуючи «значним набором бінарних опозицій» (Подсевак, 2020: 39). Отже, бінарність сприйняття навколишнього світу – це природна властивість людини, яка вкорінена «у міфо-релігійних і культурно-етнічних особливостях розвитку кожної окремої культури» (Подсевак, 2020: 43), тому закономірним є те, що композитори на свідомому та (чи) підсвідомому рівнях прагнуть відтворити ці ідеї, але на іншому, художньому, рівні.

Виклад основного матеріалу. В українській музиці на зламі останніх століть уже сформувалася певна традиція у зверненні до ідеї диптиху як циклу. Доцільно згадати хоча б «Симфонічний диптих» для симфонічного оркестру Кармелли Цепколенко (1981), Симфонію-диптих для хору *a cappella* на слова Тараса Шевченка Євгена Станковича (1985), Диптих для камерного оркестру Мирослава Скорика (1993) та ін. В усіх цих творах утілюється ідея зіставлення двох начал – дієвого, активного з ліричним, споглядальним, інколи навіть трагічним (у другій частині Симфонії-диптиха Є. Станковича – «Плач Ярославни» – утілено широкий спектр лірико-драматичних переживань). На цьому фоні Симфонія-диптих Ганни Гаврилець є продовженням традиції, але з авторським трактуванням дуальності жанру.

¹ Ідеться про працю Д. Лихачова: Будущее литературы как предмет изучения (заметки и размышления). *Новый мир*. 1969. № 9. С. 167–184.

На перший погляд, симфонію можна назвати камерною, адже композиторка звертається до камерного складу виконавців – струнного оркестру, твір має лише дві частини. Але його музика демонструє глибоке емоційне начало, яке посилює концепційну ідею. У публікаціях музично-критичного спрямування про Симфонію-диптих Г. Гаврилець дослідники одноставно акцентують глибину композиторського задуму: «музика сама в собі», «архітектурний Космос» (Луніна, 2011), «відчуття глибинних вібрацій цього світу і світосприйняття» (Мамай, 2011), «космос душі кожної людини і людства загалом», «Людина і Вічність», «плинність буття» (Степанченко, 2011). Отже, утілена в назві симфонії ідея бінарності виявляється на структурному і змістовому рівнях. У першій частині відтворено сферу дієвості, музика є ритмічно-активною; друга частина – плинна, статична у своїй споглядальності. Анна Луніна зазначає, що таким композиторським рішенням наче «створюється ефект спалаху і згасання, завмирання» (Луніна, 2011).

Перша частина повністю зіткана з уламків ритмічної формули, що постає як лейтритм усієї частини та є основним композиційним джерелом для розгортання музичної тканини. Подібний структурний елемент трапляється у вступі Третьої камерної симфонії Євгена Станковича (приклад 1). Відмінність полягає в тому, що в другому творі – це є частина ритмо-інтонаційної побудови, яка разом із мотивом у флейти втілює у вступі симфонії «принцип співставлення двох контрастних образів, що послужить основою драматургії всього твору» (Колісник, 2017: 150).

Приклад 1

Г. Гаврилець. Симфонія-диптих. Перша частина.
Основні ритмоформули. Лейтритм



Є. Станкович. Третя камерна симфонія. Вступ



Починається симфонія проведенням лейтритму на звуці *re* у віолончелей. Так утворюється чотиритактова побудова, яка надаватиме ритмічної пружності музиці всієї частини. Експонується цей тематичний матеріал у вигляді діалогу між віолончелями: тема звучить то почергово, то імітаційно, що створює ефект тембральної гри. Г. Гаврилець виходить за межі традиційного трактування тональної системи – вона не зазначає ключових

знаків, гармонічна вертикаль часто зводиться до кластерних співзвуч, які сприяють нівелюванню функціональності. Тому доцільно говорити про центральний елемент системи (термін Ю. Холопова), що зумовлено концентрацією на звуці *re*, який є основним для всіх побудов частини. Таку техніку письма використовував і Мирослав Скорик – наставник і керівник Г. Гаврилець у період її навчання в асистентурі-стажуванні у Київській державній консерваторії імені П.І. Чайковського. Він оперує поняттям «ладової функціональності», підкреслюючи цим модальний бік гармонії. Композитор стверджував, що традиційна ладова система ґрунтується на інтонуванні двох інтервалів – тону і півтону, а «ладова функційність виникає через нерівномірність, відмінність якостей цих двох інтервалів і порядку їх чергування у звуковій послідовності» (Скорик, 1983: 16). Митець трактує тональність як дванадцятитоновий діатонічний лад, у якому поєднуються особливості багатьох ладів. Тому М. Скорик також не виписує ключові знаки у своїх композиціях, а формує різні ладові нахили в синтетичній єдності протягом розгортання музичної тканини творів.

Гармонічні утворення, які починають виникати на остинатному ритмічному фоні, свідчать про потяг Ганни Гаврилець до використання гостродисонуючих співзвуч. Це кроткі, виконані на *pizzicato* секунди (із т. 29), трихордові співзвуччя на кшталт *re – соль – ля*, поява яких розтягнена в часі поступовим взяттям звуків (із т. 43), і сталі, тривалі гармонічні утворення (із т. 54). З верхніх звуків акордів починає поступово кристалізуватися пластична мелодична лінія у віолончелей, яка у процесі розвитку набуває яскравішого, виразнішого звучання (тт. 71–75). Вона вносить тривожно-гужливий відтінок і репрезентує ліричну сферу образів. Гармонічне насичення загальної звукової тканини супроводжується розширенням використаного інструментарію – долучаються і високі струнні інструменти. Таким чином у зіставленні пульсуючого урбаністичного лейтритму з мелодичними вкрапленнями ліричної спрямованості з'являється натяк на зародження конфлікту, який далі набуває масштабнішого розмаху.

Своєрідним завершенням розділу можна вважати тимчасове зникнення лейтритму. На зміну йому приходять мелодія кружляючого типу навколо центрального елементу системи у скрипок (тт. 91–95). Своєю інтонаційною будовою вона нагадує ліричний тематизм, але в ритмічному зменшенні, що надає звучанню напруженого просвітлення, тому що в динаміці розвитку відчувається наростання напруження. Це підси-

люється фоновим звучанням квартакорду. Завершується цей тематичний епізод квазіімітаційним діалогом між скрипками й альтами. Цим створюється ефект звукового мерехтіння, що переривається лейтритмічною пульсацією, яка виринає із новою силою.

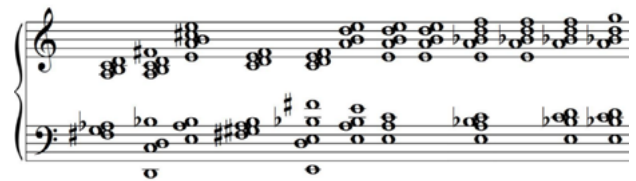
Наступний розділ багато в чому споріднений із попереднім. Він також сповнений лейтритмом, у ньому теж кристалізуються уламки мелодичних тем (тт. 124–129, 134–139, 142–147), які наче виринають нізвідки і так само в нікуди зникають. Ці тематичні елементи нагадують плачі-голосіння своїми фрагментарними проведеннями, подекуди ходами-вигуками на широкі інтервали з подальшим низхідним секундовим заповненням, раптовыми обриваннями звучання, наче схлипування, декламаційною природою. Ці вигуки набудуть більш уособленого вираження у другій частині

симфонії, а тут, поки що, загальний динамізм розвитку спрямований до кульмінації.

Передкульмінаційна зона примітна тим, що відбуваються зміни в монолітності ритмічного фону. Тепер пульсація витримана не на одному звуці, а пульсують різноманітні кластери (приклад 2) у співвідношенні *solī – tutti*, з використанням зловісного, шиплячо-свистячого штриха *sul ponticello* і динамічних контрастів.

Приклад 2

Г. Гаврилець. Симфонія-диптих. Перша частина.
Пульсуючі кластери



Приклад 3

Г. Гаврилець. Симфонія-диптих. Друга частина. Основна тема

Nobile

V-ni I 1-4
Vln. I 5-8
V-ni II 1-3
Vln. II 4-6
V-le 1-2
V-le 3-4
Vc. 1
Vc. 2
Vc. 3
Vc. 4
Cb. 1-2

Кульмінація являє собою оркестрове *tutti* і є продовженням лінії пульсуючих співзвуч у стро-гому оформленні лейтритмом. Після громіздкої звукової маси кульмінації емоційне заспокоєння досягається поступовим збалансуванням звучання. Такими засобами створюється картина наступу чогось неминучого, катастрофи, яка супроводжується поодинокими криками відчаю.

У кадансовій зоні повертається звучання монотонного звука *pe*, який постає в оздобленні моторошним шурхотінням штрихів *col legno* та *sul ponticello*. Цим досягнуто завмирання, коли вже майже згаслий звук на *glissando* «переповзає» *attacca* у другу частину.

Такий еkleктизм тематичного матеріалу і постійний пульсуючий ритмічний фон створюють враження хаосу, у якому миготять бляклі часточки невідомої матерії, передається своєрідна статика в дії. Схоже враження справила ця музика і на А. Луніну після прослуховування Симфонії-диптиха під час виконання в рамках XXI Міжнародного фестивалю «Музичні прем'єри сезону». Дослідниця зазначає, що в неї виникли «архітектурні аналогії, неначе з «хаосу» – структурних елементів матеріалу першої частини, вибудовувалася якась споруда» (Луніна, 2011).

У другій частині слухач занурюється у сферу протяжливої за своєю природою сонористики. Ремаркою *Nobile* (благородно) Г. Гаврилець спрямовує його у сферу високої поезики. У цій частині основна мелодична тема звучить неодноразово і є виразником ідеї споглядальності, неспішного роздуму (приклад 3). Тема постає як обігрування звука *do*. Такий тематичний елемент було закладено в першій частині, але тут він не губиться у фактурній насиченості, а звучить виразно в перших скрипок, на тлі потовщеної гармонічної смуги, яку утворюють інші музичні інструменти.

Ця тема зазнає певних змін, наприклад, один з її варіантів дещо розширений і в основі має висхідний напрямок (тт. 18–23), що надає звучанню дещо просвітленого характеру. Експресивності набувають епізоди, у яких тема проводиться стретно в кількох голосах (тт. 23–28, 110–115, 117–122), або з використанням горизонтально-рухомого контрапункту (тт. 29–36). Є ще варіанти теми, які вносять новий настрій – певну тривогу і неспокій. Вони звучать немовби в іншій тональності (хоча тонально-ладова система як така у симфонії нівелюється), інколи розвиваються засобами низхідної секвенції (тт. 38–48).

Сонорна техніка письма, до якої звертається композиторка, має широкий спектр засобів для реалізації ідеї споглядання плинності буття, відтворення чогось надлюдського, того, що вихо-

дить за межі свідомості. Так, серед можливих типів фактурних утворень зазначимо крапки, які додають легких колірних штрихів у загальний колорит звучання. Ці звуки в партитурі виписані флажолетами, часто тремолоючі. У канву твору вриваються й короткі та довгі лінії. Виконання перших передбачає гру рикошету з переходом на *col legno (ad libitum)*, чим досягається звуковий ефект потріскування. Другі ж виконуються ковзанням на кшталт глісандо звуками без фіксованої висоти. Окремий шар фактури створюється потовщеними смугами гармонічних співзвуч. Частіше він формується у низьких струнних інструментів. Для утворення цієї гармонічної основи композиторка звертається до співзвуч кластерного типу, квінтакордів, септакордів та нонакордів.

Останній розділ частини, який за своїми ознаками нагадує коду, не має підсумовуючої функції, він наче застигає на органному пункті (звук *do*, з т. 97) і педалює основні структурні елементи – неспішне розгортання довгот, поряд із багаторазовими повтореннями основної мелодичної теми та вкрапленнями «тріскоту». Завершення частини не сприяє відчуттю стійкості, навпаки, таким чином немовби втілюється нескінченність і плинність буття, дається можливість подальшого продовження існування, якщо не у звуковому вимірі, то, хоча б, у концепційному.

Висновки. Дослідники симфонії здавна відзначали її виражальні та функційні можливості, починаючи від «об'єднання маси в єдиному переживанні» (Беккер, 1926: 22) до втілення «концепції людського буття» (Арановський, 1979: 15). Симфонічна музика XX–XXI століть українських композиторів розвивалася під впливом світових тенденцій. Зокрема, у творчому доробку Г. Гаврилець спостерігаємо один зі сценаріїв розвитку жанру симфонії, який був описаний у працях М. Арановського. Ідеться про переосмислення традиційного структурного канону зі збереженням семантичного інваріанту. Прикладами слугують симфонічні жанри, представлені симфонією «Паралелі» (2008), Симфонією-диптихом для камерного оркестру (2010) та поемою для симфонічного оркестру «Знаки» (2013).

На відміну від вербальних музичних жанрів, які широко представлені у творчості Ганни Гаврилець, у симфонічних інструментальних творах розкрито її філософське амплуа. У цих творах спостерігаємо прагнення композиторки відтворити багатогранність світу і множинність його сприйняття за допомогою багатоманітності музичних форм, оновлення тематизму й активного творчого застосування сучасних систем звукоорганізації.

Отже, Ганна Гаврилець написала твір, у якому запропонувала своє бачення одвічних проблем людства і втілила це відповідно до новаторського прочитання жанру. Насамперед це проявилось в семантичному ядрі жанру, яке було стиснуте до двох сторін концепції Людини – дієвості й споглядання (а це основний критерій, який має зберігатися у симфонічних творах, – згідно з концепцією М. Арановського). Цю ідею композиторка втілює у двочастинному циклі, що також продиктовано новаторськими тенденціями до камернізації жанру. Перша частина є виразником світу окремої людини, з усіма його дисонансами й труднощами. Але коли у другій частині розкривається картина макрокосму всесвіту, тоді стає зрозуміло, що в масштабних вимірах цей маленький світ сприймається лише як «потріскування», яке залишає маленький шрам на полотні безкінечності.

Музична мова симфонії характерна для творчого почерку мисткині. Вона відходить від традиційного трактування тональної системи та вдається до позаладової системи звукоорганізації – сонористики. Для організації музичної тканини Г. Гаврилець звертається й до барокових технік композиції (імітаційні проведення теми, стрета, горизонтально-рухомий контрапункт тощо). Звідси бачимо, що композиторка оновлює жанр і на рівні музичної мови, тематичних структур, драматургії.

Вона формує інтонаційний конфлікт у першій частині, «вклинюючи» тематизм ліричної сфери, але далі, наче кризь збільшуване скло, показує всю

глибину цього ліричного начала. Таким чином підкреслюється опозиція двох начал: хаосу буденності – і плинності вічності; світу однієї людини – і макрокосму. Така «тенденція бачити світ у протиставленнях – це основа мислення представника західної цивілізації» (Бакун, 2012: 120). Це стало підґрунтям для ідейного задуму твору і сприяло становленню внутрішнього конфлікту, який сприяв розвитку драматичної концепції твору. Подібну ідею втілено і в Диптиху для камерного оркестру М. Скорика, але в його творі «розкривається глибоке особисте почуття в парадоксальному зіставленні з “легковажними” естрадними мотивами» (Кияновська, 2008: 15).

Генетичне коріння, яке простежується у творі, окремими своїми компонентами сягає давніх фольклорних витоків (плачі-голосіння), а також творчості наставників і соратників Г. Гаврилець – М. Скорика, Є. Станковича. Звідси генетична складова проростає і до симфонізму Д. Шостаковича, адже творчість Є. Станковича, як зазначає О. Зінькевич, «органічне розчинення характерних прикмет традиції Шостаковича в індивідуальному стилі» (Зінькевич, 1986: 70), що підтверджується генетико-типологічним аналізом «Sinfonia Larga».

Отже, запропонований аналіз Симфонії-диптиха Г. Гаврилець із використанням бінарної опозиційності – це один із важливих аспектів дослідження на шляху виявлення генетико-типологічних рис творчості мисткині, розкриття глибини її творчого Я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арановский М.Г. Симфонические искания. Проблемы жанра симфонии в советской музыке 1960–1975 годов. Исследовательские очерки. Ленинград : Сов. композитор, 1979. 287 с.
2. Бакун О.В. Дуальність, дихотомія, бінарність як методологічний принцип європейського гуманітарного пізнання. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2012. Т. 47. С. 120–123.
3. Беккер П. Симфония от Бетховена до Малера. Ленинград : Тритон, 1926. 63 с.
4. Зінькевич Е.С. Генетико-типологічний аспект в аналізі сучасної музики. *Зінькевич Е. С. Mundus musicae. Тексти и контексты*. Киев: Задруга, 2007. С. 41–49.
5. Зінькевич Е.С. Динамика оновлення. Українська симфонія на сучасному етапі в світлі діалектики традиції і новаторства (1970-х – поч. 1980-х років). Киев : Муз. Україна, 1986. 183 с.
6. Кияновська Л.О. Мирослав Скорик: людина і митець. Вид. 2-ге / Незалежний культурологічний журн. «І». Львів, 2008. 592 с.
7. Колісник О.В. Мовно-стильова самобутність камерно-інструментальної музики Євгена Станковича : дис. ... канд. мистецтвознавства / Львівська нац. муз. акад. ім. М. В. Лисенка. Львів, 2017. 245 с.
8. Луніна А.Є. Музика як інтелектуальний синдром. *Music-review Ukraine*. 2011. 4 квітня. URL: <http://m-r.co.ua/mr/mr.nsf/0/1C6F67CECE23FFD9C225787D005949B4?OpenDocument> (дата звернення: 16.09.2019).
9. Мамай П. Симфонічні нотатки вічності. *Україна молода*. 2011. Вип. № 060, 12 квітня. URL: <https://umoloda.kyiv.ua/number/1864/164/66269/> (дата звернення: 16.09.2019).
10. Подсевак К.С. Бінарна опозиція «людина-техніка» у лінгвокогнітивному висвітленні (на матеріалі наукової фантастики Р. Бредбері) : дис. ... канд. філологічних наук / Київський нац. лінгвістичний ун-т. Київ, 2020. 272 с.
11. Скорик М.М. Структура і виражальна природа акордики в музиці ХХ століття. Київ : Муз. Україна, 1983. 160 с.
12. Степанченко Г.В. У світі духовної краси. Авторський концерт композиторки Ганни Гаврилець. *Music-review Ukraine*. 2011. 9 квітня. URL: <http://m-r.co.ua/mr/mr.nsf/0/4A2DDC9A40979242C225786E006279C0?OpenDocument> (дата звернення: 16.09.2019).

REFERENCES

1. Aranovskiy M.G. Simfonicheskie iskanija. Problemy zhanra simfonii v sovetskoj muzyke 1960–1975 godov. [Symphonic searches. Problems of the Symphony Genre in Soviet Music 1960–1975]. Issledovatelskie ocherki. Leningrad : Sovetskij kompozitor, 1979. 287 p. [in Russian].
2. Bakun O.V. Dualnist, dykhotomiia, binarnist yak metodolohichni pryntsyyp yevropeiskoho humanitarnoho piznannia. [Duality, dichotomy, binarity as the methodological principle of the European humanitarian knowledge]. *Scientific notes of the Institute of Journalism*. 2012. Issue 47, pp. 120–123 [in Ukrainian].
3. Bekker P. Simfoniya ot Bethovena do Malera. [Symphony from Beethoven to Mahler]. Leningrad: Triton, 1926. 63 p. [in Russian].
4. Zinkevich E.S. Genetiko-tipologicheskij aspekt v analize sovremennoy muziki. [Genetic and typological aspect in the analysis of modern music]. *Mundus musicae. Texts and contexts*. Kiev: Zadruga, 2007, pp. 41–49 [in Russian].
5. Zinkevich E.S. Dinamika obnovleniya. Ukrainskaya simfoniya na sovremennom etape v svete dialektiki traditsii i novatorstva (1970-h – nach. 1980-h godov). [Update dynamics. Ukrainian symphony at the present stage in the light of the dialectic of tradition and innovation (1970s – early 1980s)]. Kiev: Muzychna Ukraina, 1986. 183 p. [in Russian].
6. Kyianovska L.O. Myroslav Skoryk: liudyna i mytets. [Myroslav Skoryk: man and artist]. Edition 2. Lviv, 2008. 592 p. [in Ukrainian].
7. Kolisnyk O.V. Movno-stylova samobutnist kamerno-instrumentalnoi muzyky Yevhena Stankovycha. [Linguistic and stylistic identity of chamber and instrumental music by Yevhen Stankovych]. The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate of Art Criticism by specialty 17.00.03 Music Art. Lviv National Music Academy named after M. V. Lysenko. Lviv, 2017. 245 p. [in Ukrainian].
8. Lunina A.Ye. Muzyka yak intelektualnyi syndrom. [Music as an intellectual syndrome]. *Music-review Ukraine*. 2011. April 4. URL: <http://m-r.co.ua/mr/mr.nsf/0/1C6F67CECE23FFD9C225787D005949B4?OpenDocument> (accessed: September 16, 2019) [in Ukrainian].
9. Mamai P. Symfoniczni notatky vichnosti. [Symphonic notes of eternity]. *Young Ukraine*. 2011. Issue 060, April 12. URL: <https://umoloda.kyiv.ua/number/1864/164/66269/> (accessed: September 16, 2019) [in Ukrainian].
10. Podsievak K.S. Binarna opozytziia «liudyna-tekhnik» u linhvokohmityvnomu vysvitleni (na materialy naukovoi fantastyky R. Bredberi) [Binary opposition «man-machinery»: cognitive linguistic approach (case study: R. Bradbury's science fiction)]. The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate in Philology by speciality 10.02.04 Germanic Languages. Kyiv National Linguistic University. Kyiv, 2020. 272 p. [in Ukrainian].
11. Skoryk M.M. Struktura i vyrazhalna pryroda akordyky v muzytsi XX stolittia. [The structure and expressive nature of the chord in the music of the twentieth century]. Kiev: Muzychna Ukraina, 1983. 160 p. [in Ukrainian].
12. Stepanchenko H.V. U sviti dukhovnoi krasny. Avtorskyi kontsert kompozytorky Hanny Havrylets. [In the world of spiritual beauty. Author's concert by composer Hanna Havrylets]. *Music-review Ukraine*. 2011. April 9. URL: <http://m-r.co.ua/mr/mr.nsf/0/4A2DDC9A40979242C225786E006279C0?OpenDocument> (accessed: September 16, 2019) [in Ukrainian].

УДК [792.2.08.09=00:061.2:070.48:801.8](477.83/.86)"188/189"І.Франко
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-5>

Уляна РОЙ,

orcid.org/0000-0002-7697-3533

*старший викладач кафедри театрознавства та акторської майстерності
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) ulyana.roy@lnu.edu.ua*

**I. ФРАНКО ПРО ВИСТАВИ ЗА ІНШОМОВНОЮ ДРАМАТУРГІЄЮ
НА СЦЕНІ ТЕАТРУ ТОВАРИСТВА «РУСЬКА БЕСІДА» (1888–1894 РР.)
(НА МАТЕРІАЛАХ ЩОДЕННИХ ГАЗЕТ «KURJER LWOWSKI»,
«GAZETA LWOWSKA», «ДІЛО» 1888–1894 РР.)**

У статті вперше виокремлюємо з-поміж усього театральньо-критичного доробку І. Франка тексти, написані про вистави театру товариства «Руська Бесіда» за іншомовною (перекладеною) драматургією: «Лена» М. Ясенючка (1889), «Чоловік з чемності» А. Абрагамовича та Р. Рушковського (1889), «Дочка Фабріція» А. Вільбранта (1890), «Верховинці» Ю. Коженювського (1894). Проаналізовано структуру цих текстів відповідно до запропонованої театрознавцем Г. Лужницьким схеми (1957): «драма-матеріал», «актор-відтворець», «публіка-сприймач». Особливу увагу приділяється наявності у текстах І. Франка апеляцій та коментарів щодо присутності (чи відсутності) «публіки-сприймача» на цих виставах. Ставимо питання про адресність цього звернення. Значну частину статті присвячено розгляду та аналізу двох рецензій І. Франка на вистави за драмою «Лена» М. Ясенючка в польському (1888) та руському театрах (1889). Вводимо у співзвучність із тогочасним театральньо-критичним контекстом рецензіями польського театрального рецензента щоденної польськомовної газети «Gazeta Lwowska» Адама Крехівського (поточний репертуар польського театру сезону 1888–1889 рр.) та статтями анонімного дописувача зі щоденної україномовної газети «Діло» під час гастролей театру товариства «Руська Бесіда» у Львові (вересень–листопад 1889 р.). Проаналізувавши драму «Лена» М. Ясенючка, виокремлюємо із рецензій ті судження рецензентів, що стосуються репрезентації, у цьому випадку драми «Лена», польської шляхти. Звертаємо увагу на особливості відчитання рецензентами конфлікту драми та сприйняття акторської гри відповідно. Аналізуємо ставлення та увагу рецензентів до питання драматургії, акторського виконання та реакції публіки. Звертаємо увагу на своєрідний діалог, який ведуть рецензенти зі своїми глядачами та дирекцією театральних труп за посередництва своїх публікацій. Театральньо-критичний доробок І. Франка розглядаємо в ракурсі його сприйняття вистав на сцені театру товариства «Руська Бесіда» за іншомовною літературою.

***Ключові слова:** рецензія, переклад, репрезентація, І. Франко, драма-матеріал, актор-відтворець, публіка-сприймач, «Kurjer Lwowski».*

Ulyana ROY,

orcid.org/0000-0002-7697-3533

*Senior Lecturer at the Department of Theater Studies and Acting
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) ulyana.roy@lnu.edu.ua*

**I. FRANKO ABOUT PERFORMANCES OF FOREIGN DRAMA ON THE STAGE
OF THE THEATER “RUSKA BESIDA” (1888–1894) (BASED ON THE MATERIALS
OF THE DAILY NEWSPAPERS “KURJER LWOWSKI”, “GAZETA LWOWSKA”,
“DILO” 1888–1894)**

In the article, for the first time, we single out among all the theatrical and critical works of I. Franko texts written about the performances of the theater «Ruska Besida» on foreign (translated) drama: «Lena» by M. Yasenychuk 1889, «Man of Courtesy» by A. Abrahamovich and R. Rushkovsky in 1889, «Daughter of Fabricius» by A. Wilbrant in 1890, «Verkhovyntsi» by Y. Kozhenyovsky in 1894. Particular attention is paid to the presence in the texts of Ivan Franko appeal and comment on the presence (or absence) of the «public-receiver» in these performances. We ask a question about the targeting of this appeal. Much of the article is devoted to the consideration and analysis of two reviews of Ivan Franko's performances of the play «Lena» by M. Yasenychuk in Polish (1888) and Rusinian theaters (1889). Introducing them to the theatrical-critical context of the time: reviews by the Polish theatrical reviewer of the daily Polish-language newspaper «Gazeta Lwowska» Adam Krechowski (current repertoire of the Polish theater of the 1888–1889 season) and articles by an anonymous reviewer from the «Dilo» Ukrainian-language newspaper (during the tour of the theater of the society

«Ruska Besida» in Lviv (September–November 1889). Having analyzed the drama «Lena» by M. Yasenychuk, we single out from the reviews the judgments of the reviewers concerning the representation, in this case the drama «Lena», of the Polish nobility. We pay attention to the peculiarities of the reviewers' reporting of the conflict of drama and perception of acting, respectively. In the comparison we analyze the attitude and attention of reviewers to the issue of drama, acting and public reaction. We draw attention to the peculiar dialogue that the reviewers have with their audiences and the management of theatrical troupes through their published texts. This study examines the theatrical-critical work of Ivan Franko from a different perspective, distinguishing his attitude to the performances on the stage of the theater of the society «Ruska Besida» in foreign literature.

Key words: review, translation, representation, I. Franko, drama-material, actor-actor, audience-receiver, «Kurjer Lwowski».

Постановка проблеми. Тенденція світового театру середини й кінця ХІХ ст., в тому числі польського й українського – пошук нової національної драматургії. Для розв'язання цієї проблеми влаштовували, зокрема, драматургічні конкурси. Наприклад, коли 1864 р. було створено театр товариства «Руська Бесіда» Театральний Виділ установив премії для драматичного конкурсу (Пилипчук: 59); 1886 р. щоденна газета «Kurjer Warszawski» оголосила про драматичний конкурс імені В. Богуславського; знаємо також про конкурс Крайового Виділу 1891 р., на який І. Франко подав свою п'єсу «Украдене щастя», та ін.. Окрім того, репертуари театрів поповнювали переклади й переробки текстів іншомовної нової та класичної драматургії. Іншомовна зарубіжна п'єса в репертуарі будь-якого театру, як і сьогодні, звичне й бажане явище: вона приносила теми та сюжети, яких у національній драматургії не зачіпали. Також сюжет, статус персонажів, історичні обставини місця й дії ставали щоразу викликом для акторського відтворення у виконавській манері ХІХ ст. Звучали питання ідейності твору, його мети і ролі для народу (публіки), а постановками іншомовної драми театр перевіряли на професійність. Поява журналістської критики розвивала діалог поміж театром і творцями вистави: акторами, драматургом, режисером та дирекцією, висувала ідейні та естетичні вимоги до театру (закони естетики і мистецтва). (Клековкін О., 2020: 34).

Аналіз дослідження. Завдяки своїй журналістській діяльності, зокрема, роботі в щоденній польській газеті «Kurjer Lwowski» (1887–1897 рр.), І. Франко регулярно міг писати про театр. Серед театральної публіцистики (понад 100 текстів) знаходимо різні жанри – від анонсів, заміток, інформацій, рецензій, фейлетонів, аж до «оглядів певних відрізків драматургії та сцени, аналітичних критичних статей до ґрунтовних теоретичних та публіцистичних праць про театр та систематизованих нарисів історії українського театального мистецтва» (як зазначив театрознавець Ю. Бобошко, 1966: 40). Доробок І. Франка українською та польською мовами широко пред-

ставлений і перекладений у 50-томову виданні. На жаль, з різних причин не всі публікації І. Франка про театр увійшли до цього видання. Завдяки скрупульозній праці дослідників Франкової біографії (М. Возняк, М. Павлик, Я. Шуст, О. Дей, М. Мороз, М. Нечиталюк) – укладено новий перелік театральних-критичних різножанрових статей І. Франка, зокрема, про вистави театру товариства «Руська Бесіда» та польського театру у Львові; здійснено верифікацію та апробацію їхнього авторства. Відповідно до цього переліку ми почали доповнювати театральні-критичний корпус статей І. Франка, публікуючи 2006 р. (вперше переклавши з польської мови) «загублені» рецензії зі щоденної польської газети «Kurjer Lwowski» (1889–1893 рр.).

Мета статті. У театральні-критичній публіцистиці І. Франка виокремити та проаналізувати публікації про вистави театру товариства «Руська Бесіда» за іноземною драматургією. Дослідити структуру публікацій, проаналізувати наявність у них проблематики «уявлень про форму мистецької самопрезентації у процесі публічного виконання» та ставлення І. Франка до цього (Клековкін О., 2017: 62–63.).

Основний виклад матеріалу. Письменник та літературний критик І. Франко залишив чимало різноманітних досліджень у ділянці української та зарубіжної літератури, зокрема, й драматургії. Він передплачував і читав нові журнальні видання німецькою, польською, російською, знайомився із літературними новинками, активно читав літературні рецензії різними мовами. Його знання та ерудиція вражають до сьогодні. Любов до драми І. Франко висловив ще молодим поетом початківцем. Його бажання писати та перекладати драматичні твори успішно здійснилося в співпраці із театром товариства «Руська Бесіда». Як журналіст, І. Франко мав завдання (на шпальтах щоденної польської газети «Kurjer Lwowski») висвітлювати виступи театру товариства «Руська Бесіда» на гастролях у Львові. Завдяки своїй цікавості до драматургії, активній громадянській позиції, журналістській діяльності І. Франко стає учасни-

ком поточного театрального процесу в Галичині (й не лише руської громади). Він активно коментує, аналізує й тим самим формує культурний контекст. Відвідини вистав польського театру у Львові стають його глядацьким досвідом і, відповідно, підносять театральну-критичну майстерність на міжнародний рівень.

У газеті «Kurjer Lwowski» І. Франко працював майже десять років (1887–1897), але постійним рецензентом вистав польського та руського театрів активно виступав у 1888–1895 рр., подекуди із перервами через життєві обставини (а часом, як, наприклад, у сезони 1890–1891\1893–1894 рр., не бачив вистав, бо мандрівний театр товариства «Руська Бесіда» близько року не гастролював у Львові).

Отож, переглядаючи шпальти щоденної газети «Kurjer Lwowski» періоду 1888–1895 рр., ми знаходимо лише кілька постанов іншомовної драматургії у репертуарі театру товариства «Руська Бесіда», на які відгукнувся І. Франко (повідомлення про французькі оперетки не беремо під увагу, оскільки ставлення до них було виражене у двох-трьох реченнях). Публікації І. Франка про вистави вказуємо в хронологічному порядку: «Лена» М. Ясеньчика (1889), «Чоловік з чемності» А. Абрагамовича та Р. Рушковського (1889), «Дочка Фабріція» А. Вільбранта (1890), «Верховинці» Ю. Коженювського (1894). Усі ці тексти невеликі за обсягом і за характером відповідають журналістським жанрам замітки та відгуку.

В цілому театральна-критичні статті І. Франка мають своєрідну структуру й постійні елементи. Театрознавець Г. Лужницький у статті «Театральна-соціологічні елементи у драматичній творчості І. Франка» вперше розглядає структурні елементи рецензії І. Франка: «*доводиться ствердити, що Франко як театрознавець і як драматург визнавав три основні фактори: драма – актор – публіка, тобто матеріал – відтворець – сприймач. І свої писання узалежнював від можливості їхнього впливу назовні*» (Лужницький Г., Т2, 2004: 222). Взявши за основу запропоновані фактори, або ж наявні елементи, об'єднуємо їх для зручності у пари: «драма-матеріал», «актор-відтворець», «публіка-сприймач». Коли йдеться про відгуки на вистави за іншомовною драматургією, то І. Франко вказує й прізвище перекладача, не подаючи про нього ширшої інформації. Якості перекладу автор не аналізує, але майже завжди ставить питання – «навіщо» і «яке значення» має постава цього твору на сцені театру товариства «Руська Бесіда». Серед чотирьох відгуків виразну особливість має текст про виставу «Лена» М. Ясеньчика, окрім того,

ця п'єса була поставлена 1888 р. на сцені польського театру, й І. Франко написав з цього приводу ширший відгук. Тому цей приклад ми розглянемо далі окремо.

У «Вступі до театрології» театрознавець Єжи Адамський зазначає, що до кінця XIX ст. «*театр ототожнювали з літературним твором, бо вважали, що кожна постава докладно передає зміст представленого твору, тобто драми. Зміст ідентифікували з фабулою чи дією, з перебігом запропонованих подій*» (Adamski J., 1966: 10) [тут і надалі переклад з польської мови наш – У.Р.]. У багатьох театральна-критичних статтях про вистави І. Франко подає інформацію про актора та зміст вистави, відповідно до побаченого сюжету на сцені. У відгуках, які ми розглядаємо, І. Франко змісту не переказує, лише називає автора й дає коментар щодо драматургії та драматурга. Це те, що мінімально наповнює структурний елемент «драма-матеріал». Вдалим, з усіх здійснених, І. Франко вважає переклад «Верховинців» Ю. Коженювського й то лише на тій підставі, що «*з касового погляду була, безсумнівно, найвдалішою з усіх дотепер представлених вистав*» (Teatr ruski., 1894: 4). Комедія А. Абрагамовича та Р. Рушковського «Чоловік з чемності» у перекладі І. Гриневецького отримує від рецензента застереження: «*комедія ця не має жодного змісту; в ній абсолютно бракує дії, типів, ідей і сенсу. Весь комізм тримається на доведених до крайності неймовірних суперечностях*» (Рой У., 2006: 160). Коментарі в цьому відгуку містять оцінку без широкого аналізу та пояснень. Оскільки, на думку І. Франка, «*комедія немає жодного змісту*» то він і не знайомить читачів із сюжетом.

Анонімний рецензент з українномовної газети «Діло» теж не вдається в деталі сюжету комедії «Муж з чемності» А. Абрагамовича та Р. Рушковського, подаючи свій короткий коментар щодо її структури: «*належить до творів стоячих по середині між комедією а фарсою. Нема тут глибшого серйознішого розбору життя, однак суть ситуації підхоплена досить зручно, як-небудь трактуються вони поверховно і мають головно на цілі бавити і веселити публіку. Ціль тую осягає твір вповні а поминувши трохи задовгі діалоги, котрі непотрібно перетягають штуку, річ слухаєсь принятно і будить щире веселість між зрительями*» (Руський народний театр, 1889: 3). Подібну «позицію» використано й у замітці про виставу драми А. Вільбранта «Дочка Фабріція» в перекладі з німецької: «*Про саму п'єсу писати було б зайво: львівська публіка знає її з театру графа Скарбка*» (Франко І., Т. 28, 1980: 108). У тогочас-

ній журналістиці автори, й І. Франко теж, покликалися на свої ж, опубліковані в попередніх номерах, статті про вистави, де вже викладали їхній сюжет цих вистав. Проте, коли йшлося про нові постанови, читачів, зазвичай, знайомили зі змістом. Однак, це була нова робота руського театру, а Франко звертався до читачів (а відповідно й глядачів) поляків, знайомих зі змістом: вони могли вже бачити ці вистави на сцені польського театру, або ж читали про них у цій газеті.

Питання вибору п'єси, сюжет якої, на думку І. Франка, маловартісний, виступає сталим елементом у відгуках на вистави за перекладами в руському театрі. Ось як він висловлюється про виставу «Дочка Фабріція» А. Вільбранта: *«Невідомо лише, навіщо власне перекладено цю річ українською мовою і яке значення вона може мати для української публіки, коли не розкриває ніяких ані існуючих у світі суспільних відносин, ані жодних психологічних проблем, а лише підносить глядачеві сплетіння неправдоподібних випадків і ситуацій, розрахованих на шарпання нервів»* (Франко І., Т. 28, 1980: 108).

Комедія «Чоловік з чемності» теж немає вартості, на думку І. Франка, бо *«сам текст вимагає тільки найвульгарнішого блазнювання»* (Рой У., 2006: 160). Постава драми Ю. Коженювського руським театром спровокувала І. Франка на спостереження, на жаль, не знаємо чи були вони висловлені десь інде: *«проте текст Коженювського, де хлопці і хлопці говорять практично академічним, книжковим стилем, породжує цікаві думки на тему розвитку руської драми в останні десятиліття»* (Teatr ruski., 1894: 4).

Переказ та аналіз сюжету драми займав значну, а часом і найбільшу частину відгуку чи рецензії. У замітці та відгуках, які ми аналізуємо, ці елементи відсутні, більше пощастило елементу «актор-відтворець». Наприклад, І. Франко висловлюється про виставу «Чоловік з чемності»: *«Про гру в такому фарсі нема що й згадувати, бо мистецької гри тут і бути не може, де сам текст вимагає тільки найвульгарнішого блазнювання»* (Рой У., 2006: 161). Тобто, якщо в грі мистецької, естетичної вартості не було, то причина в цьому – текст. Ще раз маємо тут підтвердження літературоцентричного погляду І. Франка на виставу.

У замітці про «Дочку Фабріція» І. Франко лише зазначає: *«артисти загалом грали добре»*, щодо вистави «Верховинці» – про гру ані слова, хіба що *«вистава була старанною і правильною»*. Мабуть, малося на увазі, що вистава відповідала сюжету й виконання «збігалось», тобто було тотожним до образів персонажів.

Елемент структури «публіка-сприймач» теж присутній на мінімумі в досліджуваних статтях, що відповідає й тогочасній загальній тенденції рецензування. Наприклад, І. Франко зазначає, що на виставі «Дочка Фабріція» *«глядачів було дуже мало»*, а на виставі «Верховинці» – зал *«щільно заповнила публіка»*. Проте, саме сегмент «сприймач» стає найемоційнішим, оскільки тут бачимо не лише констатацію кількості присутніх глядачів. У цей структурний блок зараховуємо звернення І. Франка, який стає немовби голосом публіки, й одночасно ставить до неї питання чи коментує її поведінку. Пам'ятаючи, що І. Франко пише польською мовою, саме у відгуках на вистави за перекладною драматургією, бачимо немовби рецензентське відсторонення. Одночасно присутнє зіставлення руської й польської публік, що в повідомленні все-таки призначене насамперед для польського читача. Наприклад, у виставі «Чоловік з чемності» читаємо: *«руська публіка, щоб не бути засоромленою польською, ніколи ще не була такою задоволеною з руського театру»* (Рой У., 2006: 160). І. Франко відверто висловлює невдовіру щодо симпатії руської публіки до перекладеного польського твору. Немовби руській публіці насправді не подобалося те, що вона бачила, але оскільки це твір польських драматургів, то вона «на показ» висловлювала своє захоплення. Саме поняття «публіки» – хто це? Скільки осіб могли дивитися і скільки було присутніх, якої національності? На жаль, ці питання без відповідей, проте важливо їх ставити у процесі дослідження.

Театр товариства «Руська Бесіда» винаймав зали для своїх гастролей у Львові. Не маючи постійного приміщення, вистави показували у залах «Frohzin» чи «Gwiazda»; були й випадки, коли виступали на «дошках» театру Скарбка, що впливало на відвідуваність та сам перебіг і сприйняття вистави. Неодноразово зустрічаємо в рецензіях І. Франка чи інших рецензентів проханьня та звернення побутового характеру. Наприклад, звернути увагу на те, що зал невеличкий акторам варто покерувати своїм голосом або повідомити дирекцію, що було душно та ін.. Наприклад, пораду висловлює анонімний рецензент газети «Діло» щодо вистави «Лена» М. Ясеньчика: *«П. Гембицький грав Збродовського гарно і з чутвом, радимо однак йому, щоби заховавав більше належної міри в голосі, а то з огляду на дуже малу сцену і невеличку салю»* (Руський народний театр, 1889: 3).

Дуже часто (й це з причин різних: від невдалого репертуару, раптової зміни в афіші аж до політичних непорозумінь між народовцями та

москвофілами), зали під час вистав театру товариства «Руська Бесіда» – «світили пустою». Так було і з показом «Чоловіка з чемності»: *«що ніколи ще цей театр не був змушений грати перед таким порожнім залом, як цього разу»* (Рой У., 2006: 161). Реакція глядачів, переважно їхня присутність чи відсутність, сміх та гучні оплески, які помічав І. Франко, щось несподіване або ж, навпаки, щось надто звичне, відлунювало у тексті. Намагаючись зрозуміти походження та джерело певної поведінки глядачів, ставив питання: *«Чи є у цьому якась система?»*, завершуючи один зі своїх відгуків (Франко І., Т.28., 1980: 253).

Як бачимо, замітка та відгуки І. Франка на вистави за перекладними драмами – «Чоловік з чемності» А. Абрагамовича та Р. Рушковського 1889, «Дочка Фабріція» А. Вільбранта 1890, «Верховинці» Ю. Коженювського 1894, схожі поміж собою за структурою. Ця специфічно Франкова манера має за основу ставлення до драматичних творів лише як до літературних. Ставлення, яке містить оцінку літературної вартості пропонованої і перекладеної драматургії для театру товариства «Руська Бесіда».

Відгук І. Франка на виставу «Лена» польського драматурга М. Ясеньчика в театрі товариства «Руська Бесіда» за своєю структурою нагадує вже проаналізовані відгуки. Проте, хочемо звернути увагу саме на наповнення елемента «публікасприймач» й порівняти, зіставити висловлювання І. Франка щодо постанови цієї драми у двох національних театральних трупках.

На драматичний конкурс «Kurjer Warszawski» 1886 р. Вацлав Карчевський – польський критик, письменник, журналіст подав під псевдонімом Мар'ян Ясеньчик, подав свою першу оригінальну п'єсу «Лена», яка здобула першу премію й була рекомендована до постановки. Після успішного показу у Варшаві та Кракові, поставили її у Львові: *«Від цієї середи за тиждень буде показано «Лену», драму Ясеньчика, відзначену на драматичному конкурсі у Варшаві. «Лену» поставлено в Кракові та Варшаві з великим успіхом»* (Z teatru., 1888: 5). Прем'єра в польському театрі Львова відбулася 3.10.1888 р..

Примірник драми «Лена» надрукований у Варшаві 1888 р. зі штампом Teatr Skarbkowski, зберігається в Шльонській цифровій Бібліотеці під № 983 (Jasieńczyk M., 1888). На (багатьох) сторінках видруку можна побачити внесені синім та сірим олівцем правки: навпроти імен персонажів написані імена акторів виконавців, викреслено діалоги, абзаци з розлогих реплік або ж перефразовано речення, також є малюнки, які, ймовірно, позначають завершення дії або музичний супро-

від. Можливо, це режисерський, суфлерський або ж примірник, отриманий після цензури. У деяких викреслених діалогах вживаються, наприклад, імена Александра Великого, Діогена, Пилата чи Бісмарка. Якоїсь шкоди значенню та сюжету зроблені купюри не завдають, здається, навпаки, пришвидшують дію, скорочуючи розлогі рефлексії.

Оскільки п'єса маловідома, коротко наведемо її зміст. Основний конфлікт родинно-побутової драми полягав у питанні збереження честі графині Александри Збродовської (Лени), а відповідно честі її чоловіка, графа Густава Нароля, та батьків Євстахія й Марії Збродовських. Граф Густав ще до одруження з Леною мав великі видатки, але сподівався здобути поважний посаг за дружиною і все влагодити. Проте чутки про багатство Збродовського були перебільшені, й Лена не принесла чоловікові бажаних статків. Відповідно, граф, потрапивши в борги, хоче «продати» свою дружину князеві Єжи, а той за прихильність чужої дружини має викупити маєток графа Густава на Волині. Важливо зазначити, що без прихильності чужої дружини князеві Єжи той маєток не потрібен, а іншого варіанту сплатити боргів граф Густав Нароля не має. Своє майно граф розтринькав на розваги в клубі із Едмундом Клонським, який відіграє роль близького товариша та спільника задуманої афери.

У сюжеті маємо три подружні пари, які «презентують» життя в шлюбі та тогочасне розуміння любові, місця чоловіка й жінки в традиційній шляхетській польській сім'ї. Дві пари – батьки Лени, і друга – слуга Матвій та покоївка Ануся – зразки щасливого шлюбу, бо одружилися з любові. Однак Лена, як нелюба дружина, яка після дворічного перебування в заміжжі зрозуміла, що закохана в іншого, нещаслива, але дотримується всіх канонів честі. Моральність Лени, відданість батькам, чоловікові, костелу, а згодом і коханому кузену, постійно зазнає випробувань, та жінка не піддається спокусам. У фіналі, коли Лена намагається отримати від чоловіка розлучення, той викликає на дуель Янка Рогоцького, кузена Лени, якого у двобой вбиває. Лена, не витримавши смерті коханого, у фіналі драми божеволіє.

Отже, маємо зразок неоромантичної драми про благородну героїню, яка стає жертвою обставин. Характер Лени непримиренний у тому розумінні, що вона не може змиритися із байдужістю до неї чоловіка, а відповідно – із нещасливим заміжжям. Драматург показує в другій та третій дії намагання Лени здобути все ж прихильність чоловіка, вона хоче жити з ним «правильним» подружнім життям. Усе її благородство не діє на графа Густава й лише дратує його.

Місце та обставини дії – Варшава, у третій дії село за 268 кілометрів – Котлів, ще є згадки про масток в Україні на Волині. Ремарки мають суто технічний характер на кшталт «входить у ці двері, виходить у інші», є лише один предмет, який виокремлюється з усього умебльованого інтер'єру: дзеркало. Граф, князь та товариш графа Едмунд Клонський вживають французькі вислови та словечка, що підкреслює їхнє шляхетське походження.

У № 276 газети «Kurjer Lwowski» (4.10. 1888 р.) з'явилася рецензія І. Франка на виставу «Лена» польського театру. Драматург М. Ясеньчик, на його думку, «подає нам на тлі польських, хоч досить слабо накреслених відносин, конфлікт між тим брудом і цинізмом, який панує у найвищих сферах так званої суспільної ієрархії, і чистою, поетичною жіночою душею» (Франко І., Т.27, 1980: 225). Окресливши загально, що дія розгортається логічно, окрім мелодраматичного фіналу, І. Франко все-таки підкреслює не зовсім зрозумілі мотиви поведінки персонажів: «дещо важче зрозуміти, що і Янек, 25-річний юнак, не відчуває поки що свого кохання до Лени...»; «вважають занадто цинічні і мало вмотивовані зізнання графа Клонському про плани продажу дружини князеві». Завершує І. Франко драматургічний аналіз коротким висновком: «слабке вмотивування, а точніше, випадковість катастрофи» (Франко І., Т. 27, 1980: 227). Так висловлюється І. Франко щодо структури драми та характеристики персонажів. Щодо репрезентації реалістичності життя тогочасної польської шляхти (аристократії) зауваг у І. Франка немає. Він лише вказує, що саме обставини драми «слабо накреслені» драматургом.

А. Крехівський значно докладніше заглибився в структуру сюжету та мотиви вчинків, характеристику персонажів. На початку рецензії він подає інформацію, що драму багато скорочували на вимогу конкурсних суддів, і це, на його думку, пішло їй на користь. Та все ж він прирівнює «Лену» до драматургії Джоржа Оже (1848–1918), французького письменника-романіста і драматурга, якого вважають представником тенденційної літератури, а його сучасники, зокрема критик Жюль Леметр, звинувачував в потаканні смакам публіки й принципово не писав про його творчість. Отож, А. Крехівський не вважав «Лену» твором, вартим конкурсу В. Богуславського та львівської сцени. «З тими ефектами чи без них, довга чи скорочена, «Лена», на мою скромну думку, залишиться завше схибленим наслідуюнням драми на зразок Оже [...]. Високо ціную досвід, знання і критичне чуття п. Богуславського і конкурсних суддів вар-

шавських, але вірний своєму раз прийнятому принципу, скажу цілу правду і відверто визнаю, яке враження на мене справила драма п. Ясеньчика» (***) [Krechiwskyj Adam], 1888: с. 2–3). А. Крехівський почергово розглядає кожну яву й аналізує, що саме довідуються глядачі й у чому, на його думку, драматург «схибив». Окрім згаданої нами структури «автор-матеріал», «актор-відтворець», «публіка-сприймач», звернемо увагу на ставлення А. Крехівського до репрезентації польської шляхти на сцені.

Багато зауважень викликає у рецензента персонаж батько Лени, шляхтич Збродовський, на перший погляд, «найзвичайніший чоловік, котрий нічим особливо не цікавиться, лише переживає через зіпсутий герб на торті, до чого привертає велику вагу; видається, що він живе за принципом: «голодай, але на людях – виглядай!»» (***) [Krechiwskyj Adam], 1888: с. 2). Проте у третій дії, коли його донька Лена переживає зраду і просить прихистку в рідному домі, Збродовський «раптом вирис у героя ... Тепер то чоловік незламної волі, котрий єдину доньку без жалю виганяє з дому за те, що залишила чоловіка... [...] Чи то батько так легко може повірити у ганьбу своєї доньки?» (***) [Krechiwskyj Adam], 1888: с. 3). Рецензент не бачить у цьому персонажеві людини з послідовною поведінкою, на його думку, характер батька не відповідає уявленням про «доброго» чоловіка.

Ще один персонаж, який викликає обурення і причини поведінки якого не розуміє А. Крехівський, – це Клонський. Сцену, де граф звіряється своєму товаришеві щодо пляну, рецензент обурено коментує: «Яке ж то потворне! Якби ми лише хотіли допустити всілякий бруд в житті, то важко допустити в думках, що хто-не-будь отак може відверто оголятися навіть перед приятелем, чи братом, з думками такого роду» (***) [Krechiwskyj Adam], 1888: с. 3). Не лише моральний аспект цього діалогу не подобається рецензенту: його розміщення в структурі п'єси він вважає драматургічною помилкою, оскільки глядач, уже у середині другої дії, знає про ідею графа, і знову й знову буде змушений слухати «такі гарні речі».

Рецензент зауважує непослідовність розвитку характеру головної героїні Лени, не зрозумілу для нього зміну в її поведінці в третій дії, коли, усвідомивши свої почуття до Янка, попри все намагається привернути до себе увагу чоловіка. Рецензент додає до її образу приспів із народної пісні «Янек»: «Tyś mi nic nigdy nie dał w podarku, lecz Janku, tyś mój kochanek» (Nasze pieśni, 1906: 13). У тексті ролі Лени немає цієї пісні, то або ж акторка Ф. Стахович наспівувала

або ж А. Крехівський вписав Лену в стереотипний народний образ сільських дівчат, закоханих у фольклорного, «холодного» до любові Янка. Мотив згаданої пісні підкреслює незрозумілі захоплення і закоханість Лени у Янка, який нічого для цього не робив, а свої почуття до неї усвідомив вже після одруження Лени.

А. Крехівський, перш ніж подати характеристику акторського виконання ролей, робить підсумок щодо драми загалом: *«Лена не є життєвим образом, це не дослідження характерів, не подає жодної думки чи тези – мелодрама розрахована на вразливість глядацьких нервів. Як цілість видається нам твором з ґрунту помилковим, без психологічної правди, він не спирається на обсервацію життя. Автор подивився зизом на світ, побачив виняткові факти, але не зміцнив їх глибшим психологічним підґрунтям. Князь – постать гидка, винятково нікчемна, виступає ніби як загальний тип, граф ненатурально щирий у своєму цинізмі, Лена – вітрогонка, надмірно сентиментальна і нудотна в нав'язуванні своїх поетичних почуттів чоловікові, а також смішна в постійному зітханні про Янка, героя з невимовно блідим характером, без жодних видатних рис. Дрібні це герої, з котрих жоден, навіть сентиментальна Лена, навіть Янек, нещасливою й незаслуженою смертю помираючи, не здобувають собі симпатію глядача»* (***) [Krechiwskyj Adam], 1888: с. 3).

Як бачимо, А. Крехівський розкритикував конкурсну п'єсу, її структуру та логіку поведінки персонажів. У другій частині рецензії коментує акторську гру у львівській прем'єрі. Він презентує себе, згадуючи виконання ролі Лени (акторка Марія Вісьньовська), як постійного оглядача та обізнаного критика не лише львівського, а й варшавського театру. Варшавська акторка інтерпретувала, на думку А. Крехівського, свою роль *«з властивою собі та складною для наслідування докладністю чуття. Її гра винагороджувала і заповнювала подекуди прогалини в композиції»* (***) [Krechiwskyj Adam], 1888: с. 2). Щодо виконавиці ролі Лени на сцені польського театру у Львові рецензент не був такий компліментарний, зазначаючи, що акторка Ф. Стахович *«в першій дії є тремтливо наївною, в другій – занадто яскраво зазначає зміну, у сцені з чоловіком поводить себе нестерпно нав'язливо, справляє враження гримасної істерички – ці дві помилки винагороджує акторка наша в наступних сценах трагічною силою чуття; пані Стахович у двох останніх діях грає прекрасно, а в сцені божевілля майстерно»* (***) [Krechiwskyj Adam], 1888: с. 2).

А. Крехівський у рецензії ставить питання щодо сюжету чи відповідності подій до реального життя. Він аналізує реалістичність відтворення, послідовність втілення й акторське виконання головної ролі Лени (усіх інших виконавців окреслює поверхово).

І. Франко у своєму відгуку називає лише кількох акторів і характеризує їхню гру лаконічно. Наприклад, вказуючи, що актор М. Збоїнський був *«добрим шляхтичем Збродовським і зумів своєю грою захопити глядачів, зокрема у сцені вигнання доньки з дому»* (Франко І., Т. 27, 1980: 227), він немовби підкреслює відповідність виконання до вкладеної драматургом характеристики. Щодо гри В. Воленського, то І. Франко вказує, що актор немовби доповнив невивписане драматургом: *«симпатичну, але бліду роль Янка добре зіграв пан Воленський»* (Франко І., Т. 27, 1980: 227).

У зіставленні двох рецензій (І. Франка та А. Крехівського) на одну виставу «Лена» польського театру бачимо, що в частину «драма-матеріал» входить: інформація про драматургічний конкурс, аналіз драми; «актор-відтворець» – прискіплива характеристика головних ролей і загальна другорядних; «публіка-сприймач» – побажання утриматися в театральному репертуарі. І. Франко зауважує, що *«численна публіка після кожного акту нагороджувала артистів гучними і довготривалими оплесками. Сподіваємося, що «Лена» довго триматиметься в нашому театральному репертуарі»* (Франко І., Т. 27, 1980: 227). Саме через це останнє речення важливо проаналізувати відгук І. Франка на показ цієї польської драми уже в перекладі в театральному репертуарі руського театру.

У неділю, 14.10.1889 р., драму «Лена» М. Ясеньчика поставив театр товариства «Руська Бесіда» в перекладі Євгена Олесницького. На жаль, невідомо, чи зберігся театральний (або перекладений) примірник тексту п'єси. Пояснення, чому саме вона була вибрана для перекладу, в щорічних звітах театального Відділу не знаходимо. Можливо, оскільки Є. Олесницький був тогочасним театральним референтом, вибір належав йому, або ж була певна домовленість із польським театром, або ж «Лена» – це був щасливий збіг у сприйнятті нової та іншомовної драматургії, яка могла поповнити репертуар театру товариства «Руської Бесіди». Можемо лише здогадатися.

Хронологічно перший відгук на виставу руського театру належав анонімному рецензентові у щоденній газеті «Діло» у №. 18.10.1889. Для нього місце та обставини дії, абсолютно зрозуміло, «польські» (стереотипно): *«Сюжет тої драми взятий з життя польської шляхти і пред-*

ставляє односини межи недобитками шляхтичів-селяхів убогих вправді духом, але все ще честних, а одчайдухами великого світа, марнотратниками-князями та пасожитами збанкротованими графами» (Руський народний театр., 1889: 3). Уся рецензія пересипана такими словами як «зігнилий», «зіпсований», «негідники» – ось ті епітети, які здобувають персонажі п'єси М. Ясенючка у сприйнятті руського журналіста постановки театру товариства «Руська Бесіда». На його думку, *«автор Поляк зілюстрував якраз тую клясу своєї суспільности, котра і досі ще уважає керму публичного життя належною собі по божим і людським правам»* (Руський народний театр., 1889: 3). Основний конфлікт драми переходить більше у площину суспільної моралі, ніж конфлікт Лени із суспільною мораллю. Все зображене на сцені, на думку львівського журналіста, цілковито відповідає реальному станові речей. Драматург *«держить зрителья через шість водслон в гнилой атмосфері світа польської аристократії, пересуваючи перед его очи майже сами типи рафинованих негодников з графськими коронами і княжими митрами, словом сам цвіт теперішньої суспільної ієрархії і одкриває містерії їхнього приватного життя, злочинні пристрасті їх аристократичної крові, дикі похоті гнилого організму»* (Руський народний театр., 1889: 3). Чому і для чого руському глядачеві бачити цю «гнилизну» та «негідників», рецензент не ставить такого питання. Проте він вважає, що вистава *«становить в переводном репертуарі нашої сцени пожадану новість»* (Руський народний театр., 1889: 3). У статті відчутний позитивний і схвальний тон рецензента, якому подобалося, що *«наш театр виставив тую драму з кожного погляду дуже старанно. Артисти наші зложили доказ, що і салон – поле ім не чуже і що способи суть грати драматичні твори з життя т. зв. вищих і середніх класів суспільности не мени удадно, як грають твори народни»* (Руський народний театр., 1889: 3).

І. Франко був ретельним у написанні заміток та відгуків на гастролі театру товариства «Руська Бесіда» в 1889 р. (жовтень – листопад). Можемо тут пригадати, що це рік, коли святкували 25-ту річницю утворення руської театральної трупи. Франкові рецензії з'являлися відразу наступного дня після вечірньої вистави. Проте відгук саме на цю виставу руського театру затримався на п'ять днів. І. Франко на початку огляду пояснив таке «запізнення» великою кількістю матеріалу. Що саме насправді мав на увазі автор, можемо лише здогадуватися. І. Франко розміщує огляд трьох вистав: драми «Лена» М. Ясенючка, оперетки

«Гаспароне» К. Міллокера, комедії «Шельменко-денщик» Г. Квітки-Основ'яненко. Однією з причин «нагромидження матеріалу» могло бути завершення розгляду справи в обвинуваченні І. Франка у шпіонажі (третій арешт); окрім того, одна із Франкових (анонімних) статей (якраз напередодні показу «Лени») «Також політика» була вилучена із № 314, 12.11.1889 р., і редакція «Kurjera Lwowskiego» мусіла випускати цілком інший номер. Можливо, було і ще щось інше. Саме після конфіскації статті «Також політика», відгуки та замітки про вистави руського театру в «Kurjerze Lwowskiem» були підписані криптонімом Kkk, авторство якого з'ясовано в праці Я. Шуста «Псевдоніми та криптоніми Івана Франка» (Шуст Я., 1960, 451). Згадані замітки та відгуки І. Франка довший час були не доступні для використання в дослідженні його театральнo-критичної публіцистики. Уперше ці польськомовні тексти перекладено українською мовою та введено в науковий обіг в статті «Театральні рецензії Івана Франка в газеті «Kurjer Lwowski»» (Рой У., 2006: 149–165).

Можливо, через «надмір матеріалу» або маючи завдання написати одразу про три постанови в одному номері газети, або ж вважаючи, що польський глядач знає драму «Лена», І. Франко не знайомить читачів газети з її сюжетом, навіть не зазначає, що він їм відомий. Починає рецензент із питань до глядачів, і, що дуже важливо, одразу апелює до руської публіки. Практично все його міркування будується довкола рецепції цієї вистави, що доволі незвично. Трапляється подібне хіба що у фейлетоні «Ворог народу» Г. Ібсена чи «Хто винен» І. Карпенка-Карого. Можливо, І. Франко буде свій відгук як відповідь, оскільки починає з питань, ніби реагуючи на публікацію в «Ділі» про постановку «Лени». Іронічно-риторичні запитання виказують невдоволення І. Франка-критика. Перше, що його «зачіпає» – це повний зал: *«Не знаємо, чим повинні завдячувати таку увагу руської публіки до польської драми, коли тим часом найкращі оригінальні твори руської драматургії грають при майже порожньому амфітеатрі»* (Рой У., 2006: 158). Уже в попередніх замітках та відгуках на тогорічні ювілейні гастролі театру І. Франко підкреслює нечисленність публіки, а після виїзду трупи з міста, у звіті на сторінках «Діла», анонімний автор підсумовує, вторуючи Франкові, що *«велика і досі небувала апатія зі сторони львівської руської публіки вигнала наш театр скорше як звичайно глядіти більшого тепла і гостиннішого приюту у провінційональних патріотів»*. (По від'їзді руського театру., 1889: 1).

Звертаючись до глядача/читача, І. Франко продовжує запитання «кого» очікувала побачити на сцені: *«руська освічена інтелігенція («аристократія»)»*. Можливо, пропонує відповідь І. Франко, вона *«отримує велике задоволення від того, що на сцені виступають і дискутують, говорячи по-українському, графи і князі, а не «брудні» хлопці? Чи, може, глядачі розраховували на кращу гру акторів у «салонній» п'єсі? Щодо останнього, то видається нам, що глядачі дуже помилилися»* (Рой У., 2006: 158). Критик зазначає, що руські артисти не звикли до виконання аристократичних ролей, а тому в багатьох моментах були фальшивими і смішними: *«П. Гембицький в патетичних сценах захопився і несамовито кричав. П. Янович в ролі Януша Рогоцького був зовсім не на своєму місці. Одрозуміло було видно, що цей артист більш підходить до веселих ролей жвавих парубків, ніж салонних амантів»* (Рой У., 2006: 159). І. Франко висловлює припущення, що актори навіть не думали про потребу відтворення типу, а лише наслідували салонність: *«Виконуючи аристократичні ролі, руські актори поводитись дуже помірковано, салонно, але також цілковито шаблонно. Кожен з них вважав за свій обов'язок бути на сцені салонним, але жоден не відтворив типу; сумніваємось навіть, чи хто-небудь побував про потребу такого відтворення»* (Рой У., 2006: 159). Можемо припустити, що щось подібне прийшло на гадку І. Франкові, коли він коментував бачену в руському театру перекладену з польської драму Ю. Коженювського «Верховинці» в 1894 р. і в замітці зазначив: *«Хлопи і хлопці говорять практично академічним, книжковим стилем»* (Teatr ruski., 1894: 4). Знову, як і чотири роки перед тим, І. Франко звертає увагу та зазначає той момент сценічної репрезентації, тільки дещо з іншого боку.

Не оминув І. Франко своїм критичним словом і акторку І. Біберовичеву в ролі головної героїні Лени. Власне, пригадаємо, у своїй рецензії на виставу польського театру він означив «ніжну жіночу душу» як одну зі сторін конфлікту драми «Лена». Мабуть, тому відтворення образу Лени акторкою руського театру було важливим для І. Франка маркером професійності та майстерності. На його думку, Лена у виконанні І. Біберовичевої була *«нервова, плаксива жінка»*, акторка *«цієї ролі із усіма її труднощами»* не відіграла (Рой У., 2006: 159). Труднощі, зазначає рецензент, були в зображенні *«гордої шляхтянки, сповненої благородних намірів, енергії, що дбає про честь»*; у виконанні І. Біберовичевої побачив він також не

«жінку, яка хоче кохати і бути коханою, ідеалом, для якої є родинне вогнище», а лише пристрасну коханку (Рой У., 2006: 159).

Анонімний рецензент газети «Діло» пише, що І. Біберовичева *«представила публіці креацію з кожного погляду викончену і аж до подробиць опрацьовану з найбільшою старанністю. У ролі той показала Біберовичева справдешнішою знаменитою артисткою, якою могла би гордитися кожда найбільша сцена – в грі її були місця, а до тих належить передовсім друга одслона третього акту, в котрих глибока драматичність гри артистки прямо поривала, і ми сумніваємось, чи мала Лена коли-небудь і на польській сцені лучшу інтерпретацію, як знайшла її в особі нашої артистки»* (Руський народний театр., 1889: 3). Нагадаємо, що друга ява третьої дії – це момент, коли Лена приїжджає до Збродовського, свого батька (в руському театрі – у виконанні Т. Гембицького), і просить прийняти її, а той виганяє доньку з дому. Цей напружений і хвилюючий епізод відзначали за майстерне виконання акторки польського театру Ф. Стахович і А. Крехівський, й І. Франко. Так само, як і гру З. Збоїнського у ролі батька. Актор руського театру Т. Гембицький у ролі Збродовського, як вже було згадано, здобув зауваження щодо надмірного голосоведення ролі від рецензента «Діло» (Руський народний театр., 1889: 3). І. Франко теж критикував манеру гри Т. Гембицького, зазначаючи, що *«в патетичних сценах захопився і несамовито кричав»*, хоча і знайшов рецензент у його грі *«найбільше правдивих рис»* (Рой У., 2006: 159). Розбіжності в характеристиці того чи іншого виконання ролі – це справжні знахідки для історика театру, оскільки саме на певному перехресті думок можемо уявити – і, якщо не «побачити» виставу, то принаймні ознайомитися із різними враженнями професійних реципієнтів.

У основному судженні про виставу «Лена» І. Франко зіставляє мистецтво і політику: *«Не підлягає сумніву, що так само, як у політиці кожний народ відповідає за свої установи, інституції і всю ту сферу свободи, якою володіє, так само і в мистецьких творах, а особливо в драмі, рівень досконалості залежить від естетичного виховання, розвитку і розуміння публіки»*. Отож, автор вважає, що публіка – це «замовник» мистецького продукту, і вибір «замовлення» залежить від естетичного виховання, розвитку й розуміння. *«Тому, коли на сцені замість справжнього комізму пропонують фарс, замість реальних людей з сильними і глибокими почуттями, виступають якісь манекени, це залежить в кожному разі більше від уподобань, смаку і вимог публіки, ніж від артист-*

тів і трупи.» (Рой У., 2006: 158–159). Перефразовуючи І. Франка, вистава була як фарс, він бачив на сцені манекенів, а не справжніх людей, і це публіка відповідає за винесення всього цього на сцену. З подальшого бачимо, що І. Франко, має на увазі тут гру І. Біберовичевої. Тобто, що її виконання не відтворило тип непростой шляхтянки, акторка намагалася догодити публіці.

Іванна Біберовичева – це професійна акторка, яка на той час вже понад десяток років працювала у трупі театру товариства «Руська Бесіда» (1876–1892 рр.). Б. Волошинський, дослідник сімейного архіву акторки, зазначає, що її називали «оздобою», «гордістю» руського народного театру, найкращою вона була у виконанні ліричних та героїчних ролях; також їй пропонували перейти на польську сцену, та вона відмовилася. (Волошинський Б., 2014: 69). І. Франко, у дописі про три вистави театру товариства «Руська Бесіда», тому самому, який починає із вражень від вистави «Лена», схвально відзначає гру І. Біберовичевої у ролі Евжені («Шельменко-денщик» Г. Квітки-Основ'яненка, поновлена у репертуарі театру 18.11.1889 р.). Створений акторкою образ І. Франко порівнює до панночок, що *«належать до минулого, хоча, можливо, що десь у далеких закутках це можна зустріти запізнілі екземпляри цього виду. Вони зітхають до місяця, соловейків, люблять всіляку романтику, а найбільше прагнуть вийти заміж за будь-кого, щоб тільки здобути свободу, проте воліють щоб їх хто-небудь викрав перед шлюбом [...]». Такі романтичні описи або такі самі аргументи, втішання батьків викраденої Прісеньки [...] вдалися пані Біберовичевій дуже добре»* (Рой У., 2006: 160). Окрім того, хоча твір Г. Квітки-Основ'яненка *«написаний пів-століття тому і оснований на темі життя руської шляхти у Слобідській Україні. Хоча місце, де відбувається дія, розташоване в три рази ближче до Москви, ніж до Галичини»*, та все, що відбувається, на думку І. Франка, є близьким і зрозумілим для галицької публіки, попри фізичну віддаленість (Рой У., 2006: 159). Отож, своєрідний випадок об'єднав у одній статті І. Франка враження від акторської репрезентації двох шляхт: польської та руської у виконанні однієї акторки – І. Біберовичевої. Лена – головна, драматична роль, Евжені – другорядна, комедійна, обидві – ліричні (Рой У., 2006: 158–160). Можна припустити, що невдале, на думку І. Франка, виконання І. Біберовичевою ролі Лени, могло бути справді недопрацьованою роллю, як це буває, через різні причини, із професійними актором чи акторкою.

Або ж інтерпретація (власне, маємо на увазі, інше трактування ролі) руської акторки персонажа польської шляхтянки Лени не відповідала образу, який виписано в драмі (або ж створено на сцені польського театру), але не з причини непрофесійного виконання. Можливо, І. Біберовичева створила образ руської шляхтянки Лени, яка наслідувала манеру польської шляхтянки, що для І. Франка було неприйнятним, рівнозначним «сполощенню»? Знову ж таки, перефразовуючи питання рецензента: чому публіка, в цьому випадку *«руська освічена інтелігенція («аристократія»)»*, не мала права отримувати задоволення *«від того, що на сцені виступають і дискутують, говорячи по-українському, графи і князі, не «брудні» хлопці?»* (Рой У., 2006: 158).

Наприклад, у виставі «Шельменко-денщик» Г. Квітки-Основ'яненка, на думку І. Франка, *«життя, мова і спосіб мислення комедійних персонажів мають далеко більше руського, ніж московського характеру і навіть для галицької публіки не перестають бути близькими»* (Рой У., 2006: 159). Хоча рецензент і хвалить цю комедію, але й відзначає, що драматург *«зумів у своєму творі підмітити життєві типи і підкреслити їх властивості, хоча це не було його звичаєм, а також рисою його таланту, вникати в глибину аналізу цих типів і того життя»* (Рой У., 2006: 159). Якщо порівняти судження І. Франка про «драматургію-матеріал», то і М. Ясенчик, і Г. Квітки-Основ'яненка як драматурги отримали схвальні і критичні зауваження. Проте саме репрезентація, постава «Шельменко-денщика», отримала схвальний відгук І. Франка як щодо поповнення у репертуарі, так і щодо акторського втілення. І. Біберовичева, як було вже згадано, була відзначена у ролі Евжені, що рідко траплялося із виконавчинями другорядних жіночих ролей. Також актор Т. Гембіцький отримав порівняльну характеристику виконання обох ролей: *«оскільки в ролі Збродовського в «Лені» п. Гембіцькому не пощастило у сценах патетичних, настільки досконалим і вільним від перебільшення був він у комічній ролі Шпака»* (Рой У., 2006: 159). Симпатії рецензента І. Франка, хоч і не висловлені прямо, знаходяться на стороні української драматургії у репертуарі театру товариства «Руська Бесіда», що ближча і зрозуміліша для руської публіки, також в акторському виконанні репрезентована «правдиво» і «досконала».

Висновки. І. Франко, постійний рецензент театру товариства «Руська Бесіда» в період 1888–1894 рр., писав для польської газети «Kurjer Lwowski» про руський театр для польського читача (маємо тут на увазі цілеспрямованість

газети). Завдяки цьому ми маємо – як джерело для дослідження театрального-критичного стилю І. Франка – його публікації впродовж кількох театральних сезонів. Виокремлюючи замітки та відгуки на вистави руського театру за перекладами іноземної драматургії з різних років, доповнюємо портрет І. Франка як професійного театального критика.

Основною вимогою І. Франка-критика для того, щоби твір з'явився у репертуарі руського театру, було розуміння – «навіщо» це й «що саме» принесе твір руській публіці. Бачимо, що відповідальність за вибір таких драм, як «Лена», «Чоловік з чемності», «Дочка Фабріція», драм, які вже були поставлені на сцені польського театру Скарбка, І. Франко покладає на публіку, а тим самим звинувачує дирекцію в догоджанні смакам публіки. Також і рівень акторського виконання персонажів, які здебільшого не належать до руського середовища (польські чи німецькі графи й князі) або ж мають абсолютно інші репрезентативні типи та манери поведінки, І. Франко пов'язує зі смаками театральної публіки. Звісно, при кінці XIX ст. акторське виконання традиційно не використовувало інтерпретацію, його завданням було якнайправдивіше відтворення. Проте у рецензіях, наприклад, польського критика А. Крехівського бачимо увагу до інтерпретаційного прочитання питомих знайомих йому персонажів, принаймні у виконавців головних ролей. І. Франко щодо акторського виконання «інших» персонажів, так би мовити, «неруських», ставить вимогу відповідності типу (певній стереотипній репрезентації) і сумнівається, «чи хто-небудь подумав про потребу такого відтворення» (Рой У., 2006: 158).

Порівняння двох статей І. Франка, написаних про вистави драми «Лена» М. Ясенючка у виконанні двох різних національних театральних труп, із накресленим локальним театральним-критичним контекстом, увиразнює І. Франка як вимогливого та критичного рецензента для руського театру у поставах перекладної драматургії. «Лена» М. Ясенючка – це твір національний, у якому польський глядач мав би бачити репрезентацію себе самого. Бачити своє відображення, проблематику суспільства, а зокрема, реальність, яка, на думку І. Франка, не буде зрозуміла зі сцени руського театру, якщо не матиме належної репрезентації.

Вірний своїй структурі театральних-критичних статей «драма-актор-публіка», І. Франко наповнює її характеристикою відповідно «матеріал-відтворюєць-сприймачеві», де особливе місце відводить саме «сприймачу»: за ним спостерігає і до нього звертається. Звернення це звучить від І. Франка не як від українського журналіста, а як від І. Франка – театального оглядача двох львівських національних театрів на сторінках польськомовної газети «Kurjer Lwowski». Відстороненість або ж критичність, яка з'являється у такі моменти, є невід'ємним елементом професійної театральної критики.

Дослідження та аналіз театральних заміток, відгуків та статей загалом і І. Франкових зокрема, спроби «реконструювати» вистави минулого, зрозуміти їхній вплив та реакцію глядачів-сприймачів – це «спроба упіймати рухоме зображення минулого театру у дзеркалі слів, тобто дзеркала, які віддзеркалюють дзеркала» (Клековкін О., 2014: 77). Все ж ці спроби рефлексій над минулим допомагають жити сучасним і творити майбутнє українського театрознавства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adamski J. Wstęp do teatrologii. Warszawa, 1996. S.183.
2. Jasieńczyk M. Lena. Śląska biblioteka cyfrowa. URL: <https://sbc.org.pl/publication/62543> (дата звернення 29.06.2021).
3. Nasze pieśni. Najulubieńsze śpiewy. URL: <http://bbc.mbp.org.pl/Content/10886> (дата звернення 29.06.2021).
4. Teatr ruski. Kurjer Lwowski, 1894, № 263, 22 września 1889, S. 4.
5. Z teatru. Kurjer Lwowski, 23 września 1888. №265. S.5.
6. Бобошко Ю. М. Іван Франко – основоположник українського наукового театрознавства. *Театральна культура*. 1966. Т. 2. С.39–53.
7. Волошинський Б. Доля архіву родини Біберовичів. *Просценіум*. 2014. № 1–3 (38–40). С.68–75.
8. Клековкін О. Техніка класичної розправи. *Сучасні проблеми дослідження, реставрації та збереження культурної спадщини*. Вип. 10., 2014. С. 73–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Spdr_2014_10_11. (дата звернення: 29.06.2021).
9. Клековкін О.Ю. Історіографія театру: Напрями. Школи. Методи. Постаті: Навчальний посібник / Київський нац. ун-т. театру, кіно і телебачення ім.І. Карпенка-Карого. Київ: АртЕк. 2017. 336 с.
10. Клековкін О.Ю. Театральна культура України: Сценарії. Ролі. Статуси: монографія. Київ, АртЕк. 2020. 232 с.
11. Лужницький Г. Український театр. Наукові статті: В 2-х т. Львів, 2004.
12. Пилипчук Р. Український професіональний театр в Галичині (60-ті роки XIX ст.) / Ростислав Пилипчук; упоряд. Є. О. Гулякіна; вступ. ст. О.Ю. Клековкін. Київ, 2015. С. 510.
13. По від'їзді руського театру. *Діло*, ч. 262, 22 листопада (4 грудня), 1889. С.3.

14. Рой У. Театральні рецензії Івана Франка в газеті «Kurjer Lwowski» . *Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство*. Львів, 2006. Вип. 6. С. 149–165.
15. Руський народний театр. Діло, ч. 252, 9 (21) листопада, 1889. С. 3.
16. Франко І. Зібр.тв.: У 50 т. Київ. 1976–1986.
17. Шуст Я. Псевдоніми та криптоніми Івана Франка . *Статті і матеріали*. Львів, 1960. Зб. 7. 451 с.

REFERENCES

1. Adamski J. Wstęp do teatrologii [Prelude of tetralogy]. Warszawa, 1996. S.183. [in Polish]
2. Jasińczyk M. Lena [Lena]. Śląska digital library. URL: <https://sbc.org.pl/publication/62543> (last access 29.06.2021). [in Polish]
3. Nasze pieśni. Najulubieńsze śpiewy [Our songs. Favourite singing]. URL: <http://bbc.mbp.org.pl/Content/10886> (last access 29.06.2021). [in Polish]
4. Teatr ruski [Rusnian theatre]. Kurjer Lwowski, 1894, № 263, 22 września 1889, S. 4. [in Polish]
5. Z teatru [From the Theatre]. Kurjer Lwowski, 23 września 1888. №265. S. 5. [in Polish]
6. Boboshko Yu.M. Ivan Franko – osnovopolozhnyk ukraïnskoho naukovoï teatroznavstva [Ivan Franko is the founder of Ukrainian scientific theater studies]. *Theatrical culture*. 1966. T. 2. S.39–53. [in Ukrainian]
7. Voloshynskiy B. Dolia arkhivu rodyny Biberovychiv [The fate of the archive of the Biberovich family]. *Proscenium*. 2014. № 1–3 (38–40). S.68–75. [in Ukrainian]
8. Klekovkin O.Yu. Istoriohrafia teatru: Napriamy. Shkoly. Metody. Postati [Historiography of the theater: Directions. Schools. Methods. Figures]: Navchalnyi posibnyk / Kyivskiy nats. un-t. teatru, kino i telebachennia im..I. Karpenka-Karoho. Kyiv: ArtEk. 2017. 336 s. [in Ukrainian]
9. Klekovkin O.Yu. Teatralna kultura Ukrainy: Stsenarii. Roli. Statusy [Theatrical culture of Ukraine: Scenarios. Roles. Statuses]: monohrafiia. Kyiv, ArtEk. 2020. 232 s. [in Ukrainian]
10. Klekovkin O. Tekhnika klasychnoi rozpravy [Technique of classical massacre]. *Modern problems of research, restoration and preservation of cultural heritage*. Vyp. 10., 2014. S. 73–121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Spdr_2014_10_11. (last access: 29.06.2021). [in Ukrainian]
11. Pylypchuk R. Ukraïnskyi profesionalnyi teatr v Halychyni (60-ti roky KhIKh st.) [Ukrainian Professional Theater in Galicia (1960s)] / Rostyslav Pylypchuk; uporiad. Ye. O. Huliakina; vstup. st.O. Yu. Klekovkin. Kyiv, 2015. С. 510. [in Ukrainian]
12. Luzhnytskyi H. Ukraïnskyi teatr [Ukrainian theater]. *Scientific articles: V 2-kh t. Lviv, 2004*. [in Ukrainian]
13. Po vidizdi ruskoho teatru [After leaving the Russian theater]. *Dilo, ch. 262, 22 lystopada (4 hrudnia), 1889*. S.3. [in Ukrainian]
14. Roi U. Teatralni retsenzii Ivana Franka v hazeti «Kurjer Lwowski» [Ivan Franko's theatrical reviews in the newspaper «Kurjer Lwowski»]. *Bulletin of Lviv University. Art history series*. Lviv, 2006. Vyp. 6. S. 149–165. [in Ukrainian]
15. Ruskyi narodnyi teatr [Russian National Theater]. *Dilo, ch. 252, 9 (21) lystopada, 1889*. S. 3. [in Ukrainian]
16. Franko I. Zibr.tv.: U 50 t. Kyiv. 1976–1986. [in Ukrainian]
17. Shust Ya. Psevdonimy ta kryptonimy Ivana Franka [Aliases and kryptonims of Ivan Franko]. *Articles and materials*. Lviv, 1960. Zb. 7. 451 s. [in Ukrainian]

УДК 784.071.2:782(477) «19/20»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-6>

Олена СКВОРЦОВА,
orcid.org/0000-0003-0654-2401
заслужена артистка України,
старший викладач кафедри сольного співу та оперної підготовки
Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського
(Харків, Україна) elenaskvortzova22@gmail.com

ТЕНДЕНЦІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ АКАДЕМІЧНОГО ВОКАЛУ В УКРАЇНСЬКІЙ ОПЕРІ МЕЖІ ХХ–ХХІ СТ.

У статті здійснено прецедент висвітлення тенденцій трансформації академічного вокалу в контексті новітніх репрезентацій жанрової моделі опери у творчості українських композиторів. Окремлено такі детермінанти сучасних національних трансформацій опери та її атрибутивної виконавської основи, як глобальні зрушення в культурному ландшафті межі ХХ–ХХІ ст. і парадигмальні риси культури постмодернізму.

Виявлено такі пріоритетні тенденції трансформації жанрової моделі опери у творчості Л. Дичко, М. Скорука, О. Козаренка, О. Щетинського, Л. Юріної, як: «фольклоризація» та «сакралізація», синтез сакрального та світського начал, репрезентація опери як концентрованого втілення світової та національної культурної пам'яті, значущість символізації, алегоричності, звернення до провідних тем європейського мистецтва тощо, орієнтація на створення полілогу культур у часі та просторі, виражена в стилізованих, мисленнєво-інтонаційних, жанрових мікстах; спрямованість на темпоральну, образно-психологічну концентрацію жанру, виражену в пріоритетності камерної опери та моноопери; експерименталізм музичної мови та мислення.

Плюралістичність утілення синтезу традицій та новацій у новітніх національних репрезентаціях опери дає змогу констатувати в них значущість таких тенденцій модифікації академічного вокалу, як: розширення виконавської палітри прийомми народного, естрадного вокалу та експериментальними позавокальними прийомми виконавства; виконавська мобільність і відкритість; значущість творчого тезаурусу й інтелектуально-аксіологічного компоненту виконавства; піднесення значущості візуалізації, акторського, пластичного, хореографічного компонентів виконавства; спрямованість на формування універсальної постаті вокаліста, здатного до розкриття множинних сенсів і формування нових типів художньої комунікації; формування творчої позиції носія культурної пам'яті та вищих духовних цінностей Людства, медіатора між культурами та епохами, ініціатора полілогу культур.

Ключові слова: жанрова модель, опера, академічний вокал, вокальне виконавство.

Olena SKVORTZOVA,
orcid.org/0000-0003-0654-2401
Honored Artist of Ukraine,
Senior Lecturer at the Department of Solo Singing and Opera Training
Kharkiv National I. P. Kotlyarevsky University of Arts
(Kharkiv, Ukraine) elenaskvortzova22@gmail.com

TRENDS IN THE TRANSFORMATION OF ACADEMIC VOCAL IN UKRAINIAN OPERA BETWEEN 20th–21st CENTURES

The article sets a precedent for covering the trends of transformation of academic vocal in the context of the latest representations of the opera's genre model in the works by Ukrainian composers. Such determinants of modern transformations of opera and its attributive performance basis as global shifts in the cultural landscape of the 20th – 21st centuries and the paradigmatic features of postmodernism are outlined.

The following priority tendencies of genre model opera's transformation in the works by L. Dychko, M. Skoryk, O. Kozarenko, O. Shchetynsky, L. Yurina are as follows: «folklorization» and «sacralization», synthesis of sacred and secular principles, representation of opera as a concentrated embodiment of world and national cultural memory, the importance of symbolism, allegory, appeal to the leading themes of European art, etc., focus on creating a polylogue of cultures in time and space, expressed in stylistic, thought-intonation, genre mixes; focus on the temporal, figurative and psychological concentration of the genre, expressed in the priority of chamber opera and mono-opera; experimentalism of musical language and thinking.

The pluralism of the embodiment of the synthesis of traditions and innovations in the latest opera's national representations allows us to identify in them the significance of the following tendencies of academic vocal's modification: executive mobility and openness; the significance of the creative thesaurus and the intellectual-axiological component of performance; raising the importance of visualization, acting, plastic, choreographic components of performance; focus

on the formation of a universal figure of vocalist capable of revealing multiple meaning and the development of new types of artistic communication; the development of the creative position of the carrier of cultural memory and the highest spiritual values of Mankind, the mediator between cultures and epochs, the initiator of the polylogue of cultures.

Key words: genre model, opera, academic vocal, vocal performance.

Постановка проблеми. Глобальні зрушення в культурному ландшафті межі ХХ–ХХІ ст. у музичному мистецтві виявляються в кардинальному переформатуванні співвідношення елементів системи засобів виразності, стильових, жанрових, тематичних, образних координат академічної традиції та її дифузії із царинами масової та народної музики тощо. В авангарді трансформаційних процесів, зокрема в сучасному культурному просторі України, постає жанр опери, особлива складність і неоднозначність шляхів буття якого визначають парадигмальні настанови постмодернізму – еkleктизм, плюралізм, фрагментарність, невизначеність, значущість цитації та гри, монтажність, розмивання меж мистецтва, аканонічність, полістилістика тощо (Алексієвцев, Юрій, 2016: 210–211). Сутнісній трансформації за умов творчого переосмислення феноменологічної природи оперного жанру піддається і його атрибутивна виконавська основа – академічний вокал. Це суттєво проблематизує не тільки дослідження напрямів трансформації жанрової моделі опери. Функціональні «зсуви» в оперному мистецтві та певна виконавська домінанта сучасного музичного мистецтва спонукають і до осмислення шляхів новаційного інтерпретування академічного вокального виконавства, його синтезу з народним та естрадним вокалом, зокрема в модифікаціях оперного жанру у творчості сучасних українських митців, що становить актуалізуючий компонент статті.

Аналіз досліджень надає можливості констатувати посилення уваги науковців до висвітлення специфіки сучасної національної опери та суголосний постмодерністській парадигмі плюралізм дослідницьких спрямувань. Проте у фокусі уваги науковців перебувають насамперед питання концептуальної, образної, жанрової, стилістичної специфіки окремих прецедентів модифікування моделі оперного жанру, що демонструють розвідки О. Дерев'янченко та Г. Овчинникової, В. Драганчук, Л. Кияновської, О. Коменди, Л. Мельник, О. Щетинського, а також питання, пов'язані з актуалізацією релігійної музичної традиції, зокрема в контексті оперного театру, що засвідчують дослідження М. Антоненко та К. Немченко. Висвітлення особливостей модифікування академічного вокалу в новітніх інтерпретаціях оперного жанру у творчості сучасних українських композиторів

донині не має прецедентів, що зумовлює актуальність запропонованої розвідки.

Мета статті – окреслити тенденції модифікування академічного вокалу в контексті новітніх репрезентацій жанру опери у творчості українських композиторів.

Вклад основного матеріалу. Багатоспрямованість сучасного жанрового модифікування опери є безпосереднім відбиттям унікальності сучасного культурного простору України, позначеного специфічним накладанням культурних контекстів – минулого та сучасного, світового та національного.

Відродження національних джерел культури, національної системи цінностей слугує нині для митців потужним імпульсом до онтологічної та феноменологічної «модуляції» опери в фольклорний контекст та водночас у царину сакральних цінностей. Хорові опери Л. Дичко «Золотослов», «Вертеп», «Різдвяне дійство», синтезуючи світську та релігійну сфери, академічне та народне вокальне виконавство, традиції та новації, засвідчують і спрямованість сучасного вокального мистецтва на формування нової – виконавськи «відкритої» – творчої особистості вокаліста. Чергування антифонних і сольних номерів у «Різдвяному дійстві» є підставою для миттєвої зміни вокалістом виконавської самоідентифікації: від осмислення себе як хориста, невід'ємного елемента цілісної хорової маси, до позиції вокаліста як провідного носія інтонованого сенсу, мелосу та виразника концепції, лідера змістовно-інтонаційного процесу. Змістовне значення інтонаційно-гармонічних атрибутів музичної духовної традиції вимагає від вокаліста тонкого балансу між світською та сакральною психологічними «аурами» виконавства. Культурно-мікстовий характер музичної мови твору, в якому «авторка звертається до різних прийомів вокально-хорового інтонування та звуковидобування: глісандо, спів із закритим ротом, гучні вигуки, шепіт» (Антоненко, 2020: 140), відбиває полілог культур, в якому вокаліст є його ініціатором, здатним до модуляції в різні культурні та виконавські простори.

У такій же іпостасі, еднаючи світський і сакральний, національний і світовий музичний простори, постає вокаліст в опері О. Козаренка «Час покаяння», партію якого наповнюють стильові та семантичні апеляції до різних історичних і

національних культур – «риторичні фігури (Хрест, анабасіс-катабасіс), мелодійні секвенції *Dies irae*, колоподібність, дзвоновий комплекс, ритм, прийом антифонного співу, елементи псалмодії, анафори (повтор) тощо» (Немченко, 2020: 11), знаки європейського поліфонічного мистецтва (фуга) та національного музичного спадку – думні інтонації (Мельник, 2002). Здійснюючи місію ствердження духовної значущості культурного синтезу, вокаліст на виконавському рівні вирішує насамперед інтелектуально-аксіологічні завдання – розкодує систему знаків, відтворюючи масштабний досвід культури, екстраполює його на сучасні культурні реалії й актуалізує питання особистісного осмислення-прийняття системи вищих духовних цінностей Людства. Як результат, місія виконавця з реалізації задуму композитора перетворюється на місію носія історичної пам'яті, позиціонованої як «ціннісно-духовний стрижень, свого роду код нації, народу, країни, який зберігає знання та інформацію про еволюцію, конкретні етапи розвитку, які, витримавши перевірку часом, перевертаються в загально визнані цінності» (Сташевська, Уманець, 2020: 276).

Розвиток української опери вирізняє спрямованість на «вписування» у світовий культурний контекст за збереження національного начала. М. Скорик в опері-притчі (Драганчук, 2016: 10) «Мойсей», репрезентуючи оперний жанр як концентрат культурної пам'яті, створює сучасну пасіонарну, кордоцентричну національну візію однієї з вічних тем європейського мистецтва. Символічність концепції твору закарбовують апеляції до мета-мови оперного мистецтва, в якій синтезовано естетичний принцип національної шкільної драми «сполучення сцен релігійного характеру з інтермедіями, хорового співу із танцями» (Дерев'янченко, Овчинникова, 2012: 168), атрибути опери XIX ст. – лейтмотивний принцип, інтонації, які «відсилають» до «веризму, до Пуччіні, до музичної драми, в якій вокальне начало органічно сплавляється з декламаційно-експресивними акцентами» (Кияновська, 2001: 58), а також інтонаційні «показчики» сучасності. На виконавському рівні це є суттєвим викликом для вокалістів, які постають перед проблемою формування специфічної творчої позиції. Вона передбачає не тільки винятково масштабний творчий тезаурус, когнітивне та технічне володіння специфікою української, італійської, німецької, австрійської опер, «академічну адаптацію» фольклорних і пісенних інтонацій. Філософічна ліричність, символізм та алегоричність твору, його «статичність, замкненість у умовно-рефлексивному колі» (Кия-

новська, 2001: 57) спонукає вокаліста до єднання особистісної іпостасі Людини з її унікальним духовним, аксіологічним світом і колективної іпостасі Людини – носія інтеріоризованої цілісної духовної пам'яті людства. З цього погляду солідаризуємося зі В. Степурком, який пов'язує осмислення творчості композитора – в проблемному полі статті – виконавської творчості – зі ставленням до них «як до особистісно-ціннісного, рефлексивного акту, ставлення до музичного образу як до певної картини світу, яка вимагає актуалізації інтелектуального, емоційного, духовного потенціалу особистості» (2014: 381).

Апеляція до найдавніших джерел європейської культури слугує концептуальним опертям і в мелодрамі О. Козаренка «Орестея». Синтез знаків культури Античності (на рівні тематики та сюжетики), Просвітництва (на рівні жанру – мелодрама), романтизму (на рівні архітекτονіки – скріплення музичного матеріалу лейтмотивами-символами, композиційним значенням міфологеми кола), модернізму (на емоційно-образному рівні – знаки експресіоністської драми з її гранично екзальтованою емоційністю) у комплексі зумовлюють формування унікального художнього простору, який О. Коменда характеризує як «акласичне жанрово-стилістичне середовище мелодрами» (2013). Акумуляція в ньому музичного, зокрема й виконавського, досвіду культур по «історичній вертикалі» надає постаті вокаліста статусу особистісно-творчого перехрестя культурних тяжіль. Їх конкретизацією слугують атрибутивні засади як академічного вокалу (звуквидобування, звуковедення, дихання, артикуляції тощо), так і позаакадемічного – із змістовно значущою палітрою засобів вокальних прийомів (шепіт, зойки, крик, глісандо тощо).

Специфіка трансформації жанру опери й академічного вокалу, як і змістовно-сенсові нюанси «Орестеї» О. Козаренка, детермінуються й вагомістю постмодерністських тенденцій. На рівні художнього цілого вони відображаються в концептуалізації візуального компонента, що на рівні виконавства актуалізує акторсько-пластичний вимір виконавства – вторинний в академічній оперній традиції. Кожен із персонажів твору (у постановці опери І. Волицької) має власну пластичну та мімічну палітри, що підносить значення пластичного компонента в драматургії вистави та перетворює вокаліста на універсального виконавця, для якого акторське та вокальне начало постають у невід'ємній цілісності.

Інтенсифікацію культурних процесів на рівні художньої рефлексії відбиває ревізія осмислення

художнього часу – його «кліпова» концентрація та заміна «часу-процесу» «часом-результатом». У царині опери це знаходить відображення в актуалізації тенденції камернізації та певній пріоритетності моноопери. Особлива неоднозначність тенденції темпорального «стискання» первинно масштабного жанру зумовлюється її синтезом із тенденцією експериментального трансформування, що актуалізує для сучасного вокаліста питання виконавського універсалізму й імпрізаційного творчого осмислення вокальної партії.

В опері «Благовіщення» О. Щетинського «накладаються» різноспрямовані тенденції розвитку національного оперного жанру. На основі сакрального сюжету Благовіщення – одного з провідних для європейського мистецтва – митець «сакралізує» та камернізує модель світського жанру опери, піддаючи ревізії фактично всі його атрибутивні основи та новаційно інтерпретуючи основи академічного вокалу. Авторське визначення твору «сценічні діалоги без акомпанементу» (Щетинський, 2019: 81) можна вважати аklasичним варіантом камерної моноопери, в якому проблематизується художня комунікація на рівні «вокаліст – супровід». Фортепіано та мелодизовані ударні, за задумом митця, є «інструментальним» персонажем, символом сакрального світу, діалог із яким протягом усього твору висуває потребу створення виняткової психологічної єдності, зумовлену й аконфліктною драматургією «Благовіщення», і позитивною сутністю образів Марії та архангела Гавріїла.

Музичну мову та мислення «Благовіщення» О. Щетинського вирізняють атональність і модальність, емансипація дисонансу та тембру, алюзії барокової і класичної оперної стилістики, «невокальна» просодія, плуралізм вокально-виконавської палітри (*cantabile*, *Sprechgesang*, *parlando*, речитатив, шепіт тощо), мікротематизм (Щетинський, 2019: 87–88). Це актуалізує як технічний, так і когнітивно-інтелектуальний вимір вокального виконавства, забарвлює його виточеним інтелектуалізмом і спрямовує самореалізацію вокаліста в царину розкриття історико-культурних шарів змісту та створення багатошарової символічної образної аури твору.

Інший вимір камернізації опери та модифікування творчої позиції вокаліста в її контексті пов'язаний із орієнтацією митців на експерименталізм і виняткову змістовну, подієву, образну, емоційну концентрацію. За таких умов кожна інтонація «навантажується» множинними сенсами, розкриття яких стає творчою місією вокаліста в таких камерних, зокрема й моно-репрезентаціях

оперного жанру, як «Три портрети» І. Кириліної, «Танок із тінню 1» та «Танок із тінню 2» Л. Самодаєвої, «Числа і вітер» А. Загайкевич, «Леді Лазарус» Л. Юріної тощо.

У камерній опері Л. Юріної «Леді Лазарус» (на текст С. Платт, Р. Баха та Дж. Джойса) така змістовна багатошаровість зумовлена низкою специфічних рис твору. Насамперед – кардинальним переосмисленням в його межах усталених алгоритмів художньої комунікації на рівні «композитор – виконавець». Постмодерністська відкритість «Леді Лазарус» має результатом заміну першості зафіксованого композитором «закритого» тексту відкритим, імпрізаційним «прочитанням» ідеї, унікальність якого визначається специфікою творчих світів конкретної виконавиці та режисера. У контексті новаційної художньо-комунікаційної ситуації принципово змінюється й творча позиція вокаліста. Із послідовного «відтворювача» тексту твору, для якого власна творча індивідуальність була певною мірою вторинною порівняно із творчою індивідуальністю композитора, вокаліст перетворюється на співавтора, для якого текст твору є імпульсом для творчої самореалізації.

Саме такі проблеми переосмислення власного статусу та місії постають перед вокалістом в камерній моноопері Л. Юріної, мелос якої уможливорює розгортання співацької самореалізації одночасно в множинності площин: винайдення виконавцем власного творчого місця у насиченій символікою художній тканині твору, яка сполучає накладання академічної традиції (що виявлено в значущості академічного вокального виконавства) та масової культури (проявом чого слугує сценічна пластика на основі *contemporary dance*); формування виконавцем тонкого балансу між вокальним та інструментальним шаром, в якому сполучено експериментальні (електронна звучність) і традиційні (фортепіано) барви; формування вокалістом і вокальної, і пластичної палітр виконання (яка передбачає зокрема й нетрадиційне положення тіла співака – лежачи, сидячи на полу тощо).

Проте парадоксальним чином однією з головних виконавських проблем, що постає перед вокалістом в «Леді Лазарус» Л. Юріної, на наш погляд, стає проблема виконавської майстерності та виняткової технічної мобільності. З одного боку, це зумовлено атональною організацією музичної тканини та довільністю масштабів композиційних побудов. Це передбачає стійкість і відпрацьованість інтонаційного та гармонічного слуху, мобільність фразування та витривалість дихання. З іншого боку, це детерміновано специфікою вокальної партії. Її характер безпосередньо

ілюструє думку В. Степурка, який акцентує, що «порівняно з пошуками нової форми викладу або виразної інтонаційно-мовної стихії в творчості композиторів попередніх епох, творчість сучасних композиторів відзначається наданням першорядного значення тембральній прерогативі якостей звуку» (2014: 382). В опері Л. Юріної така пріоритетність тембральності зумовлюється: діапазоном партії, який дорівнює діапазону всіх жіночих голосів в академічній вокальній традиції; своєрідною інструментальністю, яка передбачає наявність надвеликих стрибків, до того ж на «незручні» для сопрано звуки; винятковим змістовним значенням динаміки, яка передбачає граничні динамічні нюанси (зокрема й на граничних звуках діапазону); насиченням партії позавокальними засобами виразності (шепіт, скандування, крик) та миттєвими «переходами» від академічного до позаакадемічного звуковидобування та звуковедення.

В експериментальному художньому просторі «Леді Лазарус» Л. Юріної співачці доводиться вирішувати й унікальні проблеми психологічного та комунікаційного характеру. Психологічна проблема породжується необхідністю створення перцептуального емпатичного контакту з аудиторією за умов негативно забарвленого естетичного простору. Комунікаційна проблематичність зумовлюється полілогом, у контексті якого перебуває виконавиця. Один із його вимірів – «мовчазний», тілесний, пластичний – становить значуща в силу змістовного навантаження хореографічного компонента комунікація вокалістки з танцівницями. Інший вимір становить комунікація між виконавцями, позначена унікальною «безопорністю» та «неявністю» (за умов атональної атмосфери й відсутності прямого візуального контакту виконавців).

Висновки. Віддзеркалюючи парадигмальні риси культури постмодернізму, українська опера демонструє пріоритетність таких часто сумішених тенденцій трансформації жанрової моделі, як: «фольклоризація» та «сакралізація», синтез

сакрального та світського начал, репрезентація концентрованого втілення світової та національної культурної пам'яті (завдяки символізації, алегоричності, зверненню до провідних тем європейського мистецтва тощо), орієнтація на створення полілогу культур у часі та просторі, виражена в стильових, мисленнево-інтонаційних, жанрових мікстах; спрямованість на темпоральну, образно-психологічну концентрацію жанру, виражену в пріоритетності камерної опери та моноопери; експерименталізм музичної мови та мислення.

Плюралістичність утілення синтезу традицій та новацій в новітніх національних репрезентаціях опери дозволяє констатувати такі тенденції модифікації в них академічного вокалу: розширення виконавської палітри прийомами народного, естрадного вокалу та експериментальними позавокальними прийомами виконавства; виконавська мобільність і відкритість; значущість творчого тезаурусу й інтелектуально-аксіологічного компонента виконавства; піднесення значущості візуалізації, акторського, пластичного, хореографічного компонентів виконавства; спрямованість на формування універсальної постаті вокаліста, здатного до розкриття множинних сенсів і формування нових типів художньої комунікації; формування творчої позиції носія культурної пам'яті та вищих духовних цінностей Людства, медіатора між культурами та епохами, ініціатора полілогу культур.

Перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні специфіки музичної мови та мислення, а також інтерпретації основ академічного вокалу в експериментальних репрезентаціях жанрової моделі опери у творах «Доля (Синдром Доріана)», «Сьогодні вечером «Борис Годунов» К. Цепколенко, «Божественна Сара» Ю. Гомельської, «Три мікроопери за Данієлом Хармсом» Л. Самодаєвої, «Сліпа ластівка» та «Бестіарій» О. Щетинського, які засвідчують плюралізм інтерпретування та шляхів синтезу традицій і новацій у національному культурному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексієвєць М., Юрій М. Постмодернізм і українська культура. *Україна – Європа – Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія : Історія, міжнародні відносини. Тернопіль.* 2016. Вип. 18. С. 210–214.
2. Антоненко М.М. Православна духовна музика в системі української культури кінця ХХ – початку ХХІ століття: дис.канд. мистецтвознавства; 26. 00. 01. Київ, Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. 2020. 269 с.
3. Дерев'янченко О.О., Овчинникова Г.А. Опера «Мойсей» М. Скорика в контексті національних та західноєвропейських традицій. *Музичне мистецтво.* 2012. Вип. 12. С. 164–174.
4. Драганчук В. Архетип Мойсея у музичному дискурсі: національне в рефлексіях універсалізму Івана Франка. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія : Мистецтвознавство.* 2016. № 2. С. 5–13.
5. Кияновська Л. «Мойсей» Мирослава Скорика – тексти, контексти і підтексти. *Просценіум.* 2001. № 1. С. 55–59.
6. Коменда О.І. Музичний театр Олександра Козаренка (на прикладі мелодрами «Орестея»). *Kamerton.* 2013. № 57. С. 252–259. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11470/1/komenda_kamerton.pdf

7. Мельник Л. Українське бароко в просценіумі сучасного музичного мистецтва (опера О. Козаренка «Час пока-яння»). *Вісник Львівського національного університету. Серія : Мистецтвознавство*. 2002. Вип. 2. С. 109–114.
8. Немченко К.В. Літургійна символіка в оперній музиці ХІХ – ХХІ століть (на матеріалі творчості російських та українських композиторів) : автореф. дис. канд. мистецтвознавства ; 17. 00. 03. Одеса, Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової, 2020. 17 с.
9. Стасевская О.А., Уманец О.В. Историческая память как фактор межкультурной коммуникации. *Национальные культуры в межкультурной коммуникации: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.*, Минск, 31 марта – 1 апр. 2020 г. Минск: БГУ, 2020. С. 270–278.
10. Степурко В.І. Звукове втілення художньої обумовленості в творах сучасної музики. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2014. Вип. 32. С. 380–387.
11. Щетинський О.С. Музична іконографія Благовіщення: особистий досвід. *Аспекти історичного музикознавства*. 2019. Вип. ХVІІ. С. 74–89.

REFERENCES

1. Aleksieyevets M., Yuriy M. (2016). Postmodernism i Ukrayins`ka cultura [Postmodernism and Ukrainian culture]. *Ukrayina – Yevropa – Svit. Mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh pratz`*. Seriya : Istoriya, mizhnarodni vidnosyny. Ternopil`, issue 18, pp. 210–214 [in Ukrainian].
2. Antonenko M.M. (2020). Pravoslavna dukhovna musica v systemi ukrayins`koyi kultury kintzya XX – pochatku ХХІ stolitya [Orthodox spiritual music in the system of Ukrainian culture of the late XX – early ХХІ century]. *Candidate`s thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Derevianchenko O., Ovchinnikova G. M. (2012). Opera «Moysey» M. Skoryka v kontexte national`nykh ta zakhidnoyevropeys`kykh traditsiy [Skoryk`s opera «Moses» in the context of national and Western European traditions]. *Musichne mystetstvo*, issue 12, pp. 164–174 [in Ukrainian].
4. Drahanchuk V. (2016). Arkhetyp Moysesa u musichnomu diskursi: national`ne v refleksiyakh universalizmu Ivana Franka [The Moses archetypes in a musical discourse: the national in reflection of Ivan Franko`s universalism]. *Naukovi zapysky Ternopil`s`kogo national`nogo pedagogychnogo universytetu im. Volodymyra Gnatyuk. Seriya : Mystetstvoznavstvo*, № 2, pp. 5–13 [in Ukrainian].
5. Kyjanovska L. (2001). «Moysey» Myroslava Skoryka: teksty, kontekstu, pidteksty [Myroslav Skoryk`s «Moses»: texts, contexts, subtexts]. *Proscenium*, 1, pp. 55–59 [in Ukrainian].
6. Komenda O.I. (2013). Musichniy teatr Oleksndra Kozarenka (na prykladi melodramy «Oresteya» [Oleksandr Kozarenko`s musical theatre (on the example of the melodrama «Oresteia»)]. *Kamerton*, 57, pp. 252–259. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11470/1/komenda_kamerton.pdf [in Ukrainian].
7. Mel`nyk L. (2002). Ukrayins`ke baroko v prostzeniumi suchasnoho musichnogo mystetstva (opera O. Kozarenka «Chas pokayannya») [Ukrainian Baroque in the proscenium of contemporary music (O. Kozarenko`s opera «Time of Repentance»)]. *Visnyk Lvivs`kogo national`nogo universitetu. Seriya : Mustetstvoznavstvo*, 2, pp. 109–114 [in Ukrainian].
8. Nemchenko K.V. (2020). Liturgiyna simvolika v operniy musitzi ХІХ – ХХІ stolitt` (na materialy tvorchoosti rosiys`kih ta ukrayins`kih kompozytoriv) [Liturgical symbolism in opera music of the ХІХ–ХХІ centuries (on the material of Russian and Ukrainian composers art)]: avtoref. dis. ...kand. myst-va: Odessa, 17 p. [in Ukrainian].
9. Stasevskaya O.A., Umanets O.V. (2020). Istoricheskaya pamyat` kak factor mezhcul`turnoyi communicatziyi [Historical memory as a factor of intercultural communication]. *National cultures in intercultural communication: materials V Mezhdunar. nauk.-pract. conf.* Minsk: BGU, pp. 270–278 [in Russian].
10. Stepurko V.I. (2014). Zvukove vtilennya khudozhn`oyi obumovlenosti v tvorakh suchasnoyi musici [The sound implementation of conditionality in the works of contemporary music]. *Aktual`ni problemy istoriy, i teorii ta praktyky khudozhn`oyi kultury*, 32, pp. 380–387 [in Ukrainian].
11. Shchetynsky O.S. (2019). Musichna ikonografiya Blagovishennya: osobystyi dosvid [Musical iconography of Annunciation: personal experience]. *Aspekty istoriychnogo musikoznavstva*, ХVІІ, pp. 74–89 [in Ukrainian].

УДК 75.03+7.07-05

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-7>**Анастасія СТРИЙ,***orcid.org/0000-0002-0135-1094*

аспірант кафедри теорії та історії мистецтва

Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури

(Київ, Україна) *anastasiia.strii@gmail.com***ІСТОРИОГРАФІЯ ПОСТАТІ АДАЛЬБЕРТА ЕРДЕЛІ: СТАН І ПРОБЛЕМИ**

Публікація присвячена дослідженню того, як у різних літературних джерелах представлена постать одного із засновників і найяскравіших представників сучасної закарпатської школи живопису – Адальберта Ерделі. Виявлено, що в публікаціях показано досить широкий спектр матеріалів, присвячених життєвому шляху живописця. У різні часи мистецтвознавці й поціновувачі його творчості аналізували його досвід, вподобання, судження про світ і мистецтво, те, під які художні впливи він потрапляв у різні часи в різних країнах. На кожному історичному етапі розроблялися певні підходи до вивчення живопису митця, адже Закарпатський край на початку ХХ століття переходив зі складу однієї країни до іншої, таким чином, оцінка й погляд на живопис майстра теж змінювалися. Автором статті розглянуто як ранні й маловідомі публікації, починаючи з 1929 року, так і сучасні статті й монографії.

З'ясовано, що в науковій літературі не достатньо висвітлено питання цілісної еволюції художнього почерку митця, індивідуальних рис його манери, проявів різностильових тенденцій та їх витоків. Існують певні прогалини у відомостях, не встановлені остаточні факти. Однак усі ці результати складають міцний фундамент для подальшого дослідження. Надалі перед автором стоїть проблема безпосереднього аналізу творів художника з урахуванням усіх вищеописаних чинників, аналізу мистецького середовища, в котрому перебував А. Ерделі в різні етапи життя в різних країнах та який, безумовно, лишив великий слід на подальшому розвитку його творчої манери.

Дослідження проводилося бібліографічним та історико-культурологічним методами. Результати роботи можуть бути використані в рамках вивчення безпосередньо творчості Адальберта Ерделі, історії українського мистецтва ХХ століття, а також закарпатської школи живопису.

Ключові слова: Адальберт Ерделі, закарпатська школа живопису, історіографія, український модернізм.

Anastasiia STRII,*orcid.org/0000-0002-0135-1094*

Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Art

National Academy of Fine Arts and Architecture

(Kyiv, Ukraine) *anastasiia.strii@gmail.com***HISTORIOGRAPHY OF THE FIGURE OF ADALBERT ERDELYI:
STATE AND PROBLEMS**

The publication is devoted to the study of how is presented in various literary sources the figure of one of the founders and the brightest representatives of the modern Transcarpathian school of painting – Adalbert Erdelyi. It was found that the publications show a fairly wide range of materials on the life of the painter. At different times, art critics and connoisseurs of his work have analyzed his experience, preferences, judgments about the world and art, under which artistic influences he came at different times in different countries. At each historical stage, certain approaches to the study of the artist's painting were developed, because the Transcarpathian region in the early twentieth century passed from one country to another, so the assessment and view of the master's painting also changed. The author of this article considers both early and little-known publications since 1929, as well as modern articles and monographs.

It was found that the scientific literature does not sufficiently cover the issue of the holistic evolution of the artist's handwriting, individual features of his manner, manifestations of different styles and their origins. There are some gaps in the information, no definitive facts. However, all these results form a solid foundation for further research. In the future, the author faces the problem of direct analysis of the artist's works taking into account all the above factors, analysis of the artistic environment in which A. Erdelyi was at different stages of life in different countries and which certainly left a big mark on the further development of his creative style.

The study was conducted by bibliographic and historical-cultural methods. The results of the work can be used directly to study the art of Adalbert Erdelyi, the history of Ukrainian art of the twentieth century, as well as the Transcarpathian school of painting.

Key words: Adalbert Erdelyi, Transcarpathian school of painting, historiography, Ukrainian modernism.

Постановка проблеми. Вибір теми статті зумовлений дослідженням, здійсненим для написання дисертації, присвяченій творчості Адальберта Ерделі (1891–1955 роки життя) – ключової фігури українського модернізму та мистецтва Закарпаття.

Один із засновників сучасної закарпатської школи живопису, разом с Й. Бокшаєм він організував 1927 року приватну Ужгородську публічну школу рисунку, учнями якої були такі митці як А. Коцка, Е. Кондратович, А. Борецький, А. Дробош та інші. Рисунок і живопис у школі вивчався згідно з програмами академічних художніх навчальних закладів. Це стало початком професійної мистецької освіти на Закарпатті. Звичайно, це сильно вплинуло на ріст і розвиток регіональної художньої школи.

Митець активно займався культурним розвитком краю: організував пленери та виставки, писав мистецтвознавчі статті й огляди експозицій, доклав багато сил і часу на виховання наступного покоління художників. Підтвердженням його визнання та реалізації було те, що 1931 року А. Ерделі став першим і надалі беззмінним головою створеного за його ініціативи в Ужгороді Товариства діячів образотворчого мистецтва Підкарпатської Русі, а в 1939 року – зайняв посаду голови Спілки підкарпатських художників.

А. Ерделі належав до тих художників, кому поталанило об'їздити пів-Європи. Він отримав освіту в Угорській королівській школі малювання (1911–1916 роки), де навчався у представників академізму, реалізму та імпресіонізму. Із цим підґрунтям він поїхав розвиватися до Мюнхена (1922–1926 роки), а потім до Парижа (1929–1931 роки). Освоївши художні досягнення трьох шкіл та поєднавши із місцевою естетикою Закарпаття митець сформував власну неповторну манеру, розробив притаманні прийоми та техніки, суттєво розширив потенціал тогочасного Закарпатського краю.

Проблема національної самоідентичності й пошук зв'язків з європейською культурою привернули увагу мистецтвознавства до інтересу і вивчення закарпатських художників, їхніх особливостей та формування. Однак, не дивлячись на те, що поступово з різних точок зору висвітлюються життя і творча спадщина Адальберта Ерделі, вони до сих пір комплексно не досліджені. Не зважаючи на внесок майстра в образотворче мистецтво, до сих пір немає повноцінної мистецтвознавчої праці, де б комплексно були проаналізовані його досягнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На різних етапах розроблялися певні підходи до

вивчення живопису А. Ерделі, однак специфіка огляду літератури стосовно цього полягає у тому, що більша частина існуючої літератури – статті наукового та публіцистичного характеру. Чимало дослідників займалися проблемою фіксації біографії митця, в тому числі А. Изворин, Г. Островський, В. Павлов, І. Небесник та інші.

Упродовж другої половини ХХ ст. в радянському мистецтвознавстві образ А. Ерделі й трактування його робіт були часто заідеологізовані, його європейський досвід свідомо ігнорувався. Натепер постала проблема перегляду як образу А. Ерделі, що сформувався в науковій і публічній сферах, так і комплексного дослідження всієї творчої спадщини митця. Тому останнім часом робилися нові спроби мистецтвознавчого розгляду творчих проявів А. Ерделі, як, наприклад, в І. Павельчук у статті «Пошуки сезаннізму в практиці Адальберта Ерделі 1930–1940-х років», та на міждисциплінарному рівні – в статті І. Небесника «Адальберт Ерделі. Літературні твори».

Загалом, для проведення дослідження використовується велика кількість джерел та історії мистецтва ХХ століття, які дозволяють подивитися, як в різні часи та за різних умов оцінювалася творчість художника.

Мета статті полягає у усвідомленні попередньої дослідницької бази, в якій питання художньої мови А. Ерделі, і суміжні з ним, вже розглядалися з позицій різних науковців.

Виклад основного матеріалу. Перша згадка про закарпатця опублікована в статті «Русинські художники» 1929 року. В ній автор виділяє А. Ерделі серед інших як митця з «кристалним мистецтвом» та відносить його до тих рідких особистостей, які всією душею служать чистому мистецтву. Хроніка представляє А. Ерделі дуже перспективним живописцем (Aprily, 1920).

У журналі “Ozvena” 1932 року автор А.С. написав статтю з похвалою творчості А. Ерделі, виділив класично розвинений смак митця, вишуканість колориту та елегантність рухів в полотнах (А.С., 1932).

В середині ХХ століття Є. Недзельський випустив дві статті під псевдонімом А. Изворин, надрукував їх у журналі «Зоря» під назвою «Сучасні руські художники» (Изворинь, 1942: 388). У частині, присвяченій конкретно А. Ерделі А. Изворин велику увагу приділив його досвіду навчання у Франції, і як він вплинув на культурне життя Закарпаття. Дослідник зазначає, що митець повернувся на батьківщину дуже заряджений енергією французького модернізму та вчив своїх студентів тому, що треба розширювати кругозір та дивитися

не тільки в минуле, але й у майбутнє. Він характеризує А. Ерделі як буремну особистість, яка знаходиться в постійному русі й пошуках нових засобів самовираження. А. Изворин зробив перші філософські судження стосовно суті картин А. Ерделі, він в них бачить вічне споглядання та пошук неосязного в образах. Він дав загальну оцінку мистецтву закарпатця та визнав його гордістю рідного краю (Изворинь, 1943: 260).

Останній період творчості Адальберта Ерделі почався після приєднання Закарпаття до Радянського союзу – з 1945 року. Цей історичний поворот потягнув за собою ряд змін у завданнях та методах образотворчого мистецтва та культурному житті загалом. Спочатку все йшло добре, 5 січня 1946 року А. Ерделі й Й. Бокшай у приміщенні колишньої жіночої учительської семінарії організували заняття з групою молоді, назвавши її «Академія мистецтва». 1 березня розпочало роботу Ужгородське державне художньо-промислове училище, першим директором якого був А. Ерделі (на базі якого існує сучасна Закарпатська академія мистецтв). В серпні розпочала роботу Закарпатська організація Співки художників України, яку також очолив А. Ерделі. Однак, не бажаючи використовувати новий офіційний метод в мистецтві – соціалістичний реалізм, художник сильно постраждав. 1947 року з ідеологічних мотивів А. Ерделі усунули з його посад (Небесник, 2007: 22).

У той час аналізувати образотворче мистецтво можна було тільки з боку класової боротьби. У 1949 році анонімний автор газети «Закарпатська правда» опублікував сумнозвісну статтю «Розгромити охвістя космополітів на Закарпатті». У ній потужно описується як більшовицька партія нанесла «нищівний удар агентам імперіалістичної реакції, прочистив повітря віз загубної діяльності безрідних космополітів, що є рупором найреакційніших теорій сучасного капіталізму, які ненавидять велику історичну справу радянського народу». У такому контексті «агенти» – представники культурних професій – літератори, режисери, художники, які, на думку аноніма, духовно розтлівають народи та витравлюють патріотичні почуття у трудящих, зводячи все до загальносвітових тенденцій і витираючи національні рамки (Закарпатська правда, 1949).

Окремий пасаж присвячений обезціненню творчості А. Ерделі. Його звинуватили у раболіпстві та низькопоклонстві перед загниваючою культурою капіталістичного заходу, космополітизмі, буржуазній естетичності й спотворюванні портретів радянських людей. Анонім пригадав епізод зміни прізвища родинною Ерделі й подав це як відмову від свого роду й племені (Закарпатська правда, 1949).

Насправді мистецтвознавці могли думати інакше, навіть захоплюватися творчістю закарпатських художників. Проте, існуюча цензура не дозволяла їм друкувати те, що їм хотілося. Фактично тоді мистецтвознавчих досліджень ще і не було – лише вступи до каталогів виставок чи замітки в газетах, де йшла мова про чергову річницю жовтневої революції чи іншу святкову дату радянського народу. У 1940–1950-ті роки такі тексти писали В. Шандор, Н. Знаменська, О. Чернега, які шанобливо ставилися до творчості А. Ерделі, і разом із тим змушені були писати про «згубний вплив капіталістичної дійсності» на розвиток культури і мистецтва, в тому числі і на А. Ерделі (Небесник, 2009: 10).

Після 20-го з'їзду комуністичної партії Радянського Союзу розпочалася хрущовська відлига, яка зробила й мистецтвознавців вільнішими. Їхня праця була дуже необхідною, хоч у своїх аналітичних висновках вони мусили використовувати комуністичну ідеологію та критикувати зарубіжне мистецтво. Але без їх доробку творчість закарпатських художників була б невідомою для жителів України і Радянського Союзу. Саме тоді робляться перші посмертні спроби впорядкування мистецької спадщини, створення цілісної біографічної оповіді й аналізу художніх особливостей творчості митця. Однією із перших важливих праць, присвячених творчості А. Ерделі була невелика монографія відомого мистецтвознавця Г. Островського «Адальберт Михайлович Ерделі» 1966 року (Островський, 1966: 18).

У ній вчений відтворив шлях життя та творчості художника. Особливо важливо, що в цій праці подано аналіз ранніх творів, які вже неможливо побачити, це дає уявлення про манеру та майстерність молодого А. Ерделі. Тут же згадано й про вплив західноєвропейського мистецтва, однак з поправкою на те, що все-таки А. Ерделі не став формалістом. Подібні твердження говорять про те, що праця носить досить обережний характер в контексті цензури свого часу й лишаються цікавою для вивчення альтернативного погляду на творчість живописця та дискусій.

Г. Островський одним із перших дійшов узагальнення щодо трансформації художньої мови художника залежно від його подорожей. Ці висновки ще досить короткі, але підіймають сприйняття спадщини художника до рівня спроби пошуку західноєвропейських впливів в його мистецтві. Розглянута праця – відтворення творчого шляху, що дає підґрунтя для подальшого дослідження, а тим паче для вивчення еволюції майстерності митця та пошуку впливів з боку інших майстрів.

І хоч сконцентрованість Г. Островського на тому, що А. Ерделі був ширим радянським громадянином призводить до упередженості в аналізі, однак, спонукає до пошуків в протилежному боці – виявленні модерністських тенденцій, які поєднувалися одна з одною в його творах (Островський, 1966: 19).

Кардинальні зміни у мистецтвознавстві на Закарпатті настали в 1990-х роках, коли ідеологічні обмеження були зняті. До сторіччя від дня народження А. Ерделі в Ужгороді проходила його персональна виставка, до якої 1992 року був випущений ще один альбом зі вступною статтею Г. Островського. Дослідник вказує на проблему, що творчість А. Ерделі все ще не достатньо вивчена і навіть немає жодної ґрунтовної монографії. Він відкрито говорить про те, що А. Ерделі – класик ХХ століття в ряді з М. Бойчуком, А. Петрицьким, М. Глуценко, Т. Яблонською, О. Новаківським тощо. Вчений визнає, що полотна А. Ерделі не загубились би у співставленні з багатьма дуже знаменитими європейськими майстрами. Він наголошує на важливості вкладу художника у створенні місцевої професійної школи. У цій статті Г. Островський сміливіше висловлюється про складні обставини, в які А. Ерделі потрапив в часи Радянського Союзу, він уже не ігнорує приниження, яких ідеологія завдала художнику та критично відмічає, що все таки не всі роботи останнього періоду виконані на тому високому рівні, з яким пов'язується ім'я художника (Приходько, 1992: 8).

Відроджуватися повною мірою ім'я А. Ерделі почало у 2000-х роках, коли, діяльність Ужгородського коледжу мистецтв ім. А. Ерделі, який виник на базі заснованого ним художньо-промислового училища, а потім Закарпатського художнього інституту (початок 2003 року) вже вимагала від його працівників займатися науковою діяльністю.

До такого періоду належить перша фундаментальна біографічна монографія І. Небесника «Адальберт Ерделі». Оперуючи великою кількістю фактичного матеріалу, автор, окрім біографічного дослідження, розкриває світоглядні орієнтири художника, основи його творчості, педагогічні установки та творчу діяльність на тлі мистецьких процесів регіону та Європи. У цій праці вперше проведено глибокий аналіз архівних та біографічних джерел, публікацій періодичної преси, введено в науковий обіг велику кількість фактів, реконструйовано життєвий та творчий шлях живописця (Небесник, 2007).

І. Небесник вказує, що окрему увагу при дослідженні життя А. Ерделі зосередив на періоді Другої світової війни, який не досліджувався раніше ні зарубіжними ні радянськими спеціалістами.

Суттєвим здобутком цієї праці є позбавлений ідеологічних коректив незаангажований погляд на життя та творчість художника, нове розуміння та трактування мистецьких здобутків школи в загальноукраїнському та європейському контекстах.

Упродовж своєї професійної діяльності І. Небесник торкається багатьох аспектів життя А. Ерделі, періодично видаючи нові або уточнені відомості про життєвий та творчий шлях художника.

Найважливішим писемним джерелом у дослідженні життя та творчості Адальберта Ерделі є збірник літературних творів, щоденників та думок художника «ІМЕН» зі вступною статтею І. Небесника й передмовою М. Сирохмана, виданий 2012 року. Книга складається з 9 розділів, серед яких є присвячені перебуванню А. Ерделі в Німеччині й Франції. Вони охоплюють деякі побутові подробиці, подорожі з точними датами та бурхливі історії кохання. Однак найцінніша інформація – роздуми живописця про сутність мистецтва, його прагнення як художника та враження від сучасного йому світового мистецтва. Опрацювання цього збірника допомагає глибше зануритись у світогляд художника, він розкриває його як мислителя та поєднує із провідними філософськими напрямками, популярними в той час в тих країнах, де митець перебував (Небесник, 2012).

Вивчення творчості А. Ерделі продовжуються і час від часу з'являються наукові статті, що вирішують невелике коло проблем. Зокрема, однією з нещодавніх публікацій стала стаття І. Луценка «Портретний жанр у творчості А. Ерделі, художньо-стилістичні особливості, спроба періодизації». У дослідженні автор визначає художньо-стилістичні особливості живопису митця у жанрі портрета. На прикладі творів проводиться аналіз композиційних і колористичних здобутків (Луценко, 2013). Увагу до образу жінки у творчості А. Ерделі звернула Л. Колоповець. У статті дослідниця робить спробу дати характеристику творчості митця з точки зору зображення жінки (Колоповець, 2015). Відношення суспільства до художника об'єктивно описав І. Небесник у статті «Останні роки життя і творчості Адальберта Ерделі». Тут мова йде про важкий суспільний і моральний стан, у якому перебував художник з 1949 року, коли на Закарпатті почалася «боротьба с космополітизмом». Стаття докладно реконструює біографічні обставини останніх років життя А. Ерделі (Небесник, 2015).

Як окремий аспект художньої мови А. Ерделі І. Павельчук розглядає сезаннізм в одній з останніх опублікованих статей – «Пошуки сезаннізму в практиці Адальберта Ерделі 1930–1940-х років».

Ця стаття стала першою науковою публікацією, в якій предмет дослідження – вплив сезаннізму окремо. І. Павельчук детально аналізує художні методи, якими користувався П. Сезанн та які з них засвоїв А. Ерделі (Павельчук, 2019).

У дослідницькій літературі викладено обширний матеріал, стосовно життєвого та творчого шляху А. Ерделі. Мистецтвознавці розглядали його досвід, вподобання, судження про світ та творчість, під які впливи він потрапляв. Звісно, існують прогалини у відомостях, не встановлені остаточні факти. Однак всі ці результати складають міцний фундамент для подальшого дослідження.

Висновки. Наразі у науковій літературі не досить висвітлено питання цілісної еволюції художньо-стилістичної манери митця, індивідуальних рис цієї манери, проявів різностильових тенденцій та їх витоків. Надалі стоїть проблема безпосереднього аналізу творів художника з урахуванням усіх вищеописаних чинників, аналізу мистецького середовища, в якому перебував А. Ерделі в різні етапи життя в різних країнах та який, безумовно, лишив великий слід на подальшому розвитку його творчої манери. Це має показати неоднозначність і багатошаровість мистецького бачення та майстерності живописця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ерделі Адальберт. ІМЕН : літературні твори, щоденники, думки / укл. І. І. Небесник, М. В. Сирохман. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 440 с.
2. Ерделі / авт.-упор. О. В. Приходько, Л. І. Біксей ; за ред. Г. С. Островського. Ужгород : Карпати, 1992. 44 с.
3. Изворинь А. Сучасні руські художники (Докончення). *Зоря-Најнал*. 1943. № 1–4. С. 258–284.
4. Изворинь А. Сучасні руські художники. *Зоря-Најнал*. 1942. № 3–4. С. 387–415.
5. Небесник І. І. Адальберт Ерделі. Львів : Видавництво Мс, 2007. 296 с.
6. Небесник І. І. Адальберт Ерделі та питання мистецтвознавства на Закарпатті в галузі образотворчого мистецтва. *Вісник Львівської національної академії мистецтв. Спецвипуск*. Ужгород : Видавництво В. Падяка, 2009. С. 7–17.
7. Небесник І. І. Останні роки життя і творчості Адальберта Ерделі. *Вісник Закарпатського художнього інституту*. Ужгород : ЗХІ, 2015. С. 16–18.
8. Кополовець Л. О. Образ жінки у творчості А. Ерделі. *Вісник Закарпатського художнього інституту*. 2015. Вип. 6. С. 48–55.
9. Луценко І. В. Портретний жанр у творчості А. Ерделі, художньо-стилістичні особливості, спроба періодизації. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2013. № 1. С. 105–109.
10. Островский Г. С. Адальберт Михайлович Эрдели. Москва : Сов. художник, 1966. 100 с.
11. Павельчук І. А. Пошуки сезаннізму в практиці Адальберта Ерделі 1930–1940-х років. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2019. № 2. С. 82–88.
12. Розгромити охвістя космополітів на Закарпатті. *Закарпатська правда*. 23 березня, 1949.
13. A.S. V. Erdelyi. *Ozvena*. 1932. № 7/8. S. 118–119.
14. Ruszinsko festomuveszei. *Pasztortuz. Szepirodalmi es muveszeti kepes folyoirat / szerkesztik*: L. Aprily, D. Gyallay, S. Remenyik. Cluj-Kolozsvar, 30 junius 1920. № 13.

REFERENCES

1. Erdelyi Adalbert IMEN : literaturni tvory, shhodennyky, dumky. [Erdelyi Adalbert IMEN : literary works, diaries, minds] / edited by I. I. Nebesnyk, M. V. Syrohman. Uzhgorod : Oleksandra Gorkusha Publishing house, 2012. 440 p. [in Ukrainian].
2. Erdeli [Erdelyi] / edited by O. V. Prikhodko, L. I. Biksei, G. S. Ostrovskiy. Uzhgorod : Karpaty, 1992. 44 p. [in Ukrainian].
3. Izvorin A. Suchasni ruski khudozhniki (Dokonchennya) [Modern Ruthenian artists (Ending)]. *Zorya-Hajnal*. 1943. № 1–4. pp. 258–284. [in Ukrainian].
4. Izvorin A. Suchasni ruski khudozhniki [Modern Ruthenian artists]. *Zorya-Hajnal*. 1942. № 3–4. pp. 387–415. [in Ukrainian].
5. Nebesnyk I. I. Adalbert Erdelyi. Lviv: Ms, 2007. 296 p. [in Ukrainian].
6. Nebesnyk I. Adalbert Erdelyi ta pitannya mistetstvoznavstva na Zakarpatti v galuzi obrazotvorchogo mistetstva [Adalbert Erdelyi and issues of art history in Transcarpathia in the field of fine arts]. *Science magazine of Lvivs National Academy of Arts. Special edition*. Uzhgorod : Publishing house oh V. Padyak, 2009. pp. 7–17.
7. Nebesnyk I. Ostanni roky zhittya i tvorchosti Adalberta Erdelyi [The last years of the life and work of Adalbert Erdelyi]. *Science magazine of Transcarpathian Art Institute*. Uzhgorod: TAI, 2015. pp. 16–18. [in Ukrainian].
8. Kopolovets L. O. Obraz zhinky u tvorchosti A. Erdelyi [The reflection of a woman in creativity of Adalbert Erdelyi] / *Science magazine of Transcarpathian institute in Uzhgorod*, 2015. № 6. pp. 48–55. [in Ukrainian].
9. Lutsenko I. V. Portretnyi zhanr u tvorchosti A. Erdeli, khudozhno-stylistychni osoblyvosti, sprobа periodyzatsii [The portrait genre in the oeuvre of Albert Erdeli, its artistic and stylistic peculiarities and attempt of its periodization]. *Science magazine of Kharkiv State Academy of Design and Fine Arts*. 2013. № 1. pp. 105–109. [in Ukrainian].
10. Ostrovskiy G. Adalbert Myhajlovych Erdelyi. Moscow : Sov. artist, 1966. 100 p. [in Russian].
11. Pavelchuk I. A. Poshuky sezannizmu v praktytsi Adalberta Erdeli 1930–1940-kh rokov [The search for Cezannism in the practice of Adalbert Erdeli of 1930–1940']. *Science magazine of Kharkiv State Academy of Design and Fine Arts*. 2019. № 2. pp. 82–88. [in Ukrainian].
12. Rozgromiti okhvistyа kosmopolitiv na Zakarpatti [Defeat the tail of cosmopolitans in Transcarpathia]. *Transcarpathian truth*. 23 of march, 1949. [in Ukrainian].
13. A.S. V. Erdelyi. *Ozvena*. 1932. № 7/8. pp. 118–119. [in Hungarian].
14. Ruszinsko festomuveszei. *Pasztortuz. Szepirodalmi es muveszeti kepes folyoirat* [Ruthenian painter. Shepherd's hearth. *Literary art and illustrative magazine*] / szerkesztik: Aprily L., Gyallay D., Remenyik S. Cluj-Kolozsvar, 30 junius 1920. №13. [in Hungarian].

УДК 008:78.072

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-8>

Ольга УМАНЕЦЬ,

orcid.org/0000-0002-2762-9293

кандидатка мистецтвознавства, доцентка,

доцентка кафедри культурології

Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
(Харків, Україна) *oumanets5.10@ukr.net*

ТРАНСФОРМАЦІЇ КОНЦЕПТУ ЗЛА ЯК ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ АКСІОЛОГІЧНОЇ ДИНАМІКИ В МУЗИЧНІЙ ФАУСТІАНІ ХІХ–ХХ СТ.

Стаття присвячена дослідженню специфіки трансформації концепту зла як атрибутивного змістотворного компонента фаустіані в контексті музичного мистецтва ХІХ–ХХ ст. Концепт зла позиціоновано як відбиття на рівні художньої рефлексії напруженого осмислення особистістю та соціумом сутності й багатолікості негативного начала – невід’ємної складової частини буття як віддзеркалення аксіологічної динаміки людства. Наголошено на відсутності вичерпної опанованості в сучасному гуманітарному, зокрема музикологічному, дискурсі питань феноменології та онтології музичної фаустіані, її концептуальної комплементарності, специфіки функціонування її змістотворних концептів у художній практиці. Результати дослідження уможливили виявлення таких суголосних парадигмальним світоглядним вимірам романтизму, модернізму й постмодернізму тенденцій інтерпретації концепту зла у версіях фаустіані Ф. Ліста, Г. Берліоза, А. Рубінштейна, Г. Малера, О. Локшина, А. Шнітке тощо: репрезентації як плюралістичного, позачасового, всюдисущого й багатолікого начала внаслідок резонування зі знаками різних історико-культурних епох і модуляції в різні жанрові контексти; емансипації як самодостатнього концентрованого символу фаустіані в її концептуальній цілісності; репрезентації як феномену, амбівалентно пов’язаного з образом Фауста; осмислення та втілення крізь призму скерцозного, комічного, ігрового й побутового начал; «винесення» за межі розгортання подієвого ряду й імпліцитного позиціонування як прихованого детермінанта розгортання морального конфлікту й чинника нового ствердження значущості цінностей релігійного світобачення; тяжіння до співвіднесення зі знаками епохи Середньовіччя; модуляції в царину масової культури й кітчевої репрезентації як утілення перманентної загрози втрати вищих духовних цінностей у ситуації естетизації потворного й домінантного значення антицінностей; перцептуальної спрямованості на актуалізацію осягнення особистістю аксіологічних настанов.

Ключові слова: фаустіана, концепт зла, духовні цінності, аксіологічні настанови.

Olga UMANETS,

orcid.org/0000-0002-2762-9293

Candidate of Art Criticism, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Cultural Studies

Yaroslav Mudry National Law University

(Kharkiv, Ukraine) *oumanets5.10@ukr.net*

TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF EVIL AS A REFLECTION OF AXIOLOGICAL DYNAMICS IN THE MUSICAL FAUST-THEME OF XIX–XX CENTURIES

The article is devoted to the study of the specifics of the transformation of the concept of evil as an attributive meaningful component of Faust-theme in the context of the musical art of the XIX–XX centuries. The concept of evil is positioned as a reverberation at the level of artistic reflection of intense comprehension by the individual and society of the essence and diversity of the negative principle – an integral part of life, as a reflection of the axiological dynamics of mankind. Emphasis is placed on the lack of comprehensive mastery in the modern humanitarian, in particular musicological discourse of phenomenology and ontology of musical Faust-theme, its conceptual complementarity, the specifics of functioning of its meaningful concepts in artistic practice. The results of the study made it possible to identify such trends in the interpretation of the concept of evil in the versions of Faust-theme by F. Liszt, G. Berlioz, A. Rubinstein, G. Mahler, O. Lokshin, A. Schnittke, etc.: representation as a pluralistic, timeless, ubiquitous and multifaceted beginning due to resonance with the signs of different historical and cultural epochs and modulation into different genre contexts; emancipation as a self-sufficient concentrated symbol of Faust-theme in its conceptual integrity; representation as a phenomenon ambivalently related to the image of Faust; comprehension and embodiment through the prism of scherzo, comic, game and everyday principles; “taking” beyond the development of the series of events and positioning in an implicit status as a hidden determinant of the deployment of moral conflict and a factor in the new assertion of the of the religious worldview’s values importance; tendency to correlate with the signs of the Middle Ages; modulation into the realm of mass culture and kitsch representation as the embodiment of a permanent threat of loss of higher spiritual values in a situation of the ugly and dominant meaning of anti-values; perceptual focus on the actualization of the individual’s comprehension of the axiological guidelines.

Key words: Faust-theme, concept of evil, spiritual values, axiological guidelines.

Постановка проблеми. Відбиваючи в собі перипетії змін світоглядних парадигм, аксіологічна динаміка людства одним із векторів осягнення у світлі художньої рефлексії з часів Середньовіччя мала фаустіанську тематику. У контексті різних історико-культурних і національних світів фаустіана перманентно поставала як простір проблематизації кардинальних питань духовного буття людини, позначений концептуальною мобільністю та варіабельністю мистецького відбиття. І якщо у варіабельність версій образу Фауста демонструвала динаміку осмислення образу людини певної історико-культурної епохи, то концепт зла в різноманітті утілень відбивав складність і неоднозначність шляхів осмислення людиною та соціумом сутності негативного начала як невід'ємної складової частини буття.

Особлива загостреність проблем збереження духовних основ людини за умов сучасної емансипації потворного та кітчевізації художнього простору, нового осмислення та художньої інтерпретації етичних «полюсів» буття людини епохи постсучасності й амплітуди коливань творчої особистості між ними, особистісної та загальнолюдської ревізії вищих духовних цінностей спонукають до дослідження онтології фаустіани, зокрема висвітлення специфіки втілення концепту зла як його сенсотворного компонента.

Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що сфера дослідження концепту зла як атрибутивного змістовного компонента фаустіанської тематики в контексті музичного мистецтва є фактично неопанованою сучасним культурологічним і музикологічним знанням. Причинами такого становища – за наявності корпусу розвідок, присвячених окремим втіленням фаустіани в художній практиці – можемо вважати усталені в гуманітарному знанні (зокрема в літературознавстві) традицію концептуального «стискання» фаустіани до трагедії пізнання та фабульного першоімпульсу – угоди людини з дияволом (Жирмунський, 1978) та її «усічення» до гегемонії образу Фауста. На периферії гуманітаристики перебувають і питання концептуальної комплементарності фаустіани, феноменологічної, онтологічної специфіки її концептів (зла, знання, жіночого начала, віри тощо) та історико-культурної обумовленості їх варіабельності. Зазначимо, що при цьому для порівняльного літературознавства кін. ХХ ст. безсумнівною є теза щодо перманентною концептуальної змінюваності вічних сюжетів – А. Нямцу наголошує, що «цілком очевидно, що жоден з традиційних сюжетів не може довго існувати у незмінному вигляді, він уже а період становлення

подієвої схеми потенційно «запрограмований» на еволюцію в межах духовно-моральних запитів, тенденцій і настроїв сприймаючого соціокультурного контексту» (Нямцу, 1997: 151). Утім, для музикології висвітлення такої еволюції фаустіани та її резонування з парадигмальними вимірами історико-культурних епох залишається проблемною площиною. Не є вичерпно висвітленими в музикологічному дискурсі й феноменологія та онтологія фаустіани як цілісного явища попри масштабність й глибину осмислення творчості композиторів, які зверталися до фаустіани, у розвідках таких науковців, як Л. Баренбойм (1957 р.), І. Барсова (1975 р.), І. Карпинський та О. Чигарьова (1994 р.), Я. Мільштейн (1971 р.), А. Хохловкіна (1960 р.), М. Черкашина (2003 р.) тощо, які в різних дослідницьких ракурсах опосередковано порушували, зокрема, і питання щодо особливостей конкретних музичних утілень вічної теми¹. Художня аура постсучасності з її актуалізацією та проблематизацією аксіологічних орієнтацій та сучасна концентрація фаустіани в її концептах, котрі функціонують як символи вічної теми в її цілісності, надають актуальності й потребуваності дослідженню специфіки їх утілення в синхронії та діахронії й зумовлюють **актуальність** статті.

Об'єктом статті є фаустіанська тематика як явище культури. **Предмет статті** – концепт зла як невід'ємний змістовний компонент фаустіани. **Мета статті** – виявлення специфіки концептуального варіювання концепту зла у в музичних утіленнях фаустіани ХІХ – ХХ ст.

Компаративна **методологія** статті має основою засади культурологічного підходу й інструментарій музикології, зокрема жанровий аналіз, що уможливлює виявлення парадигмальних світоглядних детермінант трактування концепту зла й засоби його втілення в царині художньої рефлексії ХІХ–ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Розчарування в атрибутивній для епохи Просвітництва вірі в досяжність гармонії особистості та соціуму, ідеального буття людини відкрило для романтизму ті реалії, які більш ніж тривалий час перебували на периферії творчої рефлексії. «Двосвіття» та гегемонія ліричного начала, як базисні засади романтичної парадигми світобачення, відкрили для мис-

¹ Зазначимо, що авторці належить низка статей, в яких досліджується концептуальна, музично-мисленева й виразова специфіка втілень фаустіани в легендарній літературі Середньовіччя, у творчості Ф. Ліста, Ф. Шуберта, Г. Берліоза, А. Рубінштейна, Г. Малера, О. Локшина, А. Шнітке, а також А. де Мюссе, В. Одоєвського, О. Блока, В. Брюсова, П. Гулака-Артемівського, О. Левади, Н. Королевої, С. Альошина, І. Муратова, І. Сельвінського, М. Зариня тощо.

тецтва світ негативного начала в усій його буттєвій різнобарвності та варіативності особистісного осягнення, відбиттям яких стала й множинність й індивідуалізація утілення негативного начала.

Водночас із такою акцентованою дослідниками рисою європейського музичного романтизму як «звернення до образів і сюжетів величних творів світової літератури» (Белза, 1985: 191) це стало спонуками до створення численних музичних версій фаустіани, в межах яких концепт негативного начала, резонуючи з особистісною природою романтичної картини світу, постав у різноманітті концептуальних варіацій. Його маркером у контексті музичної романтичної картини світу стало й нівелювання сутності та кордонів. Як перевертень-трикстер, здатний до миттєвої зміни численних масок, означений концепт – невід’ємний компонент філософської концепції вічної теми – постав у музичній фаустіані Ф. Ліста – наскрізному змістовному векторі творчості митця.

У «Фауст-симфонії» специфіка його репрезентації детермінується на рівні архітекtonіки первинною образною передвизначеністю частин – носіїв образної тріади фаустіани. Їх послідовність – Фауст – Гретхен – Мефістофель – надає концепту зла статус фіналу світоглядних шукань. Проте їх специфічність є результатом семантичного дублювання – «накладання» образної семантики частин твору та семантики частин сонатно-симфонічного циклу, виявленням чого є семантико-змістовний мікст у фіналі «Фауст-симфонії». Суміщення в ньому концептуальних «аур» ігрової третьої частини та фіналу жанрової моделі симфонії слугує знаком «зняття» високого філософського сенсу фаустіанської теми та модуляції світоглядних пошуків в пародійну площину – царину всеохоплюючої романтичної іронії, скепсису та розчарування.

Їх знаком у частині «Мефістофель» є загальний дух скерцозності, в якому постає тематизм 1 частини «Фауст». Під час збереження мелодичного рельєфу засобами семантичної модуляції стають як ритмічна трансформація інтоном лamento, теми сумнівів та головної партії (при посиленні значення пунктирних фігур та темпоральній дискретності – насиченням найдрібнішими паузами), так і артикуляційна (насичення форлашагами, стакатто). Кардинальна зміна семантики ліричного центру тематизму 1 частини (побічної партії) у фіналі досягається імітаційними проведеннями, численність яких спотворює первинну ліричну природу інтоном. На рівні фактури знаком пародійної, гротескової зміни сутності образу Фауста як зворотної сторони Мефістофеля стають раптові

зміни організації музичного простору – своєрідні знаки множинності просторів, в яких існує концепт зла як всепроникний.

Специфічна тематична вторинність фіналу «Фауст-симфонії», відсутність самостійної теми – самодостатнього носія концепту зла є глибоко символічним. Пародіювання та перетворення у фіналі семантичної сутності образу Фауста в Мефістофеля – знак їх фактичної амбівалентності, осмислення концепту зла як такого, що існує не поза особистістю, а потенційно перебуває в ній самій.

Тенденція концептуальної концентрації вічної теми у «Фауст-симфонії» в концепті зла дістала подальшого розвитку в тенденції ствердження його самодостатності. Це доводить своєрідний негативний вектор репрезентації вічної теми, репрезентований в її образній редукції в циклі «Мефісто-вальсів» та «Мефісто-польці». Цикл є й унікальним прецедентом утілення концепту зла в «розсіяному» варіанті як начала, що постає перед людиною не тільки і не стільки в яскраво характерному, персоніфікованому та визначеному у своїй етичній та естетичній однозначності вигляді. Осягнення його всепроникаючої сутності зумовлює унікальну відсутність тематизму – носія негативного начала, яке знаходить відбиття у співставленні інтоном та їх жанровій, інтонаційній, ритмічній, фактурній трансформаціях.

Віддзеркаленням плюралістичності, «багатолітності» концепту зла у «Двох епізодах із «Фауста» Ленау, «Мефісто-вальсах» і «Мефісто-польці» є й специфічне його жанрове рішення – звернення до «малих» жанрів. Їх композиційна, архітекtonічна аномативність зумовили композиційну свободу кожного з вальсів, тяжіння в них до поемності та відтворення романтичної міфологеми кола (на різних рівнях композиційно-структурної організації), що є покажчиками суголосності концептуального бачення композитором фаустіани параметрам романтичної картини світу. «Малі», зокрема танцювальні, жанри, актуалізовані художньою практикою романтизму, були позначені й полісемантичністю, відсутністю перцептуально закріпленого семантичного «шлейфу». Водночас із проєкціюванням образу Мефістофеля у побутову жанрову сферу в концепції фаустіани Ф. Ліста це знаменувало зміну статусу конфлікту добра та зла з глобального, загальнолюдського на такий, що перманентно постає перед особистістю та насичує собою все її буття.

Знаком перманентності концепту зла певним чином можна вважати насичення «Мефісто-вальсів» та «Мефісто-польки» риторичними фігурами *anabasis-catabasis*, нескінченна повторюваність

яких на рівні хронотопічної організації створює часопростір перманентних же шукань. Водночас перманентні ж зміни фактури, колористичні зміни тональних просторів, в яких тематизм (зокрема, в «Другому Мефісто-вальсі» й «Третьому Мефісто-вальсі») набуває додаткових семантичних нюансів, формують хронотоп шукань, пов'язаний із наскрізною для романтизму тематикою мандрів.

Маркером специфіки осмислення та втілення концепту зла в «Двох епізодах із «Фауста» Ленау» й циклі «Мефісто-вальсів» Ф. Ліста стала його репрезентація (як і у «Фауст-симфонії») як гротескової, скерцозно-пародійної маски образу Фауста. Амбівалентний зв'язок із образом Фауста водночас із посилюваним комічним вектором репрезентації надає концепту зла трікстерового забарвлення. Семантична й моральна неоднозначність означеного концепту у творчому баченні Ф. Ліста унеможлиблює вирішення конфлікту образів Фауста та Мефістофеля та резонує з притаманною світоглядним координатам романтичної картини світу символікою замкненості, невирішуваності духовних пошуків Людини епохи за умов втрати безумовності аксіологічних настанов.

Драматична легенда Г. Берліоза «Осудження Фауста» авторською назвою “*La Damnation de Faust*” визначає градації осмислення та репрезентації концепту зла. У параметрах музичного романтизму з його синтезуючої спрямованістю та тенденцією індивідуалізації усталених жанрових моделей Г. Берліоз у пошуках жанрових основ, суголосних первинно негативному трактуванню образу Фауста, єднає гомофонно-гармонічний та поліфонічний типи музичного мислення, риси симфонії, симфонічної поеми, ораторії, опери, зокрема французької ліричної трагедії. У таких поліжанрових рамках концепт зла втрачає і часову, і персоніфіковану передвизначеність, постаючи як такий, що просякає собою всі простори можливого досягнення та художнього втілення світу особистістю.

Неоднозначність аксіологічної динаміки та потенційна можливість урізнобарвлення аксіологічних настанов у легенді Г. Берліоза знаходить вираження у вільному, фантазійному оперуванні часопростором як у межах кожної із частин твору, так і в межах цілісної композиційно-структурної організації. Водночас концепт зла репрезентований як потенційно здатний насичувати собою будь-який з цих просторів. Це знаходить вираження в декларативній позажанровості вокальної партії Мефістофеля та її неперсоніфікованому характері.

Слід підкреслити, що при відмінностях концепцій і жанрових рішень фаустіани концепт зла у творчості Ф. Ліста й Г. Берліоза позначений

певною суголосністю. Значущий семантико-змістовний нюанс його репрезентації детермінований змістовним, образним, виразовим, драматургічним значенням семантичних арок із середньовічним простором музичного мистецтва. Такі семантичні зв'язки створюють перцептуальну проєкцію у світоглядну парадигму, атрибутивною якістю якої була аксіологічний анатогонізм, декларативна опозиційність добра та зла. І апеляція до таких світоглядних вимірів виникає не випадково – як самостійний «квант» філософського сенсу фаустіани, концепт зла на рівні прямого «меседжу», відбиваючи неоднозначність людської природи, демонструє амбівалентне «зрощення» із позитивним началом, на рівні «прихованого» сенсу відновлює їх опозиційність та через заперечення стверджує неминущу цінність духовних, релігійних опор. Середньовічні легендарні витoki фаустіани мали світоглядною основою первинне осмислення концепту зла як абсолютного персоніфікованого антагоніста вищих аксіологічних, духовних орієнтирів. «Замасковані» романтичні апеляції до феноменологічної та онтологічної однозначності негативного начала створюють діалог епох – віддзеркалення шляху досягнення співвідношення позитивного та негативного начал у бутті людини, аксіологічної динаміки людства та специфіки осмислення сутності духовних цінностей.

Знаками-символами Середньовіччя в «мефістофеліані» Ф. Ліста слугують семантично однозначні риторичні фігури з їх перцептуально закріпленим змістом та статусом та водночас акцентуація низового начала як зворотної сторони ціннісних орієнтацій епохи. У драматичній легенді “*La Damnation de Faust*” Г. Берліоза посланнями на середньовічні витoki вічної теми та аксіологічну систему Середньовіччя є жанрова легендарна основа, семантика тритонового тонального зсуву при появі Мефістофеля (у 2-й частині), значущість тритонових інтонацій (у сцені № 12, 17 – «Заклинання») і хроматичних низхідних інтонаційних побудов, зокрема в «Серенаді Мефістофеля та хорі блукаючих вогників» (як аналог риторичної фігури *catabasis*), створення аксіологічної аури, пов'язаної із запереченням системи цінностей Середньовіччя та проєкціюванням дії в побутову, низову, саркастично-комічну площину, в якій сумніву піддаються всі ціннісні настанови (особливо в «Серенаді Мефістофеля»).

Проте тенденції ствердження самодостатності концепту зла та його низової репрезентації в контексті фаустіанської тематики навряд чи можливо визначити як єдино визначальні в перипетіях її осмислення. Чинниками нового етапу творчої

інтеріоризації вічної теми можемо вважати і тенденції її поступової образної та сюжетної редукції, особистісної художньо-творчої інтеріоризації та концептуальної варіабельності. Опанування фаустіани на перцептуальному рівні, закріплення атрибутивного для неї глобального конфлікту в культурній пам'яті зумовили «винесення» концепту зла за межі теми. В такому імпліцитному варіанті, статусі прихованої спонуки розгортання сюжету концепт зла постає, зокрема в самостійній ліричній лінії романтичної фаустіани, пов'язаної із емансипацією образу Маргарити в переважно пісенному жанрі в творчості Ф. Шуберта («Гретхен за прялкою»), «Сцена у соборі з «Фауста Гете», «Молитва Гретхен»), Л. Шпора («Гретхен»), Р. Вагнера («Гретхен за прялкою», «Мелодрама Гретхен»), К. Цельгера («Маргарита»), Дж. Верді (2 пісні Гретхен із циклу «Шість романсів»), М. Глінки («Пісня Маргарити») тощо.

Редуковане трактування фаустіани, за якою концепт зла слугує її «незримим» змісто- та сюжетотворним чинником, перцептуально закріпленим у культурній пам'яті в семантичній однозначності, характеризує й концепцію фаустіанської міфологеми в симфонічній картині А. Рубінштейна «Фауст».

Історія фаустіани й специфіка художнього осягнення концепту зла доводить їх суголосність аксіологічним орієнтаціям в контексті парадигмальних настанов історико-культурних епох. На межі XIX–XX ст. суттєвими зрушеннями – детермінантами особливостей трактування концепту зла стали катастрофічні соціокультурні зрушення, які зумовили трансформацію системи ціннісних опор у світоглядних вимірах модернізму, периферійність сакральних настанов й емансипацію негативного начала в мистецтві. За таких умов одним із векторів утілення концепту зла в контексті фаустіани залишається його трактування перш за все як концептотворного чинника. Проте на відміну від його романтичного трактування як імпульса до ліризації фаустіани та проєкції духовних пошуків у ліричну царину, у передчутті модерністської картини світу концепт зла стає імпульсом актуалізації релігійної системи цінностей, необхідної в ситуації загрози втрати духовних основ буття людини.

У такому позасюжетному статусі концепт зла (фактично за відсутності прямого, безпосереднього втілення) постає у Восьмій симфонії Г. Малера. За редукованого та опосередкованого втілення фаустіани, ствердження митцем глобального значення вищих духовних, зокрема сакральних, цінностей концепт зла набуває статусу

неявної перманентної спонуки до осмислення Людиною глобальної, позачасової та позапросторової значущості духовних опор. Їх музичними еквівалентами у фіналі Восьмої симфонії Г. Малера слугують хорове, соборне начало та протестантський хорал. Репрезентуючи царину гармонії та жіночого начала, хорал для митця є світоглядною опорою, яка «ґрунтується на ідеї всеосяжного, рятівного кохання, яке слід розуміти як Християнську Caritas та як перетворюючий, усестворювальний ерос у гуманістичному гетевському значенні» (Флорос, 1994: 155). Зазначимо, що поза іншою, негативною координатою людського буття, закріпленою на рівні перцепції, в культурній пам'яті в концепті зла, коливання аксіологічного маятника в такій амплітуді, яка зумовлює виняткову апофеозність утвердження вищих цінностей, не було би можливим.

Тенденцію позасюжетного втілення концепту зла демонструють «Три сцени з «Фауста» Гете» О. Локшина. Засобами втілення негативного начала у творі є декларативна інструментальна природа інтоном, якрава темброва характерність (мідні духові), акцентований пунктирний ритм (як опозиція пісенності вокальної партії). Алюзійна репрезентація означеного концепту як амбівалентного єднання образів Маргарити й Фауста реалізована в тембровій пересемантизації ліричного тематизму та поступовому укріпленню значущості у варіаціях (структурних компонентах 3-ї частини) інтоном – носіїв негативного начала. Це доводить інтерпретацію концепту зла як аксіологічно деструктивного, всепроникного та глобального у своїй значущості начала. Водночас із жанровою мікстовістю твору, цитатністю, мисленням знаками й символами та мерехтіннями їх сенсів відповідно до семантичних контекстів це створює світоглядну арку з сутнісними основами постмодерністської картини світу й актуалізує особистісну та загальнолюдську ревізію світоглядних настанов і ствердження позачасової значущості віри й кохання.

У такій світоглядно-проблематизуючій сутності постає й концепт зла в кантаті А. Шнітке «Історія доктора Фауста». Його осягнення митцем як глобального та позачасового начала реалізується не тільки в акумулюванні численних музичних знаків і кодів різних історико-культурних епох. На рівні хронотопу партії Мефісто (особливо в «Танго Мефістофеля») це виявляється в таких характеристиках як зростання динамічної напруги, ущільнення фактури, «внутрішня неоднорідність й дискретність, потяг до нескінченного векторного розширення та екс-

пансії у часі і просторі» (Уманець, 1998: 14). Особливість репрезентації митцем концепту зла полягає і в його специфічній тембральній трактовці. Акцентуємо, що в оперній традиції образ Мефістофеля традиційно був чоловічим. Вибір А. Шнітке подвійної тембральності концепту зла (контратенор та контральто) не тільки суперечить усталеним у культурній пам'яті настановам, а й створює ситуацію перцептуальної неочікуваності. Семантика таких тембрів – перетинуваття чоловічого та жіночого – почав символізує особливу всеосяжність означеного концепту та проблематизуюче нівелювання його меж.

Змістотворним, світоглядним нюансом трактування концепту зла є й декларативне позиціонування як максимально зниженого носія кітч, банальності, посередності. Шлягерність, простота втілення в концепції А. Шнітке проєкціюють означений концепт у сферу масової культури, привабливість і інтелектуальна зниженість якої приховує в собі найсильнішу загрозу – поступової заміни цінностей антицінностями, що спонукає «до постановки питання щодо відповідальності як митця – за естетичний резонанс творчості, так і особистості – за власний вибір естетичних маркерів особистості» (Уманець, 2020: 263). Концепт зла таким чином постає в кантаті А. Шнітке «Історія доктора Фауста» як декларація вічної загрози втрати вищих духовних цінностей в передчутті загострення аксіологічних колізій прийдешнього постпостмодернізму.

Висновки. У множинності й варіабельності втілення концепту зла як віддзеркалення аксіологічної динаміки людства та концептотворного

компонента фаустіанської тематики в її музичних інтерпретаціях XIX–XX ст. виявляються такі тенденції: репрезентація як плюралістичного, позачасового, всюдисущого й багатолікого начала внаслідок резонування зі знаками різних історико-культурних епох і модуляції в різні жанрові контексти; емансипація як самодостатнього центрованого символу фаустіани в її концептуальній цілісності; репрезентація як феномену, амбівалентно пов'язаного з образом Фауста; осмислення та втілення крізь призму скерцозного, комічного, ігрового й побутового начал; «винесення» за межі подієвого ряду й позиціонування в імпліцитному вигляді в статусі прихованого детермінанта, розгортання морального конфлікту й чинника нового ствердження значущості цінностей релігійного світобачення; тяжіння до співвіднесення зі знаками епохи Середньовіччя; модуляція в царину масової культури й кітчева репрезентація як втілення перманентної загрози втрати вищих духовних цінностей у ситуації естетизації потворного й домінантного значення антицінностей; перцептуальна спрямованість на актуалізацію досягнення особистістю аксіологічних настанов.

Перманентна значущість ціннісних пошуків та актуальність фаустіани, породжена загостренням аксіологічної напруги у світоглядних пошуках епохи постсучасності, концептуальна комплементарність і мобільність вічної теми в парадигмальних вимірах історико-культурних епох і світоглядних орієнтирів національних культур детермінують **напрями подальших досліджень**, спрямовані, зокрема, у сферу висвітлення специфіки фаустіани в просторі української культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баренбойм Л. А. Антон Григорьевич Рубинштейн. Жизнь, артистический путь, творчество, музыкально-общественная деятельность : в 2-х тт. Ленинград : Государственное музыкальное издательство, 1957. Т. 1. 454 с.
2. Барсова И. А. Симфонии Густава Малера. Москва : Советский композитор, 1975. 494 с.
3. Бэлза И. Ф. Исторические судьбы романтизма и музыка. Москва : Музыка, 1985. 200 с.
4. Карпинский И. В., Чигарева Е. И. «Песенки Маргариты» Александра Локшина: к проблеме музыкальной интерпретации образа Маргариты. *Гетевские чтения – 1993* / под ред. С. В. Тураева. Москва : Наука, 1994. С. 222–228.
5. Легенда о докторе Фаусте / изд. подг. В. М. Жирмунский. Москва : Наука, 1978. 421 с.
6. Мильштейн Я. И. Лист. Москва : Музыка, 1971. Т. 1. 863 с.
7. Мильштейн Я. И. Лист. Москва : Музыка, 1971. Т. 2. 432 с.
8. Нямцу А. Є. Загальнокультурна традиція у світовій літературі. Чернівці : Рута, 1997. 223 с.
9. Уманець О. В. Кантата А. Шнітке «Історія доктора Іоганна Фауста»: культурологічний аспект : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Харків, 1998. 20 с.
10. Уманець О. В. Естетичні пріоритети як маркери образу людини в контексті культури постсучасності. *Філософія в сучасному світі* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф., 20–21 листопада 2020 р. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. С. 262–264.
11. Флорос К. Малер сегодня – в поле напряжения между модернизмом и постимпрессионизмом. *Музыкальная академия*. 1994. № 1. С. 152–156.
12. Хохловкина А. А. Берлиоз. Москва : Музгиз, 1960. 547 с.
13. Черкашина М. Р. Крах романтического героя в «Осуждении Фауста» Гектора Берлиоза. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти* : збірник наукових праць. Г. Берліоз та європейська музична культура XIX ст. 2003. Вип. 12. С. 5–17.

REFERENCES

1. Barenboim, L. (1957). *Anton Grigorievich Rubinshteyn. Shizn', artisticheskiy put', tvorchesnvo, muzykal'no-obshchestvennaya deyatel'nost': v 2-kh tt.* [Anton Grigorievich Rubinstein. Life, artistic path, creativity, musical and social activities: in 2 v.] V. 1. Moscow: Gosudarstvennoye muzykal'noye izdatel'stvo [in Russian].
2. Barsova, I. (1975). *Simfony Gustava Malera [Symphonies by Gustav Mahler]*. Moscow: Sovetskiy kompozitor [in Russian].
3. Belza, I. (1985). *Istoricheskiye sud'by romantizma i musika [Historical destinies of romanticism and music]*. Moscow: Music [in Russian].
4. Karpinskiy, I. V., Chigaryova, Ye. I. (1994). "Pesenki Margarity" Aleksandra Lokshina: k problem muzykal'noy interpretatsiyi obraza Margarity ["Songs of Margarita" by Alexander Lokshin: on the problem of musical interpretation of the image of Margarita]. *Gyotevskiy chteniya – 1993 / pod red. S. V. Turayeva*. Moscow: Nauka, pp. 222–228 [in Russian].
5. Zhirmunsky, V. (Eds.) (1978). *Legenda o doctore Fauste [The Legend of Doctor Faust]*. Moscow: Nauka [in Russian].
6. Milshtein, Ya. (1971). *List [List]*. Moscow: Music, V. 1 [in Russian].
7. Milshtein, Ya. (1971). *List [List]*. Moscow: Music, V. 2 [in Russian].
8. Nyamtzu, A. Ye. (1997). *Zagal'nocul'turna tradytsiya u svitoviy literaturi [General cultural tradition in world literature]*. Chernivtzi: Ruta [in Ukrainian].
9. Umanets, O. V. (1998). Cantata A. Schnittke "Istoriya doctora Ioganna Fausta": kulturilogichnyi aspekt [Cantata of A. Schnittke "The history of doctor Faust"] (Extended abstract of PhD thesis). Kharkiv. [in Ukrainian].
10. Umanets, O. V. (2020). Estetychni priorytety yak markery obrazu lyudyny v konteksti kultury postsuchasnosti [Aesthetic priorities as a markers of the human image in the context of postmodern culture]. Tararoyev, Ya. V., Kipensky, A. V., Korablyova, N. S. (Eds.). *Philosophiya v suchasnomu sviti – Philosophy in modern world: Proceeding of the 1 International Scientific and Practical Conference*, (pp. 262–264). Kharkiv: Drukarnya Madrid [in Ukrainian].
11. Floros, K. (1994). Maler segodnya – v pole prityazheniya mezhdum modernizmom i postimpresionizmom [Mahler today is in the field of tension between modernism and post-impressionism]. *Musykal'naya akademiya*, 1, pp. 152–156 [in Russian].
12. Khokhlovkina, A. (1960). *Berlios [Berlioz]*. Moscow: Musgis [in Russian].
13. Cherkashyna, M. (2003). Krakh romanticheskogo geroya v "Osuzhdeniyi Fausta" Gektora Berlioza [The collapse of the romantic hero n Hector Berlioz's Condemnation of Faust]. *Problemy vzayemodiyi mystetstva, pedagogiky ta teoryi i praktyky osvity: zbirnyk naukovykh pratz. G. Berlioz ta yevropeys'ka musichna cultura*, 12, pp. 5–17 [in Russian].

УДК 78.03

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-9>**Чжан Юань,***orcid.org/0000-0002-1561-9805*

аспірант творчої аспірантури

Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського

(Київ, Україна) *uadgfymb@gmail.com*

ЕСТЕТИКА ХРИСТИЯНСЬКИХ ТРАДИЦІЙ У МАРІАНСЬКИХ МОТЕТАХ АНТОНА БРУКНЕРА

У статті розглядається питання інтерпретації Маріанських антифонів Антона Брукнера у світлі сучасних виконавських підходів та актуальних морально-етичних проблем. У широкому історико-культурологічному, богословському, соціальному та художньому аспектах аналізується образ Діви Марії. Акцентовується особлива значущість для композитора Богородичної символіки. На матеріалі хорів *Ave Maria* (WAB 6) та *Tota pulchra es* (WAB 46) вивчаються структурні, драматургічні та стилістичні особливості брукнерівських мотетів. Підкреслюється, що композитор віртуозно володів усією стильовою атрибутикою жанру мотету та безпосередньо впливав на розвиток цього напрямку в австрійському католицькому середовищі другої половини XIX століття. Через свої прямі професійні обов'язки церковного музиканта, а також унікальні особистісні якості Брукнер говорив у музиці мовою канону завжди й усюди. Цей фактор має першорядне значення у сприйнятті та втіленні його художніх концепцій виконавцем. Окрім цього, важливим завданням для музиканта-інтерпретатора є співвіднесення музичного тексту Маріанських мотетів Брукнера із канонічною співочою традицією та розшифрування закладених у хорах символів. Незважаючи на зовнішню простоту і лаконізм, кожен із Маріанських антифонів Брукнера побудовано як монолітну строфічну композицію, інтонаційний зміст якої не виявляється за умов традиційного прочитання. Виникає необхідність пошуку нових підходів до проживання та втілення сакральної образності вказаних творів. Через комплексний аналіз усіх параметрів музичної організації мотетів Брукнера у статті вивчаються шляхи досягнення інтерпретатором ефекту присутності, а не спостереження. Наукова новизна роботи полягає у відкритті та обґрунтуванні нових способів виконавської інтерпретації малих хорових форм А. Брукнера, пов'язаних з образом Пресвятої Діви Марії.

Ключові слова: Маріанський антифон, Богородиця, сакральний образ, духовне перетворення, інтонаційна драматургія, церковна музика.

Zhang Yuan,*orcid.org/0000-0002-1561-9805*

Postgraduate Student of Creative Graduate School

Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music

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

AESTHETICS OF CHRISTIAN TRADITIONS IN THE MARIAN MOTETS OF ANTON BRUCKNER

The article studies the interpretation of Marian antiphons by Anton Bruckner in the light of modern performance approaches and current moral and ethical issues. The image of the Virgin Mary is analyzed in a broad historical, cultural, theological, social and artistic aspects. Special significance for the composer of the Mother of God symbolism is emphasized. The choirs *Ave Maria* (WAB 6) and *Tota pulchra es* (WAB 46) study the structural, dramatic and stylistic features of Bruckner's motets. It is emphasized that the composer professionally mastered all the stylistic attributes of the motet genre and directly influenced the development of this trend in the Austrian Catholic environment of the second half of the XIX century. Due to his direct professional responsibilities as a church musician, as well as his unique personal qualities, Bruckner spoke the language of the canon in music always and everywhere. This factor is of the greatest importance in the perception and implementation of his artistic concepts by the performer. In addition, an important task for the musician and performer is to correlate the musical text of Bruckner's Marian motets with the canonical singing tradition and to decipher the symbols embedded in the choirs. Despite the outward simplicity and conciseness, each of Bruckner's Marian antiphons is constructed as a monolithic strophic composition, the intonation of which is not revealed in the conditions of traditional reading. There is a need to find new approaches to living and the embodiment of the sacred imagery of these compositions. Through a comprehensive analysis of all the parameters of the musical organization of Bruckner's motets, the article examines the ways in which the interpreter achieves the effect of presence, not observation. The scientific novelty of the work is in the discovery and substantiation of new ways of performing the interpretation of small choral forms by A. Bruckner, associated with the image of the Blessed Virgin Mary.

Key words: Marian antiphon, Mother of God, sacred image, spiritual transformation, intonation drama, church music.

Постановка проблеми. Духовна музика Брукнера протягом вже тривалого часу утримує лідируючі позиції в концертній практиці. Вартий уваги той факт, що нині інтерес до хорових композицій австрійського майстра зріс більше, ніж будь-коли. Можливо, релігійний дух Брукнера наразі проникнув на певну критичну глибину у свідомість більшості, і виникла гостра потреба наблизитись до церковної спадщини композитора, ставши впритул до «духовного тіла» його латинських мотетів. Усередині різноманітного світу брукнерівських хорів Маріанські антифони вирізняються своєю особливою замкненістю. Незважаючи на широку поширеність популярних мотетів *Ave Maria* та *Tota pulchra es* у виконавській сфері, ключ до них доводиться шукати щоразу новий. Вони монолітні, «непроступні» та в певному сенсі доцентрові за способом втілення художньої ідеї. Якщо в мотетах *Os justi* і *Christus factus est* можна розшифрувати задум композитора, послідовно проживаючи кожну музичну інтонацію в її становленні та розвитку, то в Маріанських антифонах Брукнера духовна «субстанція» в такий спосіб не виявляється. При зовнішній ясності художньої ідеї виконавець подекуди залишається «за бортом» твору. Окрім загальної алегоричності та символіки тексту, сама форма діалогу соліста й хору ніби замикає сенс сказаного на самому собі, не впускаючи «глядача» до сакрального простору мотету. Отже, щоб увійти в орбіту цього внутрішнього – надзвичайно інтенсивного – музичного руху, треба стати йому *спів-причетним*. Іншими словами, інтерпретатору необхідно досягти ефекту *присутності*, а не *спостереження*. Таким чином, актуальність вибраної теми статті зумовлена необхідністю віднайти нові виконавські підходи до Маріанських антифонів А. Брукнера і виявити ті смислові шари, що резонують із сучасними філософсько-етичними запитами.

Аналіз досліджень. Інтерес до духовної спадщини Брукнера йде паралельними шляхами у виконавстві та історичній науці. За минулі сто років брукнеріана накопичила велетенську базу знань і являє собою живий простір для народження нових узагальнень. Зусиллями зарубіжних документалістів і культурологів духовні мотети Брукнера систематизовано за жанровим, хронологічним, джерелознавчим, стильовим та іншими принципами. Фундамент утворюють монографічні дослідження К. Хоуї «Духовна музика Антона Брукнера» (1969), матеріали якої увійшли до его двотомної монографії (Howie, 2002), Ф. Фрайсберга «Церковна музика Антона Брукнера» (Freisberg, 2016). До них приєднуються

новітні дисертації Д. Локот'янової «Церковна музика Антона Брукнера: до проблеми історичних зв'язків» (Локот'янова, 2018) та А. Дробиш «Духовна музика Антона Брукнера: жанрові стилістичні особливості» (Дробиш, 2021). Питання зародження культу Пресвятої Богородиці та його поширення в художній творчості об'єднують дослідження багатьох авторів. Аналіз сакрального сенсу Маріанських антифонів Брукнера був би неможливий без занурення в історію та природу цього феномена. Основою для комплексного музикознавчого аналізу духовних творів композитора послужили праці культурологічного, філософського та богословського змісту: Д. Белової (Белова, 2003), І. Комарова (Комаров, 2019), А. Лесовиченко (Лесовиченко, 2020), О. Немкової (Немкова, 2002, 2014, 2018), ієрея Андрія (Ломакіна) (Ломакін, 2018), ієродиякона Платона (Кудласевича) (Кудласевич, 2019) та інших. Надзвичайно цінні розвідки історико-культурологічного та джерелознавчого характеру представлено в роботах Н. Ушакової (Ушакова, 2011). Слід підкреслити, що з кожним новим етапом засвоєння художнього доробку Антона Брукнера дедалі більшої виразності набуває проблема співвіднесеності церковних мотетів австрійського майстра із загальними етичними питаннями сучасного соціуму.

Мета статті – відтворити сакральний «профіль» Маріанських антифонів А. Брукнера через детальне дослідження всіх параметрів їхньої музичної організації. Наукова новизна полягає у відкритті та обґрунтуванні нових способів виконавської інтерпретації малих хорових форм А. Брукнера, пов'язаних з образом Діви Марії.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що композитор віртуозно володів всією стильовою атрибутикою жанру мотету та безпосередньо впливав на розвиток цього напрямку в австрійському католицькому середовищі другої половини XIX століття. Через свої прями професійні обов'язки церковного органіста, а також унікальні особистісні якості Брукнер говорив у музиці мовою канону завжди й усюди. Цей фактор необхідно враховувати у процесі сприйняття його художніх концепцій. Якщо в розшифруванні релігійних текстів нам ніколи не «наздогнати» композитора-практика, то у тлумаченні музичного ряду його мотетів інтерпретатор залишається вільним, маючи широке поле для виконавської творчості.

Образ Діви Марії всією своєю сутністю є невід'ємною складовою частиною католицького канону. Масштаб «звучання» Маріанської ідеї, що «із століття в століття надихала й опромінювала творчу свідомість людства», переконує в її неми-

нушій значущості, пише О. Немкова (Немкова, 2018: 99). В історії вже понад 2000-літнього існування християнства не було жодної епохи, яка б не відобразила свого світовідчуття «крізь призму сприйняття вічного образу» (Немкова, 2014: 3–4). У художніх прочитаннях різних часів образ Діви Марії незмінно постає як носій стрижневих основ людського духу, підкреслює О. Немкова, і залишається ідеалом, «що поєднує зрозумілі й близькі материнські якості (Молитвениця, Заступниця) із незбагненими (Матір Господня, Пріснодіва, «Сходи Небесні», *Regina coeli* – Цариця Небесна)» (Немкова, 2014: 6–7). Явивши людству свій образ Великої Матері, християнська культура наділила його новими, неповторними рисами: в іпостасі Мадонни й Богородиці образ Марії став уособленням вищого – заступницького – начала. Їй молилися в ім'я очищення від «скверни пристрастей», щоб «звільнена душа могла рухатися шляхом благочестя» (Немкова, 2002: 6).

Як найважливіша грань художньої свідомості християнської цивілізації тема Пресвятої Діви Марії отримала надзвичайно широкий розвиток у музичному мистецтві: «Маріанські антифони стали *символом* і провідником *трансцендентного*, висловивши своє розуміння образу Богородиці» (Ушакова, 2011а: 86). Утаємничений в імені Святої Марії дуалізм земного і небесного зумовив головний пафос цієї фігури для середньовічного мислення. Це стало, за переконанням Н. Ушакової, істотним імпульсом до створення більш розвинутої та виразної, порівняно з іншими хоралами, мелодичної лінії Маріанських антифонів: «Залишаючись у межах модальних ладів з їхньою формульністю, співи, присвячені Діви Марії, демонструють прорив до нових видів вільного від канонів мелодичного інтонування» (Ушакова, 2011б: 82)¹. На думку дослідниці, формування такого роду мелодики в Маріанських антифонах стало своєрідною музичною проєкцією «динамічної інтенції» образу Діви Марії. Ця ж властивість виявилася одним із найважливіших жанрових маркерів Маріанських піснеспівів, адже саме в них раніше за інших відбулося становлення «індивідуального особистісного начала, не характерного для решти григоріанської творчості» (Ушакова, 2011а: 87).

¹ Нагадаємо, що в канонічній богослужбовій практиці використовуються чотири Маріанських (богородичних, «фінальних») антифони: *Alma Redemptoris mater* («Благодатна Мати Спасителя»), *Ave Regina caelorum* («Радуйся, Царице небес»), *Regina caeli* («Цариця неба») та *Salve Regina* («Радуйся, Царице»); всі вони виконуються без псалму та за структурою нагадують гімни.

Спіраючись на власну, вироблену століттями, символічну мову, Богородична традиція утворила потужний пласт музичного мистецтва². У контексті досліджуваної теми важливо акцентувати саме на тих аспектах культу, які резонують сьогодні, тим більше, що сучасна ситуація в європейському духовному просторі демонструє високу активність процесів переосмислення вікових понять.

У зв'язку з цим дуже цінними виявилися енциклопедичні за обсягом дані про нинішній стан культу Марії у світі. Згідно з офіційною інформацією Ватикану, зафіксованою та узагальненою в дослідженні ієрея Андрія (Ломакіна) (Ломакін, 2018), за останні 100 років було опубліковано понад півтисячі папських енциклік і заяв про Діву Марію. «Один лише 1954 рік, проголошений папою Пієм XII “Роком Марії”, був ознаменований 43 знаковими заходами на честь Божої Матері, – пише автор. – Причому значна частина з них – це маріологічні конгреси найвищого рівня, результати роботи яких було відображено приблизно у вісімнадцяти об'ємних публікаціях» (Ломакін, 2018: 143). Окрім того, видавалися (й донині видаються) численні маріологічні журнали. Однак більш важливим за кількісний показник священник вважає ту богословську та духовну вагу, яку образ Діви Марії набрав у католицькій вірі загалом. «Пій XII з гордістю заявив, – вказує о. Андрій, – що з початку XX століття щороку виникає 1000 нових Богородичних асоціацій. Близько 8 000 000 клопотань з усього світу містили прохання до папи римського про видання догматичного визначення “Взяття Пресвятої Богородиці на небо”. У Церкві з'явилося зумовлене здебільшого емоційною прихильністю до Матері Господа бажання нагородити її ще більш особливими дарами й привілеями. В офіційному церковному вченні, богослов'ї та проповідницькій практиці з'явилися такі найменування, як “Марія – Посередниця усіх милостей” і “Марія – Співпокутниця”» (Ломакін, 2018: 144). Таким чином, проаналізувавши статистику, ключові ідеї та документацію Другого Ватиканського

² Аналізуючи структурні особливості Маріанських антифонів, Н. Ушакова вказує на їхню яскраву, нетипову для григоріаніки, мелодичну виразність. Усередині системи григоріанських наспівів склався такий вид образотворчості, пише автор, який «“живописує” певні сакральні символи та в якому мелодичні формули ніби візуалізуються, скидаючись на символічні фігури». У низці найбільш важливих і поширених музичних символів автор виділяє такі: 1) формула кола (заснована на оспівуванні); 2) триразове повторення III ступеню ладу (як втілення символу Святої Трійці); 3) симетрична низхідна та висхідна хвиля у діапазоні кварта (графічно нагадує символ чаші); 4) висхідна секвенційна формула ступенів (формула графічно зображує символічні ступені) (Ушакова, 2011а: 86–87).

собору (1962–1965)³, о. Андрій підводить до думки про якісний перегляд сучасною Церквою сутності та форм прояву жіночої духовності.

Це твердження набуває особливої виразності в контексті підкресленої уваги виконавців до брукнерівських Маріанських антифонів. Безумовно, можна говорити про певні загальні тренди у сфері руху громадської думки на всіх її рівнях.

Масштаб «звучання» теми Пресвятої Діви у християнському мистецтві визначений насамперед тим, що Вона – Мати Спасителя. Тому особливо хвилюючими і привабливими з позиції їх художнього втілення, на думку О. Немкової, стають ті епізоди життя Богоматері, в яких Її доля зримо з'єднується з долею Сина: «Благовіщення, Голгофа, Успіння – ось кульмінаційні, визначальні віхи у земній долі Марії» (Немкова, 2002: 7).

Лаконічна й світла молитва *Ave Maria*, улюблена десятками композиторів різних епох і шкіл, стала вершинним перетворенням таїнства Благовіщення в католицизмі. Виникнення цієї молитви датується XII століттям. На цей час Маріанські піснеспіви пройшли вже довгий шлях розвитку, збагачення сюжетики, кристалізації найбільш виразних поетичних і мелодичних формул.

Брукнерівський мотет *Ave Maria* (WAB 6), створений у 1861 році, продовжує лінію духовних жанрів у творчості композитора вже на новому етапі. Отримавши фундаментальні знання з контрапункту в найвидатнішого австрійського педагога Саймона Зехтера (*Simon Sechter*; час навчання – з 1855 по 1861 рр.), Брукнер приступив до реалізації всього, чому був навчений. Період 1960-х рр. став для музиканта дуже плідним і багатобічним. До моменту переїзду до Відня (1868) Брукнер вже мав у композиторському доробку Реквієм (1849), Магніфікат (1852), струнний квартет (1862), *Germanenzug* для чоловічого хору та духового оркестру (1864), три великі меси (1864, 1866, 1868), Першу симфонію до-мінор, WAB 101 (1866), сім малих церковних хорів⁴, твори для органу та оркестрові марші. Професійному зростанню чимало сприяли служба Брукнера на посаді міського органіста в Лінці, а також керівництво чоловічим хором *Liedertafel Frohsinn*. Цілком закономірно,

що жанри хорової музики отримали в цей період творчості композитора значну перспективу.

Відомо, що Брукнер тричі звертався до тексту *Ave Maria*. Вперше ця молитва зацікавила музиканта у 1856 р. – хор WAB 5 композитор створив для сопрано, альту, чотириголосного хору, органу та віолончелі. За п'ять років з'явився варіант *Ave Maria* для семиголосного хору *a cappella* WAB 6 (1861), а в 1882 р. композитор написав сольну версію *Ave Maria* WAB 7 (для альту й органу).

Найбільшою популярності набула світла й проста у своєму молитовному умиротворенні *Ave Maria* WAB 6.

Дотик до сакрального таїнства означав для Брукнера завжди *дистанцію*. Цією специфічною особливістю проникнуті не лише Маріанські антифони, але й решта духовних творів композитора. Священне в його безпосередній близькості настільки є променистим і невимовним, що його неможливо виміряти людськими мірками. Тому таке незвичайне піднесення першої репліки хору *Ave, Maria, gratia plena*. Початок зі слабкою долею, фактична нерухомість звукової матерії, ледь відчутна ритмічна пульсація та монолітність хорової фактури – все це підпорядковано втіленню *іншого* світу. Антифонне зіставлення груп верхніх і нижніх голосів сприяє ще більшому охопленню звукового простору.

Смисловим осередком першої строфи стає слово *Iesus* (т. 21). Воно підкреслене зміною фактури, гармонічною фарбою (тривала хорова педаль *A-dur*'ного тризвуку), багатим динамічним розширенням. Але, що найважливіше, відбувається подолання вихідної прірви між людиною та Богом. Для Брукнера ім'я Христа – це безодня відчуттів: від неймовірних страждань до всепоглинаючої любові. Безцінним скарбом мотетів Брукнера є прихований у них діалог із сакральним, який легко «розшифровується» за допомогою музики. У творах Брукнера близькість до священного проживається кожного разу по-різному: десь – у таємній тиші (*Os justi*, WAB 30), десь – через радісний вигук (*Ave Maria*, WAB 6), а десь (у більшості випадків) – через гострий біль (*Christus factus est*, WAB 11). Але головне – це постійне й непереборне прагнення до Бога. Якими б не були зовнішні чинники, що оточують твір (тексти, сюжети, слова, реальні життєві віхи...), Брукнер знайде свою омріяну «точку зв'язку» із Богом. В *Ave Maria* цією священною миттю – переломною подією у внутрішньому світі – стає слово *Iesus* (т. 15–20). Після прямої згадки улюбленого Імені образ Марії немов починає «наближатися» до людини. В імітаційному розшаруванні хорової

³ На Другому Ватиканському соборі було прийнято 16 документів (4 конституції, 9 декретів і 3 декларації) (История II Второго Ватиканского собора..., 2003).

⁴ Серед них: *Ave Maria* («Радуйся, Маріє») WAB 5 (1856) і WAB 6 (1861), *Afferentur regi* («Після провадять її до Царя») WAB 1 (1861), *Am Grabe* («На могилі») WAB 2 (1861), *Inveni David* («Знайшов я Давида») WAB 19 (1868), *Pange lingua et Tantum ergo* WAB 33 («Співайте, вуста» і «Слався, Жертво»), *Trauungs-Chor* («Весільний хор») WAB 49 (1868).

фактури та поступовому опусканні до нижнього регістру «прочитується» рух «світів» назустріч (*Sancta Maria, Mater Dei*, тт. 21–28). Завершення мотету звучить вищою мірою гармонійно та спокійно: *Ora pro nobis, nobis peccatoribus, Nunc et in hora, in hora mortis nostrae* (тт. 30–51). У багатшаровому переплетенні хорових голосів зі стійкою опорою на тонічний органний пункт вибудовується фінальний розділ форми.

Ave Maria WAB 6 – єдиний у своєму роді приклад миттєвого дотику свідомості людини до сфери сакрального. Така форма виявлення Божественної Присутності споріднює аналогічні сцени християнських тайнств «Парсифаля» та «Лоенгріна» Ріхарда Вагнера, музика якого, як відомо, заворожувала Брукнера.

Мотет *Tota pulchra es Maria* WAB 46 для тенора, чотириголосного змішаного хору та органу (1878) належить до наступного, віденського, періоду творчості композитора. На цей момент Брукнер, вже маститий автор, був озброєний повноцінним технічним інструментарієм композитора і впевнено втілював свої індивідуальні, ні на кого несхожі, хорові концепції. Згідно з архівними документами, приводом для написання твору став 25-річний ювілей із моменту присвоєння високого церковного чину другу композитора – Францу Йозефу Рюдігеру (*Franz Joseph Rudigier*), єпископу Лінца. Д. Локот'янова наводить у своїй роботі фрагмент вітального листа самого Брукнера 67-річному Рюдігеру, що був відправлений композитором за кілька днів до святкової події: «Преподобний, ласкавий пане єпископе. Дозвольте, Ваша єпископська милість, до високого ювілейного торжества принести до Ваших ніг глибоке шанування і сердечне вітання. Бог хоче єпископської благодаті на Ваш 50-річний ювілей, і нехай незабаром після цього у Вас, на щастя, з'явиться міцне здоров'я і процвітання. З причини Вашої святої діяльності божественне благословення стікає на Вашу голову згори. Перед священиком відтепер відступлять вороги. <...> дозволяю собі присвятити Вам мою піднесену, святу *Tota Pulchra*. З вдячністю за все я цілу Ваші руки, і, як і раніше, ставлюся з найвищою повагою до Вашої єпископської благодаті. Брукнер» (Відень, 30 травня 1878) (Локот'янова, 2018: 44–45). Перше виконання антифону відбулося через кілька днів після відправлення листа – 4 червня 1878 року на молебні у спорудженій каплиці Нової церкви в Лінці.

Мотет *Tota pulchra es, Maria* нагадує величний храмовий обряд, де кожен з учасників (соліст і хор) виконує свою конкретну смислову і конструктивну функцію. Причому будь-які відступи від

«ролі» неприпустимі всередині цього символічного дійства. Одна репліка породжує іншу, утворюючи послідовне коло «сюжетних подій» тексту, в результаті чого всі вони сходяться «під куполом» кульмінаційної фрази мотету *Ora pro nobis. Intercede pro nobis. Ad Dominum Iesum Christum*.

Загалом форма мотету вирізняється ясністю та пропорційністю: це двочастинна композиція AA¹ з чітким виділенням розділів по п'ять строф у кожному (*Tota pulchra es, Maria, / et macula originalis non est in te. / Tu gloria Jerusalem, tu laetitia Israel / tu honorificentia populi nostri, / tu advocata peccatorum. – O Maria, / Virgo prudentissima, / Mater clementissima, / ora pro nobis, / intercede pro nobis ad dominum Iesum Christum*). Звернемо увагу, що Брукнер навмисно робить акцент на повторності текстових реплік, і це стосується не лише антифонного принципу вступу голосів, але й елементів репрізности всередині форми. У такий спосіб композитор багаторазово підсилює проповідницький тон оповіді. У цьому полягає відмінність від *Ave Maria*. У певному сенсі мотет *Tota pulchra es Maria* є неприступним – кругова замкнена структура немов би нівелює горизонтальну, «людську», послідовність перебігу думки. Кожна фраза є зверненою ніби до купола храму. Музичний розвиток спрямовано у вертикаль. Перед нами розгортається картина проголошення, а не роздуму, тому весь зміст тексту сприймається як вища даність. Це – констатація істини, а не її пошук.

Звідси – різкі переключення фактурно-динамічних планів. Велично-споглядальний тон першої репліки *Tota pulchra es, Maria* змінюється імперативним посилом на словах *Tu gloria Jerusalem, tu laetitia Israel*. Аналогічним чином побудовано другий розділ форми: трепетне звернення *O, Maria, Maria* (тт. 37–40) також раптово поступається місцем урочистому проголошенню *ora pro nobis* (тт. 53–54). Додатковий експресивний ефект духовного торжества надає звучанню унісон голосів соліста й органу – прийом, до якого Брукнер вдається двічі протягом твору.

Ось ця вища дарованість сакрального, яка відрізняє музику мотету *Tota pulchra es*, пояснює природу музичної статичності цього твору. Рух думки навмисно дробиться на фрази, причому фрази повторні, які, здавалося, мали б повністю загальмувати рух. Проте відбувається зворотний ефект. Через нашарування однієї фрази на іншу, повторність реплік соліста хором здійснюється ще більше занурення до благодатного світу. Людина в такий спосіб немовби продовжує свій стан. Ось чому виникає раптовий та екстатичний вигук: *ora pro nobis*. Це – кульмінація, що породжена *духовним*

напруженням. У цій експресії закладено таїнство з'єднання з вищим – з'єднання не зовнішнє, а внутрішнє, сокровенне.

Узагальнюючи змістовне наповнення мотету *Tota pulchra es*, можна сказати, що Брукнер немовби знайшов собі місце поруч із цим величним Обрядом. Через любов і поклоніння Діві Марії він наблизився до свята святих...

Висновки. Короткий погляд на Маріанські антифони А. Брукнера дозволяє зробити певні висновки. Є очевидними та об'єктивними два підходи до вивчення брукнерівських мотетів – історико-культурологічний і виконавський. Важливо, що обидва ці підходи органічно взаємопов'язані і нерозривні. Проте акценти будуть різними. У запропонованому дослідженні ми намагалися дотримуватися позиції інтерпретатора, який знаходиться всередині певного ціннісного простору і відчуває музику відповідно до актуальної системи етичних орієнтирів. Обійти проблему сакрального в музиці Брукнера неможливо. Цей величезний і нескінченний світ образів живиться духом великої католицької традиції, але живиться, тому що Брукнер його шукав! Якщо звернутися до аналогічних творів Андре Кампра, Роберта Шумана, Джеймса Макміллана (*James MacMillan*)⁵, Моріса Дюрюфле (*Maurice Duruflé*)⁶, Ола Яйло (*Ola*

Gjeilo)⁷, кожен з яких створив свій гімн *Tota pulchra es*, – ми відчуємо Красу, але не Боже-ственну Присутність...

Звідки ж виникає ця священність у музиці? Який комплекс засобів виразності необхідний для втілення сакрального начала? І чи достатньо лише музичних прийомів? Адже справа не тільки у священних текстах або формах – саме по собі слово, ікона, знак, символ ще не роблять нас одухотвореними. Сєнс має переломитися крізь індивідуальну свідомість автора й виконавця. Безцінними є слова П. Флорєнського про сутність духовного одкровення: «Ікона має на меті вивести свідомість у світ духовний, показати таємні й надприродні видовища. Якщо <...> ця мета анітрохи не досягається, якщо не порушується хоча б віддаленого відчуття реальності іншого світу, то вона не увійшла до кола творів культури, тож цінність її тоді – лише матеріальна або в кращому випадку археологічна. Іконопис повинен розумітися як знаряддя понадчуттєвого пізнання» (Флорєнський, 1995: 65).

Зрозуміло, що по-брукнерівськи виконавцю ніколи не відтворити *Ave Maria* і *Tota pulchra es*, тому що сакральне має властивість бути глибоко особистісним феноменом. Однак через проживання особистісного священного можна наблизитися до *Tux*, до кого так палко волав Антон Брукнер.

⁵ Джеймс Макміллан (англ. James MacMillan; нар. 16 липня 1959 року, Кілвіннінг, Норт-Ершір) – сучасний шотландський композитор і диригент, член католицького Домініканського ордену, командор Ордена Британської імперії. Відомий як автор театральних, оркестрових і хорових творів. Серед найбільш популярних опусів: опера *The Sacrifice* (2005–2006), опера *Clemency* (2009–2010), *The Confession of Isobel Gowdie* для оркестру (1990), Концерт для ударних інструментів та оркестру *Veni, Veni, Emmanuel* (1992). Хорал *Tota pulchra es* був написаний у 2009 році.

⁶ Моріс Дюрюфле (фр. Maurice Duruflé, 1902–1986) – французький композитор і органіст. Відомий насамперед як автор духовної вокальної та органної музики. Незважаючи на те, що він писав музику практично все своє доросле життя, опублікованою є лише частина його творчого доробку. Серед органних творів Дюрюфле виділяються *Suite op. 5* (1932) і *Prélude et Fuge sur le nom d'Alain op. 7* (1947). Мотет *Tota pulchra es* був написаний у 1960 році.

⁷ Ола Яйло (норв. Ola Gjeilo, нар. 5 травня 1978, Скуї, комуна Берум) – норвезький композитор, піаніст, проживає в Сполучених Штатах Америки. Яйло пише хорову музику, твори для фортепіано та духового оркестру. Яйло вивчав класичну композицію у Вольфганга Плагге. Своє бакалаврське навчання юнак розпочав у Норвезькій музичній академії (1999–2001), у 2001 перевівся до Джульєрдської школи, а у 2002–2004 роках навчався в Королівському коледжі музики у Лондоні, де отримав бакалаврський диплом із композиції. У 2004–2006 роках він продовжив навчання у Джульєрдській школі, де отримав ступінь магістра з композиції у 2006 році. З 2009 по 2010 рік Яйло був композитором-резидентом хору *Phoenix Chorale*. Основні твори: *Sunrise Mass* – меса для струнного оркестру та хору; *Dreamweaver* для хору, фортепіано та струнного оркестру. Хорал *Tota pulchra es* було створено у 2009 році.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова Д. Н. Образ Богоматери в живописи православия и католицизма XIV–XVI веков : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.04 / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Москва. 2003. 208 с.
2. Дробыш А. А. Духовна музика Антона Брукнера: жанрово-стильові особливості : дис. ... канд. мист. : 17.00.03 / Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2021. 203 с.
3. История II Второго Ватиканского собора : у 5 т. / гол. ред. Дж. Альбериги. Москва : Библиейско-Богословский институт Св. Апостола Андрея, 2003. Т. 1. 33 с.
4. Комаров И. П. Дева Мария как покровительница Ливонского ордена и особенности ее почитания. *Научные Ведомости*. Тюмень : Тюменский государственный университет, 2019. Т. 46. № 1. С. 53–59.
5. Лесовиченко А. М. Европейские музыкально-культурные каноны : монография. Москва : Издательство Юрайт, 2020. 223 с.
6. Локотьянова Д. Е. Церковная музыка Антона Брукнера: К проблеме исторических связей : дис. ... канд. иск. : 17.00.02 / ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского». Москва, 2018. 321 с.
7. Ломакин Андрей, иерей. Историография формирования культа Девы Марии и Мариологии в римско-католической церкви. *Богословский вестник. Сергиев Посад* : 2018. Т. 29. № 2. С. 127–150.
8. Немкова О. В. Ave Maria: Образ Богоматери в европейском музыкальном искусстве : дис. ... канд. иск. : 17.00.02 / Ростовская государственная консерватория им. С. В. Рахманинова. Ростов-на-Дону, 2002. 254 с.
9. Немкова О. В. Образ Богоматери в западноевропейской художественной культуре : инвариант и эволюционные модификации : автореф. дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.09. Саратов, 2014. 44 с.
10. Немкова О. В. Канон и апокриф. Предпосылки развития художественно-эстетической мариологии в раннехристианский период. *Вестник Саратовской консерватории*. 2018. № 1. С. 99–103.
11. Платон (Кудласевич), иерод. История вопросов мариологии на Втором Ватиканском соборе. *Церковный историк*. 2019. Т. 1. № 1. С. 68–78.
12. Тёмкин В. А., Подольская И. А. Образы Девы Марии в романском искусстве Западной Европы. *Вестник МГЛУ*. 2019. Вып. 8 (824). С. 222–240.
13. Ушакова Н. В. Образ-символ в певческой культовой традиции (на примере марианских антифонов). *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2011 (а) / 1 (25). С. 86–89.
14. Ушакова Н. В. О жанровой специфике марианских антифонов. *Проблемы музыкальной науки* : Новосибирская государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки. 2011 (б). № 1 (8). С. 79–82.
15. Флоренский П. А. Иконостас. Москва : Искусство, 1995. 274 с.
16. Freisberg, F. Die Kirchenmusik Anton Bruckners. Ein Beitrag zum Verständnis der Entwicklung seiner künstlerischen Identität. Ph. D dissertation. Saarbrücken : Universität des Saarlandes, 2016. 380 p.
17. Howie, C. Anton Bruckner: From Ansfelden to Vienna : A Documentary Biography. Lewiston : Edwin Mellen Press, 2002. Vol. I. 356 p.
18. Howie, C. Anton Bruckner: Trial, Tribulation and Triumph in Vienna : A Documentary Biography. Lewiston : Edwin Mellen Press, 2002. Vol. II. 423 p.

REFERENCES

1. Belova D. N. Obraz Bogomateri v zhivopisi pravoslaviya i katolitsizma XIV–XVI vekov [The image of the Mother of God in Orthodoxy and Catholicism art of the XIV–XVI centuries] : The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate Philosophy : 09.00.04 / Moscow State University by M. V. Lomonosov. Moscow. 2003. 208 p. [in Russian].
2. Drobysch A. A. Sacred music of Anton Bruckner: genre and style features. The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate of Art Criticism by specialty 17.00.03 / Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music. Kyiv, 2021. 203 p.
3. Istoriya II Vtorogo Vatikanskogo sobora [History of the Second Vatican Cathedral] / v 5 t. / gol. red. J. Alberigo. Moscow : The Bible-Theological Institute of St. Andrew the Apostle, 2003. Vol. 1. 33 p. [in Russian].
4. Komarov I. P. Deva Mariya kak pokrovitel'nitsa Livonskogo ordena i osobennosti ee pochitaniya [Virgin Mary as the patroness of the Livonian Order and features of her veneration]. *Nauchnyie Vedomosti*. Tyumen : Tyumen State University, 2019. Vol. 46. Nr 1. P. 53–59 [in Russian].
5. Lesovichenko A. M. Evropeyskie muzyikalno-kultovyye kanonyi : monografiya [European musical and cult canons: monograph]. Moscow : Publishing house Yurayt, 2020. 223 p. [in Russian].
6. Lokot'yanova D. Ye. Tserkovnaya muzyka Antona Bruknera: k probleme istoricheskikh svyazey [Church music by Anton Bruckner: to the problem of historical connections]. The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate of Art Criticism by specialty 17.00.03 / FSBEI HE "Moscow State Conservatory named after P. I. Tchaikovsky". Moscow, 2018. 321 p. [in Russian].
7. Lomakin Andrey, ierey. Istoriografiya formirovaniya kulta Devyi Marii i Mariologii v rimsko-katolicheskoy tserkvi [Historiography of formation of the cult of the Virgin Mary and Mariology in the Roman Catholic Church]. *Bogoslovskiy vestnik. Sergiev Posad* : Moscow : Publishing house MDA, 2018. Vol. 29. Nr 2. P. 127–150 [in Russian].
8. Nemkova O. V. Ave Maria: Obraz Bogomateri v evropeyskom muzyikalnom iskusstve [The image of the Mother of God in European musical art] : The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Candidate of Art Criticism by specialty 17.00.02 / Rostov State Conservatory named after S. V. Rachmaninova. Rostov-on-Don, 2002. 254 p. [in Russian].

9. Nemkova O. V. *Obraz Bogomateri v zapadnoevropeyskoy hudozhestvennoy culture : invariant i evolyutsionnyie modifikatsii* [The Image of the Mother of God in Western European Artistic Culture] : The dissertation author's abstract for gaining the degree of the Doctor of Art Criticism by specialty 17.00.09. Saratov, 2014. 44 p. [in Russian].
10. Nemkova O. V. *Kanon i apokrif. Predposylki razvitiya hudozhestvenno-esteticheskoy mariologii v rannekhristianskiy period* [Canon and Apocrypha. Prerequisites for the development of artistic and aesthetic mariology in the early Christian period]. *Vestnik Saratovskoy konservatorii*. Saratov, 2018. Nr 1. P. 99–103 [in Russian].
11. Platon (Kudlasevich), ierod. *Istoriya voprosov mariologii na Vtorom Vatikanskom sobore* [History of Mariology Issues at the Second Vatican Cathedral]. *Tserkovnyy istorik*. 2019. Vol. 1. Nr 1. P. 68–78 [in Russian].
12. Temkin V. A., Podolskaya I. A. *Obrazyi Devyi Marii v romanskom iskusstve Zapadnoy Evropyi* [Images of the Virgin Mary in the Romanesque art of Western Europe]. *Vestnik MGLU*. Vol. 8 (824). 2019. P. 222–240 [in Russian].
13. Ushakova N. V. *Obraz-simvol v pevcheskoy kultovoy traditsii (na primere marianskih antifonov)* [The image-symbol in the singing cult tradition (on the example of Marian anti-backgrounds)]. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kulturyi i iskusstv*. 2011 (a) / 1 (25). P. 86–89 [in Russian].
14. Ushakova N. V. *O zhanrovoy spetsifike marianskih antifonov* [On the genre specificity of the Marian antiphons]. *Problemy muzykalnoy nauki : Novosibirsk State Conservatory named after M. I. Glinka*. 2011 (b). № 1 (8). P. 79–82 [in Russian].
15. Florenskiy P. A. *Ikonostas* [Iconostasis]. Moscow : Art, 1995. 274 p. [in Russian].
16. Freisberg, F. *Die Kirchenmusik Anton Bruckners. Ein Beitrag zum Verständnis der Entwicklung seiner künstlerischen Identität*. Ph.D dissertation. Saarbrücken : Universität des Saarlandes, 2016. 380 p.
17. Howie, C. *Anton Bruckner: From Ansfelden to Vienna : A Documentary Biography*. Lewiston : Edwin Mellen Press, 2002. Vol. I. 356 p.
18. Howie, C. *Anton Bruckner: Trial, Tribulation and Triumph in Vienna : A Documentary Biography*. Lewiston : Edwin Mellen Press, 2002. Vol. II. 423 p.

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 81'42:316.46.058.5:32

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-10>**Tetiana PALIEI,***orcid.org/0000-0003-1615-8251**PhD in Philology,**Associate Professor at the Department of International Relations**Kyiv National University of Culture and Arts**(Kyiv, Ukraine) pltatiana@ukr.net***LINGUISTIC ASPECTS OF “NAME-CALLING” MANIPULATIVE TACTICS
IMPLEMENTATION IN AMERICAN POLITICAL DISCOURSE**

One of the most effective means of seizure, holding, exercise and legitimation of power is manipulation of human consciousness. The concept “manipulation” is an interesting field for Political studies, Social Studies, Linguistics, Psychology. Manipulators use various manipulative strategies and tactics to achieve their aims. Manipulation in general, and political manipulation in particular, is implemented by linguistic (verbal) and paralinguistic means – phonic (tone, timbre, loudness, melody), kinetic (gestures, posture, mimics), graphic. But the use of such means and their variations is conditioned by extra-linguistic factors. Both groups of factors – linguistic and extra-linguistic – form pragmatic aspect of an utterance. So we can state, that pragmatic aspect of manipulation (of any kind, including political) is the key one. The choice of communicative strategy and appropriate (corresponding) tactics depend upon both the genre of political discourse (TV debates, propaganda address (speech), political advertising, interview in mass media and others) and combination of intentions which every definite person (subject) of discourse possesses in definite situation. Politicians who are in power and opposition members use different tactics and strategy repertoire. Scholars single out such strategies of political discourse: self-representation, propaganda, emotional disposition creation, information and interpretation, reasoning, manipulation, discrediting, attack, self-defence and others. “Name-calling” is one of the most widely used tactics and it has proved to make necessary, intended results.

From the linguistic point of view this tactics is implemented through a selection of metaphors, epithets, sometimes disphemisms, that is a selection of so-called “labels”, pinned to people for giving characteristics to a person, organization or any social phenomenon. As a rule such “names” or “pinned labels” possess negative emotional coloring and are aimed at evoking certain associations and assigning them to a given object in order to weigh this object down. Having analyzed the types of metaphors used by candidates for President office in the USA during the election campaign in 2008, we can state that they mainly use imaginative metaphors – the most expressive kind of metaphors. These ones are occasional and individual. They are created by the speaker in a definite situation to characterize a definite person. That is why they are bright, image-bearing and picturesque. According to S. Kara-Murza, metaphors are finished clichés of thought, but the clichés which are esthetically attractive. He thinks that they are stereotypes expressed in the artistic way. Having neither enough time nor mental possibilities for constant re-examining of the received information we adjust all the messages to long-ago-formed clichés, which can function as a peculiar filter for manipulators. These clichés, or metaphors, according to scientists, are the stereotypes, or fixed ideas about reality facts, which lead to simplified and exaggerated estimations and affirmations on behalf of an individual (Kara-Murza, 2009:192).

Key words: *political manipulation, “name-calling” tactics, linguistic means.*

Тетяна ПАЛЄЙ,*orcid.org/0000-0003-1615-8251**кандидат філологічних наук,**доцент кафедри міжнародних відносин**Київського національного університету культури і мистецтв**(Київ, Україна) pltatiana@ukr.net***ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ
МАНІПУЛЯТИВНОЇ ТАКТИКИ «НАВІШУВАННЯ ЯРЛИКІВ»
В АМЕРИКАНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

Одним із найбільш ефективних засобів захвату, втримання, використання і легітимації влади є маніпулювання громадською думкою. Концепт «Маніпуляція» – цікава проблема, яка вивчається Політичними науками, соціологією, лінгвістикою, психологією. Маніпулятори користуються різними стратегіями і тактиками

для досягнення своїх цілей. Маніпулювання взагалі, і політичне маніпулювання в особливості, відбувається, здійснюється за допомогою лінгвістичних (вербальних) і паралінгвістичних засобів – фонетичних (тон, мелодія, тембр, гучність), кінетичних (постава, міміка, жестикуляція), графічних. Але вживання цих засобів і їх варіації обумовлено екстралінгвістичними факторами. Обидві групи факторів – лінгвістичні та екстралінгвістичні – формують прагматичний аспект висловлювання. Тому можна стверджувати, що прагматичний аспект будь-якого виду маніпулювання (включаючи політичне) є ключовим. Вибір комунікативної стратегії і відповідної тактики залежить від жанру (теледебати, пропагандистські промови, політична реклама, інтерв'ю в засобах масової інформації та інші види) і комбінації інтенцій, притаманних кожному суб'єкту дискурсу в певній ситуації. У політиків при владі і членів опозиції різний набір стратегій і тактик. Вчені виділяють такі стратегії в політичному дискурсі: самопрезентація, пропаганда, створення емоційного настрою, інформація (інформування) та інтерпретація, обґрунтування, маніпуляція, дискредитація, атака, самозахист та інші. «Навішування ярликів» – одна із найпоширеніших тактик, яка довела досягнення потрібних результатів.

Із лінгвістичної точки зору ця тактика втілюється за допомогою вживання метафор, епітетів, дисфемізмів, тобто набору так званих «ярликів» (лейблів), які навішуються на людей, щоб дати характеристику особі, організації або соціальному феномену. Як правило, такі «назви», або «навішані ярлики», мають негативне емоційне значення і спрямовані на створення певних асоціацій і приписування їм певному об'єкту з метою зниження його цінності, тобто знецінення. Проаналізувавши типи метафор, які вживали кандидати на пост президента США у 2008 році, можна стверджувати, що вони вживали здебільшого образні метафори – найбільш експресивний вид метафор. Вони оказіональні й індивідуальні. Їх створює сам мовець для характеристики певної особи і в певній ситуації. Тому вони дуже яскраві, образні, колоритні й дотепні. Згідно з Кара-Мурзою, метафори – це закінчені кліше думки, але естетично привабливі кліше. Він вважає, що це стереотипи, виражені художніми засобами. Не маючи ні часу, на ментальних можливостей для постійної переоцінки отриманої інформації, ми пристосовуємо все повідомлення (меседжі) до давно сформованих кліше, які можуть функціонувати як певний фільтр для маніпулятора. Такі кліше, або метафори, на думку вчених, є стереотипами, або фіксованими ідеями про факти реальності, які ведуть до спрощених або перебільшених оцінок та афірмацій з боку індивідуума (Kara-Murza, 2009: 192).

Ключові слова: політичні маніпуляції, тактика «навішування ярликів», лінгвістичні засоби.

Manipulating of human consciousness is one of the most effective means of seizure, holding, exercise and legitimation of power. The concept “manipulation” is an interesting field for Political studies, Social Studies, Linguistics, Psychology. In Ukraine and Russia scholars studied different aspects of manipulation, depending upon the branch of science. **The formulation of the problem.** We propose to consider linguistic representation as one of the pragmatic aspects of manipulation. Pragmatics is understood as “inter-scientific field of knowledge, which studies situational and behavioral, status, psychological, cognitive and linguistic factors of communicative interaction of subjects and their attitude to the means of this interaction and certain sign system, used by interlocutors in their communication” (Селіванова, 2011: 582).

The problem analysis. Political manipulation is paid great attention to and its different aspects are being studied by many scientists, representing numerous fields of science. In Ukraine aspects of manipulative tactics and their representation were studied by G. Pocheptsov, O. Boiko, O. Selivanova and others.

But there always remain the questions which need more detailed research. So, **the goal of our study** is to analyze linguistic aspects of “name-calling” manipulative tactics in American political discourse on the materials of election campaigns.

The term “manipulation comes from the Latin “manipulus” meaning “handful”, and means skillful treatment of an object with hidden intentions and

goals. This meaning gives rise to modern metaphorical meaning, given in Oxford dictionary, as the act of influence on people or efficient management of them, especially with contemptuous covered sense (implication); as hidden but intended management. Russian psychologist Ye. Dotsenko suggests the following definition. “Manipulation is a kind of psychological influence, mastery execution of intentions with another person, which contradict to this person’s existing wishes” (Доценко, 1997: 58). So we can state that manipulation is the result of communicative actions.

It is worth mentioning the risks, intrinsic to manipulation, which are discussed by S. Kara-Murza:

1) a kind of intellectual and psychological influence (but not physical coercion). The target of a manipulator is intelligence, psychic structures of a personality;

2) hidden influence, which should not be noticed by the object of manipulation... for manipulation false reality is needed, where a person will not feel he is being influenced;

3) it is a component of authority’s technology, but not the influence on friend’s or partner’s behavior (Kara-Murza, 2009: 154).

The scholar states that manipulation as the tool of authorities springs up only in civic society when the political order, based on representative democracy is established. According to F. La Rochefoucauld, “people could not live in society, if they made a fool of one another” (Ларошфуко, 1990: 42).

Ye. Shostrom expresses the opinion that both an object of manipulation becomes a victim and manipulator himself suffers too as “manipulation is pseudo philosophy of life, aimed at exploiting and controlling of both manipulation” (Шостром, 2004: 28). So, mutual aspiration to adjust surroundings to personal criteria causes changes in both – subjects and objects of manipulation.

If interpersonal communication is aimed at a recipient and a manipulator psychologically adjusts to an addressee, political manipulation refers to a crowd. In this case the will, power of the minority, in a hidden way, is imposed on the majority. O. Boiko defines political manipulation as a set of psychological, ideological and managerial actions, directed at hidden correction of mass consciousness with the aim of stimulating social activity in the way, necessary for a manipulator, in his struggle for political power, its grasping, exercising and holding (Бойко, 2010: 9).

We can quote some more definitions of the term “political manipulation” depending upon which science deals with it.

So, political manipulation is viewed as:

- a system of ideological, intelligent and psychological influence on mass consciousness with the aim of imposing definite ideas and values; goal-seeking influence on civic opinion and political behavior for turning them in the needed direction (V. Voronkova);

- a component of the authorities technology, the essence of which is in programming of thoughts and strivings of people, their dispositions and even psychological state with the aim of forming such manner of behavior, which conforms with those, possessing the means of manipulation (S. Kara-Murza);

- a system of psychological actions, aimed at the implementation of illusionary ideas; machination (gerrymander) (A. Derkach, V. Zhurov);

- agent's actions, which, in a covert manner, create conditions for planned action on behalf of the object of manipulation (O. Saveliiev) common to mankind experience of forming, holding and implementing shadow power, goal-seeking play on people's superstitions and prejudice (Yu. Yermakov).

The key aspects of political manipulation are its direction at mass peculiarities and attention to the method of power exercise. To my mind this is the key difference of political manipulation which influences the arsenal of methods and technologies of influence on mass consciousness at the level of state formation.

The aims of political manipulation are the following (V. Amelina):

- to enroot the content though obscure but wanted by definite groups and present it as objective information in the consciousness of masses;

- to affect painful problems of civic consciousness, causing fears, anxiety, etc.;

- to implement some ideas and hidden goals (intentions) (Цуладзе, 1999: 15).

Manipulation in general, and political manipulation in particular, is implemented by linguistic (verbal means) and paralinguistic means – phonic (tone, timbre, loudness, melody), kinetic (gestures, posture, mimics), graphic. But the use of such means and their variations is conditioned by extra linguistic factors. Both groups of factors – linguistic and extra linguistic – form pragmatic aspect of an utterance. So we can state, that pragmatic aspect of manipulation (of any kind, including political) is the key one.

No politician addresses the public spontaneously, without having in mind the aim of his address, hidden intentions he wants to embed, enroot into the consciousness of people and without a complex of definite strategies and tactics. This set of strategies and tactics can be well developed (if he is experienced in political struggle for example P. Poroshenko) or not well developed.

Strategic plan foresees (presupposes) the creation of traps for an opponent (Бойко, 2010: 100). Such strategic plan is usually worked out in advance and, as a rule, well approved during communication with people. Usually it includes several strategies. Strategy is described as “the process of development and implementation of communicative task, put forward with the aim of affective influence on an addressee” (Славова, 2006: 116). Within one strategy one can single out several speech tactics, “working” for this strategy. Under tactic scholars understand a totality of methods and modes, which guarantee strategic success, that is the achievement of the set goal (Бойко, 2010: 162) or, in other words, the way of strategy implementation. In case of consciousness manipulation verbal and nonverbal means are the modes of communication.

Strategies and tactics, appropriate for the successful implementation of strategies, need to be brought into system. There exist some classifications of speech strategies and corresponding tactics. One of them belongs to O. Dmytruk, who singles out:

- evasion (avoidance of) from the truth (tactics of “name calling”, “glittering generality”, “transfer”);

- misrepresentation of information (tactics of repetition (hyperbolization), exaggeration, depreciation, simplification of notions, ignoring trick shuffling, forging / fabrication of facts, dividing the integral picture into smaller parts);

- immunization of utterances (tactics of referring to authorities / testimonial tactics, tactics of using universal utterances);

- modification of illocutionary force of utterance (tactics of categoric / non-categoric nomination);
- strategy of group identification (tactics of inclusiveness, spacing);
- strategy of structuring according to the principle of relativity (tactics of giving important information at the beginning and at the end of the message / utterance, using structures with implicative potential).

Pioneers in creating and working out technologies of political manipulation of mass consciousness is the USA. At the end of 1930s the USA Institute of propaganda analysis worked out and classified 7 key tactics of tactics of information and psychological influence, the so-called “Propaganda ABC”. Those 7 tactics were:

- “name calling”;
- “glittering generality”;
- “transfer”;
- “testimonial” (reference to authorities);
- “plain folks”;
- “card stacking”;
- “band wagon” (Грачев, Мельник, 2003: 216).

Taking this classification as the basis, we will try to study the tactics “name calling” (label pinning) and its candidates for the Presidential Office during election campaigns served the material of the research.

Every video-clip demonstrated one of the tactics depending upon the needs of the communicative process and electoral goals. Consequently every tactic was designed with the help of several linguistic, mainly stylistic, devices. So, every tactic is a totality of definite linguistic devices.

Bearing in mind, that text analysis of video-clips, taken without visual and soundtracks, will be incomplete and not reliable, the necessity of including pragmatic aspect seemed urgent and well-proved. To pragmatic aspect we ascribe such video-clip characteristics as its short-term duration (length up to 4 min.); they present a finished story; information is subdivided into explicit (utterances) and implicit (not verbally expressed, but understood from comparison, references to other people and actions, allusions and so on); a video-clip should arise corresponding associative and stereotyped images; its emotionality; combination of visual and sound irritants; sphere of application – Internet and TV. So I have proved that video-clip text analysis should be done in close interconnection with audio and visual tracks.

“Name calling” tactics and its linguistic representation.

This is one of the most widely used tactics and it has proved to make necessary, intended results.

From the linguistic point of view this tactics is implemented through a selection of metaphors, epi-

thets, sometimes disphemisms, that is a selection of so-called “labels”, pinned to people for giving characteristics to a person, organization or any social phenomenon. As a rule such “names” or “pinned labels” possess negative emotional coloring and are aimed at evoking certain associations and assigning them to a given object in order to weigh this object down.

G. Shiller calls such pinning of false labels (or false name calling) and misrepresentation of struggle targets of ideological opponents as a typical mode of propaganda machine.

To implement such intentions speakers use different stylistic devices, metaphors being most potential among them.

Metaphor is the term which denotes “expressive remaining on the basis of similarity of two objects: the real object of speech and the one whose name is actually used. But there is only affinity, no real connection between the two” (Скребнев, 2003).

Scholars give almost the same definition of metaphors, stressing that it is the result of transference of the name of one object to another object “it is based upon similarity of the objects (not contiguity)” (Yefimov, 2011: 54).

Summing up the existing definitions we can conclude that metaphor is a stylistic trope, based on breaking well-established logic connections and on forming new ones. Scholars also treat it as a way of creating picture of the world. The main function of a metaphor in political discourse is to add more expressivity while forming a needed attitude to the object.

Having analyzed the types of metaphors used by candidates for President office in the USA during the election campaign in 2008, we can state that they mainly use imaginative metaphors – the most expressive kind of metaphors. These ones are occasional and individual. They are created by the speaker in a definite situation to characterize a definite person. That is why they are bright, image-bearing and picturesque.

As an example one can mention a poster, widely distributed in the Internet. This poster referred to one of the candidates B. Obama and had an inscription on it: “46 – Years Old Political Virgin”. In this context the word “virgin” acquires negative connotation. Except this pinned label “Political Virgin”, there existed an advertisement video-clip “Not ready ... yet”, which was executed by Mc Cane’s team. In this clip Mr. Mc Cane dwells upon B. Obama’s inability to conduct state politics, and in one of the shells there appears the caption: “Obama lacks the experience the America needs”. An one more TV clip “Sweet Equity” (Mc Cane, 2008) the following phrase is not only pronounced by the news reader, but it gradually appears on the screen, in parts: “Barak Obama. Higher taxes.

More spending. Not ready”. Here one more stylistic device is used – gradation (or climax), where each subsequent component increases significance, importance and emotional tension of the utterance – the atmosphere of critics is becoming more intense. The thesis about un sufficient experience forms the image of Obama as a weak leader, who can't cope with the challenges the President may face. On the other hand, B. Obama's opponent Mr. Mc Cane gets a label. “The oldest / biggest celebrity”. It would sound great, and absolutely positive, if not the person who uttered it: public celebrity P. Hilton, having scandalous reputation. Negative publicity of P. Hilton overlaps the positive image of a serious politician (Mc Cane) and this conflict forms the context where the word “celebrity” acquires negative coloring.

Another example of using metaphors in political discourse is the slogan of Democrats with Bill Clinton in 1996, which sounds: “Building a Bridge to the 21st Century. Metaphorical usage of the word “bridge” emotionally strengthens the idea of building up, constructing new future.

Metaphorical comparison of a person with an animal or natural phenomenon is picturesque and adds more expressivity to video-clips of candidates for Presidential Office.

In video-clip “From the Heart”, intended support B. Dole (Dole. 1996) metaphorical comparison is used to make candidates characteristics more vivid and impressive: “This is Bob Dole. He is a workhorse ...” The noun “workhorse” is used in figurative sense, characterizing a person, who fulfils the most part of the work.

Superb is the video-clip “Wolves” (Bush, 2004), where, with the help of visual metaphoric methods, terrorists are presented as wolves and this aggravates the feeling of fear in the following message.

Let us analyze one more video-clip – “Storm” (Mc Cane, 2008). The video lasts for only 30 seconds. It is based on description of storm, which is becoming stronger and stronger (the effect of audio-visual creating of emotional pressure, unrest). First the following words are heard: “We choose president to guide us ... If that storm does get worse with someone who is untested at the home?”, then against the black background, for the first time the only one caption appears: “Barack Obama. Untested”. To my mind (but it is completely subjective point of view) the words “We choose president to guide us...” echoes the Bible's legend about Moses and Jews, their Exodus from Egypt: President will guide them (the nation) as Moses guided the Jews ...

In video-critics “Dome” (Mc Cane. 2008) to define tax policy, offered by B. Obama, the follow-

ing metaphors were used: “painful taxes ... skyrocket taxes”, which intensify negative emotional tension. In the 2 last mentioned video-clips one can observe the formation of the associative row of unrest and diffidence, a kind of threat in case B. Obama were elected.

According to S. Kara-Murza, metaphors are finished clichés of thought, but the clichés which are esthetically attractive. He thinks that they are stereotypes expressed in the artistic way.

He explains that we have neither enough time nor mental possibilities but enough abolitions to constantly re-examine information which we receive. That is why we adjust all the messages to long-ago-formed clichés, which can function as a peculiar filter for manipulators. According to scientists, stereotype is fixed ideas about reality facts, which lead to simplified and exaggerated estimations and affirmations on behalf of an individual. These ideas are widely disseminated in certain social groups with the help of language or image (Kara-Murza, 2009: 192).

This conclusion is also proved by Nietzsche's words that due to speeding of life our spirit (mind) and sight are getting used to deficient or untruthful judgment (opinion) or conception of the world (cit. Kara-Murza, 2009: 192). G. Lebon stresses, that “having a stock of formulas learned in childhood, we have everything we need not to get exhausted with contemplations” (Лебон, 2011: 168).

Ye. Gursel introduced the term “sedimentation” meaning sedimentation of experience as stereotypes (cit. Kara-Murza, 2009: 194). Sociologist V. Lipman in his book “Public thought” (1922) offered a concept of propaganda, as such quality of person's consciousness saves a lot of manipulator's efforts. S. Kara – Murza, in his turn, considers that for “successful manipulation one should have a reliable” “list of stereotypes” of different groups and layers of society – the whole cultural context of the targeted population” (cit. Kara-Murza, 2009: 194).

On the basis of these judgments scholars analyze the ways how the speaker can introduce his message: a) by using the existing stereotypes, but intensifying them; b) by using the existing stereotypes, but partly correcting them by changing accents in the message; c) by substitution of existing stereotypes for new ones. And these are the metaphors, that help the speaker change the meaning and content of his message, to adjust it better for its manipulative function.

Political discourse serves political parties and factions in their desperate struggle with one another for supporters and, as a result, for voters. This struggle can be more loyal or more intensive depending upon social and political situation. During election campaigns it becomes more desperate and dirty. But polit-

ical discourse can change dramatically if the country faces challenges especially terroristic attacks. In such cases parties can forget about their disagreements to rebuff the threat to the whole nation. As an example we can mention political discourse after September, 11, 2001. The political discourse changed dramatically. Everybody realized, that there are external threats and political discourse must also serve the struggle against terrorism. It was a new function. Polish lawyer and researcher P. Brzozovski offers to call political discourse in this new function as *novomovus geopoliticus* (cit. Kara-Murza, 2009: 198). In his opinion this term defines a new wave of struggle against terrorism, which restrains political and social rights. In political discourse there appear new phrases which are considered to be stable expressions nowadays: *international* terroristic groups, terroristic attack, terroristic organization, war on terror and others. So it is clear, that terrorism and war in Iraq become mainstream topics in the 2204 election campaign. 2001 terroristic attacks still being remembered, people reject any mentioning of any action which can lead to reduction of country's forces and opportunities in the struggle on terrorism. This situation was successfully used by G. Bush in his video-clip “Weapons” (Florida), where he reproaches Kerry for his striving for weapons reduction. Bush's phrase sounds like that: “John Kerry opposed weapons vital to the war on terror”. The pragmatics of this message is: the war on terrorism remains the mainstream task of all people and those, who are for reduction of weapons, are domestic enemies. So Kerry automatically becomes one of such enemies. Against the background of war on terrorism the best candidate is the one who is able to win a victory and to defeat the enemy. In the video-clip “First choice” (rather catching title, isn't it) senator Mc Cane makes accent on G. Bush's ability to fight the enemy: “This war will be a fight for our survival ... America is under attack ... He (Bush) has determined to make this world better, safer, freer place ...”. In another video-clip “Finish it” (Bush, 2004) there is such a phrase: “These people want to kill us. They killed hundreds of innocent children... President Bush didn't start this war, but he will finish it”. So we see that the statement about Bush's capability of finishing the war is repeated again and again, in different words but the same message. Due to such repetitions the stereotype of the country's rescuer, liberator – G. Bush, is formed.

Manipulation of public consciousness, the tactics of creation the common enemy has some functions: a) this idea has to unite people of the whole country, as everybody can be jeopardized and the feeling of safety is one of the basic needs of any person

(A. Maslow) and a kind of “a tool” for a manipulator (Броуди, 2007: 114); b) the problem of danger, threat becomes a burning one, turning away the attention of population and mass media (as a mediator between politicians and society) from unwanted political actions.

During election campaign in 2000 there were no serious military threats, only domestic / internal problems with economics, education, medical care provision. In this social and political situation the most important problems for discussion were the problems of environmental pollution and global warming. So A. Gore deals with these things in the video-clip “Matter” (Gore. 2000): “In this election the environment itself is on the ballot. ... I work for 24 years to protect our air and water. I believe we can reverse the global warning. I heard some people say that this election doesn't really matter. It does matter. Our air and water are in stake and I need your help to protect them”. The candidate points, that the condition of environment itself is the price of this ballot: “environment itself is on the ballot”, and only he can help and improve the situation with the help of voters, of course. In 2007 Albert Gore was awarded the Nobel Prize of Piece “For studies of global climate changes results, caused by people's activity, and for working out measures for their (these results) possible prevention”.

In 1968 everybody's attention was focused on Vietnam war. As an example of using this topic in political advertising the video-clip “Vietnam” (Nixon, 1968) can serve. The dreadful shots from military actions scenes change rapidly, that generates the feeling of tension and perpetual anxiety, text accompaniment makes it only worse: “Never has so much military, diplomatic and economic power been used so ineffectively as in Vietnam ... I say the time has come for the American people to turn for the new leadership ... We shall have a honorable end to the war in Vietnam”. After that on the screen there appears the first inscription “love” on a helmet of an American soldier. The function of this – to tune in the viewer to positive appreciation of the information which follows, that is Nixon's profile on the screen with the inscription: “This time Vote Like Your Whole World Depended on It”. This example proves the interaction and mutual influence of textual and visual information and the importance of its presentation order.

The phrase “Vote Like Your Whole World Depended on It” was the key slogan of the Republican Party in this election campaign. Nixon's image seems to be treated and accepted with love and sympathy in contrast to general semantics of struggle in the first part of the video-clip. The stereotype of a leader who can rescue population from the war.

During election campaign in 1964 between Johnson and Goldwater the problem of nuclear war arose. In video-clip of the Democratic Party “Merely another weapon” (Johnson, 1964) Johnson creates Goldwater’s image as a supporter of nuclear weapons development, saying: “On October 24, 1963, Barry Goldwater said of nuclear bomb: “Merely another weapon”. Another video-clip “Daisy” (Johnson, 1964) was banned after its first showing on the screen. The nuclear explosion was heard and a little girl was seen. The video-clip “Ice Cream” to some extent resembles “Daisy”, but is not so drastic: a girl is eating ice-cream and woman’s voice tells about nuclear weapons, but one of the last phrases refers to Goldwater: “he wants to go on testing more bombs...” All the videos mentioned form an associative succession “Goldwater – nuclear weapons”. In such a way the image of an enemy in home affairs of the country is cre-

ated and this image, due to a number of repetitions in different situations, is made a stereotype.

Conclusions. The choice of communicative strategy and appropriate (corresponding) tactics depend upon both the genre of political discourse (TV debates, propaganda address (speech), political advertising, interview in mass media and others) and combination of intentions which every definite person (subject) of discourse possesses in definite situation. Politicians who are in power and opposition members use different tactics and strategy repertoire. Scholars single out such strategies of political discourse: self-representation, propaganda, emotional disposition creation, information and interpretation, reasoning, manipulation, discrediting, attack, self-defence and others. The most widely used tactics is “name-calling”. For its implementation the speakers use a lot of different stylistic means – metaphors, euphemisms and disphemisms, comparisons and others.

BIBLIOGRAPHY

1. Бойко О. Д. Політичне маніпулювання: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.
2. Броди Р. Психические вирусы. Как программируют ваше сознание. Москва : Поколение, 2007. 304 с.
3. Грачев Г., Мельник И. Манипулирование личностью. Москва : Эксмо, 2003. 384 с.
4. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. Москва : ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. 344 с.
5. Кара-Мурза С. Г. Власть манипуляции. Изд. 2-е. Москва : Академический проект, 2009. 380 с.
6. Ларошфуко Ф. Д. Максимумы и моральные размышления . Суждения и афоризмы. Москва, 1990. С. 42.
7. Лебон Г. Психология народов и масс. Москва : Академический проект, 2011. 238 с.
8. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля – К., 2011. 843 с. С. 582.
9. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка. Москва : Астрель, 2003.
10. Славова Л. Л. Комунікативні стратегії та тактики у сучасному мас-медійному політичному дискурсі: зіставний аспект (на матеріалі українських та американських Інтернет-джерел). Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2006. № 27. С. 116–117.
11. Цуладзе А. М. Политические манипуляции, или Покорение толпы. Москва : Книжный дом «Университет», 1999. 144 с.
12. Шостром Э. Анти-Карнеги. Минск : Попурри, 2004. 54 с.
13. Yefimov L., Yasinetskaya E. Practical Stylistics of English. Vinnytsia: Nova Knyha Publishers. 2011. 228 p.

REFERENCES

1. Boiko, O. Politychne manipuliuvannia. [Political manipulation]. Kyiv, Akademvydav, 2010. [In Ukrainian].
2. Brody R. Psikhicheskie virusy. Kak programmirovat nashi soznanie. [Psychic Viruses. How our consciousness is programmed]. Moskva, Pokolieniiie, 2007. [In Russian].
3. Grachev G., Melnik I. Manipulirovanie lichnost'iu. [Manipulating of a personality]. Moskva, Eksmo, 2003. [In Russian].
4. Dotsenko Ye. Psikhologiya manipuliatsii: fenomeny, mekhanizmy I zashchita. [Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and defence]. Moskva, Izdatelstvo MGU, 1997. [In Russian].
5. Kara-Murza S. Vlast' manipuliatsii. [The power of manipulation]. Moskva, Akademicheskii proiekt, 2009. [In Russian].
6. La Rochefoucauld, F. Maksimy I moralnyie razmyshleniia. [Maxims and moral reflections]. In: Syzhdeniia i aforizmy [Judgments and aphorisms]. Moskva, 1990. [In Russian].
7. Lebon G. Psikhologiya narodov i mass. [Psychology of peoples and masses]. Moskva, Akademicheskii proiekt, 2011. [In Russian].
8. Selivanova O. Lingvistychna entsyclopediia. [Linguistic encyclopedia]. Poltava, Dovkillia-K, 2011. [In Ukrainian].
9. Skrebnev Y. Osnovy stilistiki angliiskogo iazyka. [Fundamentals of English Stylistics]. Moskva, Astrel-AST, 2003. [In English].
10. Slavova L. Komunikatyvni strategii i taktyky u suchasnomu masmediinomu polituchnomu discoursi: zistavnyi aspect (na materialy ukrainskykh ta amerykanskykh Internet-dzherel). [Communicative strategies and tactics in modern mass media political discourse (on the materials of Ukrainian and American Internet resources)]. In: Visnyk Zhytomyrskogo Universytetu. 2006, №27. [In Ukrainian].
11. Tsuladze A. Politicheskie manipuliatsii, ili pokorenie tolpy. [Political manipulations, or conquering the crowd]. Moskva, Knizhnyi dom “Universitet”, 1999. [In Russian].
12. Shostrom A. Anti-Karnegi. [Anti – Carnegie]. Minsk, Popurri, 2004. [In Russian].
13. Yefimov L. Practical Stylistics of English. – Vinnytsia: Nova Knyha Publishers. – 2011. [In English]

УДК 89.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-11>

Ольга ПЕРЕНЧУК,

orcid.org/0000-0002-7330-5337

старший викладач кафедри української та іноземних мов
Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя
(Тернопіль, Україна) *perenchukolga@gmail.com*

КЛАСИФІКАЦІЯ РОМАНУ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА «ЛЮДИНА, ЯКА БУЛА ЧЕТВЕРГОМ» ІЗ ПОЗИЦІЙ СТРУКТУРАЛІЗМУ

У статті роман Гілберта Кіта Честертона «Людина, яка була Четвергом» досліджується з позицій класика структуралізму Цветана Тодорова. Такий підхід дає змогу системно порівняти роман Честертона з типовим детективним оповіданням. Якщо Честертона зазвичай вважають творцем детективів, то не дивно, що читачі вважають «Людину, яка була Четвергом» ще одним прикладом його детективної творчості. Вивчення інших творів Честертона могло б розвіяти той міф, що ця особа є автором виключно детективних творів. Оскільки головним героєм роману є детектив, ми розглядаємо цей твір як детективний роман. Однак структуралізм Тодорова демонструє нам, якими різними є роман Честертона і типове детективне оповідання.

За Тодоровим уся детективна література поділяється на три основних жанрових різновиди: класичний детектив, трилер і саспенс. Цей поділ став можливим після написання «надто догматичним автором детективів» «двадцяти правил, яким будь-який поважачий себе письменник повинен слідувати» (Todorov, 1977: 48-49). І, незважаючи на своє критичне ставлення до авторського догматизму, Тодоров перефразовує ці 20 правил у 8 пунктів, які він вважає корисними під час опису власної схеми класифікації.

Тим не менше вдумливий читач може побачити, що Честертон створив щось більше, ніж звичайне детективне оповідання про злочин. Його на перший погляд простий стиль приховує складну багатогранність. Без жодного сумніву, Честертон є геніальним письменником, і доказом цьому буде аналіз структури його відомого твору «Людина, яка була Четвергом». Однак роман Честертона порушує правила Тодорова. Точніше, лише одне з правил обов'язково виконується: звинувачений, загадкова особа на ім'я Неділя, є важливим персонажем. І хоча «Людина, яка була Четвергом» має певну схожість із детективом, цей твір є чимось цілковито іншим. Це, без сумніву, щось нечуване і небачене.

Водночас ця праця є головно дослідженням жанру: ми розглянемо, як роман класифікують і якою є його структура порівняно з іншими творами цієї ж класифікації. Зрештою, ми зробимо висновок, що це є злиття детективного жанру із жанром фантастики. Саме в такий спосіб ми виявляємо творчий геній Честертона.

Ключові слова: роман, детективна література, структуралізм, аналіз структури, класифікація, сюжет, фантастичний.

Olga PERENCHUK,

orcid.org/0000-0002-7330-5337

Senior Lecturer at the Ukrainian and Foreign Languages Department
Ternopil Ivan Pulyk National Technical University
(Ternopil, Ukraine) *perenchukolga@gmail.com*

CLASSIFICATION OF THE G.K. CHESTERTON'S THE MAN WHO WAS THURSDAY: STRUCTURAL APPROACH

G.K. Chesterton's novel *The Man Who Was Thursday* is examined in the article under discussion through the structuralism of Tzvetan Todorov. This approach provides a means to systematically compare Chesterton's novel with the typical detective story. If Chesterton is usually thought of as a detective novelist, it is not surprising that readers jump to the conclusion that *The Man Who Was Thursday* is another instance in the long line of his works that might easily be classified as detective novels. An examination of Chesterton's other writings, however, would help dispel the notion that he usually writes within the detective genre. Chesterton's protagonist in the novel is a detective. Therefore, we instinctively want to identify Chesterton's work as a detective novel. Yet, Todorov's structuralism shows us just how dissimilar Chesterton's novel and the typical detective story seem to be.

Todorov argues that detective fiction is divisible into three basic subgenres, the "whodunit" the "thriller" and the "suspense novel." He credits a "particularly dogmatic author of detective fiction" with creating "twenty rules to which any self-respecting author of detective fiction must conform" (Todorov, 1977: 48-49). Though critical of that author's dogmatism, Todorov reformulates these twenty rules into eight points, which he finds useful in describing his own classification scheme.

Nevertheless, a perceptive reader is going to realize that Chesterton is creating something beyond the obvious crime detection story. His deceptively simple style conceals an underlying complexity. There is no doubt, Chesterton is a skilled writer and the evidence of this is readily found by examining the structure of this novel *The Man Who Was Thursday*. Chesterton's novel, however, breaks Todorov's rules. More precisely, only one of the rules is kept unequivocally; the culprit, the mysterious individual called Sunday, has importance. While *The Man Who Was Thursday* has points of similarity with the detective novel, it seems to be something fundamentally different. This is certainly not unheard of.

This paper is basically a genre study. In it we examine *The Man Who Was Thursday* from the standpoint of the novel's classification. We consider how the novel has been classified and how the novel's structure is compared to other works within these competing classifications. Finally, we have come to the conclusion that this novel represents the alliance of two genres: detective and fantasy. In this way, we have discovered the Chesterton's creative genius.

Key words: novel, detective literature, structuralism, structure analysis, classification, plot, fantastic.

Вступ. Гілберт Кіт Честертон – явище, що насилу вкладається у звичні визначення. Його детективи часто виступають як замасковані моральні притчі, біографії інших письменників містять спостереження про життя самого автора, трактати є суб'єктивними та упередженими, а також покликані апелювати до логіки і здорового глузду. Будучи одним із найцікавіших і видатних англійських письменників свого часу, він не вважав себе письменником: «Я ніколи не ставився серйозно до моїх романів і розповідей і не вважаю себе, по суті, письменником». На його думку, йому краще підходить слово «журналіст» (Chesterton, 1:21). Честертон сприймав свої романи як плід уяви, польоти фантазії.

Постановка проблеми. Ця праця є головно дослідженням детективного жанру: ми розглянемо, як роман класифікують і якою є його структура порівняно з іншими творами цієї ж класифікації. Є парадоксальним те (і, схоже, сам Честертон це би схвалив), що чим креативніший текст, тим більше його потрібно вивчати системно і структурно. Насправді роман типу «*потік свідомості*» потребує більш структурного аналізу, оскільки його структура є одним із кількох наявних ключів для правильного сприйняття цього твору. Структуралізм часто поєднаний із формалізмом і новою критикою. Ці підходи до літературної критики фактично є базовими для вивчення жанру.

Аналіз досліджень і публікацій. Творчість англійського письменника Гілберта Кіта Честертона завжди привертала пильну увагу критики, проте більше зарубіжної, ніж вітчизняної. Творчість і особистість Гілберта Кіта Честертон досліджували такі відомі літературознавці, як І.О. Помазан, К.К. Родик, Д.В. Данильчук, Й. Петровський-Штерн, Н.Л. Трауберг, С.С. Аверінцев, І.О. Кашкін, Д. Баркер, Р. Гамільтон, Х. Пірсон, А. Нойз, Р. Нокс, М. Еванс, Дж. Баллет, І. Бойд, Х. Беллок, Д. Лодж, М. Кларк, Г. Уїлліз, А. Елістратова, К. Локс та інші. Незважаючи на таку активну увагу до творчості Г.К. Честертон з боку зарубіжних дослідників, літературну спадщину цього письменника прочитано неповно. Якщо особливий

світоглядній позиції та його оригінальному стилю в дослідженнях приділялося досить багато уваги, то художня структура його романів систематично не вивчена. Можливо, це відбувалося тому, що до оцінки романів Г.К. Честертон підходили за звичними мірками соціально-психологічної літератури, ігноруючи той факт, що письменник у своїх творах створює особливий художній світ. Український читач ще в 1910–1920-і роки познайомився із творами Г.К. Честертон російською мовою, а перший переклад українською мовою був здійснений О. Водолажченком у 1930 році, насамперед із його новелами і розповідями, творчість письменника отримала висвітлення тільки в межах передмов, вступних статей до видань його творів, невеликих оглядів творчості в енциклопедіях та певних наукових робіт. Цим і зумовлюється актуальність нашого дослідження.

Мета статті. Роман Гілберта Кіта Честертон «*Людина, яка була Четвергом*» досліджується з позицій структуралізму Цветана Тодорова. Цей підхід дає змогу системно порівняти роман Честертон з типовим детективним оповіданням. Головним героєм роману є детектив. Саме тому ми розглядаємо цей твір як детективний роман. Однак структуралізм Тодорова демонструє нам, якими різними є роман Честертон і типове детективне оповідання. Зрештою, ми робимо висновок, що це є злиття детективного жанру із жанром фантастики. Саме в такий спосіб ми виявляємо творчий геній Честертон.

Виклад основного матеріалу. Важко сказати, скільки разів потрібно прочитати «*Людину, яка була Четвергом*», щоб вичерпати всі можливості тексту. Честертон є майстром своєї справи, і підтвердженням цьому є вивчення структури цього роману.

Найкраще почати з аналізу жанру детективної літератури. Едгар Аллан По й Уїлкі Коллінз надали світові прекрасні жанрові взірці задовго до появи творів Честертон. Сам письменник називав По і Коллінза «насправді великими людьми, які опустилися до написання детективних оповідань» (Chesterton, 1: 210). Структуралістська критика є особливо корисною під час обговорення

детективної літератури. Структуралісти серйозно ставляться до питання жанру та його визначення. Цветан Тодоров присвятив цілий розділ «Типології детективної літератури» у своїй книзі *«Поетика прози»*. І цей розділ він починає з визнання того, що «вже довгий час тривають дискусії у літературознавстві щодо самого поняття жанру» (Todorov, 1977: 42). Однак він вважає детективну літературу радше «популярним» жанром, ніж «високим» мистецтвом. Ці популярні форми, на його думку, тісніше слідують типовим структурам, ніж високе мистецтво. А отже, «артикуляція жанрів у детективній літературі обіцяє бути відносно легкою (простою)» (Todorov, 1977: 44).

За Тодоровим уся детективна література поділяється на три основних жанрових різновиди: класичний детектив, трилер і саспенс. Цей поділ став можливим після написання «надто догматичним автором детективів» «двадцяти правил, яким будь-який поважачий себе письменник повинен слідувати» (Todorov, 1977: 48–49). І, незважаючи на своє критичне ставлення до авторського догматизму, Тодоров перефразовує ці 20 правил у 8 пунктів, які він вважає корисними під час опису власної схеми класифікації.

Проте він не вважає, що ці перефразовані правила однаково строго використовуються у кожному із трьох різновидів детективної літератури, а лише класичний детектив відповідає цим правилам. На його думку, класичний детектив – це обов'язково дві історії: «історія злочину й історія розслідування» (Todorov, 1977: 54). Як підкреслює Тодоров, ці дві історії присутні у всіх детективних творах. У межах жанру різні види по-різному розставляють акцент між історією злочину і історією розслідування. Тодоров переконаний, що всі три жанрові різновиди підкоряються певному набору правил.

Однак роман Честертон порушує правила Тодорова. Точніше, лише одне із правил обов'язково виконується: звинувачений, загадкова особа на ім'я Неділя, є важливим персонажем. І хоча *«Людина, яка була Четвергом»* має певну схожість із детективом, цей твір є чимось цілковито іншим. Це, без сумніву, щось нечуване і небачене.

У своїй знаменитій праці Тодоров вважає, що справжні шедеври ламають правила. Це є частиною того, що робить літературні твори особливими. Тодоров пише у *«Поетиці прози»*: «Можна було би сказати, що кожна знаменита книга свідчить про існування двох жанрів, наявність двох норм: тієї, що домінувала у попередній літературі і яку порушив цей твір, і тієї, що ця праця створила» (Todorov, 1977: 43). Хіба не це здійснив Честертон?

Але чи є структурні підходи плідними? Остін Воррен нагадує нам у своєму дослідженні *«Теорія Літератури»*, що «Будь-яке критичне або оціночне – на відміну від історичного – дослідження включає в тій чи іншій формі звернення до таких структур» (Wellek, Rene and Austin Warren, 1984:226). Ми не можемо уникнути цього. І в такому разі нашою метою є розгледіти оригінальність Честертон, проаналізувавши структурні відмінності; нам потрібно стати критиками-структуралістами, щоб досягти цього.

Як відрізняється історія і сюжет Честертон від моделі Тодорова? Автор дотримується лише одного правила Тодорова у *«Людині, яка була Четвергом»*. Винуватець є важливою особою і головним персонажем у романі. Тим не менше це правило видається менш важливим, ніж решта, оскільки підтвержене тим фактом, що класична новела По «Вбивства на вулиці Морг» слідує всім правилам, крім цього. На перший погляд вирішальною структурною рисою детективного роману є те, що він містить дві історії: історію злочину й історію розслідування. *Честертон, здійснивши творчий парадокс, обходиться без злочину.* Його детектив Габріель Сайм зовсім не розслідує злочин. Сайм намагається знешкодити банду анархістів, але жоден злочин не здійснюється у романі, окрім незначного правопорушення в кінці твору, коли Неділя на слоні втікає із зоопарку. Чи може відбуватися розслідування без злочину?

Важливість того факту, що детектив Честертон не розслідує ніякого злочину, легко губиться читачами ХХІ ст., оскільки ми знаємо, що правоохоронні органи займаються так само і багатьма іншими справами, наприклад, проведенням агентурних (секретних) операцій.

Однак пригадаймо, що самі детективи з'явилися відносно недавно, в часи, коли творив Честертон. Посада детектива виникла у Франції. Французька поліція (Sûreté) на початку ХІХ ст. не платила детективам «зарплату, але вони отримували винагороду за кожен арешт» (Symons, 1985:31). Отже, профілактика злочинності не оплачувалася. З часом поліція створює все більше детективних служб, і їхня роль зростає, а функції розширюються. Тим не менше в період творчості Честертон детективів вважали професіоналами, які розкривають злочини, майже не задумуючись над можливістю їх попередження. Честертон не намагається змінити їх роль написанням детективу майже без злочину. Він виражає свою переконаність, що єретичні ідеї більш небезпечні, ніж дії окремих осіб. Панування думки над дією стає темою для дискусії в самому романі.

Парадоксальним є той факт, що Честертон, більше знаний як автор детективних творів, часто висловлював справжнє презирство до поліції загалом і детективів зокрема. Для прикладу, він заявляв: «Поліцейська машина цілеспрямовано використовується для грубого застосування сили; дехто каже, що саме для цього вона і була винайдена» (Chesterton, 1: 38). Повсюди він казав: «Детективів остерігаються, й остерігаються правильно, навіть більше, ніж злочинців» (Chesterton, 1: 31). Хоча вони і не відкрито вороже ставляться до суспільства, Честертон тут висловлює думку, що офіцери поліції часто ставляться брутально до дрібних злочинців, ігноруючи багатих і владних злодюг. Сайм у його романі також усно звинувачує начальника поліції, заявляючи: «Ви, поліцейські, жорстокі до бідних» (Chesterton, 1: 41).

Честертон сподівається, що суспільство починає відчувати потребу в переорієнтації боротьби зі злочинністю. Він помічає, що «ми почали усвідомлювати, що потрібно припинити просто полювання за злодіями, для яких закон є звичним ворогом, і почати піднімати суспільну зброю проти тих злодіїв, котрі прикриваються законом» (Chesterton, 1: 165). Ми бачимо, як автор використовує своїх героїв як аргумент того, що такі еретичні філософії, як песимізм, нігілізм, становлять реальну загрозу для суспільства. У *«Людині, яка була Четвергом»* поет-анархіст Люціан Грегорі – антитеза героя Честертона Габріеля Сайма – описується в образі рудоволосої реінкарнації молодого Уайльда. І ця підозра, що Честертон моделює персонажів з Уайльда, не є новою й унікальною. Руде волосся у героїв Честертона є символом відірваності від життя і благородства (рицарства). Письменник часто використовує свої твори, щоб висловити переконання, що погані ідеї є більш згубними, ніж погані дії. Замість типового детективного роману він пише *«Людину, яка була Четвергом»*, як полювання на ересь (еретиків). Поліцейський, який спочатку приймав Сайма на службу в Скотланд Ярді, безпосередньо займається філософським поліцейським розслідуванням, яке можна б назвати «полювання на ересь (еретиків)». Поступивши на службу, Сайм починає власне розслідування, шукаючи інформацію про теоретичне підґрунтя, яким керуються анархісти і бунтарі (терористи) в Європі. Спочатку він влаштовує допит поета Люціана. А розділ 4 автор починає з відкриття, що «Габріель Сайм був не просто детективом, який видавав себе за поета; насправді він був поетом, який став детективом». Бути поетом є деякою мірою вирішальним для виконання його місії детектива-борця з тероризмом. Митці і

поети-анархісти є натхненниками для терористів, саме тому їм протистоять законослухняні митці і поети. Честертон є прообразом філософського підходу до проблеми тероризму. Ця філософія передбачає, що повинні бути враховані мислення й ідеї, які лежать в основі тероризму. Тільки завдяки зусиллям законослухняних митців і поетів можна зупинити потік терористів і перевиховати вже існуючих. Більш традиційні антитерористичні методи боротьби матимуть лише короткочасний успіх. Поки не зміниться спосіб мислення терористів, вони будуть продовжувати діяти в нових місцях, де знайдуть підтримку, і тими засобами, які матимуть під рукою. Для Честертона злочинні дії є симптомами, а злочинні ідеї є причинами. Митці і поети неодмінно повинні бути залучені до антитерористичних операцій, тому що вони несуть ідеї, без яких неможливо обійтися для духовного перевтілення ймовірних терористів.

Чи можливе розслідування у фантастичному світі? Божевільний, ірраціональний чи фантастичний елемент у романі Честертона підриває основи традиційного процесу розслідування.

Прототип детектива По в художній літературі Дюпен не переймається визначенням, чи може розкрити чисто раціональне пояснення загадкові вбивства на вулиці Морґ. У його космології немає місця для надприродного.

Нема нічого дивного в тому, що Детективний Клуб не хотів мати нічого спільного із надприродним, або принаймі незрозумілим, у творах своїх членів. Впустіть одного гнома – і ви опинитесь у фантастичному світі, де розслідування стане неможливим. Впустіть інтуїцію, і тоді індукція і дедукція або зіпсуються нею, або стануть зайвими через її перевагу. Те, що може інтуїтивно відчувати екстрасенс, перебуваючи на місці злочину, недоступне раціональному детективу, але те, про що дізнається екстрасенс, не потребує розслідування. І скільки збігів допускається в детективному романі? Коломбо, телевізійний детектив кінця ХХ ст., виглядає таким, що говорить невпопад і рухається незграбно, але ці його риси є лише маскою для злочинців, за якою приховані виняткові детективні здібності. Пітер Селлерз, інспектор Клозе, – це абсолютно інша справа. *«Рожева Пантера»* – це комічна пародія на розслідування. Випадковості, збіги і просто сліпе везіння супроводжують «недалекого» (тупого) інспектора. Немає ніякого розслідування. Ці більш пізні зразки пропонують дві речі: детективна література пройшла довгий шлях із часів По, і не кожен роман із детективом обов'язково представляє детективну літературу.

Однак варто зазначити, що очевидний зв'язок між «Людиною, яка була Четвергом» і детективною літературою – в тому, що в романі йдеться про детектива Скотланд Ярду.

Сайм є уособленням збереженням соціального порядку і людського життя, тоді як його кримінальний опонент втілює анархію, тероризм і загибель невинних. Щоби привернути увагу колег і допомогти впіймати Неділю, Сайм кричить: «Зупиніть злодія!» Все це є елементами детективного твору.

«Останні розділи детективного оповідання обов'язково пояснюють те, що відбулося в перших» (Todorov, 1975: 111). Наратор історію не пояснює наперед. Ми повинні зібрати ключі. У «Людині, яка була Четвергом» ці ключі не є показниками просто співвідношень, до яких апелює Тодоров у правилі 7 для детективної літератури, автор-читач, злочинець-детектив. Схоже на те, що всі детективи повільно ідентифікують Неділю і дізнаються, що він є начальником Нової Детективної Служби – людиною, яка приймала їх на роботу.

Незважаючи на це, читач може проводити розслідування одночасно із Саймом. Читачеві не надано жодної інформації наперед. Це нагадує структуру детективного трилера, як її описує Тодоров.

Висновки. У літературному житті Англії останнього десятиліття XIX і початку XX ст. процес створення «нової точки зору» супроводжувався часом особливо різким несприйняттям «старого», прагненням зруйнувати традиції, які склалися століттями. У цьому контексті творчість англійського письменника Г.К. Честертон і критиками, і читачами сприймалася як щось унікальне. Дослідження його художньої творчості показують вплив письменника на різні жанри літератури, в тому числі й детективної. Можна відзначити, зокрема, вплив творчості Честертон на формування детективного канону, а також фентезі і фантастики. Зрештою, ми робимо висновок, що це є злиття детективного жанру із жанром фантастики. Саме в такий спосіб ми виявляємо творчий геній Честертон.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chesterton, G.K. "A Defence of Detective Stories." *The Defendant*. New York: Dodd, Mead, 1902. Reprinted in *The Art of the Mystery Story: A Collection of Critical Essays*. Ed. Howard Haycraft. New York: Simon and Schuster, 1946.
2. Lethem, Jonathan. Introduction. *The Man Who Was Thursday. A Nightmare*. By G.K. Chesterton. 1908. The Modern Library edition. New York. Random House, 2001.
3. Payne, William Morton. Commentary: *The Man Who Was Thursday. A Nightmare*. By G.K. Chesterton. 1908. The Modern Library edition. New York. Random House, 2001.
4. Poe, Edgar Allan. *Poetry and Tales*. Ed. Patrick F. Quinn. New York Library of America, 1984.
5. Schall, James V. *Another Sort of Learning. Selected Contrary Essays on the Completion of Our Knowing*. San Francisco: Ignatius P. 1988.
6. Sullivan, John. ed. G.K. Chesterton. *A Centenary Appraisal*. London: Elek. 1974.
7. Symons, Julian. *Bloody Murder: From the Detective Story to the Crime Novel. A History*. New York, Viking. 1985.
8. Todorov, Tzvetan. *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*. Trans. Richard Howard. Ithaca: Cornell UP, 1975.
9. Todorov, Tzvetan. *The Poetics of Prose*. Trans. Richard Howard. Ithaca: Cornell UP, 1977.
10. Wellek, Rene and Austin Warren. *Theory of Literature*. 1956. 3d ed. New York: Harcourt. 1984.

REFERENCES

1. Chesterton, G.K. "A Defence of Detective Stories." *The Defendant*. New York: Dodd, Mead, 1902. Reprinted in *The Art of the Mystery Story: A Collection of Critical Essays*. Ed. Howard Haycraft. New York: Simon and Schuster, 1946.
2. Lethem, Jonathan. Introduction. *The Man Who Was Thursday. A Nightmare*. By G.K. Chesterton. 1908. The Modern Library edition. New York. Random House, 2001.
3. Payne, William Morton. Commentary: *The Man Who Was Thursday. A Nightmare*. By G.K. Chesterton. 1908. The Modern Library edition. New York. Random House, 2001.
4. Poe, Edgar Allan. *Poetry and Tales*. Ed. Patrick F. Quinn. New York Library of America, 1984.
5. Schall, James V. *Another Sort of Learning. Selected Contrary Essays on the Completion of Our Knowing*. San Francisco: Ignatius P. 1988.
6. Sullivan, John. ed. G.K. Chesterton. *A Centenary Appraisal*. London: Elek. 1974.
7. Symons, Julian. *Bloody Murder: From the Detective Story to the Crime Novel. A History*. New York, Viking. 1985.
8. Todorov, Tzvetan. *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*. Trans. Richard Howard. Ithaca: Cornell UP, 1975.
9. Todorov, Tzvetan. *The Poetics of Prose*. Trans. Richard Howard. Ithaca: Cornell UP, 1977.
10. Wellek, Rene and Austin Warren. *Theory of Literature*. 1956. 3d ed. New York: Harcourt. 1984.

УДК 821.161.2 – 3.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-12>**Любов ПЕЧЕРСЬКИХ,**
orcid.org/0000-0003-1377-4462

кандидат філологічних наук,

докторант кафедри української літератури та журналістики імені Л. В. Ушкалова
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) lpetcherskyh@i.ua**ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ ІНВАРІАНТ ЖАНРУ УТОПІЇ
В РОМАНІ «РАДІО НІЧ» Ю. АНДРУХОВИЧА**

У статті розглянуто проблему утопічного мислення у добу техно-трансформаційної цивілізації. З'ясовано, що визначальними рисами жанру утопії є зображення ідеального стану суспільства, масштабність, всеохопність, описовість, наявність вимислу, збереження романної форми, наявність двосвіття, особлива нарративна і просторово-часова структура тексту, втеча від дійсності, компенсація недосконалості сучасного суспільства, застереження проти можливого негативного перебігу історії, передбачення образу майбутнього світу тощо. Обґрунтовано, що жанрова природа роману «Радіо Ніч» Ю. Андруховича є складною і містить риси утопії, параісторичного, пригодницького, шпигунського роману тощо. Визначено здатність жанру утопії до трансформації відповідно до епохи, коли він актуалізується, набуваючи характерних світоглядних особливостей. Наведено основні модифікації жанру в епоху постмодернізму, такі як дистопія, антиутопія, ентопія, контратопія, практопія. Простежено, що жанровою домінантою аналізованого роману є програмова амбівалентність: жанр утопії вступає у протиріччя з епохою тотального заперечення гранднарративу, водночас вираженою є потреба у віднайденні способу розв'язання ситуації із гібридною війною на території України. У статті зроблено спробу визначити основні маркери жанру утопії в аналізованому романі: неприйняття окремих аспектів дійсності, пов'язаних із захопленням частин України, продовженням війни на Сході, виражене у нереалістичних твердженнях, що стосуються припинення існування Росії. Висувається гіпотеза, що основним програмовим завданням Ю. Андруховича в романі є позбавлення статусу підкореного народу і зміна колективної та індивідуальної самоідентифікації. З'ясовується, що у романі відображено суспільний ідеал письменника, який полягає у визначенні інклюзивності людини на основі її самовизначення. Диференційовано різновид утопії у романі як практопію.

Ключові слова: роман, жанр, утопія, постмодернізм, інваріант.

Lyubov PECHERSKYH,
orcid.org/0000-0003-1377-4462

PhD in Philology,

Doctoral Student at Leonid Ushkalov Department of Ukrainian Literature and Journalism
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) lpetcherskyh@i.ua**POSTMODERN INVARIANT OF THE UTOPIA GENRE
IN THE NOVEL “RADIO NIGHT” BY YU. ANDRUKHOVYCH**

The article considers the problem of utopian thinking in the age of techno-transformational civilization. It was found that the defining features of the genre of utopia are the image of the ideal state of society, scale, comprehensiveness, descriptiveness, fiction, preservation of novel form, the presence of two worlds, special narrative and spatio-temporal structure of the text, escape from reality, compensation for imperfections of modern society, warning against the possible negative course of history, the prediction of the image of the future world, etc. It is substantiated that the genre nature of the novel "Radio Night" by Yu. Andrukhovych is complex and contains features of utopia, parahistorical, adventure, spy novel, etc. The ability of the genre of utopia to transform according to the epoch when it is actualized, acquiring characteristic worldview features is determined. The main modifications of the genre in the era of postmodernism include dystopia, anti-utopia, entopia, countertopia, practopia. It is observed that the genre dominant of the analyzed novel is programmatic ambivalence: the genre of utopia contradicts the era of total denial of the grand narrative, at the same time there is a need to find a way to solve the situation with hybrid war in Ukraine. The article attempts to identify the main markers of the utopia genre in the analyzed novel: rejection of certain aspects of reality related to the capture of parts of Ukraine, the continuation of the war in the East, expressed in unrealistic statements about the termination of Russia. It is hypothesized that the main program task of Yu. Andrukhovych in the novel is the deprivation of the status of the conquered people and the change of collective and individual self-identification. It turns out that the novel reflects the social ideal of the writer, which is to determine the inclusiveness of person on the basis of his or her self-determination. The type of utopia in the novel is differentiated as practopia.

Key words: novel, genre, utopia, postmodernism, invariant.

Постановка проблеми. Поняття утопії виходить поза межі літературного жанру, являючи собою амбівалентний, поліфункціональний, багатозначний феномен духовної культури людства (Чалікова, 1991). Техно-трансформаційна (за визначенням М. Епштейна) (Епштейн, 2001) цивілізація зазнала багатьох неможливих у довисокотехнологічну добу страхів – страху глобальної техногенної катастрофи, страху підкорення штучним інтелектом та інших варіантів подій, які розгортаються в утопіях або антиутопіях.

Утопічність мислення є унікальною рисою європейської культури (Бушанський, 2018: 31). Серед визначальних рис жанру утопії – зображення ідеального стану суспільства, масштабність, всеохопність, описовість, наявність вимислу, збереження романної форми, наявність двосвіття, особлива наративна і просторово-часова структура тексту (Файзрахманова, 2010: 144), втеча від дійсності, компенсація недосконалої сучасного суспільства, застереження проти можливого негативного перебігу історії, передбачення образу майбутнього світу (Шишкін, 2009) тощо.

Дослідженням проблематики жанру утопії та антиутопії в українському літературознавстві займалися Т. Бовсунівська (Бовсунівська, 2009), (Бовсунівська, 2010), (Бовсунівська, 2015), О. Журенко (Журенко, 2003), Н. Копистянська (Копистянська, 2005), Г. Сабат (Сабат, 2002), К. Тарасенко і Т. Шадріна (Тарасенко, Шадріна, 2013) та інші.

Жанрова природа роману «Радіо Ніч» Ю. Андруховича є складною і містить риси утопії, параісторичного, пригодницького, шпигунського роману.

Метою дослідження є вивчення авторських рис жанру утопії роману «Радіо Ніч» і визначення його модифікації відповідно до провідних ознак традиційної утопії.

Матеріали і методи. На матеріалі роману Ю. Андруховича «Радіо Ніч» за допомогою наукових методів гіпотези, аналізу, синтезу вивчаємо елементи-маркери жанру утопії й окреслюємо різновид жанру утопії, якому відповідають означені особливості і загальна ідейна настанова тексту роману.

Виклад основного матеріалу. У різні періоди свого розвитку жанр утопії був здатним більш виразно проявити окремі свої риси відповідно до потреб і викликів історичного моменту, концептуально зберігаючи світоглядний відтиск епохи.

Різновиди жанру утопії в епоху постмодерну демонструють значущі відмінності у трансформації родового поняття. «Дистопія» (образ державної організації, що демонструє руйнування будь-яких

ілюзій), «антиутопія» (критичний образ суспільства, побудованого за утопічними принципами (див. (Каракан, 1992)), «ентопія» (втілення ідеального проекту), «контратопія» (протиставлення двох уявних суспільств), «практопія» (позитивний, але реалістичний, не найкращий, але більш практичний і сприятливий світ) (Тоффлер, 2002).

Характерною жанровою домікантою у Ю. Андруховича є програмова амбівалентність: з одного боку, жанр утопії вступає у протиріччя з епохою тотального заперечення гранднаративу і будь-яких пафосних проектів загального щастя, а з іншого – вираженою є потреба у віднайденні способу розв'язання ситуації із гібридною війною на території України. Крізь програмову іронічність тексту проглядають виражені контури утопії. Амбівалентність авторського жанрового інваріанту аналізованого роману також виражається у поєднанні елітарного коду жанру, що неодноразово актуалізувався протягом історії з часів появи першої «Утопії» Т. Мора 1516 р. у Великій Британії (перша українська антиутопія – роман В. Винниченка «Сонячна машина» (1928), у 2011–2014 роках побачила світ трилогія політичних трилерів: «Час смертохристів: Міражі 2077 року», «Час Великої Гри. Фантоми 2079 року», «Час тирана. Прозріння 2084 року» Ю. Щербака, антиутопії «Хронос» Т. Антиповича (2011), «Маша, або Постфашизм» Я. Мельника (2013), «Червона зона» А. Чапая (2014), «Кагарлик» О. Шинкаренка (2014), «Коли у місті N дощить» М. Косян (2015)), і масового коду наскрізної іронічності наративу.

Очікування, що великі письменники вилікують чи змінять суспільство, марні, як вказує, зокрема, О. Бойченко: «Від епохи до епохи людство накопичувало культурний багаж. Відповідно станом на початок ХХ століття нагромадилося культури більше, ніж будь-коли раніше. А яким виявилось ХХ століття? Суцільні звірства і масове винищення. Пощо старалися Бах і Моцарт, Кант і Гете, якщо після них мав прийти Гітлер і збудувати концтабори? Пощо російська література розводилася про сльозу дитини, «милюсть к падшим» і «маленького человека», якщо мав прийти Сталін і збудувати ГУЛАГ?» (Андрухович, 2018: 157). Ю. Андрухович заперечує прагнення покращити людство своїми творами: «Я маю інше на меті <...> Я вважаю, що залишилося ще дуже багато таких історій, навіть окремих формулювань, фраз, якихось мотивів, які досі не були сформульовані українською мовою. От що я намагаюся робити у своєму письмі – це формулювати українською те, чого цією мовою ще

не існувало. І таким чином, напевно, й намагаюся впливати на ту спільноту, чи <...> маленьку частинку людства» (Андрухович, 2018: 157).

Маркерами жанру утопії в аналізованому романі вбачаються неприйняття окремих аспектів дійсності, пов'язаних із захопленням частин України, продовженням війни на Сході, а також нереалістичні твердження, що стосуються майбутнього Росії, у вигляді непрямих вказівок, наприклад російська мова у тексті роману – це «мова, що її колись називали російська» (Андрухович, 2021: 16), у в'язниці Ц. серед в'язнів різної національної приналежності є й «ті, кого ще донедавна звали росіянами» (Андрухович, 2021: 70), «<...> кожній війні колись настає кінець <...>, у Носорогах з'явилася Перша міська винарня <...> Це свідчило, що навіть у тій занедбаній та віддаленій від будь-яких центрів підкарпатській глибинці людство так само хвацько і сміючись прощається зі своїм минулим» (Андрухович, 2021: 47). Тема закінчення війни і прощання з цим минулим звучить тим виразніше на фоні згадок про попередні: «Велику війну» та «Другу війну» (Андрухович, 2021: 48, 49). З огляду на основний масив і подібність маркерів утопії у романі можна розцінити утопію Ю. Андруховича як відповідь на популярність цього жанру у сучасній російській романістиці, зокрема на такий образливий для будь-якого українця текст, як роман-антиутопія В. Пелевіна «S.N.U.F.F.» (Пелевін, 2012), у якому одним з уявних світів виступає «Українській Уркаганат», тоталітарна держава з деградуєчим народом, що живе виключно сільським господарством і торгівлею газом.

Саме прощання з минулим у вигляді статусу підкореного народу з відповідною самоідентифікацією є головним програмовим завданням Ю. Андруховича в романі. Він прагне досягти мети, не озвученої у тексті твору, але зрозумілої у контексті аналізу есеїстики і усієї жанрової системи письменника, що створювалася протягом майже тридцяти років: зміни самоідентифікації українців із позиції підлеглої і залежної на вільну і зорієнтовану на самоцінну рівноправну позицію в світі. Ця настанова обігрується у запереченні Ротським інституту подружнього життя: «Зате я буду незалежний. Вільний від поясів вірності та подружніх зрад. <...> Не боятися звикнути, жити, перетворитися на потворну вмираючу взаємозалежну Єдність» (Андрухович, 2021: 112). Ідеал свободи охоплює всі сфери життя героя.

Письменник досить пунктирно вибудовує образ рідної країни Йосипа Ротського, центральної постаті роману, за допомогою фактів, що відповідають найновішій історії України.

Часо-просторові межі роману є відносними. Місто Носороги наділяються автором неабиякою поважністю віку: на кінець XV століття місто мало вже двадцять шість правителів. Герой Ю. Андруховича потрапляє до уявної країни «<...> в центрі Європи й Карпат, непретензійної і тим затишної» (Андрухович, 2021: 106), його «занесло до Носорогів – не містечка, а такі міста в околицях одного зі семи десятків географічних центрів Європи дещо східнішого її варіанту» (Андрухович, 2021: 15). Однак автор показує не процес трансформації реальної ситуації, а її результат, і результат досить детальний, що відображає уявлення письменника про щасливе буття українського суспільства вільно від військової агресії та будь-яких культурних впливів російської держави.

Письменник у гумористичній тональності виражає свій справжній суспільний ідеал, який полягає у визначенні інклюзивності людини на основі її самовизначення (Андрухович, 2018: 188–189), а не на основі мови чи якихось інших відмінностей: «<...> Носороги як місто відчинених брам, куди прибивало фріків і самітників з усього світу. Місто, де протягом останніх десятиріч на виборах стабільно перемагала коаліція ботаніків і лібертаріанців, а мером от уже четверту каденцію служив напівчорношкірий карпатський гей-сепаратист» (Андрухович, 2021: 107).

Різновид утопії, яку будує Ю. Андрухович у своєму романі, можна класифікувати як практицію, оскільки звертається увага на недосконалі аспекти життя суспільства, наприклад: «Та сама занедбаність і руїна, всюди якісь початки чогось незробленого й покинутого, перетвореного на сміття і запустіння. Межова незугарність ландшафтів» (Андрухович, 2021: 108).

Висновки. Лейтмотивом утопії є заперечення наявної соціальної реальності вигаданими бажаними фактами. Ю. Андрухович у романі «Радіо Ніч» заперечує факт продовження воєнних дій на Сході України уявним припиненням існування Росії як держави. Пафос твору підсилюється запереченням існування навіть російської мови, що ілюструє бачення письменника про побудову майбутнього України окремо від країни-агресора. Авторські особливості жанру утопії свідчать про різновид жанру «практиція», до якого можна віднести роман.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухович Ю. Радіо Ніч. Чернівці: Меридіан Черновіц, 2021. 456 с.
2. Андрухович Ю., Бойченко О., Друль О. ВОРОХТАРИУМ: літературний тріалог з діалогом і монологами. Київ: Пабулум, 2018. 240 с.
3. Бовсунівська Т. Жанрові модифікації сучасного роману. Харків.: Діса плюс, 2015. 368 с.
4. Бовсунівська Т. Жанрологія та поетика. К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2010. 180 с.
5. Бовсунівська Т. Теорія літературних жанрів: Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману. К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2009. 519 с.
6. Бушанський В. Утопії й антиутопії в європейській культурі. *ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України. Наукові записки*. 2018. Випуск 3–4 (95–96). С. 30–58.
7. Журенко О. Модерні тенденції української романістики 20-х рр. XX ст. Автореф. Дис...канд. філол. наук. К., 2003. 21 с.
8. Каракан Т. О жанровой природе утопии и антиутопии. *Проблемы исторической поэтики*. 1992. Т. 2. С. 157–160. URL: <http://poetica.pro/journal/article.php?id=2369>.
9. Копистянська Н. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства. Львів: ПАІС, 2005. 368 с.
10. Пелевин В. S.N.U.F.F. Эксмо, 2012, 480 с.
11. Тарасенко К., Шадріна Т. Модифікація романного жанру в літературі постмодернізму. *Серія: Гуманітарні науки*, 2013 р., № 1 (32). С. 16–25.
12. Сабат Г. У лабіринтах утопії та антиутопії. Дрогобич: Коло, 2002. 160 с.
13. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2002. 776 с.
14. Утопия и утопическое мышление: антология зарубежн. лит.: Пер. с разл. яз./ Сост., общ. ред. и предисл. В.А. Чаликовой. М.: Прогресс, 1991. 405 с.
15. Файзрахманова А. Типология жанра литературной утопии. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2010. № 13 (194). *Филология. Искусствоведение*. Вып. 43. С. 136–145.
16. Шишкин Д. Многообразие утопии в современной культуре. Автореф. Дис...канд. филос. наук. Ставрополь, 2009. 23 с.
17. Эпштейн М. Debut de siecle, или От пост- к прото-. Манифест нового века. *Знамя*. 2001, №5. С. 180–198.

REFERENCES

1. Andrukhovych Yu., Boichenko O., Drul O. VOROKHTARIUM: literaturnyi trialoh z dialohom i monolohamy [VOROKHTARIUM: literary trialogue with dialogue and monologue]. Kyiv: Pabulum, 2018, 240 p. [in Ukrainian].
2. Andrukhovych Yu. Radio Nich [Radio Night]. Chernivtsi: Merydian Chernovits, 2021. 456 c. [in Ukrainian].
3. Bovsunivska T. Teoriia literaturnykh zhanriv: Zhanrova paradyhma suchasnoho zarubizhnoho Romano [Theory of literary genres: Genre paradigm of the modern foreign novel]. Kyiv: Publishing and Printing Center "Kyiv University", 2009. 519 p. [in Ukrainian].
4. Bovsunivska T. Zhanrolohiia ta poetyka [Genrology and poetics]. Kyiv: Publishing and Printing Center "Kyiv University", 2010. 180 p. [in Ukrainian].
5. Bovsunivska T. Zhanrovi modyfikatsii suchasnoho romanu [Genre modifications of the modern novel]. Kharkiv: Disa Plus Publishing House, 2015. 368 p. [in Ukrainian].
6. Bushanskyi V. Utopii y antyutopii v yevropeiskii kulturi. [Utopias and anti-utopias in European culture]. *I. F. Kurasa NAS of Ukraine. Proceedings*. 2018. Issue 3–4 (95–96). Pp. 30–58. [in Ukrainian].
7. Epshtein M. Debut de siecle, yly Ot post- k proto-. Manyfest novoho veka. [Debut de siecle, or From post- to proto-. Manifesto of the new century]. *Znamia*. 2001, no. 5. Pp. 180–198. [in Russian].
8. Faizrakhmanova A. Typolohyia zhanra lyteraturnoi utopyy. Typology of the genre of literary utopia. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. 2010. No. 13 (194). *Philology. Art criticism. Issue 43. S. 136–145*. [in Russian].
9. Karakan T. O zhanrovi pryrode utopyy y antyutopyy [On the genre nature of utopia and anti-utopia]. *Problems of historical poetics*. 1992. Vol. 2. Pp. 157–160. URL: <http://poetica.pro/journal/article.php?id=2369>. [in Russian].
10. Kopystianska N. Kh. Zhanr, zhanrova systema u prostori literaturoznavstva [Genre, genre system in the space of literary criticism]. Lviv: PAIS, 2005. 368 p. [in Ukrainian].
11. Pelevyn V. S.N.U.F.F. Eksmo, 2012, 480 p. [in Russian].
12. Tarasenko K., Shadrina T. Modyfikatsiia romannoho zhanru v literaturi postmodernism [Modification of the novel genre in the literature of postmodernism]. *Series: Humanities*, 2013, № 1 (32). Pp. 16–25. [in Ukrainian].
13. Toffler E. Tretia volna. [Third wave]. Moscow: AST, 2002. 776 p. [in Russian].
14. Utopiya y utopycheskoe myshlenye: antolohyia zarubezhn. lyt. Ed. by V. A. Chalikova. Moscow: Progress, 1991. 405 p. [in Russian].
15. Sabat H. U labiryntakh utopii ta antyutopii. [In the labyrinths of utopia and anti-utopia]. Drogobich: Kolo, 2002. 160 p. [in Ukrainian].
16. Shyshkyn D. Mnohoobrazye utopyy v sovremennoi kulture. The diversity of utopia in modern culture. Abstract of thesis. Dis. ...Doct. Philos. Stavropol, 2009. 23 p. [in Russian].
17. Zhurenko O. Moderni tendentsii ukrainskoi romanistyky 20-kh rr. XX st. [Modern tendencies of Ukrainian novelism of the 1920s]. Abstract of thesis. Dis ... Doct. philol. K., 2003. 21 p. [in Ukrainian].

УДК 81`34`282

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-13>**Валерія ПИСАРЕВСЬКА,**

orcid.org/0000-0002-2750-2903

викладач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) valeriepisarevskaia@gmail.com**ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ НОВОЗЕЛАНДЦІВ**

Стаття присвячена дослідженню вікових просодичних особливостей мовлення новозеландців.

Метою дослідження є вивчення мовленнєвої поведінки новозеландців з урахуванням фактору віку.

Основним методом дослідження вибрано аудиторський аналіз для визначення номенклатури інтонаційних шкал, термінальних тонів та паузацій.

Новизна дослідження полягає в тому, що вперше просодичні особливості мовленнєвої поведінки новозеландців набули належної уваги з боку науковців.

Увагу до новозеландської англійської в цій роботі викликано насамперед маловивченістю цього варіанту англійської мови, а також недостатністю досліджень просодичних особливостей New Zealand English (NZE). Розвиваючись в умовах географічної та культурної ізоляції, під впливом екстралінгвальних чинників – особливостей навколишнього середовища і способу життя, англійська мова в Новій Зеландії має низку особливостей. Вони дають змогу визначити її статус як такої, що розвивається власним шляхом і є самостійним національним варіантом англійської мови з широкою варіативністю вживання одиниць усіх рівнів мовної структури. У статті методом аудиторського аналізу визначено просодичні моделі мовленнєвої поведінки новозеландців – представників трьох вікових груп. Для аналізу було відібрано 160 фраз із мовлення інформантів і виявлено найчастотніші інтонаційні шкали, термінальні тони, темп мовлення та паузацію. Проведений аналіз просодичних особливостей мовлення новозеландців вікових груп «Молодість», «Зрілість» і «Старші за 50 років» дає змогу стверджувати, що кожна з досліджуваних груп інформантів характеризується репертуаром мелодичних та темпоральних чинників, які здатні ідентифікувати мовця. Певний набір інтонаційних шкал, темпоральних тонів та паузацій складає просодичний малюнок, притаманний кожній віковій групі. Для представників групи «Молодість» характерними є такі просодичні особливості, як: рівна й висхідна шкали, висхідний темпоральний тон, варіативний характер паузального членування. Представники групи «Зрілість» відрізняються варіативним характером руху шкали з превалюванням спадної, однаковим відсотковим відношенням між спадним, висхідним та спадно-висхідним термінальними тонами, домінуванням коротких, надкоротких пауз і пауз середньої тривалості. Просодичними характеристиками представників групи «Старші за 50 років» є: перевага спадної шкали, домінування спадно-висхідного і спадного термінального тону, висока частотність використання середніх та тривалих пауз. Таким чином, представники кожної вікової групи володіють власною просодичною системою, що забезпечує використання певного набору просодичних засобів.

Ключові слова: новозеландська англійська мова, національний варіант, аудиторський аналіз, інтонаційна шкала, термінальний тон, вікові групи, паузація.

Valeriia PYSAREVSKA,

orcid.org/0000-0002-2750-2903

Lecturer at Theoretical and Applied Phonetics of the English Language Department

Odesa I. I. Mechnikov National University

(Odesa, Ukraine) valeriepisarevskaia@gmail.com**AGE PECULIARITIES OF NEW ZEALANDERS' SPEECH BEHAVIOR**

This article is devoted to the study of prosodic age peculiarities of the New Zealanders' speech.

The aim of the research is to determine age peculiarities of New Zealanders' speech behavior taking into account the age factor.

Main method of the research was auditory analysis used to identify the nomenclature of the intonation scales, the terminal tones, and pausation.

The novelty of the research lies in the fact that for the first time the scientists' attention has been paid to prosodic peculiarities of the speech behavior of New Zealanders.

The attention in this work for New Zealand English is caused firstly by lack of studies of this variant of the English language, and secondly by little attention of the researchers to the prosodic features of New Zealand English (NZE). Developing under conditions of geographical and cultural isolation, influenced by extralinguistic factors – peculiarities of the environment and the way of life – the English language in New Zealand has a number of peculiarities. They allow

to define its status as one that develops in its own way and as a self-contained national variant of the English language with a wide range of usage of units of all ranks of the language structure. In this work the method of auditory analysis was used to identify prosodic models of the behaviour of New Zealanders, representing three age groups. 160 phrases from the speech of informants were selected for the analysis and the most frequent intonation scales, terminal tones, tempo of speech and pausation were revealed. The analysis of prosodic features of the speech of New Zealanders in the age groups "Youth", "Maturity" and "More than 50 years old" allows us to conclude, that each of the studied groups of informants is characterized by a repertoire of melodic and temporal features that can identify a person. A certain set of intonation scales, temporal tones and pauses form the prosodic palette assigned to each age group. For the "Youth" group the following prosodic features are characteristic: Level and Rising Head, Rising terminal tone, variable nature of pauses. The "Maturity" group is distinguished by the use of the following in their speech: the variable nature of the Head, with prevalence of the Falling one, the same proportion among the Falling, Rising and Falling-Rising terminal tones, the domination of short, supra-short pauses and pauses of medium duration. The prosodic characteristics of the representatives of the group "More than 50 years old" are the following: domination of the Falling Head, Falling-Rising and Falling terminal tones, high frequency of medium and long pauses. Thus, the members of each age group have their own prosodic system, which provides for the use of a certain set of prosodic devices.

Key words: *New Zealand English, national variant, auditory analysis, intonational scale, terminal tone, age groups, pausation.*

Постановка проблеми. Новозеландська англійська є одним із найбільш маловивчених варіантів англійської мови.

Д. Кристал проводить аналогію між австралійською і новозеландською англійською і зазначає, що в Новій Зеландії сильніше, ніж в Австралії, відчувається історичний зв'язок із Великобританією і велика прихильність до британських цінностей.

У мовленні місцевих мешканців простежується британський вплив. Однак із зростанням почуття національної ідентичності лексика новозеландської англійської збагачується також використанням словникового запасу народу маорі (D. Crystal).

Крім того, велика кількість вихідців із північних районів Англії, із Шотландії та Ірландії вплинула на етнічний та соціальний склад мешканців.

Аналіз останніх публікацій. Серед вітчизняних і зарубіжних лінгвістів не згасає інтерес до проблем національних мов, їх природи і ареалів поширення у складних економічних, політичних обставинах, пов'язаних із процесами глобалізації.

Проблема національних варіантів мови займались Ю.А. Жлуктенко, М.В. Чеснокова, О.В. Костромина, Г.В. Галянт та інші. Однак немає єдиної думки щодо поняття «національний варіант мови».

Зарубіжний лінгвіст А.Д. Швейцер розуміє під національним варіантом мови сукупність територіально обмеженого варіанту літературної мови.

Надумку Д. Кристала, у мовному співтоваристві, в якому користуються однією і тією ж мовою, має існувати єдина думка щодо її статусу (Crystal 2010).

Американський лінгвіст Б. Качру ще в 1985 році розробив модель, що дає змогу оцінити ступінь проникнення і роль англійської мови в суспільному житті мовного колективу. Відповідно до його класифікації, за англійською мовою у Великобританії, США, Австралії, Канаді та Новій Зеландії закріплений статус нормотвор-

чої, тобто вона встановлює норми і стандарти для інших варіантів англійської мови. Кожен із національних варіантів має як загальні особливості на всіх мовних рівнях, так і специфічні національні риси у всіх аспектах. Все це є причиною широкої варіативності англійської мови не тільки у територіально-просторовому (наявність безлічі національних варіантів), а й в історично-часовому (лексична, фонетична варіативність) аспекті.

Метою дослідження є вивчення мовленнєвої поведінки новозеландців з урахуванням фактору віку.

Матеріалом дослідження слугували записи живого розмовного мовлення сучасних мешканців Нової Зеландії – представників трьох вікових груп. В експерименті брали участь вісім (8) інформантів, які були поділені на три групи: перша група «Молодість» – віком 20–25 років, друга група «Зрілість» – віком 30–45 років, третя група – «Старші за 50 років».

У роботі використано **методику дослідження** просодичних особливостей, яка ґрунтується на комплексному підході до вирішення поставлених завдань, метод перцептивного аналізу, який реалізовано в аудиторському аналізі досліджуваного матеріалу. Вік застосовується для визначення сприйняття досліджуваних явищ, фонологічного статусу та вживання (Т.О. Бровченко, В.Г. Волошин).

Аудиторами було запрошено викладачів кафедр теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, які мають досвід аудіювання.

Виклад основного матеріалу. Увагу в цій роботі до новозеландської англійської викликано насамперед маловивченістю цього варіанту англійської мови, а також недостатністю досліджень просодичних особливостей New Zealand English (NZE).

Нині найбільш вивченими у фонетичному плані варіантами англійської мови є британський (British) і американський (American) варіанти.

Залежно від того, який із цих двох варіантів мав найбільш сильний вплив на формування інших варіантів англійської мови, можна їх віднести до британського або американського. Вважається, що новозеландський, як і австралійський, ближчий до британського варіанту.

Відстань і ізолюваність від інших країн – два головних чинника, що впливають на життя і розвиток New Zealand English (NZE). Важливим фактором, що вплинув на інтонацію мовлення жителів Нової Зеландії, був етнічний і соціальний склад мешканців, серед яких була велика кількість вихідців із північних районів Англії, Шотландії, Ірландії. З південної Англії там були в основному вихідці з Лондона, носії «кокні». Державні особи і колоністи, які говорили англійською літературною мовою, становили нечисленний клас і не могли забезпечити збереження норми у плані інтонації та інших рівнів фонетичної системи. Очевидно, що сучасне інтонаційне звучання мови новозеландців (із переважанням рівної шкали і висхідного тону) і є відображенням тієї інтонації, яка була властива переселенцям із Північних районів Великобританії.

Вважається, що інтонаційні моделі і їх різновиди можуть свідчити про приналежність мовця до будь-якої соціальної групи. Так, британський лінгвіст П. Уоррен зазначає, що розповідні речення все частіше вимовляються з висхідним тоном у новозеландській англійській. Це явище автор спостерігав і в американській, і в австралійській англійській мові, і воно є типовим для жіночого голосу (Уоррен).

У цьому дослідженні зроблено спробу визначити просодичні моделі мовленнєвої поведінки новозеландців – представників трьох вікових груп.

Для аналізу було відібрано 160 фраз із мовлення інформантів і виявлено найчастотніші інтонаційні шкали, термінальні тони, темп мовлення та паузацію.

Під час дослідження тональних характеристик фраз у мовленні носіїв новозеландської англійської мови була використана методика отримання узагальненого тонального контуру (УТК).

Отримані під час експерименту дані з номенклатури інтонаційних шкал показали, що найчастотнішими є рівна, висхідна, спадна шкали (таблиця 1).

Згідно з отриманими даними, найчастотнішою шкалою у мовленні представників групи «Молодість» є рівна шкала (36%), в їхньому мовленні найчастотнішими є рівна (36%) і висхідна (30%) шкали.

Частотність спадної шкали становить 12%, хвилеподібної – 18%.

Хвилеподібна шкала домінує у мовленні (25%) представників групи «Похилий вік». Висока частотність вживання спадної шкали свідчить про те, що в мовленні сучасних новозеландців багато інтонаційних моделей, запозичених із мовлення представників британського варіанту англійської мови.

Вживання хвилеподібної шкали є частотним у мовленні представників вікової групи «Старші за 50 років». Це демонструє зацікавленість, захоплення, фокусує увагу на найважливіших словах в їхньому мовленні. Варто зауважити, що мовлення представників вікових груп «Зрілість» та «Старші за 50 років» має варіативний характер, у ньому представлена різноманітність інтонаційних шкал. Так, у мовленні групи «Зрілість» представлена

Таблиця 1

Частотність вживання шкал у мовленні досліджуваних інформантів (вікова диференціація)

Інформанти	Види шкал (%)				
	Рівна	Спадна	Висхідна	Хвилеподібна	Ковзна
Молодість	36%	12%	30%	18%	4%
Зрілість	27%	34%	15%	18%	6%
Старші за 50 років	21%	29%	11%	25%	14%

Таблиця 2

Частотність вживання термінальних тонів (вікова диференціація)

Інформанти	Види термінальних тонів (%)				
	Низький спадний	Високий спадний	Низький висхідний	Спадно-висхідний	Рівний
Молодість	12%	24%	32%	9%	23%
Зрілість	24%	18%	23%	27%	8%
Старші за 50 років	34%	7%	14%	29%	16%

рівна (27%), спадна (34%), хвилеподібна (18%), висхідна (15%), ковзна (6%).

Така варіативність у використанні інтонаційних шкал свідчить про вміння використовувати просодичні моделі у мовленні, надаючи мовленню впевненості.

Аналіз частотності вживання термінальних тонів у мовленні досліджуваних інформантів показав, що найчастотнішими тонами, які домінують у мовленні новозеландців, є спадний, висхідний, спадно-висхідний, рівний термінальні тони (таблиця 2).

За кількістю вживання спадного термінального тону домінують представники вікової групи «Зрілість» (42%), причому низький спадний (Low Fall) є рекурентним (24%), і 18% припадає на високий спадний (High Fall).

Представники групи «Молодість» віддають перевагу висхідному термінальному тону (32%) та рівному тону (23%). Перевага висхідного тону свідчить про бажання привернути до себе увагу слухачів, водночас складає враження незавершеності висловлювання.

У мовленні представників групи «Зрілість» і «Старші за 50 років» частотним є спадно-висхідний термінальний тон (27% і 29% відповідно).

Загалом мовлення представників цих двох груп характеризується більшою порівняно з групою «Молодість» варіативністю у використанні термінальних тонів. Свідчить про вміння користуватися просодичними засобами для виділення та підкреслення думки.

Результати аналізу темпоральних особливостей мовлення новозеландців представників трьох вікових груп дають можливість констатувати, що в мовленні інформантів вікової групи «Зрілість» превалюють короткі (32%) і надкороткі паузи (27%), паузи середньої тривалості (31%) та тривалі паузи (8%).

Таке паузальне членування мовленнєвого потоку є характерною особливістю британського варіанту англійської мови, і на цей факт неодноразово вказувалося в роботах Дж. Уелса та вітчизняних дослідників – О.Я. Присяжнюк, О.Є. Бялик.

Мовленню інформантів групи «Старші за 50 років» притаманне упевнене, категоричне зву-

чання, що забезпечується вживанням середніх (34%) і тривалих пауз (29%).

Водночас мовлення представників групи «Молодість» відрізняється наявністю пауз різної тривалості. Тенденція до використання коротких (25%), надкоротких (23%) і тривалих (20%) пауз та пауз середньої тривалості (32%). Такий варіативний характер паузального членування свідчить про плутане, невпевнене звучання представників цієї вікової групи.

Висновки. Проведений аналіз просодичних особливостей мовлення новозеландців вікових груп «Молодість», «Зрілість» і «Старші за 50 років» дає змогу стверджувати, що кожна з досліджуваних груп інформантів характеризується репертуаром мелодичних та темпоральних чинників, які здатні ідентифікувати мовця. Певний набір інтонаційних шкал, темпоральних тонів та паузації складає просодичний малюнок, притаманний кожній віковій групі.

Для представників групи «Молодість» характерними є такі просодичні особливості:

- рівна й висхідна шкали;
- висхідний темпоральний тон;
- варіативний характер паузального членування.

Представники групи «Зрілість» відрізняються такими особливостями, як:

- варіативний характер руху шкали із переважуванням спадної;
- однакове відсоткове відношення між спадним, висхідним та спадно-висхідним термінальними тонами;
- домінування коротких, надкоротких пауз і пауз середньої тривалості.

Просодичними характеристиками представників групи «Старші за 50 років» є такі:

- перевага спадної шкали;
- домінування спадно-висхідного й спадного термінального тону;
- висока частотність використання середніх та тривалих пауз.

Таким чином, представники кожної вікової групи володіють власною просодичною системою, що забезпечує використання певного набору просодичних засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бродович О.И. Диалектная вариативность английского языка: аспекты теории. Ленинград : Издательство ЛГУ, 1988. 193 с.
2. Буряя Е.А. Новые данные о социофонетической вариативности английского произношения. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Языкознание : Социофонетика звучащей речи.* Выпуск 1 (607). Москва : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 54–63.
3. Галянт Г.В. Соціофонетична варіативність мовлення афроамериканської спільноти (інструментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Одеса, 2016. 20 с.

4. Домашев А.И. К истории создания концепции национального варианта языка. *Вопросы языкознания*, 1988. С. 96–105.
5. Жлуктенко Ю.А., Зацный Ю.А., Швейцер А.Д. Социальная лингвистика и общественная практика (Аспекты социального варьирования полиэтнического английского языка) / Под ред. О.Е. Семенца. Киев : Выща школа, 1988. 168 с.
6. Костроміна О.В. Соціофонетичні особливості австралійського варіанта англійської мови (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі спонтанного мовлення) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Одеса, 2015. 19 с.
7. Русавська О.О. Територіальна варіативність просодії англійського мовлення в Канаді (інструментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Одеса, 2018. 20 с.
8. Чеснокова М.В. Просодична динаміка мовлення вікових, гендерних та регіональних груп англомовної спільноти (інструментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Одеса, 2016. 19 с.
9. Шахбагова Д.А. О статусе произносительной нормы национальных вариантов английского языка : учеб. пособие, 1984. С. 177–184.
10. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика: Теория, проблемы, методы. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 176 с.
11. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.

REFERENCES

1. Brodovich O.I. *Dialektnaya variativnost angliyskogo yazyika: aspekty teorii* [Dialectal variation of the English language: theoretical aspects]. L. : Izdatelstvo LGU, 1988 [Russian].
2. Buraya E.A. Novyie dannye o sotsiofoneticheskoy variativnosti angliyskogo proiznosheniya [New data about the sociophonetic variation of the English pronunciation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Yazyikoznanie : Sotsiofonetika zvuchashey rechi*. Vyipusk 1 (607). Moskva : IPK MGLU «Rema», 2011 [Russian].
3. Haliant H.V. Sotsiofonetichna variativnist movlennia afroamerykanskoi spilnoty (instrumentalno-fonetychne doslidzhennia) [Sociophonetic variation of Afro-American community speech (instrumental-phonetic investigation)]. Avtoref. dys. ...kand. filol. nauk. Odessa, 2016 [Ukrainian].
4. Domashev A.I. K istorii sozdaniya kontseptsii natsionalnogo varianta yazyika [To the history of creation the concept of national variant of the language]. *Voprosy yazyikoznaniya*, 1988 [Russian].
5. Zhluktenko Yu.A., Zatsnyi Yu.A., Shveytser A.D. Sotsialnaya lingvistika i obschestvennaya praktika (Aspekty sotsialnogo varirovaniya polietnicheskogo angliyskogo yazyika) [Sociolinguistics and public practice aspects of social variation of polyethnic English language] / Pod red. O.E. Sementsa. Kiev : Vyischa shkola, 1988 [Russian].
6. Kostromina O.V. Sotsiofonetichni osoblivosti avstraiiyskogo varianta angliyskoyi movi (eksperimentalno-fonetychne doslidzhennya na materialy spontannogo movlennya) [Sociophonetic peculiarities of Australian variant of the English language (instrumental-phonetic investigation based on spontaneous speech)]. Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Odessa, 2015 [Ukrainian].
7. Rusavska O.O. Terytorialna variativnist prosodii anhliiskoho movlennia v Kanadi (instrumentalno-fonetychne doslidzhennia) [Territorial variation of the English speech prosody in Canada (instrumental-phonetic investigation)]. Avtoref. dys. ... kand. filol. nauk. Odessa, 2018 [Ukrainian].
8. Chesnokova M.V. Prosodychna dynamika movlennia vikovykh, hendernykh ta rehionalnykh hrup anhlomovnoi spilnoty (instrumentalno-fonetychne doslidzhennia) [Prosodic dynamics of age, gender and regional groups' speech of English community (instrumental-phonetic investigation)]. Avtoref. dys. ... kand. filol. nauk. Odessa, 2016 [Ukrainian].
9. Shahbagova D.A. O statuse proiznositelnoy normy natsionalnykh variantov angliyskogo yazyika [About the status of national variants of the English language pronunciation norm]: ucheb. posobie, 1984 (pp. 177 – 184) [Russian].
10. Shveytser A.D. Sovremennaya sotsiolingvistika: Teoriya, problemy, metody [Contemporary sociolinguistics: Theory, problems, methods]. Moskva : Knizhnyy dom "LIBROKOM", 2012. 176 p. [Russian].
11. Crystal, D. (2003). English as a Global Language. – Cambridge: Cambridge University Press, (212 p.)

Дар'я ПОЛГОРОДНИК,
orcid.org/0000-0002-3937-8700

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) polgorodnyk@outlook.com

ЕКОЛІНГВІСТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІРЛАНДІЇ

Статтю присвячено аналізу еколінгвістичних умов формування та функціонування англійської мови в Республіці Ірландія. Оскільки мова є відображенням різноманітних геополітичних та соціально-економічних змін і їй неможливо позбавити зовнішнього впливу та контактів з іншими мовними системами, вона постійно змінюється для відображення існуючої дійсності. Еколінгвістичний аналіз співвідносить лінгвістичні дані з ситуацією мовлення і з соціокультурними та соціоекономічними характеристиками мовного суспільства. Особливу значущість мовна екологія має в контексті лінгвокультурного контактування, білінгвізму, та, як наслідок, процесів конвергенції, перемикання кодів, запозичення. У зв'язку з використанням англійської мови як *lingua franca* особливої уваги приділяють варіантам англійської мови. Англійська мова Ірландії сформувалася в результаті тривалої взаємодії автохтонної ірландської мови та привнесеної англійської, в результаті чого утворився унікальний варіант англійської мови з культурно-значущим кельтським компонентом. У процесі дослідження охарактеризовано сучасний стан англійської мови, що функціонує в Республіці Ірландія, за низкою критеріїв (лінгвогеографічний, соціолінгвістичний, лінгвістичний) та вказано історичні умови її формування. Двокомпонентність соціолінгвальної ситуації сприяла зростанню престижу англійської мови та трансформації мовної свідомості її носіїв. Англійська мова Ірландії є континуумом територіальних діалектів, які відрізняються рівнем інкорпорованості автохтонних елементів та престижністю. Мовна політика Ірландії та ірландська мова як ключовий елемент етнічної свідомості мовців привели до активізації кількості ситуацій запозичень. Запозичені слова, як правило, зберігають своє початкове семантичне значення. Характерною особливістю англійської мови Ірландії є функціонування англійських архаїзмів та регіоналізмів. Результати дослідження переконують у значному впливі еколінгвістичного чинника на формування англійської мови Ірландії.

Ключові слова: еколінгвістика, екологія мови, мовний контакт, англійська мова Ірландії, мовна варіативність, запозичення.

Daria POLHORODNYK,

orcid.org/0000-0002-3937-8700

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes

Zaporizhzhia National University

(Zaporizhzhia, Ukraine) polgorodnyk@outlook.com

ECOLINGUISTICAL CONDITIONS OF IRISH ENGLISH DEVELOPMENT AND FUNCTIONING

The article discusses the ecolinguistical conditions of the development and functioning of the English language in the Republic of Ireland. Due to the fact that language is a reflection of various geopolitical and socio-economic changes, and it cannot be deprived of external influence and contacts with other language systems, it is constantly changing to reflect reality. Ecolinguistical analysis correlates linguistic data with the situation of speech and with the socio-cultural and socio-economic characteristics of the language society. The ecology of language occupies special significance in the context of linguistic and cultural contact, bilingualism, and, as a consequence, the processes of convergence, code-switching, borrowing. Due to the English language being *lingua franca*, special attention is paid to the variants of the English language. Irish English was formed as a result of long-term interaction of the autochthonous Irish language and the imported English language, resulting in a unique version of the English language with a culturally significant Celtic component. The English language spoken in the Republic of Ireland was analysed with the help of a set of ecolinguistical criteria (linguogeographical, sociolinguistical, linguistical). The historical conditions for the formation of the variant were determined. The two-component sociolinguistical situation contributed to the growth of the prestige of the English language and the transformation of the language consciousness of its speakers. Irish English is a continuum of territorial dialects, which differ in the level of incorporation of autochthonous elements and prestige. The language policy of Ireland and the Irish language as the key component of the ethnic consciousness of the speakers have led to numerous borrowings from Irish. Borrowed lexemes, as a rule, retain their original semantic meaning. A characteristic feature of Irish English is the existence of English archaisms and regionalisms. The results of the research show the significant influence of the ecolinguistical factor on the formation of Irish English.

Key words: ecolinguistics, ecology of language, language contact, Irish English, language variation, borrowing.

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві внаслідок інтенсифікації лінгвокультурного контактування, поживлення інтеграційних процесів та використання англійської мови як мови міжнародного спілкування набувають актуальності питання міждисциплінарного, поліаспектного аналізу ситуацій мовної взаємодії, взаємозв'язку мови, культури й етнічної свідомості. Досліджуючи питання білінгвізації і мультилінгвізації сучасного суспільства, лінгвісти відзначають необхідність врахування як інтралінгвальних, так і естралінгвальних факторів взаємодії. Саме зовнішні чинники, за думкою Е. Шнайдера (Schneider, 2011: 37), є вирішальними, оскільки інтралінгвальні створюють основу для можливих структурних варіантів, тоді як естралінгвальні визначають, який із них буде реалізований. Комплексне дослідження «взаємодії між будь-якою мовою і її середовищем, де під середовищем мається на увазі суспільство, що використовує цю мову в якості одного зі своїх кодів» (Haugen, 2006: 58) виконується в контексті мовної екології. Цей підхід дозволяє досліджувати мову у взаємозв'язку з іншими мовами, які використовуються в певному регіоні (Steffensen and Fill, 2014: 7), а також із самим суспільством (Haugen, 2006: 58).

Отже, дослідження лінгвокультурної взаємодії в контексті мовної екології з приділенням уваги соціолінгвальній ситуації та середовищу функціонування є перспективним.

Аналіз досліджень. Складний характер англійсько-ірландських контактів, примусове поширення та загрозивне домінування англійської мови в Ірландії отримали відображення в численних зарубіжних дослідженнях. Наукові розвідки присвячені питанням історії розвитку (Wigger, 2000), сучасному стану англійської мови Ірландії в соціолінгвістичному аспекті (Hickey, 2007b; Wolf, 2007), зокрема проблемі двомовності (Coady, 2001; Kelleher, 2020), явищам інтерференції, перемикання кодів, запозичення (Filppula, 2002). Незважаючи на це, комплексний аналіз багатомовної етнокультурної спільноти з врахуванням еколінгвістичного підходу є актуальним.

Мета статті – аналіз лінгвокультурних особливостей формування та функціонування англійської мови в Республіці Ірландія.

Виклад основного матеріалу. Сучасне середовище функціонування англійської мови в Республіці Ірландія характеризує поліетнічність (Воронцова, 2017; Bianco, 2012) та полілінгвізм (білінгвізм) (Coady, 2001; Kelleher, 2020; Wigger, 2000). Еколінгвістичні особливості англійської мови відображені в декількох аспектах, а саме лінгвогеографічному, соціолінгвістичному та лінгвістичному.

Аналізуючи *лінгвогеографічний аспект*, необхідно відзначити, що сучасна англійська мова Ірландії є результатом тривалого контакту англосаксонської та кельтської лінгвокультур. Р. Хікі (Hickey, 1995) зазначає, що, як нормандська, так і англійська мови були інтродуковані на територію Ірландії в XII столітті та співіснували поруч принаймні два століття. Протягом наступних чотирьох століть ірландська мова поступово витісняла англійську. У цей період англійська мова активно використовувалася виключно на території Пейлу (англ. The Pale) – невеликій території навколо Дубліна, яку контролювали англійці (Neville, 1997: 77). Військова поразка Ірландії в боротьбі з Англією, еміграція державних лідерів та політика англійської колонізації спричинили поширення використання англійської мови в XVII столітті. Англійська мова не тільки відновила свої позиції, але й поширилася на частини західного та південного узбережжя, які до цього часу були виключно ірландськомовними. Примусове поселення англійців у кромвелівський та посткромвелівський періоди призвели до того, що англійська мова стала суперстратом, а автохтонна ірландська мова не змогла відновити свої позиції. Знищення корінного населення Ірландії протягом XIX століття під час Великого голоду (англ. Great Famine) та еміграція призвели до двох з половиною століть утвердження панівного статусу англійської мови по всій території Ірландії.

На сучасному етапі ірландська мова активно впливає на англійську мову Ірландії. Р. Хікі (Hickey, 2009: 8) та М. Нік Еойн (Nic Eoin, 2011: 135) стверджують, що нині саме ірландська мова символізує наступність ірландської культури та зв'язок із кельтським корінням. Незважаючи на те, що англійська мова є рідною для більшості населення, мовне співтовариство не бажає це відкрито визнавати, оскільки надання рівного статусу англійській та ірландській мовам означає відкрите визнання та підтримку мови колишніх колонізаторів (Hickey, 2007b: 23). Саме тому унікальна англійська мова Ірландії, увібравши в себе значну кількість ірландських рис, є «можливістю зберегти свою мовну самобутність, навіть не говорячи по-ірландськи» (Wolf, 2007: 326).

Згідно з останнім переписом населення (Census of Population – 2016), англійською мовою володіє більша частина населення держави – 97%, а ірландською – 40%. Тоді як рівень володіння англійською мовою однаковий на всій території країни, рівень володіння автохтонною – неоднорідний. Найбільша кількість ірландськомовного населення проживає в районах Гелтаخت (англ. the Gaeltacht) на заході кра-

їни, де ірландською мовою в графстві Голвей (англ. Galway) користується 49% населення. На противагу в Дубліні лише 29% інформантів володіє ірландською мовою. У результаті цього вплив у напрямі ірландська – англійська найбільш активно проявляються саме в західних регіонах, тоді як на сході домінує напрям англійська – ірландська.

Соціолінгвістичний аспект. У результаті імміграції кількість мешканців Ірландії, які народились за межами Ірландії, становить 17,3% усього населення держави. Це, у свою чергу, впливає на мовну складову частину – зараз, окрім англійської та ірландської, на території Ірландії функціонує близько 182 мов. Найбільш широко вживаною іноземною мовою є польська (22% від загальної кількості іммігрантів), за нею йдуть французька (9%), румунська (6%), литовська (6%) та іспанська (5%). 14,2% іммігрантів взагалі не володіє англійською мовою.

Аналізуючи мовну ситуацію Ірландії, відзначимо правовий статус мов, стандартизованість, використання в освітньому процесі та в засобах масової інформації. Англійській та ірландській мовам надано статус державної мови, причому «англійська мова прийнята в статусі другої офіційної мови» (Bunreacht na hÉireann, 2013: 8-9). Обидві мови характеризуються стандартизованістю (Hickey, 2007b: 26-27; Kirk and Kallen, 2006: 108; Wolf, 2007: 329), хоча стандарт англійської мови Ірландії ніколи не був офіційно прийнятим.

У школах за межами ірландськомовних регіонів (Гелтаخت) та окрім спеціальних мовних шкіл (ірл. Gaelscoileanna), усі предмети викладаються англійською, тобто у 95% від загальної кількості шкіл (Stenson and Hickey, 2014: 12). Вивчення ірландської та англійської мови і складання екзамену після закінчення середньої школи є обов'язковими (Stenson and Hickey, 2014: 12). Можливість складання екзамену з рідної мови представниками національних меншин існує лише для вихідців з країн Євросоюзу.

Засоби масової інформації використовують у своїй роботі переважно англійську та ірландську мови. Головні газети та журнали країни представлені як виключно англійськомовними (The Sunday Times, The Irish Sun, Irish Daily Star, Irish Daily Mirror) чи ірландськомовними (Seachtain, Saol) виданнями, так і змішаними – зі статтями англійською та ірландською мовами (An Phoblacht, Irish Independent, Connaught Telegraph). Мови національних меншин представлені у виданнях польською (Nasz Glos, Polska Gazeta), каталонською (Diari Liffey), російськими (Наша Газета) мовами.

Аналізуючи англійську мову Ірландії в контексті неоднорідності, відзначимо що мова є конти-

нуумом територіальних діалектів – середньоольстерського (англ. Mid-Ulster English), західного і південно-західного (англ. West and South-West Irish English), дублінського (англ. Dublin English), стандартного або південного (англ. Supraregional Southern Irish English / Standard Irish English).

Середньоольстерський діалект використовують у провінції Ольстер та в Північній Ірландії. На діалект вплинули ірландська мова Ольстеру та шотландська мови, остання з яких була перенесена шотландськими переселенцями під час колонізації Ольстера (Hickey, 2011a: 16-17). Південна ольстерська англійська (англ. South Ulster English) – це перехідний діалект між середньоольстерським діалектом та діалектами півдня Ірландії (Hickey, 2011b).

Західний та південно-західний діалекти внаслідок активної взаємодії з ірландською мовою характеризуються великою кількістю фонетичних, граматичних рис, а також лексичних запозичень з автохтонної мови. Ці діалекти розділяються на діалекти міст чи графств – наприклад, Limerick English (Vaughan and Máiréad, 2018: 15; Filpulla, 2002: 252), Cork English, Kilkenny English (Filpulla, 2002: 252), Galway English (Trudgill, Hughes and Watt, 2005: 117-120).

Дублінська англійська дуже різноманітна і включає декілька діалектів, якими користуються в Дубліні та передмісті. Головні відмінності діалектів знаходяться у фонетичній площині. Крім цього, континуум діалектів Дубліна характеризується вираженим поділом за соціоекономічним класом мовців. Дослідники (Hickey, 2011b) виділяють local Dublin English (властивий робочому класу), non-local Dublin English (характерний для вихідців з середнього та вищого класу), mainstream Dublin English (найрозповсюдженіший діалект середнього класу), new Dublin English або Dartspeak (характеризується новою вимовою, що виникла у 1990-х як реакція на «обмежену і занадто місцеву культуру Дубліна»).

Стандартна ірландська англійська використовується освіченими ірландцями середнього або вищого класу по всій Республіці Ірландія, за винятком півночі. Вона склалася на основі дублінської англійської початку та середини ХХ століття (Hickey, 2007b: 114) і характеризується зменшенням використання деяких виключно ірландських рис поряд з активізацією стандартних британських особливостей (Hickey, 2012: 102). Ірландська лексика частіше використовується серед старших поколінь (Hickey, 2007: 365). Характерною особливістю ірландської англійської є феномен *cupla focal* (ір. «пара слів»), який полягає у використанні ірландських лексем в англійсько-

мовному спілкуванні (Kallen, 2006). Проте, це явище не відображає знання або вільне володіння ірландською мовою (Hickey, 2007b: 364).

Тоді як континуум діалектів охоплює майже все англійськомовне населення Ірландії, керуючись етнічним критерієм, відзначимо, що на території Ірландії функціонує змішана мова Шелта (англ. Shelta) якою розмовляють пейві (англ. Pavees – кочова ірландська або циганська етнічна група). Вона сформувалася на основі ірландської мови, а потім, в результаті білінгвізму мовців, утворилася змішана мова з основою на ірландській англійській та значним ірландським впливом (Rieder, 2018).

Лінгвістичний аспект. У ситуації постійного лінгвокультурного контактування активізуються процеси конвергенції, перемикування кодів, запозичення. Запозичення слів і значень є природним процесом мовного розвитку, який набуває продуктивності на лексико-семантичному рівні та сприяє збагаченню лексичного складу.

Найбільша кількість запозичень в англійській мові Ірландії – з ірландської мови. Оскільки лексичні запозичення є результатом контактування не лише мов, але й культур, то значна кількість кельтизмів в англійській мові необхідна для заповнення лексичних лакун у мові. Внаслідок цього ірландський компонент належить до:

– топонімів та топографічних назв (*cnoc, cumar, lochtán, murlach, puiteach*);

– найменувань рослин (*airgead luachra, biolar, carrageen, fraoch, seamair/shamrock*) і тварин (*badóg, banbh/bonnive, cearc, madra, poc/pocán*);

– реалій повсякденного буття, зокрема, предметів побуту (*adhastar, dudeen/dudheen, meadar, shoonau, tálaid*), страв (*brúitín, bonnock, griscín, poitín, sowans*);

– реалій соціального життя (*aeraíocht, botháantaíocht, comhchlianhán, meitheal, moor-oosh-lukt*);

– міфологічних та культурних реалій (*banshee, Beltane, caolach, leprechaun, Tír na nÓg*)

Запозичена лексика сприяла адаптації англійськомовної частини населення до нової культури, а зараз є вираженням культурної самобутності, усвідомленням ірландцями себе як окремої нації з відмінними традиціями та історією.

Використання ірландських пестливих звертань (англ. terms of endearment) зумовлено вираженням внутрішньогрупової солідарності (лексеми *a-chree, aroon, bawn, machree, mavourneen*).

Високий ступінь володіння обома мовами результує у формуванні етимологічних гібридів Irish + English: *dulse-man* ‘продавець пальмарії’ (<*dulse* ‘пальмарія’), *kitter-fisted/kittery-handed*

‘лівша’ (<*ciotógach* ‘лівша’), *súgán chair* ‘стілець, у якого сидіння та спинка зроблені з солом’яної мотузки (<*súgáns* ‘солом’яна мотузка’). Окрім цього, продуктивною є деривація English + Irish suffix (-een: *breezheen, goosheen, stooleen, priesteen*; -o: *boyo, bucko*) та Irish + English suffix (-ing: *airneáining, cadaráiling, útamáiling*; -er: *cnáimhseáiler, foster*; -an: *Fenian*; -ery: *pishoguary*; -ed: *brecked, brockled*)

Запозичення в англійській мові Ірландії не є виключно кельтизмами. Англійська мова Ірландії збагатилася словами нідерландського (*hooker* ‘одномачтове рибальське судно’ < *hoeker* ‘трьохмачтове судно з округлою кормою’ (Dolan, 2014: 131), *pad* ‘доріжка, стежка’ < *pad* ‘стежка, прокладена людьми або тваринами’ (Dolan, 2014: 181)), французького (*jar* ‘1. пляшка для гарячої води (грілка); 2. пінта пива’ < *jarre* ‘велика ваза, призначена для рідини або їжі’ (Dolan, 2014: 138–139), *cure* ‘місцевий засіб від недуг’ < *cure* ‘ліки’ (Dolan, 2014: 175)) походження.

Деякі слова мають іноземне походження, але увійшли до складу англійської мови Ірландії через стандартизовану англійську. Прикладом цього є *to hake* ‘красти (яблука)’ < *haken* ‘бажати, прагнути’ (Dolan, 2014: 126) та *hames* ‘невдача, безлад’ < *hames* ‘дерев’яні або металеві деталі з яких роблять хомут’ (Dolan, 2014: 127) з нідерландської; *carbhat* ‘шарф, краватка’ < *cravate* ‘краватка’ (Dolan, 2014: 47), *gallivanting* ‘прогулюватися’ < *galant* ‘той, хто виглядає чудово’ (Dolan, 2014: 108), *gossoon* ‘хлопчик’ < *garçon* ‘хлопчик’ (Dolan, 2014: 119) з французької.

Характерною рисою англійської мови Ірландії є функціонування англійських архаїзмів та регіоналізмів (*bar* ‘тільки, окрім’ (Dolan, 2014: 17), *dunduckity* ‘тьмяний колір’ (Dolan, 2014: 88), *harrish* ‘турбуватися’ (Dolan, 2014: 127)). Дослідники (Hickey, 2007b: 362; Almuways, 2021: 63; Luppi, 2020: 316) зазначають, що частина лексики середньоанглійського періоду зберігла своє початкове значення, наприклад *bold* ‘неслухняний’, *mad* ‘захоплюватися’.

Висновки. Лінгвокультурна ситуація в Республіці Ірландії характеризується співіснуванням двох стандартизованих, офіційно визнаних мов, не закріплених за конкретними ситуаціями спілкування. Тривала ірландсько-англійська взаємодія із провідною роллю мови колонізаторів привела до становлення англійської мови головним засобом спілкування в Ірландії. Потужна дія екстралінгвальних чинників, зокрема зростання етнічної свідомості мовців, стимулює відродження ірландського лінгвокультурного

компонента, що позначається в активному запозиченні кельтизмів. Ситуація двомовності спричиняє структурні та семантичні трансформації в англійській мові Ірландії. Сучасна англійська мова Ірландії є континуумом територіальних

діалектів, які відрізняються рівнем інкорпорованості кельтських елементів та престижністю. Результати дослідження переконують у значному впливі еколінгвістичного чинника на формування англійської мови Ірландії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронцова Т.Ю. Английский язык Ирландии как отражение динамической полиэтничности лингвосоциума. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2017. № 31. С. 10–19.
2. Almuways Y. The History of Irish and Canadian Englishes: A Comparative Historical Overview. *International Journal Of English Language Studies*. Volume 3. Nr. 2. pp. 58–64. URL: <https://al-kindipublisher.com/index.php/ijels/article/view/1357/1106> (Last accessed: 06.07.2021).
3. Bianco J. National language revival movements: Reflections from India, Israel, Indonesia and Ireland. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 501–522.
4. Bunreacht na hÉireann. Constitution of Ireland. Dublin: The Stationery Office, 2013. 239 p.
5. Census of Population 2016 – Profile 10 Education, Skills and the Irish Language. URL: <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cp10esil/p10esil/ilg/> (Last accessed: 06.07.2021).
6. Vaughan E., Máiréad M. Voicing the “knacker”: Analysing the Comedy of the Rubberbandits. *Voice and Discourse in the Irish Context*. London: Palgrave Macmillan, 2018. pp. 13–45.
7. Coady M. Attitudes Toward Bilingualism in Ireland. *Bilingual Research Journal*. Nr. 25. 2001. pp. 39–58.
8. Dolan T. P. A Dictionary of Hiberno-English. 3rd edition. Dublin: Gill&MacMillan, 2014. xxviii, 320 p.
9. Filppula M. The grammar of Irish English: Language in Hibernian style. London; New York: Routledge, 2002. 352 p.
10. Haugen E. The Ecology of Language. *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. London: Bloomsbury Publishing, 2006. pp. 57–66.
11. Hickey R. An assessment of language contact in the development of Irish English. *Linguistic Change under Contact Conditions*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995, pp. 109–130. URL: https://www.uni-due.de/~lan300/15_Assessment_of_Language_Contact_%28Hickey%29.pdf (Last accessed: 06.07.2021).
12. Hickey R. Dartspeak and Estuary English. *Tracing English through time: explorations in language variation*. Vienna: Braumüller, 2007a. pp. 179–190.
13. Hickey R. Irish English. History and present-day forms. Cambridge: Cambridge University Press, 2007b. 504 p.
14. Hickey R. Language use and attitudes in Ireland. A preliminary evaluation of survey results. *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge*, ed. by B. O Cathain, n. 39. Maynooth, 2009. pp. 62–89.
15. Hickey R. The Languages of Ireland. An Integrated View. *Researching the Languages of Ireland*. Uppsala: Uppsala University, 2011a. pp. 1–45.
16. Hickey R. Ulster Scots in present-day Ireland. *Researching the Languages of Ireland*. Uppsala: Uppsala University, 2011b. pp. 291–323.
17. Hickey R. Standard Irish English. *Standards of English. Codified Varieties Around the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. pp. 96–116.
18. Kallen J.L. Arrah, like, you know: The dynamics of discourse marking in ICE- Ireland. *Sociolinguistics Symposium 16*. Limerick, 2006. URL: <http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/50586/Arrah%20like%20y%27know.pdf?sequence=1> (Last accessed: 06.07.2021).
19. Kelleher M. Irish Culture(s): Hyphenated, Bilingual, or Plurilingual? *Irish University Review*. Volume 50. Issue 1. 2020. pp. 143–152.
20. Kirk J.M., Kallen J.L. Irish Standard English: How Celticised? How Standardised? *The Celtic Englishes IV. The Interface between English and the Celtic Languages*. Potsdam: Potsdam University Press, 2006. pp. 88–113.
21. Luppi F. Language Colonization and English Hybridization: The Use of Irish English Lexis in Twentieth Century Irish Drama. *Il Tolomeo*. Volume 22. URL: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/il-tolomeo/2020/1/art-10.14277-Tol-2499-5975-2020-01-035.pdf> (Last accessed: 06.07.2021).
22. Neville P. A Traveller's History of Ireland. New York: Interlink Books, 1997. 277 p.
23. Nic Eoin M. Cultur na Gaeilge no Pobal na Gaeilge? The Irish Language and Identity from Douglas Hyde to Des Bishop. *All Changed? Culture and Identity in Contemporary Ireland / Cultur agus Feiniulacht in Eirinn an lae inniu*. Dublin: Duras Press, 2011. pp. 105–144.
24. Rieder M. Irish Travellers' Views on Cant: What Folk Criteria of Linguageness Tell us about the Community. *Language Awareness*. Taylor and Francis, 2018. Volume 27. Issue 1–2. pp. 40–60. URL: https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/6618/Rieder_2018_Irish.pdf (Last accessed: 06.07.2021).
25. Schneider Edgar W. English Around the World. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 258 p.
26. Steffensen S.V., Fill A. Ecolinguistics: the State of the Art and the Future Horizons. *Language Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 2014. Vol. 41. Part A. pp. 6–25.
27. Stenson N., Hickey T. M. In defense of decoding. *Journal of Celtic Language Learning*. Portland: North American Association for Celtic Language Teachers, 2014. Vol. 18. P. 11–40.
28. Trudgill P., Hughes A., Watt D. English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles. London: Hodder Education, 2005. 226 p.

29. Wigger A. Language contact, language awareness and the history of Hiberno-English. *Celtic Englishes II*. 2000. pp. 157–187.

30. Wolf G. Language contact, change of language status – ‘Celtic’ national languages in the British Isles and Ireland. *The Celtic languages in contact*. Potsdam: Potsdam University Press, 2007. pp. 315–336.

REFERENCES

1. Vorontsova T.Yu. Angliyskiy yazyk Irlandii kak otrazheniye dinamicheskoy polietnichnosti lingvosotsiuma [The English language in Ireland as a manifestation of dynamic poly-ethnicity of Irish society]. *Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*. 2017. Nr. 31. pp. 10–19 [in Russian].

2. Almuways Y. The History of Irish and Canadian Englishes: A Comparative Historical Overview. *International Journal Of English Language Studies*. Volume 3. Nr. 2. pp. 58–64. URL: <https://al-kindipublisher.com/index.php/ijels/article/view/1357/1106> (Last accessed: 06.07.2021).

3. Bianco J. National language revival movements: Reflections from India, Israel, Indonesia and Ireland. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. pp. 501–522.

4. Bunreacht na hEireann. Constitution of Ireland. Dublin: The Stationery Office, 2013. 239 p.

5. Census of Population 2016 – Profile 10 Education, Skills and the Irish Language. URL: <https://www.cso.ie/en/releasandpublications/ep/p-cp10esil/p10esil/ilg/> (Last accessed: 06.07.2021).

6. Vaughan E., Máiréad M. Voicing the “knacker”: Analysing the Comedy of the Rubberbandits. *Voice and Discourse in the Irish Context*. London: Palgrave Macmillan, 2018. pp. 13–45.

7. Coady M. Attitudes Toward Bilingualism in Ireland. *Bilingual Research Journal*. Nr. 25. 2001. pp. 39–58.

8. Dolan T. P. A Dictionary of Hiberno-English. 3rd edition. Dublin: Gill&MacMillan, 2014. xxviii, 320 p.

9. Filppula M. The grammar of Irish English: Language in Hibernian style. London; New York: Routledge, 2002. 352 p.

10. Haugen E. The Ecology of Language. *The Ecological Reader: Language, Ecology and Environment*. London: Bloomsbury Publishing, 2006. pp. 57–66.

11. Hickey R. An assessment of language contact in the development of Irish English. *Linguistic Change under Contact Conditions*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995, pp. 109–130. URL: https://www.uni-due.de/~lan300/15_Assessment_of_Language_Contact_%28Hickey%29.pdf (Last accessed: 06.07.2021).

12. Hickey R. Dartspeak and Estuary English. *Tracing English through time: explorations in language variation*. Vienna: Braumüller, 2007a. pp. 179–190.

13. Hickey R. Irish English. History and present-day forms. Cambridge: Cambridge University Press, 2007b. 504 p.

14. Hickey R. Language use and attitudes in Ireland. A preliminary evaluation of survey results. *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge*, ed. by B. O Cathain, n. 39. Maynooth, 2009. pp. 62–89.

15. Hickey R. The Languages of Ireland. An Integrated View. *Researching the Languages of Ireland*. Uppsala: Uppsala University, 2011a. pp. 1–45.

16. Hickey R. Ulster Scots in present-day Ireland. *Researching the Languages of Ireland*. Uppsala: Uppsala University, 2011b. pp. 291–323.

17. Hickey R. Standard Irish English. *Standards of English. Codified Varieties Around the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. pp. 96–116.

18. Kallen J.L. Arrah, like, you know: The dynamics of discourse marking in ICE- Ireland. *Sociolinguistics Symposium 16*. Limerick, 2006. URL: <http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/50586/Arrah%20like%20y'know.pdf?sequence=1> (Last accessed: 06.07.2021).

19. Kelleher M. Irish Culture(s): Hyphenated, Bilingual, or Plurilingual? *Irish University Review*. Volume 50. Issue 1. 2020. pp. 143–152.

20. Kirk J.M., Kallen J.L. Irish Standard English: How Celticised? How Standardised? *The Celtic Englishes IV. The Interface between English and the Celtic Languages*. Potsdam: Potsdam University Press, 2006. pp. 88–113.

21. Luppi F. Language Colonization and English Hybridization: The Use of Irish English Lexis in Twentieth Century Irish Drama. *Il Tolomeo*. Volume 22. URL: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/il-tolomeo/2020/1/art-10.14277-Tol-2499-5975-2020-01-035.pdf> (Last accessed: 06.07.2021).

22. Neville P. A Traveller's History of Ireland. New York: Interlink Books, 1997. 277 p.

23. Nic Eoin M. Cultur na Gaeilge no Pobal na Gaeilge? The Irish Language and Identity from Douglas Hyde to Des Bishop. *All Changed? Culture and Identity in Contemporary Ireland / Cultur agus Feiniulacht in Eirinn an lae inniu*. Dublin: Duras Press, 2011. pp. 105–144.

24. Rieder M. Irish Travellers' Views on Cant: What Folk Criteria of Linguageness Tell us about the Community. *Language Awareness*. Taylor and Francis, 2018. Volume 27. Issue 1–2. pp. 40–60. URL: https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/6618/Rieder_2018_Irish.pdf (Last accessed: 06.07.2021).

25. Schneider Edgar W. English Around the World. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 258 p.

26. Steffensen S.V., Fill A. Ecolinguistics: the State of the Art and the Future Horizons. *Language Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 2014. Vol. 41. Part A. pp. 6–25.

27. Stenson N., Hickey T. M. In defense of decoding. *Journal of Celtic Language Learning*. Portland: North American Association for Celtic Language Teachers, 2014. Vol. 18. P. 11–40.

28. Trudgill P., Hughes A., Watt D. English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles. London: Hodder Education, 2005. 226 p.

29. Wigger A. Language contact, language awareness and the history of Hiberno-English. *Celtic Englishes II*. 2000. pp. 157–187.

30. Wolf G. Language contact, change of language status – ‘Celtic’ national languages in the British Isles and Ireland. *The Celtic languages in contact*. Potsdam: Potsdam University Press, 2007. pp. 315–336.

Тетяна ПОМІРКОВАНА,

orcid.org/0000-0002-3658-9801

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) pomirkosha@email.ua

Уляна КЕЦИК-ЗІНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3173-3392

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) ulyanaket@gmail.com

ДО ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Стаття присвячена питанням організації процесу навчання науково-технічного перекладу студентів галузі комп'ютерних інформаційних технологій. Навчання науково-технічного перекладу є однією з основних проблем викладання англійської мови у вищих закладах. У статті детально розглянутий науково-технічний переклад термінологічних одиниць галузі комп'ютерних інформаційних технологій та особливості навчання науково-технічного перекладу. Звернута увага на організацію навчального процесу, на особливості та складності такого навчання, проаналізовано основні проблеми, які виникають під час навчання науково-технічного перекладу. Автори розглянули труднощі перекладу термінологічних одиниць галузі комп'ютерних інформаційних технологій і методи їх подолання та зазначили, що одним із найважливіших аспектів навчання студентів є робота, спрямована на підвищення якості перекладу, яка полягає не тільки в навчанні студентів володіння теорією і технологією перекладу, а насамперед у розвитку їх умінь проводити аналіз тексту, що перекладається. Автори зазначають, що в межах курсу науково-технічного перекладу є необхідність організувати навчальний процес таким чином, щоби студент спочатку відновив у пам'яті раніше вивчені знання, що граматичний матеріал, пропонується для вивчення студентами, повинен бути відповідним для науково-технічної літератури. Обов'язковою умовою адекватного перекладу іншомовного тексту є вміння правильно аналізувати граматичну будову речення, визначати граматичні складності перекладу і конструювати переклад речення відповідно до норм мови та жанру перекладу. Необхідні граматичні навички мають розглядатися стосовно перекладу науково-технічного тексту. Студенти повторюють значення граматичних форм, характерні для науково-технічної літератури, згадують зовнішні та формальні ознаки, за допомогою яких їх можна впізнати у тексті. Було вивчено велику кількість періоджерел, з яких запозичене все найбільш цінне, корисне і необхідне для адекватного перекладу.

Ключові слова: науково-технічний переклад, термінологія, комп'ютерно інформаційні технології, адекватний переклад.

Tetyana POMIRKOVANA,

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) pomirkosha@email.ua

Ulyana KETSYK-ZINCHENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) ulyanaket@gmail.com

PROBLEMS OF TEACHING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION

The article is devoted to the organization of the educational process of teaching students scientific and technical translation in the field of computer information technology. Teaching scientific and technical translation is one of the main problems in English learning in higher education. The article examines in details the scientific and technical translation of terminological units in the field of computer information technology and the peculiarities of teaching scientific and

technical translation. Attention is paid to the organization of the educational process, the main characteristics, and difficulties of such training. The common problems that arise in teaching scientific and technical translation are analyzed. The authors considered the difficulties of translating computer information technology terms, and methods of overcoming them. They also noted that one of the most important aspects of student learning is the work aimed at improving the quality of translation, which consists not only in teaching students the theory and technology of translation but also in the development of their ability to analyze the translated text. The authors note that in the course of scientific and technical translation there is a need to organize the learning process so that the student first recalls the previously learned knowledge. The grammatical material offered for study by students should be appropriate for scientific and technical literature. The ability to analyze properly the grammatical structure of a sentence, determine the grammatical difficulties of translation and construct a sentence translation in accordance with the norms of the language and genre of translation is critical for adequate translation of a foreign text. The necessary grammar skills should be considered in relation to the translation of a scientific and technical text. Students repeat the meaning of grammatical forms characteristic of scientific and technical literature and mention the external and formal features by which they can be recognized in the text. A large number of background literature was studied, from which all the most valuable, useful and necessary information for adequate translation was borrowed.

Key words: *scientific and technical translation, terminology, the information and communication technology terms, adequate translation.*

Постановка проблеми. Протягом історії письмові та усні переклади відігравали вирішальну роль у людському спілкуванні, не в останню чергу забезпечуючи доступ до різноманітних текстів, як художніх та публіцистичних, так і наукових та технічних. У другій половині ХХ століття перекладознавство набуло статусу науки. Це було цілком природне явище, зумовлене насамперед необхідністю інтерпретувати об'єктивність та особливості перекладацької діяльності, яка кардинально змінилася та розширила свої межі. Здається цілком природним, що нова наука була створена не з нуля, а використовувала низку концепцій, які з'явилися в попередні епохи. Ідеї, що виникли у свідомості перекладачів у різних країнах, відкрили шлях до формування та формалізації ізольованих поглядів на переклад у формі сутності, яка згодом стала наукою.

Мета статті. У нашій роботі ми хотіли би більш детально розглянути науково-технічний переклад термінологічних одиниць галузі комп'ютерних інформаційних технологій та особливості навчання науково-технічного перекладу. Ми хотіли би також звернути увагу на організацію навчального процесу, на особливості та складності такого навчання.

Аналіз досліджень. Наше дослідження буде засновано на аналізі статей Н.С. Глухенької, І.М. Подгайської, О.О. Лавриненко, Р. П. Зорівчак, А.В. Поліщук, М. Gottita багатьох інших, чиї роботи зібрані в одному корпусі тексту. Всі статті були знайдені за допомогою пошукової системи Google.

Виклад основного матеріалу. Технічний переклад вважається одним із найскладніших видів перекладів. Це пов'язано з великою кількістю вимог, передбачених для подібної роботи. До технічного перекладу належать вузькопрофесійні тексти, пов'язані з різними галузями науки й

техніки, наукові статті, технічні описи, стандарти, сертифікати, інструкції, посібники користувача, коментарі до креслень і схем. Тексти такого плану використовують велику кількість специфічної термінології, що становить основну складність технічного перекладу.

Іншою проблемою технічного перекладу є необхідність поєднання знання іноземної мови зі знанням техніки. Технічний переклад вимагає професійного знання відповідної галузі техніки, а хороше знання іноземної мови при цьому не настільки істотне, особливо під час перекладу на рідну мову.

Головна особливість технічного перекладу – вимога до його високої точності (еквівалентності). Технічний переклад повинен бути максимально наближений до першоджерела. Невелике відхилення від значення може мати непередбачені наслідки. Тому, на відміну від художнього перекладу, технічний переклад не допускає жодних неточностей або відхилень від оригіналу. Будь-які відступи від оригіналу можуть бути виправдані тільки особливостями української мови або вимогами стилю перекладу. Підбір лексики здійснюється ретельно й обдуманно. Під час перекладу науково-технічного тексту виключаються різноманітні епітети. Побудова фраз має бути логічною і осмисленою. До інших вимог технічного перекладу відносять адекватність та інформативність. Не менш важливо витримувати стиль подібних текстів. Сюди відноситься не тільки лексика, а й граматична побудова тексту, а також спосіб викладу матеріалу. Найчастіше це формально-логічний стиль.

Одним із головних завдань під час перекладу тексту є створення адекватного перекладу. Суть адекватності перекладу полягає в тому, що оригінал треба розглядати як систему, а не як суму елементів, як органічну цілість, а не як механічне

сполучення складників. (Лавриненко, 2011: 45). Адекватність перекладу – результат сукупності дій правильно відібраних лексичних, граматичних та стилістичних факторів. Вибір лексико-семантичних варіантів слова (терміна) на основі вивчення його контекстуальних зв'язків і з урахуванням прагматико-комунікативного аспекту висловлювання є основою правильного перекладу (Полішук, 2015).

Проблема перекладів комп'ютерної термінології надзвичайно важлива. Під час практичних занять з іноземної мови студенти мають можливість працювати з технічними текстами, які насичені ІТ-термінологією. Невідповідність у перекладі термінів або помилки можуть бути причиною непорозуміння між фахівцями і вплинути на кінцевий результат.

Під час навчання технічного перекладу необхідно брати до уваги той факт, що саме граматику є одним із основних засобів, який дає можливість правильно визначити і перекласти той чи інший текст. Обов'язковою умовою адекватного перекладу іншомовного тексту є вміння правильно аналізувати граматичну будову речення, визначати граматичні складнощі перекладу і конструювати переклад речення відповідно до норм мови та жанру перекладу. Необхідні граматичні навички мають розглядатися стосовно перекладу науково-технічного тексту. Студенти повторюють значення граматичних форм, характерні для науково-технічної літератури, згадують зовнішні та формальні ознаки, за допомогою яких їх можна упізнати в тексті.

Грамматична структура наукових текстів характеризується певними особливостями на які слід звернути увагу студентів:

– англійські наукові тексти рясніють складнопідрядними та складносурядними реченнями. Слід зазначити, що слова, які залежать від підмета або предиката, часто зустрічаються на відстані від основних слів. У таких випадках студентам пропонується розділити одне велике речення на декілька повноцінних маленьких. Якщо зміст вислову не змінився, тоді речення перекладено правильно;

– велика кількість безособових форм дієслова (having discussed the question, summing it up, to put it mildly, concerning all said above, etc);

– вживання означень, утворених шляхом стяжки цілих синтаксичних груп Circulation induced effects замість effects induced by circulation;

– велика кількість слів-зв'язок (linking words). Необхідно звернути увагу студентів на те, що неправильне використання таких слів в англійській мові може повністю змінити сенс того, що вони намагаються перекласти;

– використання пасивних конструкцій, структур вторинної предикації. Пасивні конструкції в англійській мові вживаються набагато частіше, ніж в українській. Це пов'язано з характером граматичної системи англійської мови, передусім з відсутністю в ній відмінків. Необхідно зосередити увагу студентів на способах перекладу присудків у таких реченнях;

– наявність пропусків деяких службових слів (артиклів, допоміжних дієслів), особливо в таблицях, графіках, специфікаціях;

– у технічних текстах частіше можна зустріти словосполучення, які не пов'язані між собою синтаксичними засобами, тобто прийменниками to, of, from та іншими. Наприклад: memory-resident software – програма, яка постійно знаходиться в оперативній пам'яті, source transparent routing – прозора маршрутизація від джерела. Слід звернути увагу студентів на те, що ключовими словами у всіх наведених вище термінологічних сполученнях є останні слова, а всі попередні слова є визначеннями до них;

– тенденція до номіналізації (to solve – to make solution);

– авторська мова зазвичай побудована у першій особі множини:

we describe, we introduce, we are coming to realize, we have taken it to be, we deal with, тощо;

– деперсоналізація тексту. Найчастіше це реалізується в тексті таким чином: автор, згадуючи про себе, послуговується виразами the author, the research team або the article investigates, the book focuses on тощо (Gotti, 2011: 23).

До лексичних труднощів науково-технічного перекладу автори зараховують спеціальну термінологію, неологізми, іншомовні слова, аббревіатури і скорочення, власні імена і назви.

Основними чинниками, які ускладнюють переклад науково-технічної термінології, В.І. Карабан називає її полісемантичність та омонімічність (Карабан, 2004:156]. Річ у тому, що в різних галузях науки і техніки терміни залежно від контексту можуть мати абсолютно різні значення.

Сам переклад ІТ-термінології вимагає відповідних знань студентів у цій галузі, а також розуміння термінів англійської мови та знань термінології української мови. Під час перекладу технічних текстів велике значення має взаємодія терміна з контекстом, завдяки чому визначається значення слова.

Варто відзначити, що багато англійських термінів уже не потребують перекладу, тому що отримали загальне значення, наприклад: диск, файл, програма. Існує також і багато запозичень: Windows, e-mail, hosta.

Певні труднощі викликає також переклад інтернаціональної лексики, яка широко використовується в технічних текстах. Багато інтернаціональних слів виступають у ролі «хибних друзів перекладача», оскільки вони близькі за формою до українських слів, але мають різні значення. Наприклад, bus (канал), image (зображення), rating (номінальне значення). Переклад таких слів ускладнюється тим, що під час утворення словосполучень вони набувають певної специфіки. Наприклад: programmers rating – показник кваліфікації програмувальника; rating data – характеристика продуктивності.

І. М. Подгайська пропонує дотримуватися певної схеми для того, щоб уникнути помилок під час перекладу таких слів:

1. Уважно вивчити семантичну структуру, значення і приклади вживання англійського слова в англійському тлумачному словнику.
2. Дослідити всі можливі варіанти перекладу слова в англо-українському словнику.
3. Уважно вивчити контекст, в якому вживається слово.
4. Проаналізувати значення вибраного варіанту перекладу.
5. Перевірити в українсько-англійському словнику способи перекладу вибраного еквіваленту перекладу з української мови на англійську (Подгайська, 2019:85).

Дотично є проблема міжмовної омонімії серед термінів, яка виявляє себе в значній кількості несправжніх друзів перекладача, зокрема, псевдоінтернаціоналізмів, не ідентифікувавши які, перекладач може втратити можливість забезпечити адекватний переклад. Це означає, що під час засвоєння лексики зусилля слід спрямувати на опрацювання слів, які через багатозначність, неправильні аналогії чи помилкове графічне сприйняття часто перекладаються неправильно.

Мобільність термінів в англійській мові зумовлює низку проблем у перекладі, більшість з яких пов'язані з їх ідентифікацією, дешифруванням й адекватним відтворенням, зокрема, в умовах недостатнього словникового забезпечення (Лавриненко, 2011: 67). Сформувані відповідні навички можуть допомогти мовні вправи на дешифрування та реконструкцію як простих однослівних термінів, так і складних термінологічних груп.

Комплекс вправ для навчання перекладу термінів і термінологічних словосполучень може бути заснований на таких завданнях:

- 1) випишіть із тексту терміни, що стосуються його основної тематики;
- 2) дайте визначення термінів рідною та іноземною мовами;

3) визначте предметну сферу, у якій вживаються терміни;

4) утворіть усі можливі похідні від термінів;

5) перекладіть терміни в контексті й обґрунтуйте спосіб перекладу;

6) заповніть пропуски в тексті термінами;

7) підберіть еквіваленти термінів і термінологічних словосполучень;

8) розмежуйте термінологічні й нетермінологічні значення слів (Лавриненко, 2011: 69).

Найбільшу складність для перекладу становлять терміни-неологізми. Нині англійська мова переживає так званий «неологічний бум», адже величезний потік нових слів, особливо тих, які стосуються сфери інформаційних технологій, створив необхідність їх фіксування та пояснення. У середньому за рік в англійській мові з'являється 800 нових слів – більше, ніж у будь-якій іншій мові світу. Тому словники зазвичай відстають у фіксації неологізмів. О.О. Лавриненко пропонує полегшити роботу над перекладом таких термінів під час навчання поділом на етапи: аналітичний і синтетичний. Перший передбачає або переклад окремих компонентів термінів (якщо це складний термін чи термінологічне словосполучення), або контекстуальний аналіз; другий – вибудовування термінологічних компонентів залежно від семантичних відносин між ними і прийняття остаточного рішення щодо способу перекладу (Лавриненко, 2011: 81).

Не слід намагатися використовувати в навчальному процесі вузькоспеціальну наукову і технічну термінологію. Увагу краще зосереджувати на загальнонаукових і загальнотехнічних лінгвістичних явищах, оскільки важливішими є навички роботи з термінологією взагалі, які можуть стати у пригоді під час роботи з будь-яким науково-технічним текстом.

Ми пропонуємо поділити процес перекладу на декілька етапів:

- 1) аналіз тексту;
- 2) послівний (дослівний) переклад незрозумілих частин речення;
- 3) підбір правильного методу перекладу;
- 3) адекватний переклад.

Для того щоб проаналізувати текст, насамперед потрібно зрозуміти його головний зміст, усвідомити тему тексту і його ідею. Тема тексту – це його зміст, те, про що в ньому йдеться. Ідея тексту – головна думка про цей предмет. В ідеї відбивається авторське ставлення до описуваного предмета. Ідея тексту – висновок, якого, за задумом автора, повинен дійти читач у результаті ознайомлення зі змістом тексту. Тема часто повідомляється в заго-

ловку або в першому реченні тексту. Ідея стає зрозумілою тільки після прочитання всього тексту.

Дослівним перекладом (word-to-word, word-for-word translation) називається такий вид перекладу, за якого кожне слово передається у такому ж порядку слів, що представлений у оригіналі, і повністю відповідає за семантикою. Дослівний переклад, свого роду «фотографія» оригіналу, може слугувати початковим етапом для розшифровки складних місць оригіналу. Однак якщо в тексті є синтаксичні конструкції, яких немає в українській мові, то дослівний переклад тільки ускладнить розуміння значення оригіналу. Найчастіше дослівний переклад застосовують у перекладі науково-технічних чи спеціальних текстів. Тобто дослівний переклад може бути адекватним.

Більшість дослідників (В.І. Карабан, О.О. Лавриненко, М. Gotti) відзначають важливість підбору правильного методу перекладу. Переклад комп'ютерної термінології може здійснюватися різними способами і за допомогою таких методів, як:

- транслітерація (printer – принтер, file – файл, server – сервер);
- калькування або лексичне копіювання (access code – код доступу, current drive – поточний диск, disk storage – дискова пам'ять);
- описовий переклад (software – програмне забезпечення, hosting (хостинг) – послуга з надання дискового простору для фізичного розміщення інформації на сервері, що постійно перебуває в мережі).

У науково-технічних текстах англійської мови переважають прості речення. Це явище не є властивим відповідному стилю в українській мові, де дуже широко використовуються складні речення. Тому часто під час перекладу використовується

прийом об'єднання двох або більше простих речень англійського оригіналу в одне складнопідрядне речення української мови. Хоча на перший погляд такий переклад може здатися «вільним», однак саме в такому перекладі відтворюється єдність змісту та форми, дотримується відповідність стилю оригіналу. Такий переклад називають адекватним.

«Адекватність перекладу – результат сукупності дій правильно відібраних лексичних, граматичних та стилістичних факторів. Вибір лексико-семантичних варіантів слова (терміна) на основі вивчення його контекстуальних зв'язків і з урахуванням прагматико-комунікативного аспекту висловлювання є основою точного і правильного перекладу» (Поліщук, 2015).

Отже, завдання викладача – ознайомити студента з тим чи іншим прийомом або способом перекладу, виходячи зі змісту тексту, щоби точно передати значення кожного терміна, оскільки від цього залежить успішність перекладу ІТ-термінології та всього тексту загалом.

Висновки. Таким чином, одним із найважливіших аспектів навчання студентів є робота, спрямована на підвищення якості перекладу, яка полягає не тільки в навчанні студентів володіння теорією і технологією перекладу, а й у розвитку їх умінь проводити аналіз тексту, що перекладається. Оцінюючи текст перекладу, необхідно враховувати, наскільки він відповідає оригіналу, чи досить повно передана інформація, чи реалізовано комунікативний намір автора, чи немає в перекладі невинуватих помилок. Для виконання еквівалентного, адекватного і повного перекладу, що характеризується відсутністю порушень норм мови і правил граматики, у процесі роботи над удосконаленням якості перекладу рекомендується використовувати запропоновані у статті методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глухенька Н.С. Особенности перевода терминов сферы компьютерных технологий, 2009. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_gn/2009_1-2/files/GN_01-02_09_Gluhenka.pdf
2. Жаринова Е.Г. Проблемы обучения научно-техническому переводу студентов-магистрантов технического ВУЗа, 2016. С. 1–5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/49PDMN616.pdf>.
3. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця: Нова книга, 2002. 564 с.
4. Лавриненко О.О. Методика викладання перекладу : навчальний посібник. К. : Вид-во КиМУ, 2011. 154 с.
5. Поліщук А.В. Особливості адекватного перекладу науково-технічних текстів. Види науково-технічного перекладу, 2009. URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Philologia/53872.doc.htm.
6. Сулова Л.В. Методика обучения студентов-лингвистов качественному переводу иноязычного текста. *Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 4. С. 313–316.
7. Gotti M. Investigating specialized discourse 3rd rev. ed. Bern [etc.] : Peter Lang, cop. 2011. 230 s.
8. Liu Hui. A Probe into Translation Strategies of Tech English Neologism in Petroleum Engineering Field. *Studies in Literature and Language*, 2014, vol. 9, no. 1. 33–37 pp.

REFERENCES

1. Hlukhenka N.S. Osobennosti perevoda terminov sferyi compyuternikh tehnologiy.[Translation of terms in the field of computer technology characteristics]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_gn/2009_1-2/files/GN_01-02_09_Gluhenka.pdf [in Russian].
2. Zharinova E.G. Problemyi obucheniya nauchno-tehnicheskomu perevodu studentov-magistrantov tehničeskogo VUZa. [Problems of teaching scientific and technical translation of undergraduate students at technical university]. 2016. C. 1–5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/49PDMN616.pdf> [in Russian].
3. Karaban V.I. Pereklad anhliiskoi naukovoï i tehničnoi literatury. [Translation of English science and technical literature]. Vinnitsa, New Book, 2002. – 564 p. [in Ukrainian].
4. Lavrinenko O.O. Metodyka vykladannia perekladu: navchalnyi posibnyk. [Methods of teaching translation]– Kyiv, : KsMU, 2011. – 154 p. [in Ukrainian].
5. Polishchuk A.V. Osoblyvosti adekvatnoho perekladu naukovo-tehničnykh tekstiv. Vydy naukovo-tehničnoho perekladu. [Features of adequate translation of scientific and technical texts. Types of scientific and technical translation]. URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Philologia/53872.doc.htm [in Ukrainian] .
6. Suslova L.V. Metodika obucheniya studentov-lingvistov kachestvennomu perevodu inozyichnogo teksta. [Methods of teaching linguistic students the high-grade foreign language text translation]. – The questions of theory and practice, Tambov: Gramota, 2019, Nr 12 (4), p.p. 313–316. [in Russian].
7. Gotti M. Investigating specialized discourse 3rd rev. ed. Bern [etc.] : Peter Lang, cop. 2011. –230 s
8. Liu Hui. A Probe into Translation Strategies of Tech English Neologism in Petroleum Engineering Field. Studies in Literature and Language, 2014, vol. 9, no. 1. 33–37 pp.

Ірина РОЖКОВА,

orcid.org/0000-0002-5626-473X

старший викладач кафедри грецької філології та перекладу

Маріупольського державного університету

(Маріуполь, Донецька область, Україна) *rozhkova.iryana@gmail.com*

КІПРСЬКИЙ ДІАЛЕКТ СУЧАСНОЇ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ: ВИПАДОК ДИГЛОСІЇ

Незважаючи на існування цілої низки наукових робіт, присвячених актуальній проблемі мовної ситуації на грецькій південній частині острова Кіпр, нині дослідники продовжують розходитися у твердженнях щодо питання диглосної або недиглосної мовної ситуації кіпрського діалекту новогрецької мови. Низка дослідників описують ситуацію як диглосію, інші дотримуються думки стосовно того, що мовні варіанти новогрецької мови на Кіпрі за допомогою перехідних варіантів створюють мовний континуум варіантів, які мають своє ядро і свою периферію.

Статтю присвячено аналізу мовної ситуації в межах новогрецької мови на грецькій південній частині острова Кіпр. Зосереджено увагу на таких поняттях, як «кіпрський етнолект сучасної новогрецької мови» та «кіпрське міське койне», які в останні десятиліття виокремлюють сучасні грецькі та кіпрські дослідники мовної ситуації в рамках новогрецької мови на Кіпрі, такі як Г. Бабіньотіс, А. Арваніті, М. Каріолему, С. Мосхонас та ін. Авторка статті робить короткий екскурс до історії грецької діалектології, зокрема історії становлення кіпрського діалекту давньогрецької мови та подальшого його формування. У процесі проведеного необхідного аналізу у дослідженні наголошується, що в останні декілька десятиліть на Кіпрі відбувається перехід мовної ситуації від диглосної до недиглосної. Регіональні варіанти кіпрського діалекту новогрецької мови поступово зникають і відходять на другий план – головне місце в свідомості носіїв займає новий міський варіант. Змішаний міський код спілкування відображає перехідний етап мовної ситуації від диглосної до монолінгвальної. Такі висновки продиктовані аналізом наукових праць сучасних грецьких та кіпрських дослідників щодо зазначеного питання. Авторкою статті зроблено спробу систематизувати основні сучасні теорії стосовно мовної ситуації на Кіпрі в його грецькій частині.

Ключові слова: кіпрський діалект, койне, диглосія, етнолект, новогрецька мова, діалектологія, мовний варіант, континуум

Iryna ROZHKOVA,

orcid.org/0000-0002-5626-473X

Senior Lecturer at the Department of Greek Philology and Translation

Mariupol State University

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) *rozhkova.iryana@gmail.com*

CYPRIT DIALECT OF MODERN GREEK: THE CASE OF DIGLOSSIA

Despite the existence of a number of scientific papers on the current problem of the language situation in the Greek southern part of the island of Cyprus, today researchers continue to disagree on the issue of digloss- or non-digloss language situation of the Cypriot dialect of Modern Greek. Some researchers describe the situation as diglossia, while others believe that the language variants of Modern Greek in Cyprus use transitional variants to create a linguistic continuum of variants that have their own core and periphery.

The article is devoted to the analysis of the language situation within the Modern Greek language in the Greek southern part of the island of Cyprus. The focus is on such concepts as "Cypriot ethnolect of Modern Greek" and "Cypriot urban koine", which in recent decades have distinguished Greek and Cypriot researchers of the linguistic situation within the Modern Greek language in Cyprus, such as G. Babinotis, A. Arvaniti, M. Kariolemou, S. Moshonas, etc. The author of the article makes a brief digression into the history of Greek dialectology, in particular the history of the formation of the Cypriot dialect of the ancient Greek language and its subsequent formation. It has been demonstrated that in the last few decades in Cyprus there has been a transition of the language situation from digloss- to non-digloss. Regional variants of the Cypriot dialect of Modern Greek are gradually disappearing and receding into the background – the main place in the minds of native speakers is a new urban variant. The mixed urban code of communication reflects the transitional stage of the language situation from diglossic to monolingual. Such conclusions are dictated by the analysis of scientific works of Modern Greek and Cypriot researchers on this issue. The author of the article tries to systematize the main modern theories regarding the language situation in Cyprus in its Greek part.

Key words: Cypriot dialect, Koine, diglossia, ethnolect, Modern Greek, dialectology, language variant, continuum.

Постановка проблеми. Сучасна новогрецька мова має низку діалектних різновидів, на яких розмовляють в різних регіонах Греції та за її межами. Інколи діалектні форми зберігають структури та характеристики, яких сьогодні вже немає в офіційній новогрецькій мові. На багато діалектів сильно впливали інші мовні системи, з якими вони контактували. Типовими є випадки іонійського діалекту, на який вплинула італійська мова, та говірок містечка Кідоніес та районів Мосхонісія (скупчення островів і рифів Малої Азії, розташоване біля південного входу в Адрамітську затоку, навпроти Лесбосу), які зазнали впливу турецької. Сучасні грецькі діалекти зменшуються в останні роки, і часто носії певних діалектних форм, як правило, відмовляються від своєї мовної системи через сильний вплив загальної новогрецької мови. У цьому контексті важливо наголосити, що є також діалекти (наприклад, о. Лесбосу), які все ще чинять опір.

Цікавою та неординарною з наукової точки зору є ситуація з однією з південних діалектних форм новогрецької мови – кіпрським діалектом, який займає особливу, своєрідну нішу серед всіх діалектних форм сучасної новогрецької мови, що зумовлено низкою історичних тенденцій розвитку та формування новогрецької мови та її діалектів. Незважаючи на існування цілої низки робіт, присвячених проблемі мовної ситуації на грецькій південній частині острова Кіпр, дослідники продовжують розходитися в думках щодо питання диглосності або недиглосності мовної ситуації на Кіпрі. Низка дослідників описують ситуацію як диглосію, інші дотримуються думки стосовно того, що мовні варіанти на Кіпрі за допомогою перехідних варіантів створюють мовний континуум (від лат. *continuum* – «безперервність»), іншими словами, континуум мовних варіантів, які мають своє ядро і свою периферію (Сивас, 2006).

Аналіз досліджень. Вивчення новогрецької діалектології почалося з опису окремих локальних мовних варіантів, і в цьому процесі активну участь ще на початку минуло століття брали зарубіжні (насамперед німецькі) вчені, наприклад Деффнер. Першим справжнім грецьким дослідником у сфері діалектології слід вважати Георгіоса Хадзідакіса, який взагалі є одним із найбільш видатних грецьких лінгвістів-неоелліністів. Крім певної низки цікавих спостережень над окремими діалектами, Хадзідакіс експліцитно сформулював перші ізоглоси. Відкриття Г. Хадзідакіса мало дати потужний імпульс для розвитку новогрецької діалектології, однак, як це часто трапляється в культурі Греції кількох останніх століть, багатообіцяючий початок не отримав гід-

ного продовження. Були зроблені описи багатьох новогрецьких діалектів та взагалі мовної ситуації в новогрецькій мові, в тому числі ситуації диглосії. Варто особливо виділити роботи П. Кречмера, Р. Докінза, А. Мірамбеля, І. Соколова, М. Сергієвського, А. Костакіса, Д. Ікономідіса, Т. Чернишової та ін. (Kisilier, 2013).

На сучасному етапі усі дослідники, що займаються питанням мовної ситуації на Кіпрі, погоджуються з тим, що в новогрецькій мові о. Кіпр існують мовні варіанти. Проте щодо зв'язку між варіантами думки дослідників розходяться. Одні дослідники описують ситуацію як ситуацію диглосії (Папапавлу, Арваніті та ін.), де кіпрський етнолект сучасної новогрецької мови функціонує як високий варіант, а кіпрський діалект (кіпрське міське койне, яке сформувалося в останні десятиріччя) та його регіональні варіанти – як низький. За визначенням грецької дослідниці, лінгвістки Амалії Арваніті, кіпрський етнолект сучасної новогрецької мови відрізняється від сучасної новогрецької мови Греції в силу того, що він має багато елементів з кіпрського діалекту, які з'явилися внаслідок асиміляції (Arvaniti, 2001). Інші дослідники дотримуються думки про те, що мовні варіанти на Кіпрі зв'язані за допомогою перехідних варіантів у мовній континуум (Каріолему, 2000, Панайоту, 1996 та ін.)

Мета статті – короткий екскурс до історії грецької діалектології, зокрема становлення кіпрського діалекту, опис сучасної мовної ситуації на Кіпрі у розрізі диглосії, спроба визначення типу мовної ситуації на острові у зазначеному синхронному зрізі.

Виклад основного матеріалу. Найдавнішою мовою Кіпру був аркадо-кіпрський діалект давньогрецької мови, що сформувався в результаті колонізації острова ахейцями Аркадії в 1600–1050 рр. до н.е. (Kyrris, 1994: 44), схожий з мікенською мовою лінійного письма Б, на основі якого була сформована власна писемність – кіпрська сіллабічна писемність, зафіксована писемними пам'ятками 8–3 ст. до н.е.

На Кіпрі існують пам'ятки використання давньогрецької мови епохи Гомера: *Τα Κύπρια έπη* («Кіпрський епос») (Сивас, 2006: 31). Давньокіпрський (аркадо-кіпрський) діалект зникає разом з іншими діалектами давньогрецької мови в епоху Олександра Македонського, коли утворюється єдина імперія, яка розмовляє загальногрецькою койне (Слоєва, 1992: 13–14). На основі елліністичної грецької мови койне поряд з іншими новогрецькими діалектами утворився сучасний кіпрський діалект, який формувался пізніше про-

тягом візантійського періоду 8–12 ст. (Agouraki, 2001: 14). Історія сучасного кіпрського діалекту ведеться від періоду франкського завоювання острова, коли офіційною мовою острова була мова франків, варіант давньофранцузької (Королівство Кіпр, 1191–1489). В подальшому розвитку діалекту виділяють періоди: венеціанський (Кіпр у складі Венеціанської республіки, 1489–1571), турецький (територія сучасного Кіпру у складі Османської імперії, 1571–1878) і британський (протекторат 1878–1914, Кіпр у складі Британської імперії як колонія 1915–1960). (Arvaniti A., 1999)

Кіпрський є одним з найбільш діючих сучасних грецьких діалектів і належить до південних ідіом грецької мови. Давній кіпрський діалект належав до східної гілки стародавнього аркадо-кіпрського діалекту давньогрецької мови. Сьогодні на діалекті розмовляють близько 850 000 жителів острова як у районах, контрольованих Республікою Кіпр, так і в окупованих районах острова турецької частини переважно в селах Агія Тріада, Різокарпасо. Водночас на діалекті розмовляють кілька тисяч кіпріотів, які проживають за кордоном. Хоча кіпрський діалект не має статусу офіційної мови, тим не менше на діалекті писали деякі видатні письменники, такі як, наприклад, Василіс Міхайлідіс. Бурхлива історія острова стала катализатором еволюції Кіпру. Вже з текстів 14–15 ст., таких як «Ассиз» (14 ст.) та «Хроніка Леонтіоса Махейраса» (15 ст.), стає очевидним, що кіпрська мова починає помітно відрізнятися від інших різновидів грецької мови. Водночас його ізоляція через історичні фактори робить кіпрський діалект найважливішим свідком середньовічної грецької мови. Одним з основних джерел кіпрського діалекту, згідно з істориками грецької літератури, вважається кіпрська любовна лірика періоду Середньовіччя (15–16 ст.) – перші грецькі сонети, коли Кіпр до 1571 р. ще залишався вільною територією від турків-османів. Ліричні твори написані саме кіпрським діалектом та демонструють багато спільних рис з італійською лірикою того часу, коли домінуючими були тенденції Петрарки. Цей процес історики грецької літератури характеризують як «петраркізм» на Кіпрі. (Рожкова, 2020), (Tompaïdi, 1984).

Нині на Кіпрі використовується кілька мовних варіантів. У південній грецькій частині острова першою мовою жителів є кіпрський діалект (КД), а в офіційних комунікативних ситуаціях вживається сучасна новогрецька мова, її кіпрський етнічний варіант (за визначенням А. Арваніті). У північній турецькій частині острова рідною мовою населення є кіпрський діалект турецької

мови, а як офіційна функціонує турецька мова. Наше дослідження присвячено аналізу мовної ситуації в південній грецькій частині острова, і, відповідно, під терміном «кіпрський діалект» буде розумітися діалект новогрецької мови південної грецької частини Кіпра.

Сучасна соціально-лінгвістична ситуація на Кіпрі має особливий інтерес, оскільки населення, крім кіпрського діалекту, на острові також розмовляє англійською мовою та формою сучасної грецької мови – новогрецькою, яка становить одну із двох (разом із турецькою) офіційних мов Кіпру. Дослідник Мосхонас (Moschonás, 1996) стверджує, що між сучасною грецькою спільною мовою (новогрецькою) та кіпрським діалектом існує мовна різноманітність (диглосія): перша є офіційною мовою держави та освіти, відрізняється від діалекту, впливає на нього і поширюється на більшість сфер використання на відміну від іншої, яка є усним різновидом, вивчається як природна мова, включає елементи першої і переважає у головних міських центрах (Нікосія, Ларнака, Лімасол).

Важливо зазначити, що у південній частині острова мова, яка використовується як офіційний літературний варіант, відрізняється від сучасної новогрецької мови, що вживається в Греції, оскільки під впливом кіпрського діалекту до неї потрапило багато кіпрських елементів та характеристик – це кіпрський етнолект сучасної новогрецької мови (КЕСНГ), який, як було зазначено нами вище, функціонує як високий варіант, а кіпрський діалект (кіпрське міське койне (КМК), яке сформувалося в останні десятиріччя) та його регіональні варіанти – як низький. Варіант «кіпрського етнолекту сучасної новогрецької мови» відповідає поняттю «кіпрська сучасна новогрецька мова». (Karyolaïmou, 2000)

Як показує аналіз, більшість дослідників, що займаються питанням мовної ситуації на Кіпрі, погоджуються з тим, що існують мовні варіанти. Проте, стосовно зв'язку між варіантами, позиція дослідників розходиться. Ряд лінгвістів описуює ситуацію як «диглосію» (Arvaniti A, 1999) (Paparavlou A., 1998), в якій кіпрська сучасна новогрецька мова функціонує як високий варіант, а кіпрський діалект – як низький. Інші дослідники стверджують, що мовні варіанти на Кіпрі пов'язані за допомогою перехідних варіантів у мовний континуум (Paparavlou A., 1998), як ми вже зазначали.

Ця конкретна соціально-мовна ситуація безпосередньо пов'язана із ставленням самих кіпріотів до своєї мови та національної ідентичності: з одного боку, вони визначають свою національну ідентичність як грецьку, але з іншого

боку вони наголошують на національних особливостях на політичному та культурному рівнях (Karyolaímu, 2000).

Складно описати сфери вживання варіантів в термінах двійкової системи високого і низького варіанту, здебільшого вживаються перехідні варіанти, які містять більшу або меншу кількість високих і низьких показників. Наприклад, лекція в університеті Кіпру буде читатися, швидше за все, на КЕСНГ з більшим або меншим використанням характеристик КМК залежно від конкретного викладача і його настрою, а студенти під час відповідей на заняттях користуються швидше КМК з елементами КЕСНГ або тільки КМК (Сивас, 2006). На радіо і телебаченні КЕСНГ використовується тільки в офіційних передачах, переважно журналістами. У менш офіційних програмах носії будуть вживати КМК або якийсь перехідний варіант між КЕСНГ і КМК. В адміністрації, публічних службах, сфері обслуговування буде також, швидше за все, використовуватися перехідний варіант між КЕСНГ і КМК, хоча не виключені і відхилення в той чи інший бік (Arvaniti A, 1999), (Сивас, 2006).

Аналіз лінгвістичного використання носіїв показує більш конкретно, що приєднання мовця до того чи іншого коду рідко набуває форми категоричної (якісної) диференціації типу – «діалектичний елемент А замінюється на В елемент загальної мови». Частіше приєднання приймає форму квоти діалектних елементів та елементів офіційної мови, що використовуються паралельно – відсоток діалектних елементів або елементів офіційної мови збільшується або зменшується залежно від ситуації спілкування. Отже, мова більшості носіїв діалекту не є ні суто діалектною, ні суто поширеною офіційною. (Karyolaímu, 2008). Іншими словами, у цьому контексті підкреслимо, що в усіх ситуаціях спілкування носії використовують поєднання елементів КЕСНГ та елементів діалекту КМК, тобто змішані варіанти. Грецька дослідниця Марілена Каріолему використовує термін «змішані варіанти» та намагається передати англійський термін «mixed dialects» який використовували Д. Чемберс (J. Chambers) та П. Традгілл (P. Trudgill) у своїй праці «Діалектологія» («Dialectology») для опису різновидів англійської мови, які з'являються в проміжних зонах між різними діалектними регіонами. (Karyolaímu, 2008).

Наведемо деякі приклади функціонування елементів КЕСНГ та елементів діалектного варіанту КМК:

Χτες δεν έφαγα τίποτα. (КЕСНГ). – *Εχτές εν έφαα τίποτε.* (КМК)

Прив από λίγο κάπνισα δυο τσιγάρα. (КЕСНГ) – *Прив από λίγο εκάπνισα θκυο τσιγάρα.* (КМК)

Дихотомічність відношення носіїв до мовних варіантів відображає, що на Кіпрі відбувається перехід мовної ситуації від диглосної до недиглосної. Регіональні варіанти кіпрського діалекту поступово зникають і відходять на другий план – головне місце в свідомості носіїв займає новий міський варіант. Змішані міські коди заповнюють простір між офіційним варіантом (кіпрська сучасна новогрецька мова) і розмовним варіантом (регіональним кіпрським діалектом), і розрив між варіантами зникає. Змішані коди з'єднують кіпрську сучасну новогрецьку мову і регіональні варіанти континуумним зв'язком. Ситуація переходить від диглосної до монолінгвальної, де центральне місце все більше займає змішаний міський код. У міському змішаному варіанті в свою чергу виділяються різні стилі. (Arvaniti A, 1999).

Кіпріот лінгвіст Менелаос Христодулу в цьому контексті зазначає, що сьогодні кіпрський діалект на Кіпрі просувається соціально як вищий за загальну новогрецьку мову. Христодулу пише: «У наш час кіпрський діалект в тому вигляді, в якому його вживають кіпріоти, починає все більше функціонувати як спільна мова» (Christodoúlou M., 2000), (Moschonás S., 2002)

Далі наведемо ще один яскравий, на нашу думку, приклад та позицію щодо питання диглосії в новогрецькій мові на Кіпрі одного з найвидатніших лінгвістів сучасної Греції, экс-ректора Афінського національного університету ім. Каподистрії Георгіоса Бабіньотіса. У 2018 році пан Бабініотіс відвідав Кіпр із нагоди святкування Всесвітнього дня грецької мови, де виступив із промовою про цінність та внесок мови, і навіть декілька цікавих суджень стосовно новогрецької мови на Кіпрі. Бабіньотіс підкреслив: «Моя позиція – і я це вже неодноразово заявляв – що люди тут, на Кіпрі, мають два великих національних сектори, дві привілеї – спільну новогрецьку мову та діалект. Спільна культивована мова – новогрецька та з багатою історією діалект грецької – кіпрська мова. Ці дві форми грецької мови не є конфронтацією та конфліктом, але вони характеризуються взаємодоповнюючими стосунками між собою». Фактично, маючи на увазі школу, він зазначив, що вчитель може під час викладання «використовувати елементи діалекту під час викладання новогрецької мови, і навпаки, говорячи на діалекті, використовувати елементи загальної спільної новогрецької. Тож, на думку Г. Бабіньотіса, співіснування, синтез, а не конфлікт цих привілеїв, є благом для кіпріотів-носіїв мови (Bampiniótis, 2018).

Висновки. Ця нова мовна ситуація відображена в складному ставленні носіїв до мовних варіантів. Коли їх запитують прямо, вони заявляють, що на Кіпрі два варіанти – «грецький» (сучасна новогрецька мова) та «кіпрський» (кіпрський діалект (на грец. «κυπριακά»). «Кіпрський» функціонує паралельно, і сфери їх вживання останнім часом дещо перехрещуються. Сприйняття ситуації як диглосії говорить про перехід, який носії мови ще повністю не усвідомлюють. Ситуація змінюється, а мовна свідомість мовців не встигає оцінити її і перебудуватися і поки ще залишається диглосною. Новогрецька для носіїв – це стилістично високий, літературний варіант мови, а «кіпрський» для них рідний, близький (Сивас, 2006) але він має ознаки більш усного варіанту спілкування, який не є характерним для офіційних сфер життєдіяльності.

Складно судити про відносини, що існують між характеристиками на рівні регіональних варіантів кіпрського діалекту, і про те, які зв'язки існують між регіональними варіантами. Можна припустити, що континуум, швидше за все, триватиме на рівні регіональних варіантів, хоча розподіл характеристик у регіональних варіантах може слугувати матеріалом для подальших досліджень.

Соціально-історичні та демографічні дані, які сьогодні доступні всім, вказують на другу поло-

вину 20 ст. як на динамічний період реорганізації кіпрського суспільства, під час якого ми спостерігаємо суттєві відмінності в соціальних характеристиках діалектного мовця. Професійна діяльність, зміни соціального статусу, до яких приводить професійна розривність і не завжди стабільність, створюють умови, ідеальні для участі мовців у багатьох соціальних мережах, що, у свою чергу, приводить до значного розширення кіпрського мовного репертуару, де елементи загальної сучасної новогрецької мови поступово інтегруються як частина активного мовного резерву, тоді як місцеві діалектні варіанти реорганізуються, внаслідок чого з'являються нові змішані мовні структури та форми.

Стереотипне сприйняття як «діалекту», так і «офіційної сучасної новогрецької мови» все ще існує, в результаті чого роздвоєний зразок переробляється на рівні сприйняття, а лінгвістичне використання нині диференційоване. Нарешті, кіпрські носії наближаються до стандартної сучасної новогрецької, яка образно історично ототожнюється з афінським різновидом, через процес адаптації, який їх наближає до мовного стандарту, проте не відтворюючи його точно. Таким чином, новогрецька мова на о. Кіпр, на думку багатьох дослідників, дещо близька до вирішення диглосної ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kyrris C.P. History of Cyprus. Nicosia, 1996.
2. Сивас Е.Ю. Социолінгвістическа ситуація на Кипре: диглосія или континуум. Дисертація на соискание учёной степені кандидата філологічних наук. Санкт-Петербург, 2006.
3. Елоева, Ф.А. Введение в новогрецькую філологію. Санкт-Петербург, СПбГУ. 1992.
4. Agouraki A. The position of clitics in Cypriot Greek. *Proceedings of the 1st International Conference of Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*. University of Patras. 2001. P. 1–18.
5. Arvaniti A. Cypriot Greek. *Journal of the International Phonetic Association*. Vol. 29 (2). 1999. P. 173–8.
6. Paparavlou A. Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: Sociocultural implications. *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 134. 1998. P. 15–28.
7. Μοσχονάς Σ. Η γλωσσική διμορφία στην Κύπρο. Στο «Ισχυρές» – «ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας, 25 Απριλίου 1996), Σ. 121–128. 1996. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
8. Μοσχονάς Σ. Κοινή γλώσσα και διάλεκτος Το ζήτημα της γλωσσικής διμορφίας στην Κύπρο. Νέα Εστία, τόμος 151ος, τεύχος 1745 (Μάιος 2002), Σ. 898–928.
9. Καρβολαίμου Μ. Κυπριακή πραγματικότητα και κοινωνιογλωσσική περιγραφή. Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 20ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. 23–25 Απριλίου 1999, Σ. 203–214. 2000. Θεσσαλονίκη.
10. Καρβολαίμου Μ. Τι απέγινε η κυπριακή διάλεκτος; Δημογραφία και γλωσσική επαφή στην Κύπρο του 21^{ου} αιώνα. Επετηρίδα Κέντρου Επιστημονικών Ερευνών XXXIV 2008, Σ. 451–492, Λευκωσία.
11. Τομπαΐδη Δ. "Επιτομή της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας" Αθήνα : Εκδόσεις ΟΕΔΒ, 1984.
12. Кисилиер М.Л. Новогрецька діалектологія: досягнення і проблеми. Вопросы языкознания. Москва. «Наука», № 2. 2013. С. 83–98.
13. Κοντοσόπουλος Ν. Οι Νεοελληνικές διάλεκτοι // Μ.Ζ. Κοπιδάκης (επιστ. επιμ.). Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, 2010.
14. Ράλλη Α., Δ. Παπαζαχαρίου, Α. Καρασίμος. Εργαστήριο Νεοελληνικών διαλέκτων και η βάση δεδομένων GREED // Α. Ralli, Β. D. Joseph, Μ. Janse, Α. Karasimos (eds.). Proceedings. 4th International conference of Modern Greek dialects and linguistic theory (MGDLT4), Chios, 11–14 June 2009. Patras, 2010.
15. Τζιτζιλής Χ. Νεοελληνικές διάλεκτοι και Νεοελληνική διαλεκτολογία // Μ. Αραποπούλου (επιμ. έκδ.). Η Ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της. Αθήνα, 2000.

16. Рожкова І.Г. Навчально-методичний посібник з історії грецької мови з рекомендаціями до дистанційного навчання для студентів ОС «Бакалавр» та ОС «Магістр» спеціальностей «Переклад (новогрецька)» та «Філологія. Мова і література (новогрецька)». Маріуполь: МДУ, 2020. 96 с.
17. Рожкова І.Г. Метод проєктів як засіб індивідуалізації навчання іноземної мови (на прикладі новогрецької мови та її діалектів). *Сучасні дослідження з іноземної філології*. Збірник наукових праць. Випуск 1(19). Видавничий дім «Гельветика». 2021, С. 256–264.
18. Χριστοδούλου Μ. Απόψεις περί της ελληνικής γλώσσας της Κύπρου. *Κυπρακαί Σπουδαί*. 2000.
19. Μπαμπινιώτης Γ. Ευλογία η κυπριακή διάλεκτος. *Posiviteneews*. 2018. URL: https://www.posiviteneews.gr/2020/02/blog-post_71.html.

REFERENCES

1. Kyrris 1994 – Kyrris C.P. History of Cyprus. Nicosia, 1996
2. Sivas Ye.YU. Sotsiolingvističeskaya situatsiya na Kipre: diglossiya ili kontinuum. [Sociolinguistic situation in Cyprus: diglossia or continuum.] Dissertatsiya na soiskaniye uchonoy stepenikandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006. [in Russian]
3. Yeloyeva F.A. Vvedeniye v novogrecheskuyu filologiyu. [Introduction to Modern Greek Philology] Sankt-Peterburg, SPbGU. 1992. [in Russian]
4. Agouraki A. The position of clitics in Cypriot Greek. Proceedings of the 1st International Conference of Modern Greek Dialects and Linguistic Theory. University of Patras. 2001. P. 1–18.
5. Arvaniti A. Cypriot Greek. *Journal of the International Phonetic Association*. Vol 29 (2). 1999. P. 173-8.
6. Papapavlou A. Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: Sociocultural implications. *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 134. 1998. P. 15–28.
7. Moschonás S. I glossikí dimorfía stin Kýpro. [The linguistic diversity in Cyprus] *Sto «Ischyrés» – «astheneís» Glósses stin Evropaíki Enosi. Órseis tou glossikou ígemonismou (Praktiká Imerídas, 25 Aprilíou 1996)*, S. 121–128. 1996. Thessaloníki: KEG. [in Greek]
8. Moschonás S. Koiní glóssa kai diálekτος To zítima tis glossikís dimorfías stin Kýpro. [Language and dialect. The issue of linguistic diversity in Cyprus] *Néa Estía, tóμος 151os, téfchos 1745 (Máios 2002)*, S. 898–928. [in Greek]
9. Karyolaímou M. Kypriakí pragmatikótita kai koinonioglossikí perigrafí. [Cypriot reality and sociolinguistic description] *Sto Melétes gia tin Ellinikí Glóssa. Praktiká tis 20is etíasias synántisis tou Toméa Glossologías tou Tmímatos Filologías tis Filosofikís Scholís tou Aristoteleíou Panepistimíou Thessaloníkis*. 23–25 Aprilíou 1999, S. 203–214 . 2000. Thessaloníki. [in Greek]
10. Karyolaímou M. Ti apégine i kypriakí diálekτος? Dimografía kai glossikí epafí stin Kýpro tou 21ou aiona. [What happened to the Cypriot dialect? Demography and linguistic contact in 21st century Cyprus] *Epetírída Kéntrou Epistimonikón Erevnón CHCHCHIV 2008*, S. 451–492, Lefkosía. [in Greek]
11. Tompaídi D. "Epitomí tis istorías tis ellinikís glóssas» [Summary of the history of the Greek language] Athína: Ekdosis OEDV, 1984. [in Greek]
12. Kisiliyer M.L. Novogrecheskaya dialektologiya: dostizheniya i problemy. *Voprosy yazykoznaneya*. [Modern Greek dialectology: achievements and problems. Questions of linguistics] Moskva. «Nauka», № 2. 2013. S. 83–98. [in Russian]
13. Kontosópoulos N. Oi Neoellinikés diálektoi [The Modern Greek dialects]. M.Z. Kopidákis (epist. epim.). *Istoria tis Ellinikís glóssas*. Athína, 2010. [in Greek]
14. Rállí A., D. Papazachariou, A. Karásimos. Ergastírio Neoellinikón dialékton kai i vási dedoménon GREED [Laboratory of Modern Greek Dialects and the GREED database]. A. Ralli, B.D. Joseph, M. Janse, A. Karasimos (eds.). Proceedings. 4th International conference of Modern Greek dialects and linguistic theory (MGDLT4), Chios, 11–14 June 2009. Patras, 2010 [in Greek]
15. Tzitzilís Ch. Neoellinikés dialéktoi kai Neoellinikí dialektología [Modern Greek dialects and Modern Greek dialectology]. M. Arapopoulou (epim. ékd.). *I Ellinikí glóssa kai oi diálektoi tis*. Athína, 2000[in Greek]
16. Rozhkova I.H. Navchal'no-metodychnyy posibnyk z istoriyi hrets'koyi movy z rekomendatsiyamy do dystantsiynoho navchannya dlya studentiv OS «Bakalavr» ta OS «Mahistr» spetsial'nostey «Pereklad (novohrets'ka)» ta «Filolohiya. Mova i literatura (novohrets'ka)». [Educational and methodical manual on the history of the Greek language with recommendations for distance learning for students of OS "Bachelor" and OS "Master" specialties "Translation (Modern Greek)" and "Philology. Language and Literature (Modern Greek)"] *Mariupol': MDU, 2020 – 96 s*. [in Greek]
17. Rozhkova I.H. Metod proyektiv yak zasib indyvidualizatsiyi navchannya inozemnoyi movy (na prykladi novohrets'koyi movy ta yiyi dialektiv). *Suchasni doslidzhennya z inozemnoyi filolohiyi*. [Project method as a means of individualization of foreign language learning (on the example of Modern Greek and its dialects)] *Zbirnyk naukovykh prats'*. Vypusk 1(19). *Vydavnyehyy dim "Hel'vetyka"*. 2021, S. 256–264. [in Ukrainian]
18. Christodoulou M. Apóψεις περί tis ellinikís glóssas tis Kýprou [Opinions about the Greek language of Cyprus]. *Kyπρακαί Σπουδαί*. 2000 [in Greek]
19. Bampiniótis G. Evlogía i kypriakí diálekτος. [Blessing is the Cypriot dialect *Posiviteneews*] 2018. URL: https://www.posiviteneews.gr/2020/02/blog-post_71.html [in Greek]

UDC 80.801.8.82

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-17>

Yuliia SAVINA,

orcid.org/0000-0002-9955-0760

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Translation

Dnipro University of Technology

(Dnipro, Ukraine) savinajulia@ukr.net

USE OF TRANSFORMATIONS FOR ACHIEVING ADEQUACY WHEN REPRODUCING IRONY IN TRANSLATION OF ENGLISH LITERARY TEXTS INTO UKRAINIAN

The article describes the specifics of applying translation transformations for achieving adequacy when reproducing irony in translation of English literary texts into Ukrainian. The relevance of the current research is conditioned by the fact that the irony is context-dependent phenomenon, and its understanding depends of the form of the utterance. The aim of the research is to determine the specifics of applying translation transformations for achieving adequacy of representing irony in the course of translation of English literary texts into Ukrainian. In the course of the study, irony is defined as an expressive means in the texts of literary discourse; the problems in translating English irony into Ukrainian are analysed; and the characteristic features of applying translation transformations as means of representing irony in translation are determined. The conducted research allowed concluding that irony, along with humor, is one of the means of relaxation through comic effect. The authors of the literary texts use irony to put themselves and their characters above the circumstances, difficulties, and all the chaos that exists in life. As understanding irony by the reader greatly depends of the context in which it is used, and the context can vary from phrase to the whole literary work, and the reader has to use one's own cognitive abilities in this process, as well as because of the fact that comprehension of irony is complicated in the situation of intercultural communication, especially in the cases when the literary text is translated, the translator needs to pay special attention to representation of irony when rendering such texts. One of the effective tools in representing irony in translation is the application of translation transformations, mainly modulation, replacements, addition and total rearrangement. The application of such translation transformations leads to preserving the unexpectedness and illogicality of the statement used by the author in a particular context, so the reader of the translation is fully aware of the contrast between what was expected and what was said which ensures adequacy of irony translation.

Key words: *irony, literary work, Jane Austen, Pride and Prejudice, translation, translation transformations.*

Юлія САВІНА,

orcid.org/0000-0002-9955-0760

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри перекладу

Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»

(Дніпро, Україна) savinajulia@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙ ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ АДЕКВАТНОСТІ У ВІДТВОРЕННІ ІРОНІЇ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

У статті описано особливості застосування перекладацьких трансформацій для досягнення адекватності під час відтворення іронії у перекладі англійських художніх текстів українською мовою. Актуальність цього дослідження зумовлена тим, що іронія є контекстуально залежним явищем, і її розуміння залежить від форми висловлювання. Метою дослідження є визначення особливостей застосування перекладацьких трансформацій для досягнення адекватності передачі іронії у процесі перекладу англійських літературних текстів українською мовою. У процесі дослідження визначено іронію як виразний засіб у текстах художнього дискурсу, проаналізовано проблеми перекладу англійської іронії українською мовою та визначено характерні особливості застосування перекладацьких трансформацій як засобів відображення іронії в перекладі. Проведене дослідження дало змогу дійти висновку, що іронія, поряд із гумором, є одним із засобів розслаблення через створення комічного ефекту. Автори художніх текстів використовують іронію, щоби поставити себе та своїх героїв над обставинами, труднощами та всім хаосом, який існує у житті. Оскільки розуміння читачем іронії значно залежить від контексту, в якому вона використовується, і контекст може варіюватися від фрази до всього літературного твору, а читач повинен використовувати власні пізнавальні здібності в цьому процесі, а також через той факт, що розуміння іронії ускладнюється в ситуації міжкультурної комунікації, особливо в тих випадках, коли перекладається художній текст, перекладачеві необхідно звертати особливу увагу на передачу іронії під час

відтворення таких текстів. Одним із ефективних інструментів відтворення іронії у перекладі є застосування перекладацьких трансформацій, головним чином модуляції, граматичних замін, додавання та цілісного перетворення. Застосування таких перекладацьких трансформацій приводить до збереження несподіваності та нелогічності висловлювання, використаного автором у певному контексті, тому читач перекладу повністю усвідомлює протиставлення очікуваного та сказаного, що забезпечує адекватність передачі іронії в перекладі.

Ключові слова: іронія, художній твін, Джейн Остен, «Гордість і упередженість», переклад, перекладацькі трансформації.

Formulation of the problem. The comic in humorous culture is the heritage of the author's consciousness reflecting national and cultural specificity of the country. It is caused by social contradictions, and its value is in exposing and criticizing. The character of a person is manifested in what he finds funny. Irony as element of the comic is critical, analytical and intellectual in nature. Its pragmatic influence is effective because it is able to express strong emotions in the addressee.

Irony is often used in literature to produce a comic effect. This may also be combined with satire. For instance, an author may facetiously state something as a well-known fact and then demonstrate through the narrative that the fact is untrue. Irony is thus an effective way for an author to express ideas of what she thinks describes the society in which she lives. Irony can explore the differences between what a society or person says or does and how they actually live. A society which claims to value truth and justice, but actually tolerates or encourages lying and injustice is ironic.

Translation of irony is one of the most researched areas of Translation Studies. Although there are general features of such a translation, reproduction of humorous elements has its own specifics for each language. The comic has a fairly clear national characteristics which are manifested in the choice of its subject, and in various "technologies" to create comic effect. This specificity is not always clear, because the phenomena of human culture are never subject to final formalization, so reproducing irony is still a relevant issue in Translation Studies.

Analysis of the researches. *Irony* has long been known by the scholars and artists. Gibbs (1994: 364) writes that the word *irony* comes from the Greek term *eironia*, which describes the main characteristic of the stock characters (the "ironical man") in the early Greek plays. Abrams (1999: 135) adds that in Greek comedy the character called the "eiron" was a dissembler, who characteristically spoke in understatement and deliberately pretended to be less intelligent than he was, yet triumphed over the "alazon" – the self-deceiving and stupid braggart.

However, the issue of the essence of irony, its linguistic nature, the mechanisms of creating ironic content still remain poorly studied and debatable. Irony is interpreted in a broad aspect (lexical and stylistic

means, stylistic feature of the text, general semiotic and aesthetic category, etc.), as well as the implementation of irony at different levels: in microcontext (word or phrase), macrocontext (text fragment) and megacontext of the whole work) (Смирнова, 2002: 185).

The concept of irony (from the Greek *eironeia* – literally pretending, cunning, ridicule, hidden ridicule) is interpreted as: 1) subtle, hidden ridicule, mockery; 2) feature of style which is the discrepancy between the direct meaning of the statement (word) and its true (hidden) meaning, which is easy to guess (Дзевєрін, 1990: 334).

Linguistic and literary dictionaries (Кузьменко, 1997) and textbooks on stylistics (Гальперин, 1977) define irony as a trope, the main feature of which is a double meaning, where the true is hidden or contradicts (opposes) the visible. Instead, foreign authors in their studies on the comic consider irony as a category of the comic, without focusing on the concept of satire (Drabble, 2004). Irony in the conventional sense is interpreted as circumlocution. "Irony, in contrast to deception, not only hides the truth, but also expresses it, only in a different way," V. Shestakov writes (Шестаков, 1983: 227).

Although there are numerous researches on the specifics of representing irony in translation (for example, (Матюхіна, 2004; Фесенко, 2005), there is still a need to determine the specific ways of translating the ironical utterances used by the authors of the literary texts as correct representation of irony is crucial for understanding the characters and the author's intention in general.

Aim. The analysis of the current state of the research in the sphere of translating irony allows to formulate the aim of the article as follows: to determine the specifics of applying translation transformations for achieving adequacy of representing irony in the course of translation of English literary texts into Ukrainian. Accordingly, the research: 1) defines irony as an expressive means in the texts of literary discourse; 2) analyses the problems in translating English irony into Ukrainian; 3) determines the characteristic features of applying translation transformations as means of representing irony in translation.

Presentation of the research material. Irony is a method of funny or subtle sarcastic expression, when the meaning of the words used is the direct

opposite of their usual meaning (Yan, 2006: 14–15). It is an expression of ridicule by using a word in a meaning directly opposite to its basic meaning, and with directly opposite connotations, the pretense of praise, which is actually condemnation, I.V. Arnold says. The oppositeness of the connotation is realised in the change of the evaluative component from positive to negative one, affectionate emotion to ridicule, in the use of words with sublime and poetic colouring in relation to trivial and vulgar objects to show their insignificance (Арнольд, 2002: 86).

Irony, as noted in the study by N.F. Nepiyvoda, is a “sign of the times” that in the late 20th century penetrated into all spheres of public life. Among the reasons of using irony, the author mentions primarily the information explosion, on the one hand, and limited human ability to process a huge flow of information, on the other (Непийвода, 2004: 137). “In such conditions,” the researcher concludes, “a person needs relaxation, and what, if not irony / humor, can effectively fulfill this role?” (ibid.: 137). Therefore, attention is focused on another important function performed by irony in the modern text – relaxation, relief.

The appeal to irony in art, literature, and other areas of life is caused by the desire of the person to put oneself above the circumstances, difficulties, and all the chaos that exists in the life. An ironic attitude to reality helps, if not to find an orderly explanation of what is happening, at least to assert the “hopelessness” of human search and effort (Маточкина, 2009: 291). As S. Kierkegaard accurately noted, “as a negation, irony is the way – not the truth, but only the way to it” (Киркегор, 1993: 188).

The context, in which there is irony, varies from a minimum – a phrase – to the context of the whole book. The effect of irony depends on the unexpectedness and illogicality of the statement used by the author in a particular context. The reader is fully aware of the contrast between what was expected and what was said. This contrast of meanings very often creates a humorous effect (Гафиатулина, 2004: 16).

Irony is usually used to convey negative content. Therefore, only positive concepts can be used in their vocabulary meanings. Contextual meaning always conveys the denial of positive features implemented in the dictionary meaning (Гальперин, 1977: 134). The right choice of the means of implementation of irony is one of the key points of its effectiveness. Yu. I. Bilodid rightly remarked on this subject: “By selecting vocabulary belonging to different and often incompatible lexical and thematic groups, and creating [...] bright stylistic devices, the author achieves and increases the expressiveness of the text [...], sets the general ironic tone of the whole work” (Білодід, 1981: 71).

The role of markers of irony is primarily the context. The realisation of ironic content in a work of art is inextricably linked to the ability of language units to acquire connotative and associative meaning in context. Thus, the ironic meaning depends on the way the text is organised (Циркунова, 2012: 388).

In the context of bilingual communication, the process of creating and transmitting ironic codes becomes even more complex and, therefore, prone to communication failures as there is another link between the author and the reader – the translator. In the first stage of interpretation of the statement, the latter the recipient, and his understanding of the illocutionary meaning laid down by the author determines whether the original reference to the recipient and thus the author achieves the pragmatic goal. In the second stage of recoding an ironic utterance, the success of the transmission of irony depends on the translator’s ability to find equivalent units in the target language and to convey the locutive and implicit meaning of the utterance as close to the original as it is possible (Матюхина, 2004: 56).

Despite a deep penetration of the translator into the author’s intent, it is not always possible for the translator to achieve equivalence of the source text and target text in terms of their artistic influence on the reader, transferring of the specific form and content. Translational transformation, which are seen as the main method of transition, have mostly formal and semantic significance (Фесенко, 2005: 103).

So, translation of irony requires transformations on the different language levels which allows to correctly represent the comic effect created by the ironical expression. For example, wide use of the transformation of modulation allows to stress on the ironical nature of the utterance as the correct choice of words is very important for perceiving irony: “*Don’t keep coughing so, Kitty, for Heaven’s sake! Have a little compassion on my nerves. You tear them to pieces.*” “*Kitty has no discretion in her coughs,*” said her father; “*she times them ill*” (Austen, 2004: 5) – «*І чого ти так розкашлялася, Кітті?! Замовкни, заради Бога! Пожалій хоч трохи мої нерви. Ти ж їх просто рвеш на шматки.*» «*Кітті кашляє без належної до вас поваги*, – сказав її батько, – *вона робить це явно невпопад*» (Остен, 2018: 3). Here, rendering *discretion* as *повага* allows to represent the idea that one character’s coughs are intended to insult another one, which is the core of irony in the presented example.

However, most transformations used for representing irony in translation belong to the grammatical level of the language. These are replacements and addition.

Reproducing irony in translation often requires the application of grammatical replacements as they are caused by the morphological and grammatical differences between English and Ukrainian. In particular, in the following text fragment the character in the novel *Pride and Prejudice* by Jane Austen mocks his wife because she talks about her nerves as about something separate from her: “*Mr. Bennet, how can you abuse your own children in such a way? You take delight in vexing me. You have no compassion for my poor nerves.*” “*You mistake me, my dear. **I have a high respect for your nerves. They are my old friends. I have heard you mention them with consideration these last twenty years at least***” (Austen, 2004: 4). As a result, he speaks about his wife’s nerves as about independent family member, i.e., person which creates the effect of irony. In translation, subject and predicate in the husband’s utterance are changed in order to make the sentence suitable to the norms of the target language: «*Містер Беннет, як ви можете так зневажливо відзиватися про власних дітей? Чи вам просто подобається навмисне драгувати мене? Ви зовсім не поважаєте мої слабкі нерви.*» «*Серденько, ви неправильно мене зрозуміли. **Ваші слабкі нерви викликають у мене надзвичайну повагу. Вони – мої давні друзі. Останні двадцять років я тільки й чую, як ви з теплотою згадуєте про них***» (Остен, 2018: 2).

Addition allows to increase the expressivity of utterance thus creating even more absurd situation than in the source language. In particular, in the following example: *It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife* (Austen, 2004: 1) – Загальноновизнаною істиною є те, що **одинак – та ще й при grubеньких грошах – неодмінно мусить прагнути одружитися** (Остен, 2018: 1), addition of the component *та ще* and *неодмінно* stresses on the necessity of the connection between the possession of money and the need of wife as the irony in this case is in the fact that not the man in possession of money really wants to marry but the society, especially potential wives, want it.

There are also lexical and grammatical transformations that are important for adequate representation of irony in translation.

Particularly, the transformation of total rearrangement is used in the following example: “*Your examination of Mr. Darcy is over, I presume,*” said Miss Bingley; “*and pray what is the result?*” “*I am perfectly convinced by it that Mr. Darcy has no defect. **He owns it himself without disguise***” (Austen, 2004: 36) – «*Гадаю, ви вже закінчили своє дослідження містера Дарсі? – запитала міс Бінглі. – І якого ж висновку дійшли?*» «*Я прийшла до переконання, що містер Дарсі – особистість абсолютно бездоганна. **Здається, він і сам цього не приховує***» (Остен, 2018: 35). The ironic nature of the utterance is in the fact that the main character exaggerates the positive features of Mr. Darcy thus implying that he pretends to look too perfect. In translation, the phrase *He owns it himself without disguise* is completely paraphrased as *Здається, він і сам цього не приховує* which allows to preserve ironic meaning rather than the form of the utterance.

Conclusions. Irony is thus seen, along with humor, as one of the means of relaxation through comic effect. Using irony, the author of the literary text can fulfill the desire to put oneself above the circumstances, difficulties, and all the chaos that exists in the life. The context where irony is used can vary from one phrase to the whole text, and interpretation of irony in the literary text greatly depends on the cognitive abilities of the reader and his or her ability to understand the context. The ironic meaning depends on the way the text is organized. Comprehension of irony is complicated in the situation of intercultural communication, especially in the cases when the literary text is translated, so the translator needs to pay special attention to representation of irony when rendering such texts. The results of the research demonstrates that the basic translation transformations used for representing irony in translation are modulation, replacements, addition and total rearrangement.

The conducted research has wide prospects, in particular, there is a need to understand the cognitive and discursive nature of irony, as well as further deep comprehensive analysis of the specifics of representing irony when translating literary texts.

BIBLIOGRAPHY

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Білодід Ю.І. Засоби іронії в сучасному політичному романі. *Мовознавство*. 1981. № 4. С. 71–73.
3. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. Москва: Высшая школа, 1977. 332 с.
4. Гафиатулина Ю.О. English Stylistics. Павлодар: ПГУ им. С. Торайгырова, 2004. 76 с.
5. Киркегор С. О понятии иронии. Пер. А. Коськовой, С. Коськова. *Логос*. 1993. № 4. С. 176–198.
6. Кузьменко В.І. Словник літературознавчих термінів. Київ: Український письменник, 1997. 230 с.
7. Маточкина А.М. Особенности перевода иронии в англоязычной прессе. *Новая филология*. 2009. № 34. С. 290–295.

8. Матюхина А.Н. Речевая форма, языковые средства и приемы иронии на материалах текстов газетно-публицистического стиля. *Вопросы филологических наук*. 2004. № 6. С. 56–63.
9. Непийвода Н.Ф. Стилістичний аспект масової комунікації. *Наукові записки Інституту журналістики. Том V. Факультет соціології та психології*. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2004. С. 133–140.
10. Остен Дж. Гордість і упередженість. Переклад В. Горбатька. Харків: Фоліо, 2018. 350 с.
11. Смирнова Н. Н. Путь иронии в XX веке: от отрицания абсолютной серьезности к самоотрицанию. *Вопросы филологии*. 2002. № 3 (12). С. 52–60.
12. Українська літературна енциклопедія: в 5 т. Редкол.: І. О. Дзевєрін (відп. ред.) та ін. Київ: «Українська радянська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1990. Т. 2. 576 с.
13. Фесенко Н.А. Комическое в тексте оригинала и переводе. *Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. 2005. № 2. С. 97–104.
14. Циркунова І.В. Відтворення іронії в перекладі з іспанської на української (на матеріалі творів іспаномовної літератури). *Мовні і концептуальні картини світу*. 2012. № 42. Ч. 2. С. 385–391.
15. Шестаков В.П. Эстетические категории. Москва: Наука, 1983. 328 с.
16. Abrams M.H. A glossary of literary terms – 7th ed. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 456 p.
17. Austen J. *Pride and Prejudice*. New York: Simon and Schuster, 2004. 480 p.
18. Gibbs R. W. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press, 1994. 428 p.
19. *The Oxford Companion the English Literature*. Ed. by Drabble. Oxford: Oxford University Press, 2000. 1184 p.
20. Yan L. *On figures of speech in Vanity Fair: A Thesis Submitted to Foreign Languages College Shanghai Normal University in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree of Bachelor of Arts in English Language*. Shanghai, 2006. 31 p.

REFERENCES

1. Arnold I.V. *Stilistika. Sovremennyy angliyskiy yazyk [Stylistics. Modern English language]*. 4th ed., revised. Moscow: Flinta: Nauka, 2002. 384 p. [In Russian].
2. Bilodid Yu.I. *Zasoby ironii v suchasnomu politychnomu romani [The means of irony in modern political novel]*. *Movoznavstvo*, 1981, nr. 4, pp. 71–73 [In Ukrainian].
3. Galperin I. R. *Stilistika angliyskogo yazyka [English Stlistics]*. Moscow: Vysshaya shkola, 1977. 332 p. [In English].
4. Gafiatulina Yu.O. *English Stylistics*. Pavlodar: PGU im. S. Toraigyrova, 2004. 76 p. [In English].
5. Kirkegor S. *O poniatii ironii [On the concept of irony]*. Translated by A. Koskova, S. Koskov. *Logos*, 1993, nr. 4, pp. 176-198 [In Russian].
6. Kuzmenko V.I. *Slovyk literaturoznavchykh terminiv [Dictionary of Literary Terms]*. Kyiv: Ukrayinskyi pysmennyk, 1994. 230 p. [In Ukrainian].
7. Matochkina A.M. *Osobennosti perevoda ironii v angliyzychnoy presse [The specifics of rendering irony in English press]*. *Nova filolohiia*, 2009, nr. 34, pp. 290-295 [In Russian].
8. Matyukhina A.N. *Rechevaya forma, yazykovye sredstva i priyemy ironii na materialakh tekstov gazetno-publitsisticheskogo stilya [Speech form, language means and the methods of irony in the newspaper and publicist styles texts]*. *Voprosy filologicheskikh nauk*, 2008, nr. 6, p. 56-63 [In Russian].
9. Nepyivoda N.F. *Stylistychnyi aspekt masovoyi komunikatsii [Stylistic aspect of mass communication]*. *Naukovi zapusky Instytutu zhurnalistyky. Tom 5. Fakultet sotsiologii ta psykhologii*. Kyiv: Kyiivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2004, pp. 133-140 [In Ukrainian].
10. Osten Dzh. *Hordist i uperedzhenist [Pride and Prejudice]*. Translated by V. Horbatko. Kharkiv: Folio, 2018. 350 p. [In Ukrainian].
11. Smirnova N.N. *Put ironii v 20 veke: ot otritsaniya absolutnoi seryeznosti k samootritsaniyu [The path of irony in 20th century: from denial of absolute seriousness to self-denial]*. *Voprosy filolohii*, 2002, nr. 3 (12), pp. 52-60 [In Russian].
12. *Ukrayinska literaturna encyklopediya: v 5 t. [Ukrainian literary encyclopedia: in 5 vols.]*. Editorial: I. O. Dzeverin et al. Kyiv: Ukrayinska radianska entsyklopediya im. M. P. Bazhana, 1990, vol. 2. 576 p. [In Ukrainian].
13. Fesenko N.A. *Komicheskoye v tekste originala i perevode [The comic in the source text and translation]*. *Vestnik VGU. Seriya "Lungvistika i mezhkulturnaya komunikatsiya"*, 2005, nr. 2, pp. 97–104 [In Russian].
14. Tsyirkunova I.V. *Vidtvorennia ironii v perekladi z ispanskoyi na ukrayinsku (na materialii tvoriv ispanomovnoyi literatury) [Representing irony in translation from Spanish into Ukrainian (based on Spanish literature)]*. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*, 2012, nr. 42, p. 2, pp. 385–391 [In Ukrainian].
15. Shestakov V.P. *Esteticheskiye kategorii [Aesthetic categories]*. Moscow: Nauka, 1983. 328 p. [In Russian].
16. Abrams M.H. *A glossary of literary terms – 7th ed*. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 456 p. [In English].
17. Austen J. *Pride and Prejudice*. New York: Simon and Schuster, 2004. 480 p. [In English].
18. Gibbs R.W. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press, 1994. 428 p. [In English].
19. *The Oxford Companion the English Literature*. Ed. by Drabble. Oxford: Oxford University Press, 2000. 1184 p. [In English].
20. Yan L. *On figures of speech in Vanity Fair: A Thesis Submitted to Foreign Languages College Shanghai Normal University in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree of Bachelor of Arts in English Language*. Shanghai, 2006. 31 p. [In English].

UDC 81'37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-18>**Roman SYTNIAK,***orcid.org/0000-0002-2630-3195*

PhD in Philology,

Associate Professor at the Department of Germanic Philology

Horlivka Institute for Foreign Languages

of the Donbas State Pedagogical University

(Bakhmut, Donetsk region, Ukraine) *sytniakromannest@gmail.com*

ETYMOLOGY AS A BASIS OF DIACHRONIC RESEARCH OF LEXICAL MEANING (LINGVO-HISTORIOGRAPHIC ASPECT)

The scientific study of the lexical meaning of words, the most variable, unstable form, has always been the most difficult task for linguists. A person simply cannot be satisfied with the number of meanings available. Integration of some societies into others, a great desire to meet the requirements of modern world (at different stages of history), technological innovations that require rethinking of terminology, extremely active international activities with their unquestionable demand for mutual understanding for economic prosperity, the simple reluctance of new generations to think in old frames become a pushing force for rethinking and reusing already existing lexical signs with a new connotation and denotation content.

The idea of studying words deep into history has always occupied an important place in linguistics. Due to technical progress (photo, audio and video equipment) etymological research in the last century has undergone significant scientific activation and popularization. Linguistic facts no longer had to be, (even difficult and a little funny to imagine), drawn or written with a pencil, or memorized and then the scientific community had to be persuaded to take the researcher at his word. Because of this, the large hypothetical nature of conclusions in many cases did not allow to obtain scientifically substantiated results. Now the evidence could be seen and heard exactly as it is.

Etymology is probably the most useful linguistic discipline for semantics, gathering such complete information about the meaning of a word and combining modern data, historical writings, pre-written reconstruction, and semantic typology for its research. Ignoring the help of etymology in the reconstruction of the semantic meaning of the word will inevitably result in a lack of material to explain certain speech phenomena, when trying to get help from other sciences. Of course, psychology, philosophy, culturology and other fields of knowledge make a great contribution to semasiological research, but without etymology a lot of results will acquire a certain artificiality and inconsistency.

Computerization of data processing, openness of research results of historical monuments and active cooperation of scientists due to the availability of constant contact (international summits, Internet conferences, etc.) increase the probability of obtaining new, more accurate scientific results of etymological research where several decades ago it was technically simply impossible.

Key words: *semantic parallels, slice of time, historicism, semantic reconstruction, semantic field.*

Роман СИТНЯК,*orcid.org/0000-0002-2630-3195*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри германської філології

Горлівського інституту іноземних мов

Донбаського державного педагогічного університету

(Бахмут, Донецька область, Україна) *sytniakromannest@gmail.com*

ЕТИМОЛОГІЯ ЯК ПІДҐРУНТЯ ДІАХРОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ (ЛІНГВОІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ)

Наукове дослідження лексичного значення слів – найбільш мінливої, нестабільної форми – завжди було найскладнішим завданням для лінгвістів. Людина просто не може задовольнятися наявною кількістю значень. Інтеграція одних суспільств до інших, велике бажання відповідати вимогам сучасності (на різних етапах історії), технологічні інновації, що потребують переосмислення термінології, надзвичайна активна міжнародна діяльність з її безапеляційною вимогою взаєморозуміння заради економічного процвітання, просте небажання нових поколінь мислити старими категоріями стає беззаперечною рушійною силою переосмислення та «перевикористання» наявних лексичних знаків із новим конотаційним та денотаційним наповненням.

Доля дослідження слів вглиб історії завжди займала поважне місце у мовознавстві. Завдяки технічному прогресу (фото-, аудіо- та відеоапаратурі) етимологічні дослідження у минулому столітті зазнали значної науко-

вої активізації та популяризації. Мовні факти вже не треба було, навіть важко та трохи кумедно уявити, більше замальовувати чи записувати олівцем або запам'ятовувати та переконувати наукову спільноту вірити досліднику на слово. Через це велика гіпотетичність висновків часто не дозволяла отримувати науково підкріплені фактами результати. Тепер докази можна було побачити та почути саме такими, якими вони є.

Напевне, етимологія є найкориснішою лінгвістичною дисципліною для семантики, що збирає настільки повну інформацію про значення слова та поєднує заради своїх досліджень сучасні дані, історичні писемні пам'ятки, дописемну реконструкцію та семантичну типологію. Ігнорування допомоги етимології під час реконструкції семантичного значення слова неодмінно буде мати наслідками недостатність матеріалу для пояснення певних мовленнєвих явищ за спроб отримати допомогу від інших наук. Звісно ж, психологія, філософія, культурологія та інші галузі знань роблять великий внесок у семасіологічні дослідження, але без етимології багато результатів набуватимуть певної штучності та необґрунтованості.

Комп'ютеризація обробки даних, відкритість результатів досліджень історичних пам'яток та активна кооперація вчених завдяки доступності постійного контакту (міжнародні саміти, інтернет-конференції та ін.) у разі збільшують вірогідність отримання нових, більш точних наукових результатів етимологічних досліджень там, де це кілька десятиліть тому це було технічно просто неможливо.

Ключові слова: семантичні паралелі, зріз часу, історизм, семантична реконструкція, семантичне поле.

Setting of the issue. Any attempt to investigate lexical meaning of words inevitably brings the linguists to the necessity of making time parallels within one language or far out of its boundaries. Etymology is a key to explanation of the development of meaning in the past, the state of the meaning in the present and even prospective of the future semantic evolution.

The most convenient for the etymologists seems to be the study of grammatical forms due to the sufficient number of available written memorabilia, due to the constancy, durability and actual clarity of the evidence to build a fairly clear diachronic chain.

Phonetics becomes more difficult to etymologize at the stage where it is possible to certify the sound of word forms with the help of "living" memory of native speakers, or recordings made by technical devices that began to gain more or less widespread access only in the twentieth century. Sound recording existed before, but was too complex to apply, in the "field" of research, as a result, was very occasional in research in linguistics and did not provide enough quantitative evidence to identify scientifically sound theories that would require a whole library, and made impossible the practical part of the implementation of the language experiment.

The disadvantage of diachronic study of the semantics of the word XIX – first half of the twentieth century was insufficient attention to its environment – linguistic and extralinguistic factors, without which the study became more philosophical or scientifically unproven due to assumptions and a small number of examples. Due to the reluctance to combine linguistics with history, sociology, culturology, psychology and other sciences that could help reveal and explain the nature of lexical changes, and due to the extreme dynamism of the lexical system, language researchers did not pay enough attention to them, and sometimes simply ignored this aspect. The presence of such a problem was indicated by: R.O. Budagov (Будагов,

1963: 6), V.A. Zvegintsev (Звегинцев, 1962: 10), V.V. Vinogradov (Виноградов, 1994: 620), V.A. Grechko (Гречко, 2003: 117.)

Analysis of the research works and publications. One of the most important and influential works on the issue that are considered in the article are the works of the linguists that have analyzed the state of etymology and semasiology cooperation on different historical stages. They are the researchers that motivate new generations of linguist direct their interest to the historical investigation in the sphere of word meaning. The analyzed ideas are represented by R.O. Budagov, V.A. Zvegintsev, V.V. Vinogradov, V.A. Grechko, O.A. Merkulova, J.J. Warbot, O.M. Trubachov, A. Zaliznyak, R. Milehammer and some other influential European linguists.

The aim is to reveal the views of the prominent European linguists of the XIX – early XXI century on the importance of etymology for the studies of the lexical meanings of words, to identify the perspectives of cooperation of etymology and semasiology in modern linguistics.

The tasks to achieve this aim are:

1. To highlight the views of European researchers of the language of the XIX – early XXI century on the role of etymology in the studies of lexical meanings of words.
2. To outline new visions of cooperation of semasiology and etymology.

Main body. O.A. Merkulova in her article "Semantic laws and the image of the world" considers the problem of developing new methods of etymological analysis, which are based not only on phonetic laws but also on the semantics of words. She writes about the discovery of semantic laws by analyzing linguistic phenomena through the culturological aspect.

In her opinion, the results of etymological research have played a very important role in the formation of the comparative-historical method. Compared with the flourishing of etymology in the first half of the

XIX century, at the present stage one can observe a fading of interest in etymology. Traditional methods, convinces O. A. Merkulova, do not correspond to the current state of theoretical linguistics because, paying great attention to phonetic laws, they do not take into account the semantic component of the word (Меркулова, 2008: 39).

A Well-known modern linguist J. J. Warbot admits that for all the indisputability of the connection of etymological analysis of the form and meaning of the word, the common opinion about the special difficulties of semantic analysis (explanation of the connection and development of meanings, reconstruction of primary motivation and primary meaning) has objective grounds, because semantic changes are extremely diverse in quality and range, and in semantics there are no laws that define mandatory (for certain conditions) changes in values. Thus, the etymology is based only on the probability of semantic changes.

But, she notes, in the analysis of the semantic aspect of the word etymology has a set of methods based on the principle of analogy: the method of semantic parallels, the method of semantic field (and derived principles of nomination), the method of comparison with the semantic meaning of the etymological nest.

The method of semantic parallels really works as cases of similar development (or combination) of values are used as proof of the expected change of value or possibility of combination of values.

The method of semantic field involves consideration of word development against the background of synonymous or semantically similar formations (names of relief, names of shoes, terminology of a certain craft, etc.), the material of which reveals typical for this field principles of nomination (primary motivation) and, accordingly, probable primary motivation of the studied word is determined. Thus, the well-known motivation of the names of the relief by the names of parts of the human or animal body (Ukr. *ніс, хребет*) allows to genetically identify the Russian *стень* – “forestless, grassy space” (but primary – “elevated plain”) with dialectal *стень* – “horse’s withers”.

Semantic changes and types of motivation are only partially explained by the general laws of human thinking (hence the semantic parallels of changes such as *close* → *soon*, *severity* → *sadness*) or general experience of material production, social life, human communication (*sharp* → *fast*, *strong* → *fast* → *bold*, *material* → *an object made of this material*) (Варбот, 2002: 4).

Most of the changes in values are due to the natural and social environment, the history of culture, which are largely different for each nation. Therefore, when using the methods of semantic parallels and the semantic field, the etymology is

based primarily on data from the same language or closely related languages. The greatest linguistic proximity of the compared materials is provided by the method of comparing the semantics of the analyzed word with the semantic meaning (values of all related tokens) of the etymological nest, which is determined by the source of this word.

The study of the meaning of a word through context and discourse has become one of the headstones of the diachronic approach, which, reproducing “living” situations made it possible to observe the existence and changes of lexical meaning of words in specific languages at specific time.

At the present stage of linguistics, etymological studies of semantics involve a large number of auxiliary sciences and disciplines that contribute to the completeness and scientific verification of the results.

J.J. Warbot insists that, “... etymological research should be based on a colossal basis of data not only from other areas of linguistics, but also a variety of fields of knowledge” (Варбот, 2002: 4).

The contribution of etymology to the study of the lexical meaning of a word is undoubtedly hard to overrate.

O.M. Trubachov was convinced that no linguistic discipline collects as complete information about the meaning of the word as etymology, which combines modern data, historical written monuments, pre-written reconstruction and semantic typology for the sake of his research. Misunderstanding or deliberate ignoring the help of etymology in the reconstruction of the semantic meaning of the word, he warns, will inevitably lead to a lack of material to explain certain speech phenomena, attempts to get help from other sciences. He called the importance of semantics for the etymologist the truth that does not require proof (Трубачёв, 1976: 64).

O.M. Trubachov sees the prospects of cooperation between etymology and semantics in diachronic research. “Unfortunately, this discipline, which is experiencing rapid development in our time, appears before us in a somewhat self-sufficient form. “The primacy of synchrony over diachrony” still outweighs the wider breadth of views, although the reason is perhaps sometimes not a conscious tendency, but, apparently, a lack of awareness” (Трубачёв, 1976: 65).

Of course, these views were relevant to the 1970s and 1980s. In modern linguistics, synchrony is beginning to be perceived as a component of diachrony (A. Zaliznyak 2001, O. S. Kubryakova 2009, 2012). If we perceive diachronic research as a vertical combination of synchronic research at different historical stages, then the problem of contrasting synchrony and diachrony will begin to decrease.

The urgency of close cooperation of etymology with historical semantics is inexhaustible precisely because they are based on a common idea of historicism, changes in words of lexical meaning over time. The study of history always has and will have some error in the results due to the fact that controversial or unknown links are filled with several options, or built on logical parallels with the already proven facts.

The presence of many interpretations of the etymology of the same words J. J. Warbot notes is quite natural: "The etymological solution is largely based on scientific restoration, reconstruction of changes experienced by the word, and almost always is a hypothesis" (Варбот, 2002: 7). It is possible that when the unknown begins to frighten the researcher so much, science will stop.

As the etymologist goes deeper, following the comparative-historical method, believes J.J. Varbot, it is necessary to simply develop new and refine the old methods and approaches. "Etymology as a science justifies its purpose and develops due to strict adherence to the comparative-historical method, improving its techniques, expanding the information involved" (Варбот, 2002: 7).

Modern linguists like Y. Malkiel, A. Liberman are far from accepting the idea of the scientific interest fall towards etymological research. History of words is not going to stop feeding linguistics with new data.

A renowned modern German linguist, researcher of Germanic languages, specializing in prehistoric reconstruction, R. Milehammer gives his vision of what etymology is at the present stage of linguistics, which is within its interests and which key issues it focuses on. Each paragraph refers to the lexical meaning of words, graphic, phonetic and grammatical forms.

First, he believes, etymology is the foundation of historical linguistics, as it examines the chronological

stages of word formation in the initial stages, and it is etymology that is responsible for establishing the changes that have taken place over a long historical development. **Second**, etymology is essentially a diachronic perspective of the relationship of one chronological stage of language with the previous one. **Third**, it is necessary to distinguish between lexical etymology and structural etymology, which have certain methodological branches. **Fourth**, the etymology should be divided into categories according to quality (accuracy of results). Theoretically, only one "correct" etymology of what is being studied is ideal. But, R. Milehammer is sure, the reconstruction of the chain of changes and the starting point in practice is a puzzle with many missing parts. Therefore, some etymologies are more likely than others. **Fifth**, the etymology does not have to be tied to one language. The etymology of one word should include the study of its history in another language, possibly in the third, fourth, if the word came into the language under study from another or other languages. R. Milehammer connects the **sixth** important characteristic of the etymology of the XXI century with its special methodological position, which contains a certain contact element, which is opposed to the so-called purely "internal" etymology. Contact etymology provides an opportunity to consider more linguistic and, especially, socio-historical circumstances. The researcher insists on the theoretical equivalence of both directions (Mailhammer, 2014: 423).

Conclusions. Due to new technologies and openness of international cooperation in term of linguistic science, etymology is and is going to be of a great help for investigations of lexical meaning of words.

Popularization of diachronic investigations does not mean decline in interest in etymological research but lead it to the new way of research work.

BIBLIOGRAPHY

1. Будагов Р.О. Сравнительно-семасиологические исследования (романские языки). Москва: МГУ, 1963. 302 с.
2. Варбот Ж.Ж. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Москва, 2002. Т. 1. С. 4–7.
3. Виноградов В.В. История слов: около 1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных. Москва: Толк, 1994. 1138 с.
4. Гречко В.А. Теория языкознания. Москва: Высшая школа, 2003. 375 с.
5. Зализняк А.А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии: проект «Каталога семантических переходов». *Вопросы языкознания*. 2001. № 2. С. 13–25.
6. Звегинцев В.А. Проблема значения в современном зарубежном языкознании. *Новое в лингвистике*. 1962. № 2. С. 9–16.
7. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН. Москва: Знак, 2012. 208 с.
8. Меркулова О.А. Семантические законы и образ мира. *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2008. № 3. С. 39–43.
9. Трубочев О.Н. Этимологические исследования и лексическая семантика. *Принципы и методы семантических исследований*. Москва: Наука, 1976. С. 148–173.
10. Liberman A. The State of English Etymology (A Few Personal Observations). *Studies in the History of the English Language V*, Berlin, New York, 2010. P. 161-185.
11. Mailhammer R. Etymology. *The Routledge Handbook of Historical Linguistics*. London, 2014. № 20. P. 423–442.
12. Malkiel Y. Etymology. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 223 p.

REFERENCES

1. Budagov R.O. Sravnitelno-semasiologicheskie issledovaniya (romanskie yazyiki). [Comparative-semasiological research (Romantic languages)]. Moskva: MGU, 1963. 302 s. [in Russian].
2. Varbot Zh.Zh. Istoriko-etimologicheskii slovar sovremennogo russkogo yazyika. [Historical-etymological dictionary of the modern Russian language]. Moskva, 2002. T. 1. S. 4–7. [in Russian].
3. Vinogradov V.V. Istoriya slov: okolo 1500 slov i vyirazheniy i bolee 5000 slov, s nimi svyazannyih. [History of words: about 1500 words and phrases and more than 5000 words connected with them]. Moskva: Tolk, 1994. 1138 s. [in Russian].
4. Grechko V.A. Teoriya yazyikoznaniya. [Theory of Linguistics]. Moskva: Vysshaya shkola, 2003. 375 s. [in Russian].
5. Zaliznyak A.A. Semanticheskaya derivatsiya v sinhronii i diahronii: proekt «Kataloga semanticheskikh perehodov». [Semantic derivation in synchrony and diachrony: project “Catalogue of semantic shifts”]. Voprosyi yazyikoznaniya, 2001. № 2. S.13-25. [in Russian].
6. Zvegintsev V.A. Problema znacheniya v sovremenom zarubezhnom yazyikoznani. [The problem of meaning in modern foreign linguistics]. Novoe v lingvistike, 1962. № 2. S. 9–16. [in Russian].
7. Kubryakova E.S. V poiskah suschnosti yazyika: Kognitivnyie issledovaniya. [Searching for the essence of the language]. In-t. yazyikoznaniya RAN. Moskva: Znak, 2012. 208 s. [in Russian].
8. Merkulova O.A. Semanticheskie zakony i obraz mira. [Semantic laws and the image of the world]. Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya, 2008. № 3. – S. 39-43. [in Russian].
9. Trubachyov O.N. Etimologicheskie issledovaniya i leksicheskaya semantika. Printsipy i metody semanticheskikh issledovaniy. [Etymological research and lexical semantics. Principles and methods of semantic research]. Moskva: Nauka, 1976. S. 148–173. [in Russian].
10. Liberman A. The State of English Etymology (A Few Personal Observations). Studies in the History of the English Language V, Berlin, New York, 2010. P. 161–185.
11. Mailhammer R. Etymology. The Routledge Handbook of Historical Linguistics, London, 2014. № 20. P. 423–442.
12. Malkiel Y. Etymology. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 223 p.

УДК 81. 276.3+811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-19>

Ліна СОРОКІНА,

orcid.org/0000-0003-1406-7823

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) *linanivska@gmail.com*

Юлія ГОРДІЄНКО,

orcid.org/0000-0002-9125-9645

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) *yulia.gord.8@gmail.com*

МОВЛЕННЄВІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ МАНІПУЛЯТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ГРУПОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

Стаття присвячується аналізу мовленнєвих засобів маніпулятивної стратегії групової ідентичності в англomовному діалогічному дискурсі з урахуванням гендерного аспекту. Стратегія представлена в роботі як особливий вид когнітивно-прагматичної діяльності, що передбачає існування двох рівнів спілкування: комунікативного та стратегічного. На комунікативному – поверхневому – рівні мовленнєва поведінка маніпулятора спрямована на досягнення штучного взаєморозуміння та кооперації. На стратегічному – глибинному – рівні маніпулятор справляє вплив на адресата, приховуючи справжні прагматичні цілі шляхом демонстрації співпраці на поверхневому рівні.

У статті схарактеризовані лексичні одиниці тактик інклюзивності та дистанціювання, що реалізуються в межах стратегії. Крім того, розглянуто імплементацію цих тактик у гомогенних та гетерогенних групах.

Досліджуючи феномен маніпулятивної стратегії групової ідентичності, доходимо висновку, що в гетерогенних групах жінки, на противагу чоловікам, практично не вживають інклюзивний займенник та лексику зі значенням спільності та групової соціальної приналежності. Проте вони активно використовують лексичні одиниці на позначення взаємодії і/або співпраці та мовні одиниці на позначення спільності інтересів. Тактика дистанціювання в гетерогенних групах практично не використовується. Чоловіки для створення «кола чужих» залучають експресивно-оцінювальний негативний елемент, жінки, окрім негативної лексики, як правило, виражають недовіру і/або осуд щодо адресата. У гомогенних групах і чоловікам, і жінкам притаманне вживання експресивно-оцінювального негативного елемента та вираження недовіри і/або осуду. На відміну від жінок, чоловіки для окреслення «кола чужих» активно використовують розмовну лексику та вульгаризми.

Ключові слова: мовленнєва маніпуляція, гендерний аспект, стратегія, тактика, діалогічний дискурс.

Lina SOROKINA,

orcid.org/0000-0003-1406-7823

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) *linanivska@gmail.com*

Yulia GORDIENKO,

orcid.org/0000-0002-9125-9645

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Humanities

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) *yulia.gord.8@gmail.com*

SPEECH MEANS OF IMPLEMENTATING MANIPULATIVE STRATEGY OF GROUP IDENTITY (GENDER ASPECT)

The article focuses on the analysis of the speech means of group identity manipulative strategy in the English dialogical discourse taking into account the gender aspect. The strategy is presented in the work as a special type of cognitive pragmatic activity, which involves the existence of two levels of communication: communicative and strategic. On the communicative level – surface level – the manipulator's speech behavior is aimed at achieving artificial mutual

understanding and cooperation. On the strategic level – deep level – the manipulator exerts influence on the addressee, hiding the real pragmatic goals by demonstrating cooperation on the surface level.

The article characterizes the lexical units of inclusiveness and distancing tactics implemented within the strategy. In addition, the implementation of these tactics in homogeneous and heterogeneous groups is considered.

Examining the phenomenon of group identity manipulative strategy, we conclude that in heterogeneous groups, women, in contrast to men, practically do not use inclusive pronouns and vocabulary with the meaning of community and group social affiliation. However, they actively use lexical units to denote interaction and / or cooperation and language units to denote common interests. Tactics of distancing in heterogeneous groups are practically not used. Men use an expressive and evaluative negative element to create a “circle of strangers”. Women, in addition to vocabulary with negative connotation, usually express distrust and / or condemnation towards the addressee. In homogeneous groups, both men and women are characterized by the use of expressive-evaluative negative element and expression of distrust and / or condemnation. Unlike women, men actively use colloquial vocabulary and vulgarities to delineate the “circle of strangers”.

Key words: *verbal manipulation, gender aspect, strategy, tactics, dialogical discourse.*

Постановка проблеми. Маніпуляція як вид прихованого мовленнєвого впливу – універсальне явище, яке можна виявити у всіх соціально значимих сферах життя людини. Мовленнєва маніпуляція (далі – ММ) у діалогічному дискурсі виступає окремим видом мовленнєвого впливу, що спрямований на впровадження в модель світобачення адресата нових думок, знань, емоцій і/або модифікацію вже існуючих шляхом застосування в діалогічному дискурсі комунікативних стратегій і тактик задля реалізації прагматичної мети адресанта (Sorokina, 2018).

Специфіка ММ із погляду структурованості мовленнєвої поведінки проявляється в складності структури маніпулятивної стратегії, а не в конкретному наборі мовленнєвих дій чи способів її реалізації. Інакше кажучи, мовленнєва маніпуляція – специфічна структура, яка може мати різне наповнення залежно від конкретних умов. Це дає підставу зробити висновок про відсутність якихось особливих тактик маніпуляції. Будь-які комунікативні тактики (і ті, що соціально схвалюються, і ті, що порушують етичні норми) можуть набувати маніпулятивного характеру в разі використання їх у структурі маніпулятивної стратегії, прагматичною метою якої задається отримання одностороннього зиску, нав'язування адресатові власної думки, лінії поведінки тощо. Однією з таких стратегій є стратегія групової ідентичності. Принципи, що лежать в її основі, використовуються маніпулятором для створення ілюзії кооперативної мовленнєвої взаємодії.

Категорія гендеру значною мірою зумовлює процеси формування, структурування, модифікації та вербальної репрезентації маніпуляції. Гендерно детерміновані відмінності в мовленнєвій поведінці комунікантів знаходять відображення в особливостях імплементації маніпулятивних стратегій і тактик.

Аналіз дослідження. Механізми маніпулятивного впливу активно вивчаються в межах

політичного (Т. ван Дейк, О. С. Іссерс, І. В. Самаріна, Е. І. Шейгал), медійного (Г. В. Данилова, О. В. Дмитрук, Л. М. Киричук), рекламного (В. В. Зірка, Ю. К. Пирогова) дискурсу. Попри численні лінгвістичні студії з питань маніпуляції, роль конкретних мовленнєвих засобів у створенні й розвитку маніпулятивного тла діалогічної взаємодії мовців не отримала нині достатнього висвітлення, чим зумовлена необхідність дослідження стратегій і тактик ММ у сучасному англійському діалогічному дискурсі. Крім того, стратегію групової ідентичності, як правило, вивчають лише в межах політичного дискурсу (Є. М. Молодиченко, І. В. Самаріна та ін.).

Мета статті – проаналізувати мовленнєві особливості стратегії групової ідентичності, виокремити лексичні одиниці, що містяться у стратегії та на кінцевому етапі визначити, яким чином останні реалізуються в маніпулятивній стратегії. Важливою вважаємо розвідку гендерних особливостей вживання стратегії в гомогенних та гетерогенних групах.

Виклад основного матеріалу. Дуальна опозиція «свій – чужий» або її варіант «друг – ворог» є в основі етнічної самосвідомості. Така архаїчна модель сприйняття дійсності повною мірою відображена в маніпулятивній комунікації й активно моделює поведінку маніпулятора.

Стратегія групової ідентичності реалізується двома протилежними тактиками: *інклюзивності* (створення кола своїх) (Дмитрук, 2006; Іссерс, 1999; Самаріна, 2006) та *дистанціювання* (створення кола чужих) (Дмитрук, 2006; Іссерс, 1999; Молодиченко, 2019; Самаріна, 2006). Дуальна опозиція такої маніпулятивної стратегії на функціональному рівні складається з двох компонентів: агональності (Шейгал, 2009) – коло чужих (боротьба з супротивником) та інтеграції – коло своїх (об'єднання однодумців). Потреба людини належати до певної спільноти експлуатується маніпулятором таким чином, щоб викликати пози-

тивне ставлення до однієї групи/людини та негативне – до протилежної. Відповідно до такої бінарної опозиції розрізняємо два головних завдання маніпулятивної стратегії групової ідентичності:

- формування маніпулятором позитивного емоційного ставлення до себе з метою створення образу друга, однодумця (тактика інклюзивності);
- формування маніпулятором негативного емоційного ставлення до опонента з метою створення образу супротивника (тактика дистанціювання).

Суть тактики інклюзивності полягає у встановленні контакту і довірливих відносин між маніпулятором та адресатом за допомогою образу доброзичливця, прибічника, друга. Моделювання такого образу передбачає досягнення таких цілей:

1) створити враження спільності поглядів, інтересів, цінностей тощо; 2) сформуванню власний позитивний образ. До основних мовленнєвих засобів реалізації тактики інклюзивності зараховуємо цілеспрямований вибір висловлень, що містять:

- інклюзивний займенник *we*, а також займенники, що корелюють із ним (*our, us*);
- мовні одиниці із семантикою спільності (*together, all, each other, equally, as...as, same*);
- лексичні одиниці на позначення групової соціальної приналежності (*family, mother, friends, partner*);
- лексичні одиниці на позначення взаємодії і/або співпраці (*trust, help, share, believe*);
- розмовну або вульгарну лексику, у тому числі звертання, прізвиська (*man, buddy, buncha*);
- лексичні одиниці, що виражають спільність інтересів, дій, думок, спогадів тощо (іноді відомих лише адресату та адресанту).

У рамках нашого дослідження важливо проаналізувати реалізацію тактики інклюзивності з урахуванням гендерного фактора. Розглянемо такий приклад: (1) *'I mean if he knew, if anyone knew, I'd actually – well, you know...'* (a) *'Slept with the local MP! Who you met there! Great story, Boot.'* Louise, I didn't actually say that I'd – (b) *'But you have, haven't you? (c) Come on, you can't deceive me. Me of all people.'* Louise, I – (d) *'Oh, for heaven's sake, what harm would it do? 'Yes, I have. But look, that's very – well, you know. Between us.'* Why was she saying that? Why? (e) *'What do you mean?' The husky voice was harsher suddenly, indignant. (f) I hope you don't think I'm going to tell anyone. We're friends, I thought. Best friends. For ever and ever. Amen.'* I'm sorry. I guess I'm just feeling vulnerable. And guilty all round. Including now about Gabriel.' *'You shouldn't be. (g) Are you going down this weekend? To see him?' I don't know. It depends on Gideon's foot, Tom, all sorts of things. But I probably won't be able to*

resist.' (h) *'Very sexy?' 'Yes, very sexy,' said Octavia, laughing. 'Bye Louise.'* (i) *'Bye, darling Boot. And try to remember, I love you'* (Vincenzi, 2000: 293).

Маніпулятор (Луїза) використовує тактику інклюзивності, залучаючи лексичну одиницю зі значенням групової приналежності *friends*, підсилюючи її прикметником найвищого ступеня *best*, інклюзивним займенником *we*, дитячим прізвиськом *Boot*. Важливу роль відіграють переривання (a), особистісний характер запитань (a, b, h), виокремлення себе з-поміж інших (c), а також почуття провини, яке вона викликає в адресата (d, e, f), дає змогу Луїзі одночасно дістати необхідну інформацію (b, g) і ще більше скоротити комунікативну дистанцію між нею та Октавією.

Зазначимо, що в гомогенних групах жінкам, на відміну від чоловіків, притаманне вживання емотивних інтенсифікаторів (*darling, I love you, great*). Чоловіки задля створення «кола своїх» залучають розмовну, іноді навіть вульгарну лексику (*hell, mouth shut, buddy, guys*). На думку українського мовознавця Ф. С. Бацевича, лайливі (обсценні) вислови сигналізують про те, що мовець є «своїм» для решти учасників спілкування. Відсутність таких слів іноді сприймається як прагматичний сигнал наявності «чужого» учасника комунікації або такого, який свідомо дистанціюється від атмосфери спілкування (Бацевич, 2010: 105). Крім того, така мовленнєва поведінка може бути пояснена теорією прихованого престижу (*covert prestige*) розмовної мови, яку, як правило, використовують саме чоловіки (Coates, 1993: 115).

У гетерогенних групах жінки, на противагу чоловікам, практично не вживають інклюзивний займенник та лексику зі значенням спільності та групової соціальної приналежності (*all, together, family*). Проте вони активно використовують лексичні одиниці на позначення взаємодії і/або співпраці (*share, help, connection*) та мовні одиниці на позначення спільності інтересів, як правило, стосовно роботи.

Тактика дистанціювання лежить в основі категорії «чужості», яка проявляється в мовленні під час вираження вербальної агресії (Шейгал, 2009: 214). Тактика реалізується через усвідомлений вибір мовних одиниць, спрямованих на приниження інтелектуальних, моральних, професійних, фізичних якостей супротивника, створюючи тим самим негативне ставлення адресата. Важливе значення відіграє протиставлення себе супротивнику, відсторонення від його поглядів, рішень, дій. Моделювання образу супротивника спрямоване на актуалізацію в тексті категорії «кола чужих» і її семантичного наповнення згідно

з глобальною прагматичною установкою маніпулятора. Відповідно до смислової структури тактики розрізняємо такі засоби її вербалізації:

- займенник дистанціювання *they*;
- лексичні одиниці на позначення недовіри і/або осуду щодо супротивника (*hurt, cheat, dump, unfair, insult, ignore*);
- мовні одиниці, що містять експресивно-оцінний негативний компонент (*bad, awful, waste*);
- вульгарну, образливу лексику (*hell, f***, bastard*).

Варто підкреслити, що в нашому корпусі прикладів тактика дистанціювання реалізується лише паралельно з тактикою інклюзивності. Так, наприклад, у наведеному діалозі (2) колишній поліцейський (Кін) проводить власне розслідування вбивства свого напарника. З цією метою він незаконно проникає до будинку, де його затримують двоє незнайомих поліцейських. Тому Кін вдається до маніпулятивної стратегії групової ідентичності, застосовуючи обидві тактики. Для окреслення «кола своїх» він застосовує лексику групової соціальної приналежності (*cop, partner*), розмовні звертання (*man, kid*). Коли ця тактика не спрацьовує, він використовує тактику дистанціювання, а попередню тактику спрямовує на старшого поліцейського. Створенню «кола чужих» сприяють використання мовних одиниць на позначення недовіри і непрямого осуду супротивника (e, f), вульгарна, образлива лексика (*Shove it up your ass, kid*), і тепер лексема *kid* дистанціює досвідчених поліцейських та молодого недосвідченого Хела. Але в цьому разі тактики виявились невдалими, оскільки лексема *kid*, яка в тактиці інклюзивності мала б скоротити комунікативну відстань між Кіном та молодим поліцейським, навпаки, збільшила її. Крім того, ні інформативна тактика деталізації (a, b, c, d), ні бінарна опозиція експерта та новачка (e) не сприяла створенню образу справжнього добродісного поліцейського.

(54) (a) *'You remember the cop got killed a little while back? Down in Meriwether County? Booby-trapped house?' 'Yeah, I heard about it.'* (b) *'Well, I'm his partner.' 'So?'* (c) *'So, there's a connection with this place.' 'What kind of connection?'* (d) *'The guy who owned the house had a box here.' The younger*

cop, Hal, interrupted. 'I don't much care what it's connected to. You're breaking and entering, pal, and if you're a cop, well, that makes it all the worse. You're under arrest. You have the right to remain silent –' (e) 'Jesus Christ, man,' Mickey said. 'You're not arresting another cop, are you? Don't you know anything? How long you been on the job?' *'What's that got to do with anything?'* Hal said, reddening. Bob spoke up. *'Listen, Hal, let's be sure we're doing the right thing here. The guy's a cop, after all.' 'Bullshit,' Hal said. 'I don't buy that shit at all. He's in here where he shouldn't be, and that's it as far as I'm concerned'* Keane felt the situation slipping away from him. He turned to the older cop. (f) *'Listen, Bob, you've been on the force awhile, right? You know that no cop would ever bust another cop. Now talk some sense to this kid.'* As he said it, Keane knew, too late, that he should never have called the younger cop a kid. *'That's it, up against the wall,' he said, spinning Keane around and shoving him into the position. He snapped handcuffs onto Keane's wrists. 'You have the right to remain silent; you have the right to –' (g) 'Shove it up your ass, kid,' Keane said. 'I know the drill'* (Woods, 1991: 230).

Висновки. Отож, доходимо висновку, що відсоток застосування тактики дистанціювання в гетерогенних групах дуже низький. Чоловіки для створення «кола чужих» залучають експресивно-оцінювальний негативний елемент, жінки, окрім вже зазначеної експресивно-оцінювальної негативної лексики, як правило, виражають недовіру і/або осуд щодо супротивника з приводу роботи або особистого життя.

У гомогенних групах і чоловікам, і жінкам притаманне вживання експресивно-оцінювального елемента та вираження недовіри і/або осуду щодо супротивника. Але якщо в чоловіків приводом для такої мовленнєвої поведінки є професійні інтереси, то протилежна стать вибирає особисті стосунки як мішень для застосування тактики дистанціювання. На відміну від жінок, сильна стать для окреслення «кола чужих» активно використовує розмовну лексику та вульгаризми. Дослідження маніпулятивних стратегій і тактик в англійському діалогічному дискурсі є цікавим об'єктом подальших мовознавчих розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики. Львів : ПАІС, 2010. 336 с.
2. Дмитрук О. В. Маніпулятивні стратегії в сучасній англійській комунікації (на матеріалі текстів друкованих та Інтернет-видань 2000–2005 рр.) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2006. 19 с.
3. Иссерс О. С. Речевое воздействие в аспекте когнитивных категорий ["Us" and "Them" in political discourse: the instrumental function of the "Strangers" in American presidential rhetoric]. *Вестник Омского ун-та*. 1999. Вып. 1. С. 74–79.

4. Молодыченко Е. Н. «Свои» и «чужие» в политическом дискурсе: инструментальная функция «чужого» в американской президентской риторике [“Us” and “Them” in political discourse: the instrumental function of the “Strangers” in American presidential rhetoric]. *Вестник Томского гос. ун-та. Филология*. 2019. № 59. С. 68–86.
5. Самарина И. В. Прагмалингвистическое исследование речевой деятельности политиков по коммуникативным стратегиям «создания круга своих» и «создания круга чужих» [Pragmalinguistic study of politicians’ speech activity on the communication strategies of “creating a circle of friends” and “creating a circle of strangers”]. *Вестник СамГУ*. 2006. № 8 (48). С. 214–219.
6. Шейгал Е. И., Дешеева В. В. Антогональность в коммуникации: структура понятия [Antagonism in communication: the structure of the concept]. *Вестник Челябинского гос. ун-та*. 2009. № 34 (172). С. 145–148.
7. Coates J. *Women, Men and Language*. L.: Longman, 1993. 247 p.
8. Sorokina L. Communicative and Pragmatic Level of Verbal Manipulation. *Research trends in modern linguistics and literature*. 2018. V. 1. P. 135–149.
9. Vincenzi P. *Almost a Crime*. L.: Orion, 2000. 627 p.
10. Woods S. *Grass Roots*. N.Y.: Avon Books, 1991. 489 p.

REFERENCES

1. Batsevych F. S. *Narysy z lnhvistychnoi prahmatyky* [Essays on linguistic pragmatics]. Lviv: PAIS, 2010. 336 с. [in Ukrainian].
2. Dmytruk O. V. *Manipulyativni stratehii v suchasni anhlomovni komunikatsii (na materialy tekstiv drukovanykh ta Internet-vydan 2000–2005 rr.)* [Manipulative strategies in modern English communication (based on the texts of printed and Internet publications 2000-2005)]: avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.04 “Hermanski movy”. K., 2006. 19 s. [in Ukrainian].
3. Issers O. S. *Rechevoe vozdeystvie v aspekte kognitivnykh kategoriy* [Speech influence in terms of cognitive categories]. *Vestnik Omskogo un-ta*, 1999. Vyp. 1. S. 74–79 [in Russian].
4. Molodyichenko E. N. «Svoi» i «chuzhie» v politicheskom diskurse: instrumentalnaya funktsiya «chuzhogo» v amerikanskoj prezidentской ritorike. [“Us” and “Them” in political discourse: the instrumental function of the “strangers” in American presidential rhetoric]. *Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Filologiya*. 2019. № 59. S. 68–86 [in Russian].
5. Samarina I. V. *Pragmalingvisticheskoe issledovanie rechevoy deyatel'nosti politikov po kommunikativnyim strategiyam “sozdaniya kruga svoih” i “sozdaniya kruga chuzhih”* [Pragmalinguistic study of politicians’ speech activity on the communication strategies of “creating a circle of friends” and “creating a circle of strangers”]. *Vestnik SamGu.*, 2006. № 8 (48). S. 214–219 [in Russian].
6. Sheygal E. I., Deshevova V. V. *Antogonálnost v kommunikatsii: struktura ponyatiya* [Antagonism in communication: the structure of the concept]. *Vestnik Chelyabinskogo gos. un-ta*. 2009. # 34 (172). S. 145–148 [in Russian].
7. Coates J. *Women, Men and Language*. L.: Longman, 1993. 247 p. [in English].
8. Sorokina L. Communicative and Pragmatic Level of Verbal Manipulation. *Research trends in modern linguistics and literature*. 2018. V. 1. P. 135–149 [in English].
9. Vincenzi P. *Almost a Crime*. L.: Orion, 2000. 627 p. [in English].
10. Woods S. *Grass Roots*. N.Y.: Avon Books, 1991. 489 p. [in English].

UDC 821.161.2'23:159.923.2-057.875
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-20>

Mykola STEPANENKO,
 orcid.org/0000-0002-6727-1265
 Habilitated Doctor of Sciences (Philology), Professor,
 Professor at the Department of Ukrainian Language
 Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
 (Poltava, Ukraine) myk_ivan@ukr.net

Ruslana SHRAMKO,
 orcid.org/0000-0002-9258-9128
 Candidate of Philological Sciences,
 Associated Professor at the Department of English and German Philology
 Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
 (Poltava, Ukraine) shramenlatk02006@gmail.com

PREDICATES WITH “SUBJECT – HIS PSYCHO-EMOTIONAL STATE” SEMANTICS AS PSYCHOLINGUISTIC TOOL OF STUDENTS’ YOUTH INNER STATE REPRESENTATION

The article focuses on the results of research of subject inner (psycho-emotional) state / attitude predicates' lexical-grammatical representation peculiarities on the basis of the Ukrainian artistic discourse. The logical-denotative, semantic-syntactic as well as formal grammatical levels' formation of syntactic structures with predicates of the type was successfully ascertained. Their semantic spectrum, functions in the “subject – his psycho-emotional state” invariant semantics explicating, and functional activity were logically examined on the basis of Ukrainian writers' famous works of XIX–XXI cc. These predicates' morphological representatives were found out to have different functional activity potential; the subject negative / positive state / attitude adverbs possess the highest activity potential in the Ukrainian artistic literature. Subject negative / positive state / attitude adjectives are on the second position. Functional passivity is the characteristic feature of subject negative / positive psycho-emotional state / attitude verbs. The fact subject negative psycho-emotional state / attitude predicates reveal wider semantic spectrum and much higher functional activity compared to those predicates with subject positive psycho-emotional state / attitude meaning. It is motivated by the Ukrainian conceptual and national lingual world-image specificity. Thorough analysis of the subject psycho-emotional state / attitude predicates on the anthropocentric base disclosed the formation mechanism of isofunctional two-/three component syntactic paradigms with verbs, adjectives / verboids and adverbs of the type, likewise concretized their quantitative-content filling in Ukrainian artistic texts. The disquisition opened the perspective to the further systematic studies of isofunctional component syntactic subparadigms with predicates of the type, their structural submodels, the stative predicates' lexical-grammatical representatives' peculiarities as well as their semantic nuances investigation.

Key words: Ukrainian linguistic world-image, Ukrainian mentality, communicator, Ukrainian native speaker, subject psycho-emotional state / attitude predicate, isofunctional syntactic paradigm.

Микола СТЕПАНЕНКО,
 orcid.org/0000-0002-6727-1265
 доктор філологічних наук, професор,
 професор кафедри української мови
 Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
 (Полтава, Україна) myk_ivan@ukr.net

Руслана ШРАМКО,
 orcid.org/0000-0002-9258-9128
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри англійської та німецької філології
 Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
 (Полтава, Україна) shramenlatk02006@gmail.com

ПРЕДИКАТИ ІЗ СЕМАНТИКОЮ «СУБ'ЄКТ – ЙОГО ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН» ЯК ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО СТАНУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті представлено результати дослідження особливостей лексико-граматичної репрезентації предикатів внутрішнього (психоемоційного) стану/ставлення суб'єкта на основі українського художнього дискурсу. Успішно встановлено специфіку формування логіко-денотативного, семантико-синтаксичного, а також фор-

мально-граматичного рівнів синтаксичних структур із предикатами цього взірця. Логічно обстежено діапазон їхніх значень, функції під час експлікування інваріантної семантики «суб'єкт – його психоемоційний стан» та функційну активність на базі найвідоміших робіт українських письменників XIX–XXI ст. З'ясовано, що морфологічні вирази предикатів такого різновиду мають різний функційний потенціал. Так, адвербативи негативного / позитивного стану / ставлення суб'єкта володіють найвищим потенціалом активності в українській художній літературі. Другу позицію обіймають ад'єктиви негативного / позитивного психоемоційного стану / ставлення суб'єкта. Уточнено, що предикати негативного психоемоційного стану / ставлення носія демонструють розлогіший семантичний спектр та значно вищу функційну активність порівняно з тими предикатами, що виражають значення позитивного психоемоційного стану/ставлення суб'єкта. Цей факт умотивований унікальністю української концептуальної та національної мовної картини світу. Системний аналіз предикатів психоемоційного стану й ставлення носія на засадах антропоцентризму вможливив виявлення механізму формування ізофункційної дво-/трикомпонентної синтаксичної парадигми з вербативами, ад'єктивами/вербоїдами й адвербативами вказаного вище зразка. Конкретизовано також їхнє кількісно-змістове наповнення на матеріалі українських художніх текстів. Проведене дослідження відкрило перспективу подальших ґрунтовних студій ізофункційних компонентних синтаксичних субпарадигм, утворених за участю предикатів цього зразка, їхніх структурних субмоделей, установлення прикметних рис лексико-граматичних реалізаторів стативних предикатів і кваліфікування їхніх значеннєвих відтінків.

Ключові слова: українська мовна картина світу, український менталітет, комунікант, мовець українською, предикат психоемоційного стану/ставлення суб'єкта, ізофункційна синтаксична парадигма.

Setting the problem point. Up-to-day Ukrainian communicative paradigm has a distinct anthropocentric focus due to its main purpose. Such a phenomenon marks the speaker as a language frame creator, providing them with the wide range of possibilities, and therefore, ensuring adequacy of some data, transmitted in the information flow. Syntactic structures, in fact, denote one of the most powerful means of communicator's inner, especially psycho-emotional, state / attitude representations. The above mentioned state tends to be the consequence of an influence of external factors (certain parameters of nature or environment in general and their impact on different receptors of the organism, all the effects of other events or facts of the reality) as well as mood, temper, emotions, moral and ethical, volitional features, tone of the speaker himself. This kind of a subject reveals their binary, demi-active / demi-passive, status of an experiensive by the very nature in case when communicator proves some state, feels different emotions under some circumstances, simultaneously to their insolvency to control the emergence of state / attitude or to regulate its duration and intensity disclosed. They are actually empowered to produce functionally equivalent syntactic structures with invariant “subject – his psycho-emotional state” semantics according to the communication situation in general and communicative needs in particular. Still close and urgent attention must be paid to the problem of structure of sentences with subjects (Ukrainian native speakers) psycho-emotional state / attitude on the intentional pragmatic level. The latter has a further deep perspective in exploration likewise the problem of communicator's choice of the predicate's certain lexical-grammatical representative as a productive toolkit of one's own inner world or collocutor's / other persons' perceptions' interpretation during the

conversation. Accordingly, a relevance of the given research primarily stems from the need to identify peculiarities of usage of variant syntactic structures with subject psycho-emotional state / attitude predicates among those students, who speak Ukrainian as their primary language, on the basis of an all-embracing analysis of the structural, semantic and functional characteristic features of sentences with this meaning.

Research analysis. Subject psycho-emotional state / attitude predicates, it should be noted, represent the very specific type of units set up to reveal inner – subjective – feelings of an experiensive (a human being, first and foremost, or, secondly, an animal), and the whole range of his emotions, mode nuances, volitional movements, moral and ethical features, negative / positive qualities of the character, temper, etc. Partially predicates of the type were the matter of Ukrainian researchers' academic interest at the end of the 20th – the beginning of the 21st cc. Some aspects of their semantics accounted for the item of scientific disquisitions of N. Kavera (Kavera, 2008), O. Leuta (Leuta, 2007), O. Mezhov (Mezhov, 1998), M. Stepanenko (Stepanenko, 1988; Shramko, Stepanenko, 2017), V. Tymkova (Tymkova, 2005), M. Fenko (Fenko, 2009), etc. Integral theoretical basis of the structure of syntactic constructions with state predicates was designed by I. Vykhovanets' (Vykhovanets', Horodens'ka, & Rusanivs'kyu, 1983), K. Horodens'ka (Vykhovanets', Horodens'ka, 2004), A. Zahnitko (Zahnitko, 2007), V. Kalenych (Kalenych, 2009), I. Pasichnyk (Pasichnyk, 2006). Thorough comparative studies of sentences with subject general inner state verb predicates have been done by P. Drohomirets'kyu (Drohomirets'kyu, 1990). It is necessary to point out the selective character of the given material unequivocally points out to the particular weight and importance of the problem of sen-

tences' with subject psycho-emotional state / attitude semantic and functional value under the new conditions of humanistic paradigm of scientific knowledge.

Aim of the research. The aim of the study is to make an in-depth analysis of semantic range, structural peculiarities, and functional filling of syntactic structures with subject psycho-emotional state / attitude predicates in modern Ukrainian; to establish the choice of a certain lexical-grammatical representative of the predicates' semantics by students' youth (on the base of Ukrainian as primary language). Proper fulfilment of the defined purpose depends, above all, on consequent solution of the set of targets, the most significant of them are: 1) to ascertain the index of lexical-grammatical implements of subject psycho-emotional state / attitude predicates; 2) to qualify the range of their meanings; 3) to substantiate the structure of sentences with predicates of the type; 4) to highlight the specificity of the choice of some syntactic construction by students' youth speaking Ukrainian as native language.

Comprehensive accomplishment of the settled purpose and targets defined a systemic approach to chosen methods and techniques of the research embracing, in particular, theoretical (continuous sampling method, method of linguistic description, and method of systematization), empirical (questionnaire, testing), and statistical ones. An overall research unites 2 successive stages: the initial, theoretical and methodological, stage covers the usage of the continuous sampling method, engrained on divergent text arrays comprising the time line from the 19th to the beginning of the 21st cc. (total capacity outmatches the indicator of 1 600 conditional printed sheets), and results in detailed classification of 6 398 syntactic constructions with subject's psycho-emotional state / attitude predicates. Illustrative samples undergo the set of differentiating criteria aiming to determine the 1) predicate's morphological representation (verb, adjective / verboid, adverb); 2) availability of predicate's right-side distributor (state / attitude); 3) state / attitude in general (negative / positive); 4) meaning nuances of the state / attitude (semantic subgroup); 5) syntactic structure's competence to constitute the isofunctional paradigm (two-/three-component units); 6) degree of performance (statistical indices to fix the frequency of syntactic structures' usage rely on the total samples' number of 6 000 sentences). The following, experimental, stage has been held during October–December of 2018 at the Department of Philology and Journalism of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. Bachelor students (150 of them voluntarily took part in the anonymous research) of II–IV years of the full-time and part-time

study mode aged 17–30±2 responded to the questionnaire, making the only reference to the gender and lifetime. Whole psycholinguistic experiment integrates an outcome of 2 interrelated stages. Firstly, the former provides for the survey (questionnaire «My inner world» by Ruslana Shramko) to explicate such parameters as 1) circle of persons whom the speaker can easily expose his emotions, mood or feelings to; 2) frequency of an open-hearted communication; 3) presence / absence of a psychological barrier in the information flow. To disclose the truth, the volunteers were, in fact, to answer these questions:

1) How often do I show up my state / attitude freely? (almost never / seldom / from time to time / sometimes / often / at every turn / your own variant);

2) Whom can I express my inner feelings, emotions or disturbance? (parents / sister or brother / close friend / boyfriend or girlfriend / your own variant);

3) Do I feel a psychological barrier between me and my collocutor whilst speaking about the own emotional state or the state of others? (yes / no).

Secondly, the latter organized in the form of test («State in grammar» by Ruslana Shramko) opened a long-term to analyse and rank the students' choice of certain syntactic construction with verbs, adjectives / verboids, and adverbs of subject's psycho-emotional state / attitude in the information flow. Statistical method application guaranteed the objectivity of the results of given research.

Main body of the research. Every language, especially Ukrainian, tends to be sensitive about such socially significant concepts as human, feelings, emotions, relationships, etc. In the national lingual world-image predicates, denoting speaker's internal universe, remain virtually important, since they are disposed on the communicative potential of the experiensive, his specific aim and goals in the conversation. Similarly, these predicates maintain definite focus on the subject of a certain state, highlighting the peculiarities of his mental activity, the full range of feelings / emotions on acquiring emotional adulthood. Likewise, they reflect speaker's attitude to someone / something, based on different events or facts, experienced before, and communicators' relationships with a society, e. g. *Щодня тобою журюся, щодня моя думка круг тебе в'ється...* (Kotsyubyns'kyu, 2008: 239) / *Всі були зажурені* (Malyk, 1991b: 348) / *Чогось їй було сумно, чогось було журно* (Kotsyubyns'kyu, 1988a: 456–457); *Я вже й так боюся...* (Ukrayinka, 1989: 507) / *І який же я боязкий...* (Vasyl'chenko, 1988: 200) / *В неї вистачило сили зирнути йому в очі, але і їй, такій холодній, стало боязко – волошковий вогонь обнік їй* (Shevchuk, 2011). It is worth mentioning that

expressing their own mood, emotions and feelings is an essential lifelong part of modern Ukrainians. This pattern forms their general setup on the efficient information exchange, valuably revealing all the relationships with interlocutor, characterizes specific attitude to the reported, opens up the possibility to the speaker to make further assumptions about the state or attitude of others, f. i. *Дякую тобі, Сергію, за ті дніпровські літа, разом пережиті, за незабутні степові дороги, за щирість і відкритість душі, – знай, що всім цим я дорожив і дорожу* (Honchar, 2008: 312); *Жаль тобі Ігната, мов рідна сестра по його долі серденьком тужиш...* (Kulish, 1998a: 208); *Йому вже було досадно на себе* (Kotsyubyns'kyy, 2008: 24).

The affectivity of the kind can be treated as an integral part of each particular conversation and communication process in general. The given results of the poll assure the importance of expressing psycho-emotional state / attitude by the modern students' youth (see fig. 1).

Most respondents witness the fact their colloquies often contain elements of discussions of internal state, they easily present their attitude to different phenomena and facts of the reality. Each of respondents has their own circle of the free communication (see fig. 2).

Traditionally, the highest priority of the free communication is set on the family whilst the lowest one has a strict connection to diverse acquaintances.

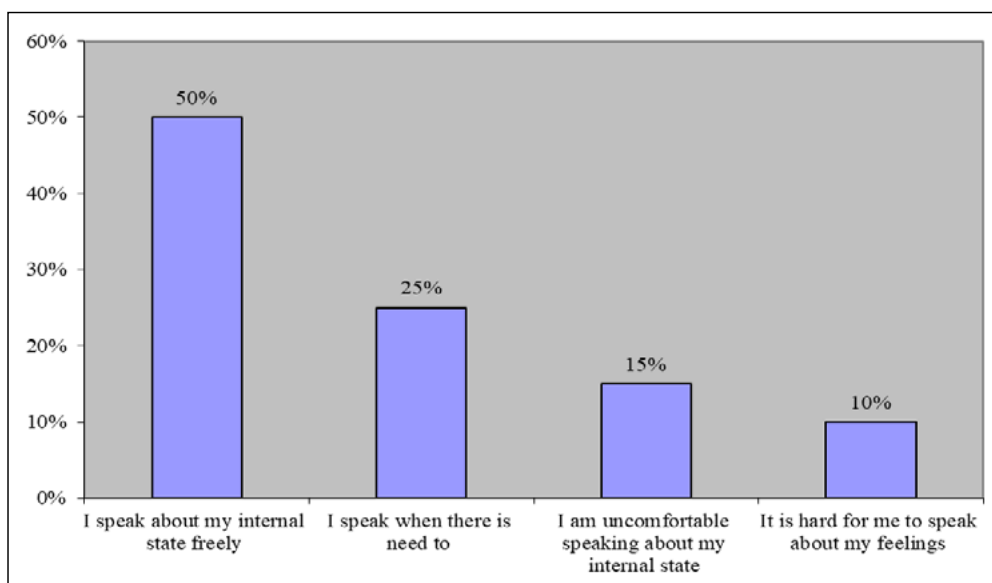


Fig. 1. The frequency of the free communication amongst students' youth

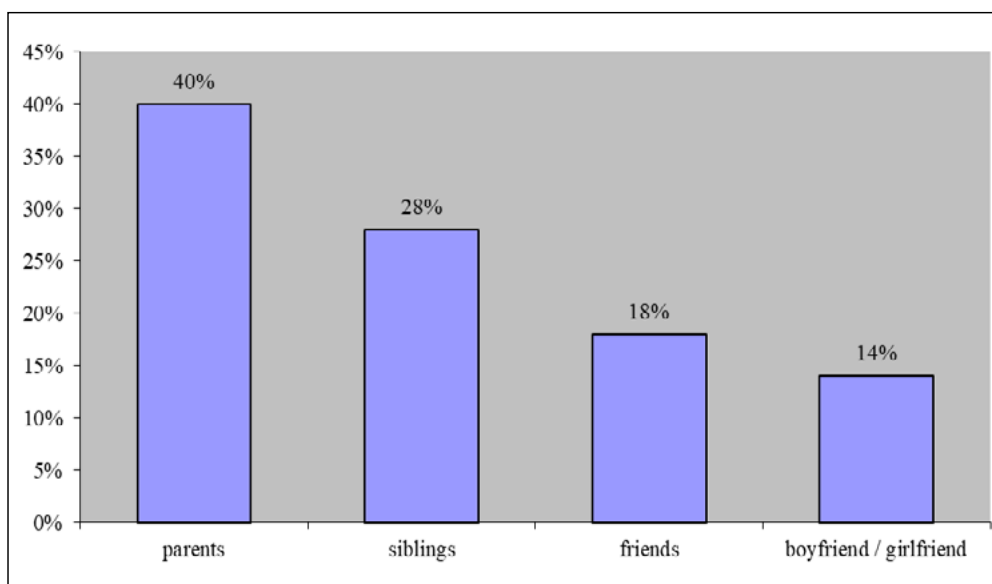


Fig. 2. Circles of the free communication

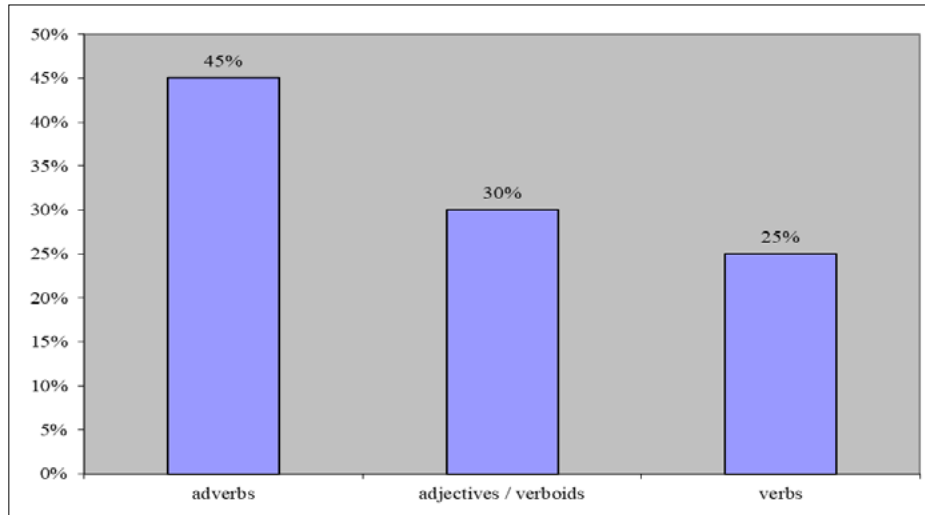


Fig. 3. Functional activity of morphological realizers of subject psycho-emotional state / attitude predicates

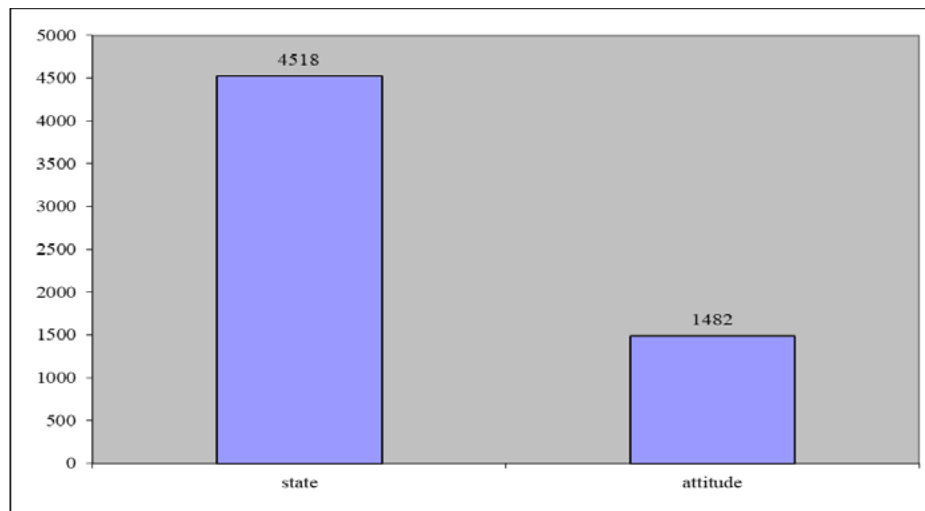


Fig. 4. Sentences with subject negative state / attitude predicates

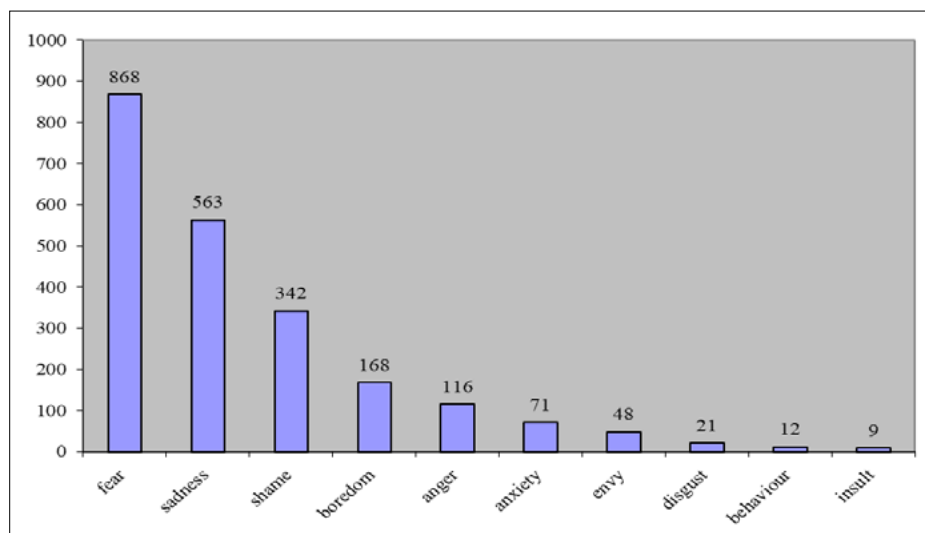


Fig. 5. Subgroups of sentences with subject negative psycho-emotional state predicates

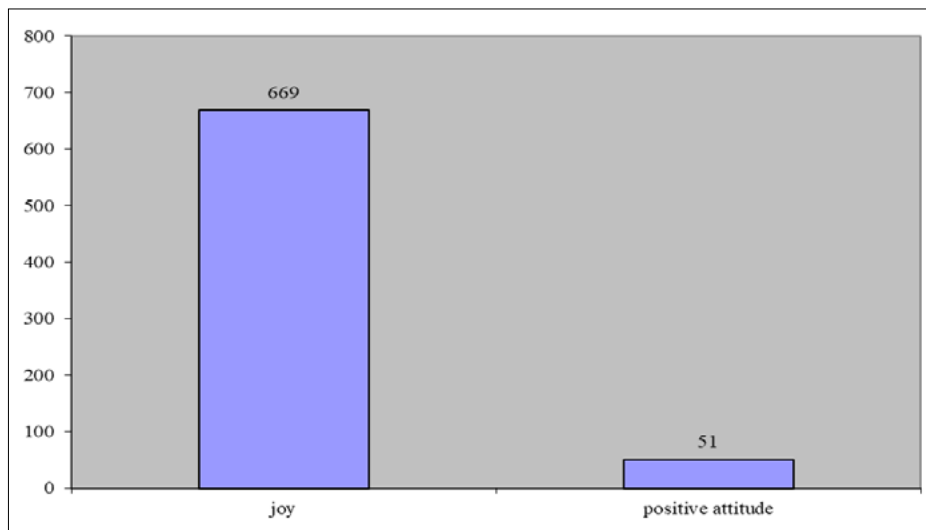


Fig. 6. Subgroups of sentences with subject positive psycho-emotional state predicates

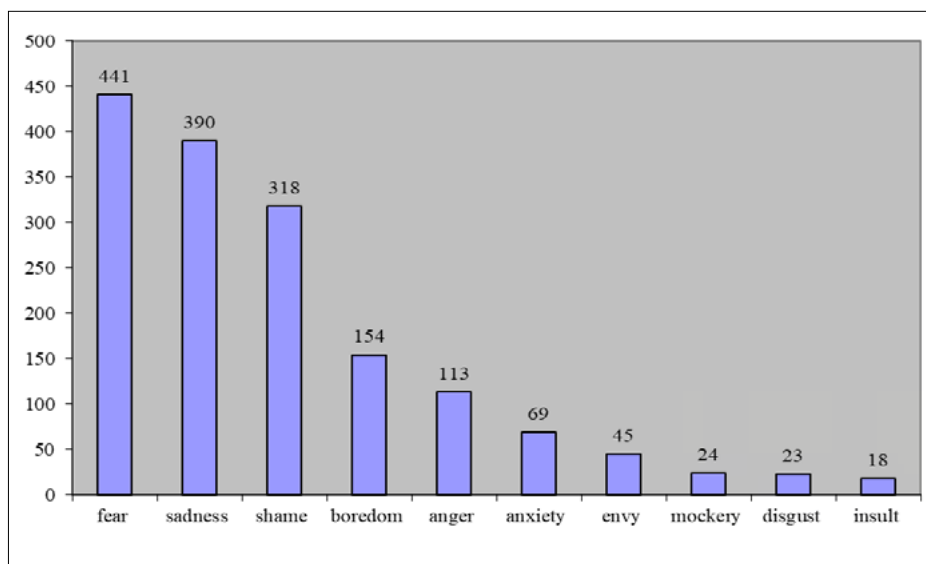


Fig. 7. Sentences with subject negative psycho-emotional attitude predicates

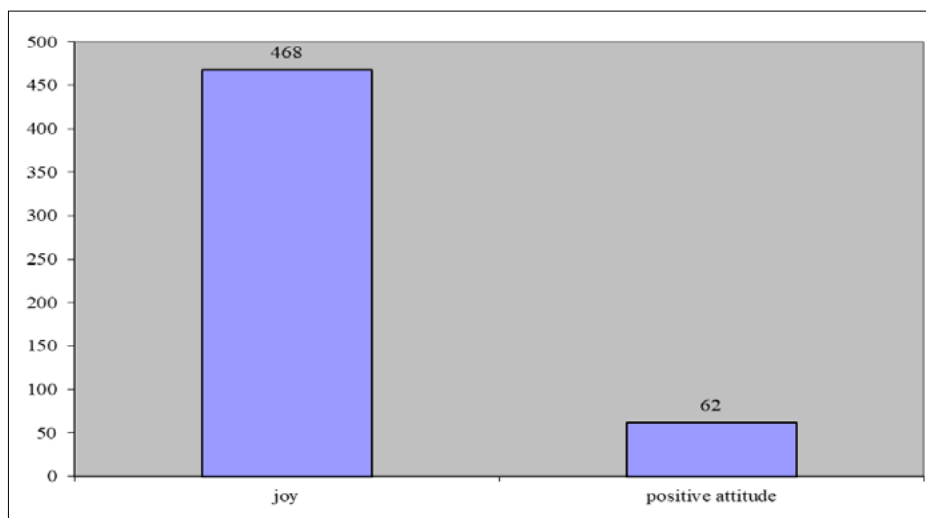


Fig. 8. Sentences with subject positive psycho-emotional attitude predicates

It is a fact to be definitely ascertained in modern Ukrainian subject psycho-emotional state / attitude predicates represent the most productive group of state predicates due to the range of explicated meanings as well as total quantity of syntactic structures, been under all-embracing analysis. The invariant immanent meaning «subject – his psycho-emotional state» is constantly settled upon the logical-denotative structure $S + \text{Praed}_{st}$ ($S + \text{Praed}_{st} + \text{Obj}$ stands for sentences with speaker's attitude predicates), qualifying S as subject, Praed_{st} as experiensive state / attitude predicates, and Obj as an object. On the semantic-syntactic level it shows up the correlation to the structure $ES \rightarrow A_{exp} + \text{Praed}_{state}$ ($A_{exp} + \text{Praed}_{state} + \text{Exp}$ correspondingly) with ES to be elementary simple sentence, Praed_{state} as a speaker state / attitude predicate, A_{exp} – experiensive, and Exp – object spreader (Vykhovanets', Horodens'ka, & Rusanivs'kyu, 1983: 46). The typology of the formal-grammatical representatives of the given structure subordinates the specificity of the very morphological nature of the chosen predicate's realizer, being determined to its status, e. g. *Здивувався тоді князь і розсердивсь...* (Hrinchenko, 1990a: 129); *Мені було дивно і солодко-дико...* (Sosyura, 1988: 103); *Ми так турбувалися за вами, де ви блукали?* (Vasyl'chenko, 1988: 531).

The predicates of the above-mentioned type are logically ascertained to be a specific semantic substance unlimited in its morphological representation. Amongst the whole set of words, denoting characteristic features, the prerogative to explicate communicator's certain state or attitude has been given to adjectives, verbs, verboids, and adverbs, actualized in the determined consecution verb \rightarrow adjective / verboid \rightarrow adverb. Each of them is logically imparted by its own function and hierarchized due to ability to constitute the model of Ukrainian sentence as well as to be its core element. The highest hierarchical position is typically retained by the verb in the syntactic structures $N_1 + V_f / N_1 + V_f + N_x$, e. g. ... *Роман бадьорився* (Hrinchenko, 1991b: 8); *Я трохи боялася...* (Franko, 1973: 448) / *Не раз ніяковіла вона перед односельцями за своїх відлюдькуватих, неподільчивих опікунів...* (Honchar, 1987a: 43); *Спершу боялась я тих проникливих цікавих поглядів з-поза окуляр...* (Kobylyans'ka, 1994: 231). In the Ukrainian grammar system this verbal status tends to be maintained according to a few essential criteria, the most significant of them are: the active valence potential, total number of peculiar grammar categories, and the capability to hold formal grammatical function of predicate (Vykhovanets', Horodens'ka, & Rusanivs'kyu, 1983: 33–34). The adjective's / verboid's second hierarchical position in the

syntactic structures $N_1 + \text{Adj} / \text{Part} / N_1 + \text{Adj} / \text{Part} + N_x$ has been mainly caused by these processes: 1) the absolute power of psycho-emotional state / attitude in the sentences; 2) the loss of predicate rank by the verb, and 3) the further transformation of the latter into the secondary, been analytical, verb, f. i. *Сама вона журна дуже...* (Vovchok, 1983: 319); *Галя була щиро здивована* (Shevchuk, 2011) / *Чи вдячен я за ласку королівську* (Kostenko, 1999: 92); *...всі були страшенно здивовані, що надворі був ясний день* (Bahryanyu, 2001: 422). The third, and therefore the lowest, hierarchical position is fixed by the adverb of the speaker psycho-emotional state / attitude in the syntactic structures $N_3 + \text{Ad} / N_3 + \text{Ad} + N_x$, e. g.: *Так їй важко, досадно* (Teslenko, 1988: 118); *Так мені чогось журно нині...* (Kotsyubyns'kyu, 1988a: 146) / *Миколі стало ніяково, стало й жаль бідної дівчини, жаль її чорних брів і рум'янцю* (Nechuy-Levyts'kyu, 1968: 117); *...мені боязно, щоб він чого не заподіяв собі* (Vasyl'chenko, 1988: 450). In the frame of the Ukrainian sentence the adverb of the type duplicates the total set of proper-verbal active parameters, revealing its full potential of the predicate's representative solely in the syntactic level of sentence organization. The derivative morphological origin of this word, denoting characteristic features alike, defines its peripheral status in the set of the subject psycho-emotional state / attitude predicates in the modern Ukrainian. All the lexical-grammatical units, having been under thorough analysis, elicit morphological isofunctionality. Syntactic structures, formed on this basis, disclose their functional equivalence in the syntactic level. Previously accomplished statistical sample irrefutably testifies the fact sentences with different morphological realizers of subject psycho-emotional state / attitude predicates possess different functional activity (see fig. 3).

Those syntactic structures based on adverbs of subject's psycho-emotional state / attitude contain the highest level of the functional potential, while sentences with adjectives / verboids of this type occupy the second functional position. Functional inactivity is an intrinsic feature of sentences, formed by verbs of the type.

As a result, syntactic structures under the scientific disquisition are successfully integrated in obedience to the valence potential of the predicate. The first subgroup incorporates syntactic units with subject state predicates. They constitute the semantic core of the predicates, generally qualifying speaker's inner world in modern Ukrainian. The second subgroup embraces syntactic structures with predicates, denoting subject attitude to the reality. It is worth mentioning that key attention during the statistical sample was paid only

to the sentences able to make isofunctional syntactic paradigms $N_1 + V_f \rightarrow N_1 + \text{Adj} / \text{Part} \rightarrow N_3 + \text{Ad}$ with subject state predicates, and $N_1 + V_f + N_x \rightarrow N_1 + \text{Adj} / \text{Part} + N_x \rightarrow N_3 + \text{Ad} + N_x$ taking subject attitude predicates correspondingly. The investigated material opens the further perspective to define the paradigms as transformational constructs with broad spectrum of structural two-/three-component variants and diverse semantic contents depending on the meaning of a specific explicator.

Primarily, the ascertained range of semantics of those predicates, which qualify subject psycho-emotional state / attitude in modern Ukrainian, is the most extensive, taking into account the whole spectrum of nuances as well as total number of lexical units. According to the specificity of speaker state or attitude march all the analysed above lexemes were differentiated into 1) units with negative meaning and 2) units with positive meaning.

The results of the statistic sample attest the predicates of subject negative state / attitude dominate in the Ukrainian world-image. Their existence unquestionably depends on different aspects of Ukrainian native speakers' lingual concepts according to the fact these lexical units universally realize Ukrainian peculiar mentality. All the syntactic structures based on the latter constitute the most productive subgroup of sentences with subject psycho-emotional state / attitude predicates in modern Ukrainian (see fig. 4).

Total range of sentences, containing subject positive state / attitude predicates endue much lower level of functional capability. They also disclose much narrower spectrum of semantic nuances compared to the above-mentioned constructs.

In the three-component isofunctional paradigms $N_1 + V_f \rightarrow N_1 + \text{Adj} / \text{Part} \rightarrow N_3 + \text{Ad}$ the general meaning of subject negative psycho-emotional state predicates has been detected by 2 218 sentences with lexemes of agitation, embarrassment, ridicule, emotional touch, despair, shame, anger, envy, apathy, insult, disgust. We can also admit their further complementation by the units, signifying those peculiarities of speaker's behaviour, that cause profound aversion of the society (laziness, nonfeasance, sympathizing with whims, etc.). Each of the investigated subgroups (in a total of 10, videlicet shame, anger, fear, anxiety, envy, sadness, boredom, disgust, insult, and behaviour) has specific semantic micro-spectrum, e. g. *Їй хотілось припасти до Іванових грудей, але вона соромилась, бо ж кругом були люди* (Dovzhenko, 1986) → *Вона трохи засоромлена й схвилювана* (Vunnychenko, 1989: 372) → *Не говори так, Гортино, бо мені аж соромно* (Chaykovs'kyu, 1993: 225); *Дівчина боялася* (Le, 1983: 299) →

І який же я боязкий, – соромлю себе, осміхаючись (Vasyl'chenko, 1988: 200) → *Тягне так, як ото буває, коли попадеши у прудку течію: тобі боязко, ти б уже й вернешся...* (Vasyl'chenko, 1988: 411). It should also be clarified that all lexical units with subject negative psycho-emotional state predicates' semantics undergo inner hierarchy due to the speaker's characteristic feature intensity of the march. Likewise, they obtain precisely fixed syntactic position of a predicate. The level of the productivity of a certain subgroup varies in modern Ukrainian (see fig. 5).

In the contemporary Ukrainian humanitarian paradigm sentences with subject positive psycho-emotional state predicates' morphological representatives (720 units) explicate high-spirited mood of the speaker, their joy, feeling of emotional comfort, merriment, ebullience as constituents of the isofunctional three-component paradigms $N_1 + V_f \rightarrow N_1 + \text{Adj} / \text{Part} \rightarrow N_3 + \text{Ad}$. These realizers allow semantic descriptions of a joy, positive attitude, f. i. *Іде Антосьо, радіє...* (Svydnyts'kyu, 1985: 84) → *Мати радісінька, мов родині якій...* (Vasyl'chenko, 1988: 331) → *...Арсенові стало на душі легко і радісно* (Malyk, 1991a: 339); *Козак на те, щоб світ увесь трудився, А він дивився, серцем веселився* (Kulish, 1998b: 399) → *...уже він веселий і добрий* (Honchar, 1973: 58) → *Весело хлопчиків!* (Kotsyubyns'kyu, 1988a: 37). Predicates of all the analysed above subgroups reveal diverse levels of productivity. Thus, the highest functional activity is a characteristic feature of sentences with predicates, denoting state of joy. Syntactic units with subject positive attitude predicates are the lowest functional activity in the Ukrainian of the beginning of the XXI c. (see fig. 6).

One should note that peculiarities of functioning of sentences with speaker attitude predicates (2 125 units) in the isofunctional three-component paradigms $N_1 + V_f + N_x \rightarrow N_1 + \text{Adj} / \text{Part} + N_x \rightarrow N_3 + \text{Ad} + N_x$ mutually depend on specific extralinguistic environment, correlative with appropriate predicate of interlocutors' negative or positive attitude. The situation represents a fragment of reality, accumulating the whole set of axiological, behavioral, intellectual interrelations between experiensive and society, making simultaneously a deep reason to successive communication. Attitude is an essence of a personally-oriented process, marching according to diverse external facts, events or phenomena as well as to deeds of certain people or society itself. So, the speaker makes his attitude a result of such a process, especially to living beings (to people above all, rarely to animals), and then later to events and life phenomena, f. i. *Командант дивується Дзельмановій доброти...* (Cheremshyna, 1987: 124). Sometimes

it can be a result of self-esteem or self-awareness of a speaker themselves, e. g. *Соромно небозі стало себе самої* (Svydnyts'kyu, 1985: 35); *Сам на себе дивуюся, молодий* (Honchar, 1987b: 315); *Їй стало кривдно й досадно через нерозторопу-мужика й кортіло виправити своє власне замішання* (Antonenko-Davydovych, 1999: 101).

Given statistical sample justifies the fact that those lexemes that denote negative speaker's interrelations in society, pointing out their negative agitation, anxiety, insult on someone / something, sorrow, envy, apathy, fury, mockery, tend to have the highest level of productivity among the subject psycho-emotional attitude predicates (1595 sentences). In the isofunctional three-component paradigms the set of syntactical structures with these lexical units is subdivided into 10 semantic subgroups (insult, shame, anger, anxiety, sadness, boredom, disgust, envy, fear, mockery) with a subsequent specification of each paradigm, f. i. *Кози здивувалися на цей несподіваний учинок свого володаря...* (Shevchuk, 2011) → *Ти, мабуть, здивований, козаче, що зразу після хрестин отаманом став?* (Malyk, 1991b: 55) → *Дивно було Сивоокові з незбагненого християнського бога* (Zahrebel'nyu, 1971: 461); *Жалую лиш, що не пізнаєш ніколи, якого роду може бути мужеська тонкість у почуванні!* (Kobulyans'ka, 2003: 251) → *...слов'яни ...обдаровані добрими природними властивостями, бо вельми жалісливі до тих, хто терпить нужду* (Zahrebel'nyu, 2004) → *Їй чогось зразу стало жалко на людей, на свою родину...* (Kotsyubyns'kyu, 1988a: 74). Units of the type are characterized as highly productive in modern Ukrainian (see fig. 7).

Positive speaker's interrelations with society, their benevolent mood to build communication expose in the mentioned-above isofunctional three-component paradigms syntactic units with predicates of joy and positive attitude subgroups (530 sentences), f. i. *...Матільда страшенно радувалася своїй значливості...* (Zahrebel'nyu, 2004: 108) → *Ми раді, що дві українські церкви нарешті об'єдналися...* (Honchar, 2008: 354) → *Страшно і радісно стало йому за себе, за неї* (Honchar, 1987a: 370); *Він любив дочку дужче, ніж мати, і тепер і сердивсь, і жалів її за одним заходом* (Hrinchenko, 1990a: 409) → *Батько мій дуже жалісливий на людське горе* (Shyyan, 1957) → *Жаль їй було тільки дитини молодой, у чужій чужині не бувалої* (Kulish, 1998a: 203). The level of productivity of predicates of the type is much lower (see fig. 8).

It is also worth mentioning part of sentences with subject psycho-emotional state predicates is partially unable to constitute full-value isofunctional three-component paradigm due to peculiarities of its semantics (937 units). Syntactic structures of the latter form isofunctional two-component paradigms $N_1 + V_f \rightarrow N_1 + Adj / Part$, $N_1 + V_f \rightarrow N_3 + Ad$, and $N_1 + Adj \rightarrow N_3 + Ad$. As for the meaning of an attitude of experiensive, it could be realized by certain sentences in the $N_1 + V_f + N_x \rightarrow N_1 + Adj / Part + N_x$ and $N_1 + V_f + N_x \rightarrow N_3 + Ad + N_x$ paradigms' structural models. The range of subject negative state / attitude predicates has limits in representation, ascertained by semantic subgroups anger, emotional disturbance, agitation, fear, mockery, boredom, negative attitude, insult, chagrin. General meaning of speaker positive state / attitude is explicated by units

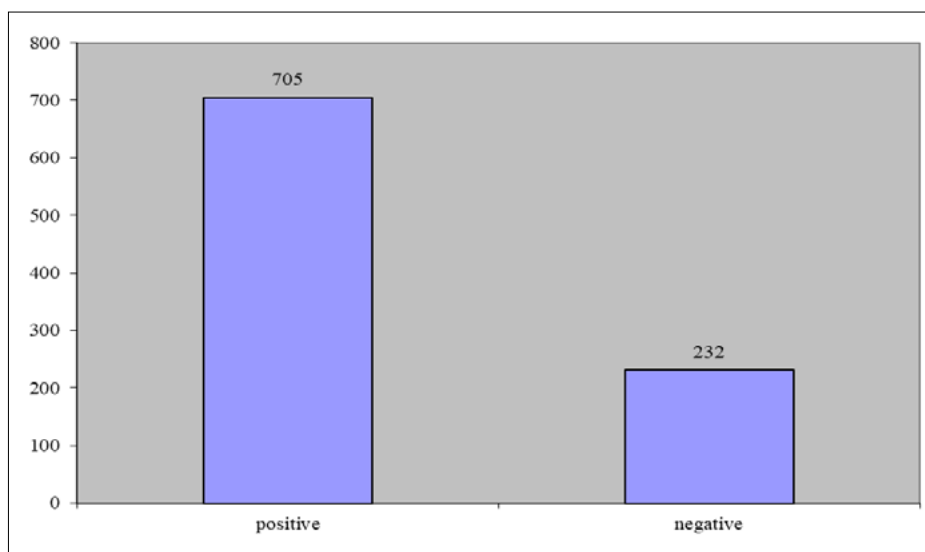


Fig. 9. Sentences with subject state / attitude predicates in the isofunctional two-component paradigms

of emotional agitation, f. i. *Страшно лютився наші лицар...* (Franko, 1976: 205) → *Він лютий...* (Kotsubyns'kyu, 1988b: 73). Syntactical structures based on subject negative psycho-emotional state / attitude predicates obtain much higher functional activity in various two-component isofunctional paradigms. Those sentences which contain subject positive state / attitude predicates get minimal functional activity in the two-component isofunctional paradigms in modern Ukrainian (see fig. 9).

Still the further discussion is possible over the grammar status of a certain syntactic structures, constituted by adverbs with subject psycho-emotional state semantics. The problem admits further thorough scientific investigation according to their inability to make isofunctional component paradigms. Some researchers explain this functional limitation results by the presence of additional axiological, intellectual or some other custom-household parameter (Gradinarova, 2004; Martynov, 1982: 21). In our opinion, these constructs are analogical to those sentences with adverbs of subject psycho-emotional state / attitude that form isofunctional two/three-component paradigms in modern Ukrainian.

The represented empirical disquisition revealed the spectrum of students' preferences as for usage of sentences with different morphological realizers of subject state / attitude semantics. It was, in particular, ascertained the respondents mainly use syntactic structures with adjective predicates to speak about their inner world or some attitude towards someone / something (58%). Sentences with verbal predicates possess the second functional position (28%). The choice of adjective syntactic units could be accounted for “it is the most convenient for me” – 22%; “it is easy to say” – 18%; “actually, I didn't think about it, but it is first to come to mind” – 18%. The hardest in everyday usage opened up to be a syntactic structure that has an adverb of subject psycho-emotional state / attitude as a structural core (14%). The latter

was explained like “it is unusual for ear to hear it” – 5%; “it is not a Ukrainian way” – 5%, “I don't reason using this structure in my mind” – 4%.

Conclusions. To sum up, the subject psycho-emotional state / attitude predicates appear to be the vital component of the Ukrainian world-image. They represent all the peculiarities of national mentality, summarizing up self-esteems and self-identification of native speakers. Lexical units of the type could also function as highly efficient tools for representing the inner world or the range of interrelations of communicants during conversation. The usage of these predicates depends on a certain circle of trust of the speaker. To expose their own mood, emotions, feelings is essential for contemporary students' youth; as for their circles of trust, one can also note they are parents, closest relatives (brother, sister), and friends, determined by national customs. The high-level frequency of such open-hearted conversations unquestionably designates sincerity as a basis of the foundation and prolonging of relations between interlocutors and respondents' emotional need to speak about their inner world freely.

Those lexical units that denote subject psycho-emotional state or attitude form a wide spectrum of tools to use in communication and therefore reveal the tiniest nuances of feelings, mood and connections with other members of a society and environment. The highest level of productivity is observed in syntactic constructs as constituents of isofunctional component paradigms with modifying morphological realizers of the predicates. The latter are verbs, adjectives/verboids, and adverbs. The choice of a sentence with a specific representative is grounded upon their inner unrevealed, and thus, subjective, motifs. Syntactical units with adjectives obtain the highest functional position, whilst sentences with adverbs are on the functional fringe, being passive. The further all-embracing analysis of sentences with subject psycho-emotional state / attitude predicates on the theme-rheme level is highly perspective.

BIBLIOGRAPHY

1. Дрогомирецький П. П. Зіставно-типологічний аналіз простих речень з дієслівними предикатами стану: на матеріалі української, німецької та англійської мов. *Мовознавство*. 1990. № 5. С. 62–65.
2. Фенко М. Я. Функціонально-категорійні параметри прикметника та прислівника в семантико-синтаксичній структурі речення : автореф. дис. ... канд. філологічних наук. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2009. 20 с.
3. Градинарова А. А. Бесподлежащие конструкции с субъектом состояния в дативе и их подлежащие трансформы. *Динамика языковых процессов: история и современность. К 75-летию со дня рождения проф. Пенки Филковой*. София : Херон Прес, 2004. С. 259–273.
4. Каленич В. М. Семантико-синтаксичні параметри речень з одновалентними дієслівними предикатами стану. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія «Філологія»*. 2009. № 11. С. 122–127.
5. Кавера Н. В. Семантична типологія предикатів стану : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Національна академія наук України. Інститут української мови. Київ, 2008. 24 с.
6. Леута О. І. Семантико-синтаксичні параметри українського дієслова : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 404 с.

7. Мартынов В. В. Категории языка. Семиологический аспект : монография. Москва : Наука, 1982. 192 с.
8. Межов О. Г. Суб'єктні синтаксеми у структурі простого речення : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Національна академія наук України. Інститут української мови. Київ, 1998. 19 с.
9. Пасічник І. А. Категорія валентності предикативних прикметників. Луцьк : Вежа, 2006. 183 с.
10. Шрамко Р. Г., Степаненко М. І. Ізофункційні парадигми в системі предикатів стану в українській мові : монографія. Полтава : Астрія, 2017. 284 с.
11. Степаненко М. І. Обов'язкова і факультативна сполучуваність прикметників сучасної української мови. *Українське мовознавство*. 1988. № 15. С. 55–62.
12. Тимкова В. А. Семантико-синтаксична структура двоскладних речень із предикатами якості в українській мові : монографія. Київ : Кондор, 2005. 134 с.
13. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови : академ. граматика укр. мови. Київ : Пульсари, 2004. 400 с.
14. Вихованець І. Р., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Семантико-синтаксична структура речення. Київ : Наук. думка, 1983. 134 с.
15. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису. Донецьк : ДонНУ. URL: http://www.ukrajnistika.edu.rs/preuzimanje/zagnitko_ateoriya_suchasnogo_sintaksisu.pdf.

SOURCES OF ILLUSTRATIVE MATERIAL

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Твори : у 2 т. Т. 1. Повісті та романи. Київ : Наук. думка, 1999. 744 с.
2. Багряний І. П. Сад гетсиманський : роман. Київ : Наук. думка, 2001. 548 с.
3. Чайковський А. Я. Сагайдачний: історичний роман : у 3 кн. Київ : Варта, 1993. 576 с.
4. Черемшина М. Новели. Посвяти Василеві Стефанику. Ранні твори. Переклади. Літературно-критичні виступи. Спогади. Автобіографія. Листи. Київ : Наук. думка, 1987. 448 с.
5. Довженко О. П. Кіноповісті. Оповідання. Київ : Наук. думка, 1986. 710 с.
6. Франко І. Я. Вибрані твори : у 3 т. Т. 2. Оповідання. Драматичні твори. Київ : Дніпро, 1973. 623 с.
7. Франко І. Я. Зібрання творів : у 50 т. Т. 4. Поезія. Київ : Наук. думка, 1976. 467 с.
8. Гончар О. Т. Бригантина : повість. Київ : Рад. письменник, 1973. 294 с.
9. Гончар О. Т. Листи. Київ : Укр. письменник, 2008. 431 с.
10. Гончар О. Т. Твори : у 7 т. Т. 2. Таврія : роман. Перекоп : роман. Київ : Дніпро, 1987. 717 с.
11. Гончар О. Т. Твори : у 7 т. Т. 3. Земля гуде: повість. Партизанська іскра: кіноповість. Микита Братусь: повість. Щоб світився вогник: повість. Оповідання з циклу «Південь». Київ : Дніпро, 1987. 559 с.
12. Грінченко Б. Д. Твори : у 2 т. Т. 1. Поетичні твори. Оповідання. Повісті. Київ : Наук. думка, 1990. 640 с.
13. Грінченко Б. Д. Твори : у 2 т. Т. 2. Повісті, драматичні твори. Київ : Наук. думка, 1991. 608 с.
14. Кобилянська О. Ю. Людина. Царівна: повісті. Київ : Котигорошко, 1994. 360 с.
15. Зворушене серце: твори Ольги Кобилянської. У 2 кн. Кн. 2. Через кладку: повість ; Вовчиха: новела з народного життя ; Лист засудженого на смерть вояка до своєї жінки: оповідання ; Сниться: військовий нарис ; Нариси. Київ : Грамота, 2003. 384 с.
16. Костенко Л. В. Берестечко: історичний роман. Київ : Укр. письменник, 1999. 157 с.
17. Коцюбинський М. М. Твори : у 2 т. Т. 1. (1884–1906): повісті та оповідання. Київ : Наук. думка, 1988. 584 с.
18. Коцюбинський М. М. Твори : у 2 т. Т. 2. (1907–1912): повісті та оповідання. Статті і нариси. Київ, 1988. 496 с.
19. Коцюбинський М. М. Збірка творів. Харків : Прапор, 2008. 336 с.
20. Куліш П. О. Твори : у 2 т. Т. 1. Прозові твори. Поетичні твори. Переспіви та перекази. Київ : Наук. думка, 1998. 752 с.
21. Куліш П. О. Твори : у 2 т. Т. 2. Поєми. Драматичні твори. Київ : Наук. думка, 1998. 768 с.
22. Ле І. Л. Твори : у 7 т. Т. 3. Наливайко: історичний роман. Київ : Дніпро, 1983. 448 с.
23. Малик В. К. Вибрані твори : у 2 т. Т. 1. Таємний посол: роман-тетралогія: у 4 кн., кн. 1. Посол Урус-шайтан ; кн. 2. Фірман султана. Київ : Дніпро, 1991. 461 с.
24. Малик (1991b) = Малик В. К. Вибрані твори : у 2 т. Т. 2. Таємний посол: роман-тетралогія: у 4 кн., кн. 3. Чорний вершник ; кн. 4. Шовковий шнурок. Київ : Дніпро, 1991. 509 с.
25. Нечуй-Левицький І. С. Вибрані твори. Київ : Дніпро, 1968. 543 с.
26. Шевчук В. Дім на горі: роман-балада. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. 559 с.
27. Шиян А. І. Баланда: повість. Київ : Молодь, 1957. 269 с.
28. Свидницький А. П. Роман. Оповідання. Нариси. Київ : Наук. думка, 1985. 574 с.
29. Сосюра В. М. Третя Рота: роман. Київ : Рад. письменник, 1988. 359 с.
30. Тесленко А. Ю. Прозові твори. Драматичні твори. Вірші. Листи. Київ : Наук. думка, 1988. 480 с.
31. Українка Л. Драматичні твори. Київ : Дніпро, 1989. 761 с.
32. Васильченко С. В. Оповідання. Повісті. Драматичні твори. Київ : Наук. думка, 1988. 600 с.
33. Винниченко В. К. Краса і сила. Повісті та оповідання. Київ : Дніпро, 1989. 752 с.
34. Вовчок М. Оповідання. Казки. Повісті. Роман. Київ : Наук. думка, 1983. 638 с.
35. Загребельний П. А. Диво: роман. Київ : Дніпро, 1971. 671 с.
36. Загребельний П. А. Євпраксія: роман. Харків : Фоліо, 2004. 350 с.

REFERENCES

1. Drohomirets'kyi, P. P. (1990). Zistavno-typologhichnyj analiz prostykh rechenj z dijeslivnymi predykatomy stanu: na materiali ukrajinsjkoji, nimeckoji ta anghlijskoji mov [Comparative and Typological Analysis of Simple Sentences with Verb Predicates of States: on the Basis of Ukrainian, German, and English Languages]. *Movoznavstvo [Linguistics]*. Issue 5. pp. 62–65 [in Ukrainian].
2. Fenko, M. (2009). Funkcionaljno-kategorijni parametry prykmetnyka ta pryslivnyka v semantyko-syntaksychnij strukturi rechenja [Functional and Categorical Parameters of Adjectives and Adverbs in the Semantic and Syntactic Structure of the Sentence]. Extended Abstract of Doctor's Thesis. Luts'k. 20 p. [in Ukrainian].
3. Gradinarova, A. A. (2004). Bespodlezhashchnye Konstruktsii s Sub'ektom Sostoyaniya v Dative i Ikh Podlezhashchnye Transformy [Non-Subject Constructions with State Subject in Dative and Their Subject Transformations]. *Dinamika yazykovykh protsessov: istoriya i sovremennost' [Dynamics of Language Processes: History and Modern Times]*. Sofia: Heron Pres. Pp. 259–273 [in Russian].
4. Kalenych, V. (2009). Semantyko-syntaksychni parametry rechenj z odnovalentnymi dijeslivnymi predykatomy stanu [Semantic and Syntactic Parameters of Sentences with Monovalent Verb Predicates of State]. *Naukovi zapysky Vinnyts'kogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu imeni M. Kocjubynskogho. Ser. Filologhija: zbirnyk [Scientific Writings of Vinnytsia M. Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Philology Series: Collection of Works]*. Issue 11, pp. 122–127. Vinnytsia: Vinnytsia M. Kotsiubynskyi State Pedagogical University [in Ukrainian].
5. Kavera, N. (2008). Semantychna Typolohiya Predykativ Stanu [Semantic Typology of Predicates of State]. Extended Abstract of Doctor's Thesis. National Academy of Sciences of Ukraine. Institute of the Ukrainian Language. Kyiv. 24 p. [in Ukrainian].
6. Leuta, O. (2007). Semantyko-syntaksychni parametry ukrajinsjkoji dijeslova: monohrafiya [Semantic and Syntactic Parameters of the Ukrainian Verb: a Monograph]. Kyiv: Publishing House of M. P. Dragomanov NPU. 404 p. [in Ukrainian].
7. Martynov, V. V. (1982). Kategorii yazyka. Semiologicheskij aspekt: monografiya [Language Categories. Semiological Aspect: a Monograph]. Moscow: Nauka. 192 p. [in Russian].
8. Mezhev, O. H. (1998). Sub'yektni syntaksemy u strukturi prostoho rechenja [Subject Syntaxemes in the Structure of Simple Sentence]. Extended Abstract of Doctor's Thesis. Institute of the Ukrainian Language. Kyiv. 19 p. [in Ukrainian].
9. Pasichnyk, I. (2006). Katehoriya Valentnosti Predykatyvykh Prykmetnykiv [Category of Valency of Predicate Adjectives]. Luts'k: Vezha. 183 p. [in Ukrainian].
10. Shramko, R., Stepanenko, M. (2017). Izofunktsijni Paradyhmy v Systemi Predykativ Stanu v Ukrayins'kyi Movi: monohrafiya [Isofunctional Paradigms in the System of Predicates of State in the Ukrainian Language: a Monograph]. Poltava: Astrava. 284 p. [in Ukrainian].
11. Stepanenko, M. (1988). Obovyazkova i fakul'tatyvna spoluchuvanist' prykmetnykiv suchasnoyi Ukrayins'koyi movy [Obligatory and Facultative Connectivity of Adjectives of the Modern Ukrainian Language]. *Ukrayins'ke movoznavstvo [Ukrainian Linguistics]*, Issue 15, pp. 55–62. Kyiv: Vyscha Shkola [in Ukrainian].
12. Tymkova, V. (2005). Semantyko-syntaksychna struktura dvoskladnykh rechen' iz predykatomy yakosti v Ukrayins'kyi movi [The Semantic-Syntactic Structure of the Two-member Sentences with Qualitative Predicates in the Ukrainian Language]. Kyiv: Kondor. 134 p. [in Ukrainian].
13. Vykhovanets', Ivan, and Kateryna Horodens'ka (2004). Teoretychna Morfolohiya Ukrayins'koyi Movy [Theoretical Morphology of the Ukrainian Language]. Kyiv: Pul'sary. 400 p. [in Ukrainian].
14. Vykhovanets', I. R., Horodens'ka, K. H., & Rusaniv's'kyi, V. M. (1983). Semantyko-syntaksychna struktura rechenja [The Semantic-syntactic Structure of the sentence]. Kyiv: Naukova Dumka. 219 p. [in Ukrainian].
15. Zahnitko, A. (2007). Teoriya suchasnoho syntaksysu [Theory of Comprehensive Syntax]. Donets'k: DonNU. URL: http://www.ukrajinstika.edu.rs/preuzimanje/zagnitko_a_teorija_suchasnogo_sintaksisu.pdf [in Ukrainian].

SOURCES OF ILLUSTRATIVE MATERIAL

1. Antonenko-Davydovych, B. (1999). *Tvory: u 2 t. T. 1: Povisti ta Romany [Works: In Two Volumes. Volume 1: Stories and Novels]*. Kyiv: Naukova Dumka. 744 p. [in Ukrainian].
2. Bahryanyy, I. (2001). *Sad Hetsymans'kyi: Roman [The Garden of Gethsemane: a Novel]*. Kyiv: Naukova Dumka. 548 p. [in Ukrainian].
3. Chaykovs'kyi, A. (1993). *Sahaydachnyy: istorychnyy roman : u 3 kn. [Sahaydachnyy: a Historical Novel: In Three Volumes]*. Kyiv: Varta. 576 p. [in Ukrainian].
4. Cheremshyna, M. (1987). *Novely. Posvyaty Vasylevi Stefanyku. Ranni tvory. Pereklady. Literaturno-krytychni vystupy. Spohady. Avtobiohrafija. Lysty [Novelettes. Tributes to Vasyl Stefanyk. Early Works. Translations. Literary Critical Speeches. Memoirs. Autobiography. Letters]*. Kyiv: Naukova Dumka. 448 p. [in Ukrainian].
5. Dovzhenko, O. (1986). *Kinopovisti. Opovidannya [Screenplays. Short Stories]*. Kyiv: Naukova Dumka. 710 p. [in Ukrainian].
6. Franko, I. (1973). *Opovidannya. Dramatychni Tvory [Short Stories. Drama Works]*. Vol. 2. Kyiv: Dnipro. 623 p. [in Ukrainian].
7. Franko, I. (1976). *Poeziya [Poetry]*. Vol. 4. Kyiv: Naukova Dumka. 467 p. [in Ukrainian].
8. Honchar, O. (1973). *Bryhantyna [Brigantine]*. Kyiv: Rad. Pys'mennyk. 294 p. [in Ukrainian].
9. Honchar, O. (2008). *Lysty [Letters]*. Kyiv: Ukr. Pys'mennyk. 431 p. [in Ukrainian].
10. Honchar, O. (1987a). *Tavriya : Roman ; Perekop: Roman [Tavria: a Novel; Perekop: a Novel]*. Vol. 2. Kyiv: Dnipro. 717 p. [in Ukrainian].

11. Honchar, O. (1987b). *Zemlya Hude: Povist' ; Partyzans'ka Iskra: Kinopovist' ; Mykyta Bratus': povist' ; Shchob Svityvsya Vohnyk: Povist' ; Opovidannya z Tsyklu «Pivden'»* [The Earth Hums: a Story ; Guerilla Spark: a Screenplay ; Mykyta Bratus': a Story ; Let the Small Fire Shine: a Story ; Short Stories from the *South Cycle*]. Vol. 3. Kyiv: Dnipro. 559 p. [in Ukrainian].
12. Hrinchenko, B. (1990a). *Poetychni Tvory. Opovidannya. Povisti* [Poetry. Short Stories. Stories]. Vol. 1. Kyiv: Naukova Dumka. 640 p. [in Ukrainian].
13. Hrinchenko, B. (1991b). *Povisti. Dramatychni Tvory* [Stories. Dramatic Works]. Vol. 2. Kyiv: Naukova Dumka. 608 p. [in Ukrainian].
14. Kobylyans'ka, O. (1994). *Lyudyna. Tsarivna: povisti* [The Person. Princess: Stories]. Kyiv: Kotyhoroshko. 360 p. [in Ukrainian].
15. Kobylyans'ka, O. (2003). *Zvorushene Sertse : Tvory Ol'hy Kobylyans'koyi: Navch. Posibnyk. Cherez kladku: Povist' ; Vovchykha: Novela z Narodnoho Zhyttya ; Lyst Zasudzhenoho na Smert' Voyaka Do Svoeyi Zhinky: Opovidannya ; Snyt'sya: Voyennyi Narys ; Narysy [Moved Heart : Works by Ol'ha Kobylyans'ka: A Textbook. Across the Bridge: a Story ; She-Wolf: a Novelette from Folk Life ; A Letter from a Soldier Sentenced to Death to His Wife: Short Story ; Seeing a Dream: Military Sketch ; Sketches]*. Vol. 2. Kyiv: Hramota. 384 p. [in Ukrainian].
16. Kostenko, L. (1999). *Berestechko: Istorychnyy Roman* [Berestechko: Historical Novel]. Kyiv: Ukr. Pys'mennyk. 157 p. [in Ukrainian].
17. Kotsyubyns'kyi, M. (1988a). *Tvory: u 2 t. T. 1 (1884–1906) : Povisti i Opovidannya* [Works: in Two Volumes. Volume 1 (1884–1906) : Stories and Short Stories]. Vol. 1. Kyiv: Naukova Dumka. 584 p. [in Ukrainian].
18. Kotsyubyns'kyi, M. (1988b). *Tvory: u 2 t. T. 2 (1907–1912) : Povisti i Opovidannya ; Statti i Narysy* [Works: in Two Volumes. Volume 2 (1907–1912): Stories and Short Stories ; Articles and Sketches]. Vol. 2. Kyiv: Naukova Dumka. 496 p. [in Ukrainian].
19. Kotsyubyns'kyi, M. (2008). *Zbirka Tvoriv* [Collection of Works]. Kharkiv: Prapor. 336 p. [in Ukrainian].
20. Kulish, P. (1998a). *Tvory : u 2 t. T. 1: Prozovi Tvory. Poetychni Tvory. Perespiviy i Perekazy* [Works : in Two Volumes. Volume 1 : Prose Works. Poetry. Imitations and Retellings]. Vol. 1. Kyiv: Naukova Dumka. 752 p. [in Ukrainian].
21. Kulish, P. (1998b). *Tvory : u 2 t. T. 2: Poemy. Dramatychni Tvory* [Works: in Two Volumes. Volume 2: Poems. Dramatic Works]. Vol. 2. Kyiv: Naukova Dumka. 768 p. [in Ukrainian].
22. Le, I. (1983). *Nalyvayko: Istorychnyy Roman* [Nalyvayko : Historical Novel]. Vol. 3. Kyiv: Dnipro. 448 p. [in Ukrainian].
23. Malyk, V. (1991a). *Tayemnyy posol: roman-tetralohiya : u 2 t. Tom 1 : Posol Urus-shaytana. Firman Sultana* [Secret Ambassador: Tetralogy: in 2 volumes. Volume 1. Ambassador of Urus-Satan. Sultan's Firman]. Kyiv: Dnipro. 461 p. [in Ukrainian].
24. Malyk, V. (1991b). *Tayemnyy posol: roman-tetralohiya : u 4 kn. Tom 2 : Chornyy Vershnyk. Shovkovyy Shnurok* [Secret Ambassador: Tetralogy: in 2 volumes. Volume 2. Black Rider. Silk Thread]. Kyiv: Dnipro. 509 p. [in Ukrainian].
25. Nechuy-Levyts'kyi, I. (1968). *Vybrani Tvory* [Selected Works]. Kyiv: Dnipro. 543 p. [in Ukrainian].
26. Shevchuk, V. (2011). *Dim Na Hori : Roman-Balada* [The House on the Mountain: a Novel-Ballad]. Kyiv: A-BA-BA-HA-LA-MA-HA. 559 p. [in Ukrainian].
27. Shyyan, A. (1957). *Balanda: povist'* [Liquid lean soup: a novella]. Kyiv: Molod'. 269 p. [in Ukrainian].
28. Svydnyts'kyi, A. (1985). *Roman. Opovidannya. Narysy* [Novel. Short Stories. Sketches]. Kyiv: Naukova Dumka. 574 p. [in Ukrainian].
29. Sosyura, V. (1988). *Tretya Rota: Roman* [The Third Company: a Novel]. Kyiv: Rad. Pys'mennyk. 359 p. [in Ukrainian].
30. Teslenko, A. (1988). *Prozovi tvory. Dramatychni tvory. Virshi. Lysty* [Prose Works. Dramatic Works. Poems. Letters]. Kyiv: Naukova Dumka. 480 p. [in Ukrainian].
31. Ukrayinka, L. (1989). *Dramatychni Tvory* [Dramatic Works]. Kyiv: Dnipro. 761 p. [in Ukrainian].
32. Vasyl'chenko, S. (1988). *Opovidannya. Povisti. Dramatychni Tvory* [Short Stories. Novels. Dramatic Works]. Kyiv: Naukova Dumka. 600 p. [in Ukrainian].
33. Vynnychenko, V. (1989). *Krasa i Syl'a: Povisti ta Opovidannya* [Beauty and Strength: Novels and Short Stories]. Kyiv: Dnipro. 752 p. [in Ukrainian].
34. Vovchok, M. (1983). *Opovidannya. Kazky. Povisti. Roman* [Short Stories. Fairy Tales. Stories. A Novel]. Kyiv: Naukova Dumka. 638 p. [in Ukrainian].
35. Zahrebel'nyy, P. (1971). *Dyvo: Roman* [Wonder: a Novel]. Kyiv: Dnipro. 671 p. [in Ukrainian].
36. Zahrebel'nyy, P. (2004). *Yevpraksiya: Roman* [Eupraxia: a Novel]. Kharkiv: Folio. 350 p. [in Ukrainian].

Юлія ТЕГЛІВЕЦЬ,
orcid.org/0000-0002-7221-7554
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) yul4uklv@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ОНОМАСІОЛОГІЧНОЇ ОЗНАКИ ДВОКОМПОНЕНТНИХ СКЛАДЕНИХ НАЗВ ІЗ СЕМОЮ 'ВОДА'

Статтю присвячено комплексному ономасіологічному аналізу двокомпонентних складених назв із семою 'вода', виявленню ономасіологічної ознаки. Складені назви, виражаючи наукові й технічні поняття, мають називати найсуттєвіші ознаки своїх об'єктів. Вибір мотиваційної бази і мотиваційної ознаки з погляду ономасіології розглядають як певний етап номінативного процесу. Прихильники ономасіологічного підходу зазначають, що створення моделі найменування залежить від характеристики іменованого предмета (його функцій, матеріалу виготовлення чи інших властивостей) і традицій використання моделей найменування.

Складені назви із семою 'вода' як вторинні найменування формуються на базі того значення слова, ім'я якого використовують у новій для нього функції.

Актуальність дослідження полягає в тому, що складені назви із семою 'вода' потребують детального ономасіологічного аналізу, який тісно пов'язаний зі словотвірним. Мета статті – виявити особливості ономасіологічної ознаки у двокомпонентних складених назвах із семою 'вода' на основі аналізу найбільш продуктивних моделей. Серед аналізованих термінів виявлено такі моделі: 1) прикметник + іменник. У цій моделі ономасіологічною ознакою є: а) загальнонауковий термін (вода агресивна, ставок евтрофний); б) загальнотехнічний термін (течія турбулентна, течія ламінарна); в) загальноповсякденна лексема (високі води, вода рожева); 2) дієслово (дієприкметник) + іменник. У цій моделі ономасіологічною ознакою є: а) загальнонауковий термін (вода абсорбована, вода керована); б) загальноповсякденна лексема (вода зв'язана, вода підперта).

Комплексний аналіз ономасіологічної та словотвірної структур складених назв із семою 'вода' дає змогу простежити лексико-семантичні процеси та особливості творення таких терміносполук у сучасній українській літературній мові. Диференційні семи ономасіологічної ознаки розширюють та уточнюють значення того чи іншого компонента у структурі складеної назви, що, відповідно, впливає на значення терміносполуки загалом.

Ключові слова: ономасіологія, ономасіологічна база, ономасіологічна ознака, термін, складена назва.

Yuliya TEHLIVETS,
orcid.org/0000-0002-7221-7554
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) yul4uklv@ukr.net

FEATURES OF THE ONOMASIOLOGICAL MARK OF THE TWO-COMPONENT COMPOUND NAMES WITH THE SEME 'WATER'

The article is devoted to a complex onomasiological analysis of compound names with the seme 'water'. Each special terminology reflects the conceptual system of a particular branch of science or technology in the form of a terminology system. Compound names, expressing scientific and technical concepts, should name the most essential features of their objects. The choice of motivational base and motivational mark from the point of view of onomasiology is considered as a certain stage of the nominative process. Proponents of the onomasiological approach note that the creation of a name model depends on the characteristics of the named object (its functions, material or other properties) and the traditions of using name models.

Compound names with the seme 'water' as secondary names are formed on the basis of the meaning of the word whose name is used in the new function.

The relevance of the study is that compound names with the seme 'water' require a detailed onomasiological analysis, which is closely related to word formation. The purpose of the article is to identify the features of onomasiological mark in two-component compound names with the seme 'water' based on the analysis of the most productive models.

Among the analyzed terms the following models have been revealed: 1. noun + adjective. In this model, the onomasiological mark is represented by: a) general scientific term (aggressive water, eutrophic pond); b) general technical term (turbulent flow, laminar flow c) commonly used lexeme (high water, pink water). 2. Verb model (adjective) + noun. In this model, the onomasiological mark is: a) general scientific term: (water absorbed, water controlled), b) commonly used lexeme (water bound, water supported).

A comprehensive analysis of the onomasiological and word formation structures of the compound names with the seme 'water' makes it possible to trace the lexical-semantic processes and peculiarities of the formation of such terms in the modern Ukrainian literary language. Differential semes of the onomasiological mark expand and clarify the meaning of a component in the structure of the compound name, which accordingly affects the meaning of the term as a whole.

Key words: *onomasiology, onomasiological base, onomasiological mark, term, compound name.*

Постановка проблеми. Кожна спеціальна термінологія як інструмент організації та репрезентації спеціальних знань відображає поняттєву систему певної галузі науки або техніки у формі терміносистеми. Така система водночас виконує функцію лексичної системи спеціальної мови в певній галузі. Системні ознаки термінної лексики є тією основною базою, що забезпечує пізнавально-комунікативну діяльність наукового поняття, зміст якого будуть становити загальні та спеціальні властивості предметів і явищ навколишньої дійсності. Отже, системному аналізу підлягає і структурна будова термінів, і їхнє семантичне наповнення.

Вибір мотиваційної бази і мотиваційної ознаки розглядають як певний етап номінативного процесу, що має довербальну й вербальну фази і здійснюється відповідно до загальних законів оброблення позамовної інформації. Тому з погляду ономазіології мотивація – це пізнавальний процес позначення шляхом модифікації і трансформації вже наявних у пам'яті знаків, через який опосередковуються зв'язки об'єкта, його концепту з ономазіологічною структурою. Прихильники ономазіологічного підходу (О. Кубрякова, Г. Куцак, О. Селіванова та ін.) зазначають, що ономазіологію цікавить, як слово закріплюється за певною сутністю, наскільки цей зв'язок є вмотивованим. На думку О. Кубрякової, «в кожній із таких моделей формальні засоби словотворення слугують насамперед для того, щоб указати на ракурс використання предмета думки, вибраного за ознаку найменування, чи на тип зв'язку між ним і предметом, який підлягає позначенню» (Кубрякова, 1981: 14).

Ономазіологічний підхід у вивченні складених назв пов'язаний із виділенням таких основних категорій, як ономазіологічна база (в похідному слові вказує на належність названого поняття до класу предметів, ознак, дій тощо) та ономазіологічна ознака, що уточнює ономазіологічну базу і тим самим є семантично конкретнішою величиною для кожної словотвірної моделі. Розмежовуючи ономазіологічний та семасіологічний підходи, О. Селіванова наголошує на тому, що «ономазіологічний підхід спрямований на пояснення лінгвальних та інтралінгвальних особливостей номінативної структури слова» (Селіванова, 2000: 19). На думку Г. Куцак, «ономазіологічна ознака вербалізує не просто сукупність маркерів ономазіо-

логічних категорій, а й акумульовані в них внутрішні форми слів» (Куцак, 2018: 107).

Лексико-семантичні процеси складених назв із семою 'вода' передбачають розвиток семантичної структури тієї лексичної одиниці, яка вже існує в сучасній українській літературній мові, в напрямі спеціалізації цієї одиниці в науково-технічній термінології. Така лексична одиниця набуває нових сем, які розширюють та уточнюють значення стрижневого компонента складеної назви, що відповідним чином впливає на значення термінополуки загалом. Мотиваційною базою складених назв із семою 'вода' є комплекс, що складається зі сфери, з якої запозичується назва, використана вдруге, і денотата, ім'я якого слугує номінантом – з усіма можливими асоціаціями.

Актуальність дослідження полягає в тому, що складені назви із семою 'вода' потребують детального ономазіологічного аналізу, який тісно пов'язаний зі словотвірним.

Мета статті – аналізуючи двокомпонентні моделі складених назв із семою 'вода', виявити особливості ономазіологічної ознаки, за допомогою принципу лексико-семантичного поля з'ясувати, яких диференційних сем набуває стрижневий компонент.

Серед найпродуктивніших моделей двокомпонентних складених назв із семою 'вода' виявлено наведені нижче.

1. Модель *прикметник + іменник*, що об'єднує складені назви, в яких ономазіологічна ознака виражена:

а) загальнонауковим терміном: диференційна сема 'процес' мотивує значення таких складених назв, як *вода агресивна* («здатність природної води, насиченої киснем і двооксидом вуглецю, кородувати (руйнувати) різні матеріали» (Балабан, 2000: 272)), що впливає зі значення лексеми *агресивний* («який хімічно руйнує речовину» (СУМ, 1970: т. 1, 18)), *ставок евтрофний* (*евтрофний* ← *евтрофікація* – «процес збагачення водойм поживними речовинами, необхідними для розвитку водних рослин» (СІС, 1985: 282)), *вода гравітаційна* (*гравітаційний* ← *гравітація* – «всесвітнє тяжіння; метод збагачення корисних копалин» (СІС, 1985: 219)), *озера дистрофні* (*дистрофний* ← *дистрофія* – «порушення живлення тканин, органів або організму людини чи тварини в цілому, що призводить до виснаження

організму» (СІС, 1985: 264)), *вода метаболічна* (*метаболічний* ← *метаболізм* – «перетворення речовин та енергії, які становлять основу життєдіяльності організмів» (СІС, 1985: 532)), *вода гігроскопічна* («вода, яку ґрунт адсорбує у вигляді пари з повітря» (ТСІЗ, 2004: 43)) та ін.; складена назва *водойма ізотермічна* набуває диференційної семи '*температура*' завдяки лексемі *ізотермічний* («той, що має постійну температуру» (СІС, 1985: 27)); диференційної семи '*хімічна характеристика*' набуває складена назва *вода важка* («вода із значно більшою молекулярною вагою, ніж звичайна» (Балабан, 2000: 127)); диференційної семи '*розмір*' набуває складена назва *вода капілярна*, що впливає зі значення лексеми *капілярний* («тонкий (щодо пор, каналів, порожнин, судин тощо)» (ТСІЗ, 2004: 43)) тощо;

б) загальнотехнічним терміном: диференційна сема '*характер руху*' мотивує значення терміносполук *течія турбулентна*, *течія ламінарна*, які впливають зі значення лексем *турбулентний* («непорядкований рух рідин або газів...» (СІС, 1985: 851)) і *ламінарний* («лінійний рух рідини (або газу)» (СІС, 1985: 479)); диференційну сему '*процес*' виявлено у складеній назві *вода гігроскопічна* завдяки значенню лексеми *гігроскопічний* («такий, що вбирає вологу» (СІС, 1985: 192)); диференційна сема '*параметри*' мотивує значення терміносполуки *рідина баротропна* (*баротропний* ← *баротропність* – «залежність розподілу щільності лише від одного параметра (тиску – в атмосфері, температури – в океані)» (СІС, 1985: 107)); диференційна сема '*спосіб існування*' надає додаткових відтінків складеній назві *вода плівчисто-меніскова* («вода, що утримується молекулярними силами у вигляді менісків у пунктах стикання ґрунтових частин і водяних плівок навколо найдрібніших частинок ґрунту» (ТСІЗ, 2004: 44)); диференційна сема '*форма*', виявлена в лексемі *аморфний* («безформний, стан конденсованих (рідких і твердих) тіл, що характеризується непорядкованим розташуванням їхніх молекул» (СІС, 1985: 52)), мотивує значення терміносполуки *лід аморфний* тощо;

в) загальноживаною лексемою: диференційної семи '*процес*' набувають терміносполуки *високі води* («підйоми водного дзеркала поверхневих вод при збільшенні витрат ріки, заторах, підпорах від ГТС, що викликає повінь» (Загородній, Вознюк, 2005: 102)), *води зворотні* («води, що стікають зі зрошувальних полів чи такі, що скидаються рибоводними ставами, промисловими і комунально-промисловими підприємствами після повного очищення і знезараження» (Загородній,

Вознюк, 2005: 92)); диференційної семи '*призначення*' набуває складена назва *вода живильна* («вода для живлення парових та інших котлів, до складу якої входять: конденсат турбіни, регенеративних і теплофіксаційних підігрівників, зворотний конденсат зовнішніх споживачів і вода після очищення та водопідготовчій устави» (Балабан, 2000: 106)); диференційної семи '*вид води*' набуває складена назва *вода сира* («природна вода з джерел водопостачання, яка подається як теплотехнічна сировина на водопідготовчу уставу або використовується з іншою метою в процесі одержання теплової енергії» (Маненко та ін., 2002: 50)); диференційну сему '*розташування*' виявлено у складених назвах *води підземні* («води в товщі гірських порід земної кори в рідкому, твердому чи газоподібному стані в товщі гірських порід земної кори в рідкому, твердому чи газоподібному стані» (Загородній, Вознюк, 2005: 368)), *поверхневі води* («води, що постійно чи тимчасово знаходяться на земній поверхні у формі різних водних об'єктів» (Загородній, Вознюк, 2005: 364)); диференційної семи '*місце утворення*' набуває складена назва *лід донний* («внутрішньоводний лід, що утворився на дні водного об'єкта у вигляді скупчення непрозорої маси льодяних кристалів» (Загородній, Вознюк, 2005: 170)); диференційної семи '*колір*' набуває стрижневий компонент *приплив* у складених назвах *приплив зелений* («цвітіння водойми мікроорганізмами зеленого кольору» (Маненко та ін., 2002: 50)), *приплив червоний* («цвітіння водойми мікроорганізмами червоного кольору» (Маненко та ін., 2002: 50)), *приплив блакитний* («скупчення отруйних водоростей блакитного кольору» (Маненко та ін., 2002: 50)) тощо.

2. Модель *дієслово (дієприкметник) + іменник*. У такій моделі ономасіологічна ознака виражена:

а) загальнонауковим терміном: диференційна сема '*процес*' мотивує значення терміносполук *вода абсорбована* (*абсорбований* ← *абсорбція* – «вбирання газів або рідин, а також світла і звуку всім об'ємом рідини чи твердого тіла» (СІС, 1985: 860)); *вода аерована* (*аерований* ← *аерація* – «провітрювання, насичення повітрям» (СІС, 1985: 28)); *незарегульована ріка* (*незарегульований* ← *зарегульований* ← *регулювати* – «упорядковувати; встановлювати правильну взаємодію частин механізму, приладу тощо» (СІС, 1985: 860)); *вода активована* («оброблена іонізаційним випромінюванням» (Балабан, 2000: 16)); *вода дистильована* (*дистильований* ← *дистиляція* – «розділення сумішей рідин на компоненти випаровуванням і наступною конденсацією пари, що утворилася» (СІС, 1985: 263)) тощо;

б) загальноновживаною лексемою: диференційну сему 'хімічна характеристика' простежуємо у складних навах *вода зв'язана* («молекули води, сильно зв'язані з ґрунтом чи іншою твердою речовиною» (Балабан, 2000: 42)), *вода підвішена* («зв'язок з підґрунтовими водами відсутній; та ґрунтова вода, яка не має гідростатичного зв'язку з водоносними горизонтами» (ТСЗІЗ, 2004: 44)), *вода підперта* («зв'язок з підґрунтовими водами наявний» (ТСЗІЗ, 2004: 43)), *вода активована* («оброблена іонізаційним випромінюванням» (Балабан, 2000: 16)); диференційної семи 'очищення' набуває складена назва *вода освітлена* («вода на виході з освітлювача, з якої усунені колоїдні та грубо дисперсні частинки, очищена внаслідок відстоювання механічної суспензії [твердих частинок]» (РУТТС, 2001: 42)); складена назва *вода забірна* («вода, що забирається з водного

об'єкта для певних цілей» (Балабан, 2000: 239)) набуває диференційної семи 'призначення'; диференційну сему 'колір' простежуємо у складеній назві *вода забарвлена* тощо.

Висновки. Комплексний аналіз ономасіологічної та словотвірної структур складених назв із семою 'вода' дає змогу простежити лексико-семантичні процеси та особливості творення таких терміносполук у сучасній українській літературній мові, дає змогу встановити причини найменування спеціальних понять загальноновживаними знаками. Диференційні семи ономасіологічної ознаки розширюють та уточнюють значення стрижневого компонента у структурі складеної назви, що відповідним чином впливає на значення терміносполуки загалом. Отже, системності номінації сприяють інформативні зв'язки та відношення між предметами і явищами навколишньої дійсності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балабан Т. Англійсько-український словник-довідник інженерії доквілля: Близько 1500 термінів. Львів : Видавництво Державного університету «Львівська політехніка», 2000. 400 с.
2. Загородній А. Г., Вознюк Г. Л. Фінансово-економічний словник. Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2005. 714 с.
3. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. Москва : Наука, 1981. 200 с.
4. Куцак Г. М. Приховані елементи складників ономасіологічної структури. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: «Філологічні науки» (мовознавство)*. 2018. № 9. С. 106–109.
5. Маненко А., Балабан Т., Хоп'як Н. Англійсько-український словник з профілактичної та екологічної токсикології. Львів : Ліґа-Прес, 2002. 112 с.
6. Російсько-український тлумачний теплоенергетичний словник / за ред. Й. Мисака, М. Крука. Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2001. 412 с.
7. Селиванова Е. А. Когнитивная ономасіология. Київ : Фітосоціоцентр, 2000. 248 с.
8. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничука. Київ : Головна редакція УРЕ, 1985. 966 с.
9. Словник української мови: в 11 т. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
10. Тлумачний словник із загального землеробства / за ред. В. П. Гудзя. Київ : Аграрна наука, 2004. 224 с.

REFERENCES

1. Balaban T. Anhliisko-ukrainskyi slovnyk-dovidnyk inzhenerii dovkillia: Blyzko 1500 terminiv [English-Ukrainian dictionary-directory of environmental engineering: About 1500 terms]. Lviv : Lviv Polytechnic State University Publishing House, 2000. 400 p. [In Ukrainian].
2. Zahorodnii A. H., Vozniuk H. L. Finansovo-ekonomichni slovnyk [Financial and economic dictionary]. Lviv : Lviv Polytechnic National University, 2005. 714 p. [In Ukrainian].
3. Kubryakova E. S. Typy yazykovykh znachenij. Semantika proizvodnogo slova [Types of language meanings. Semantics of a derived word]. Moscow: Nauka, 1981. 200 p. [in Russian].
4. Kutsak H. M. Pryhovani elementy skladnykh onomasiolohichnoi struktury [The elements of the components of the onomasiological structure are described]. Scientific Bulletin of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko. Series: «Philological Sciences» (linguistics): Collection of scientific works. Drohobych, 2018. № 9. P. 106–109 [In Ukrainian].
5. Manenko A., Balaban T., Hopyak N. Anhliisko-ukrainskyi slovnyk z profilaktychnoi ta ekolohichnoi toksykolohii [English-Ukrainian dictionary of preventive and environmental toxicology]. Lviv : Liga-Press, 2002. 112 p. [In Ukrainian].
6. Rosiisko-ukrainskyi tлумачnyi teploenerhetychnyi slovnyk [Russian-Ukrainian explanatory heat and power dictionary] / by Y. Mysak, M. Kruk. Lviv : Lviv Polytechnic National University, 2001. 412 p. [In Ukrainian].
7. Selyvanova E. A. Cognitive onomasiology [Kohnytnyvaia onomasyolohyia]. Kyiv : Phytosociocenter, 2000. 248 p. [in Russian].
8. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words] / za red. O. Melnychuka. Kyiv : General edition of URE, 1985. 966 p. [In Ukrainian].
9. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language: in the 11-th volume]. Kyiv : Naukova dumka, 1970–1980 [In Ukrainian].
10. Tlumachnyi slovnyk iz zahalnoho zemlerobstva [Explanatory dictionary of general agriculture] / by V. P. Hudz. Kyiv : Agricultural science, 2004. 224 p. [In Ukrainian].

Тетяна ТОНЕНЧУК,
orcid.org/0000-0003-4544-0918
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) t.tonenchuk@chnu.edu.ua

ІДЕОГРАФІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ СОМАТИЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

У статті запропоновано класифікацію соматичних фразеологічних одиниць (СФО) на фразеотематичні групи (ФТГ), фразеотематичні підгрупи (ФТП) та фразеосемантичні поля (ФСП). Виділено три фразеотематичні групи «Людина», «Абстрактні відношення» (абстрактний світ) та «Природа» (фізичний світ), які формують 9 фразеотематичних підгруп, що поділяються загалом на 24 фразеосемантичних поля.

Аналіз семантико-тематичних особливостей вживання соматичних фразеологізмів дозволив виявити, що більшість досліджуваних одиниць належить до ФТГ «Людина», а більшість СФО входять до складу ФТП «Людина як розумна істота» і ФТП «Людина як суспільна істота», тоді як ФТГ «Природа» представлена найменшою кількістю соматичних фразеологізмів в англійській мові. Такий кількісний розподіл пояснюємо специфікою нашого матеріалу дослідження (фразеологічні одиниці з іменниками на позначення частин тіла та органів людини), антропоцентричністю світосприйняття людини, спрямованістю її пізнавальної діяльності насамперед на себе, свої емоції, поведінку, думки і здібності, свій спосіб життя, становище і стосунки в суспільстві, а також різноманітністю виявів життєдіяльності людини.

Фразеосемантичні поля є порівняно автономними, проте не ізольованими об'єднаннями. Вони пов'язані між собою, а одним із засобів міжпольових зв'язків є розміщені на периферії фразеосемантичного поля багатозначні СФО, які за окремими своїми значеннями належать до кількох різних полів. Фразеосемантичні поля перетинаються, а зв'язок між ними забезпечує безперервність семантичного простору, об'єднує всі поля в єдину фразеосемантичну систему мови.

Аналіз значення англійських СФО методом розподілу на фразеосемантичні поля показав, що більшість із них входять практично в однакових пропорціях до складу ФТП «Людина як розумна істота» (1538 СФО) і ФТП «Людина як суспільна істота» (1539 СФО). Це є свідченням того, що найактивніше поповнюються СФО ті сектори англомовної картини світу, концептуальний зміст яких охоплює ментальні і фізичні характеристики людини, спосіб життя, повсякденну діяльність, відносини з іншими членами суспільства, що пов'язано з антропоцентричністю фразеології.

Ключові слова: соматизм, соматичний фразеологізм, фразеотематична група, фразеотематична підгрупа, фразеосемантичне поле, архісема.

Tatiana TONENCHUK,
orcid.org/0000-0003-4544-0918
Candidate of Philological Sciences,
Assistant at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) t.tonenchuk@chnu.edu.ua

ENGLISH IDEOGRAPHIC CLASSIFICATION OF SOMATIC PHRASEOLOGY

The classification of somatic phraseological units (SPU) into phraseothematic groups (PTG), phraseothematic subgroups (PTS) and phraseosemantic fields (PSF) is suggested in the article. There are three phrase-thematic groups «Man», «Abstract Relations» (abstract world) and «Nature» (physical world) differentiated, which form 9 phraseothematic subgroups, that are divided into a total of 24 phraseosemantic fields.

The analysis of semantic-thematic features of somatic phraseological units use revealed that the majority of the studied units belong to the PTG «Man», and the vast majority of SPU are a part of the PTS «Man as an Intelligent Being» and PTS «Man as a Social Being», while PTG «Nature» is represented by the least number of somatic phraseological units in English. Such quantitative distribution is explained by the specifics of our research material (phraseological units with nouns to denote parts of the body and human organs), anthropocentric worldview of a man, the focus of his cognitive activity primarily on himself, his emotions, behavior, thoughts and abilities, lifestyle, position and relationships in the society, as well as the diversity of manifestations of human life.

Phraseosemantic fields are relatively autonomous but not isolated associations. They are interconnected, and one of the means of interfield relations are SPU with multiple meanings, located on the periphery of the phraseosemantic field, which belong to several different fields with their separate meanings. Phraseosemantic fields intersect, and the connection between them ensures the continuity of semantic space, unites all the fields into a single phraseosemantic system of the language.

The analysis of the meaning of English SPU by the method of division into phraseosemantic fields showed that the vast majority of them belong in almost equal proportions to the PTS «Man as an Intelligent Being» (1538 SPU) and PTS «Man as a Social Being» (1539 SPU). It proves that those sectors of the English-speaking world, the conceptual content of which covers mental and physical characteristics of a man, lifestyle, daily activities, relationships with other members of society, are the most actively replenished with SPU, which is associated with the anthropocentrism of phraseology.

Key words: somatism, somatic phraseological unit, phraseothematic group, phraseothematic subgroup, phraseosemantic field, archiseme.

Постановка проблеми. Фразеологічні одиниці (далі – ФО) як номінативні знаки на позначення фрагментів світу можна згрупувати на основі загальної значеннєвої домінанти – єдиної теми чи єдиного загального поняття, тобто можна охарактеризувати в семантико-тематичному плані. Як зазначає М. Алефіренко, «за відношенням до позначуваної дійсності слова і фраземи розподіляються за певними тематичними полями, що утворюються сукупністю номінативних знаків, які є найменуваннями реалій певної денотативної сфери» (Алефіренко, 1992: 160). Вперше об'єктом аналізу стають соматичні фразеологічні одиниці (СФО), оскільки саме ці ФО є найбільш чисельними у фразеології різних мов (Вайнтрауб, 1980), що визначає актуальність та необхідність їх вивчення, класифікації та аналізу фразеотематичних особливостей.

Аналіз досліджень. Ідеографічна класифікація фразеологізмів, тобто їх систематизація за тематичним принципом, та основні підходи науковців до вивчення ідеографічного аспекту у фразеології представлені у працях М. Алефіренка (Алефіренко, 1990), А. Івченка (Івченко, 1999), Ж. Краснобаєвої-Чорної (Краснобаєва-Чорна, 2011), Ю. Прадіда (Прадід, 1997), В. Ужченка (Ужченко, 2007), О. Шкуран (Шкуран, 2011) та ін. Протягом останніх років також запропоновано схему систематизації ФО просторової семантики в українській та англійській мовах, з опорою на яку розроблено їх ідеографічну класифікацію, що об'єднує досліджувані ФО різних типів в єдине фразеотематичне поле (Тодорова, 2018), та ідеографічну класифікацію фразеологізмів на позначення органічних відчуттів людини (голод/ситість) в українській, англійській та французькій мовах (Денисова, 2017). Також у результаті ідеографічного опису поділено ФО на позначення відчуттів людини в українській, англійській і французькій мовах на тематичні групи і виокремлено подібні та культурно-специфічні властивості їх функціонування (Шульженко, 2020).

Метою дослідження є моделювання фразеосемантичних полів соматичних фразеологічних одиниць (4170 СФО), відібраних методом суцільної вибірки з низки фразеологічних словників («Англо-український фразеологічний словник» К. Баранцева, «Англо-русский фразеологический словарь» О. Куніна, «Chambers Dictionary of Idioms: English-Ukrainian semibilingual» за редакцією В. Руденко) та 3 вебресурсів («The Idiom Connection», «English Idioms & Idiomatic Expressions» і «The Free Dictionary by Farlex. Idioms»).

Виклад основного матеріалу. Сконцентрована спрямованість фразеології на певні фактори, явища і процеси дійсності значною мірою зумовлює утворення специфічних семантичних або фразеологічних полів. Фразеологізм в єдності змісту та форми розглядають як самостійну одиницю мови, здатну, як і інші мовні одиниці, володіти певною семантикою, вступати в смислові та граматичні зв'язки з іншими одиницями мови, виконувати самостійну синтаксичну функцію, тобто мати граматичні категорії.

Фразеотематична система має ієрархічну будову і поділяється на фразеотематичні групи (ФТГ), фразеотематичні підгрупи (ФТП), фразеосемантичні поля (ФСП), фразеосемантичні групи (ФСГ), фразеосемантичні ряди (ФСР). Такий розподіл ФО є логічно структурованим і раціональним, оскільки охоплює увесь корпус соматичної фразеології і дає змогу простежити системні зв'язки на різних рівнях фразеотворення. Кожна категорія (група чи поле) має у своєму складі спільну (інтегральну) ознаку, яка об'єднує всі одиниці групи/поля. Така ознака називається архісемою і виражається ФО з узагальненим значенням. Кожна окрема одиниця фразеотематичної групи чи фразеосемантичного поля має відрізнятися від одиниць іншої групи чи поля хоча б однією диференційною ознакою.

Узявши за основу систематизацію фразеологізмів В. Ужченка (Ужченко, 2008), О. Шкуран (Шкуран, 2011) та ін., пропонуємо власну класи-

фікацію, уточнену відповідно до матеріалу дослідження (див. Таблицю 1).

Отже, ми диференціюємо «соматичну фразеологію» на три фразеотематичні групи: «Людина», «Абстрактні відношення» (абстрактний світ) та «Природа» (фізичний світ), які поділяємо на фразеотематичні підгрупи, в межах яких виділяємо фразеосемантичні поля.

Під фразеотематичною групою розуміють ряд стійких словесних комплексів, об'єднаних загальною семантичною ознакою, що покриває визначену сферу значень (Алексеєнко, 1992: 180). Фразеотематичні групи об'єднують по кілька підгруп, які можна визначити як відкриті єдності різних фразеологізмів, що закріпилися в узусі мови, пов'язані спільним змістом, вступають у певні парадигматичні зв'язки та належать до спільної денотативної дійсності.

Так, у межах ФТГ «Людина» виокремлюємо 3 фразеотематичні підгрупи (ФТП): «Людина як жива істота», «Людина як розумна істота» та «Людина як суспільна істота». ФТГ «Абстрактні відношення» ділиться на 2 ФТП: «Виміри та характеристики» і «Процеси, поняття, відношення», а ФТГ «Природа» на 4 ФТП: «Живі організми», «Речовина, продукт», «Навколишнє середовище», «Фізичний об'єкт».

Усі 9 виокремлених ФТП поділяються на фразеосемантичні поля. Фразеосемантичне поле розглядається як сукупність СФО, які об'єднані спільним змістом і відображають поняттєву, предметну або функціональну подібність позначуваних явищ. Це фразеологізми, пов'язані з тим самим фрагментом дійсності. За Ю. Прадідом, фразеосемантичне поле – це «дві і більше семантичні групи фразеологізмів, об'єднані загальною інтегративною семою» (Прадід, 1997: 26).

У межах кожної ФТП класифікуємо від 2 до 4 ФСП (фразеосемантичні поля).

Аналіз семантики досліджуваних фразеологізмів дає змогу виокремити в ФТП «Людина як жива істота» об'єднання СФО, поняттєві сфери яких належать до таких фразеосемантичних полів, як «Зовнішній вигляд», «Фізичний стан», «Психофізіологічний стан», «Рух». До ФТП «Людина як розумна істота» входять 3 ФСП: «Інтелект, здібності», «Емоції, почуття», «Характер, поведінка». ФТП «Людина як суспільна істота» за нашою класифікацією, на відміну від інших авторів (Івашина, 2012; Ужченко, 2008), які вирізняють тільки одне ФСП «Стосунки між людьми», представлено 4 ФСП: «Стосунки між людьми», «Особа та її характеристика у суспільстві», «Дія, діяльність», «Спосіб життя і суспільна діяльність».

Таблиця 1

Ідеографічна класифікація СФО

	Кількість СФО	Фразеосемантичні поля (ФСП)	Фразеотематичні підгрупи (ФТП)	Фразеотематичні групи (ФТГ)
1	663	1. Зовнішній вигляд. 2. Фізичний стан. 3. Психофізіологічний стан. 4. Рух.	Людина як жива істота	Людина (3740 СФО / 89,7%)
2	1538	1. Інтелект, здібності. 2. Емоції, почуття. 3. Характер, поведінка.	Людина як розумна істота	
3	1539	1. Стосунки між людьми. 2. Особа та її характеристика у суспільстві. 3. Дія, діяльність. 4. Спосіб життя і суспільна діяльність.	Людина як суспільна істота	
4	169	1. Просторові і часові відношення. 2. Зовнішні та внутрішні характеристики. Оцінка. 3. Якісні і кількісні відношення.	Виміри та характеристики	Абстрактні відношення (абстрактний світ) (371 СФО / 8,9%)
5	202	1. Модальність. 2. Процес, метод, спосіб. 3. Інші абстрактні поняття і властивості.	Процеси, поняття, відношення	
6	14	1. Фауна.	Живі організми	Природа (фізичний світ) (59 СФО / 1,4%)
7	9	1. Речовини. 2. Харчові продукти.	Речовина, продукт	
8	9	1. Місцезнаходження, топонімія. 2. Природні явища.	Навколишнє середовище	
9	27	1. Природний об'єкт. 2. Фізичний об'єкт техногенного походження.	Фізичний об'єкт	

У згаданих роботах (Івашина, 2012; Ужченко, 2008) ФТГ «Абстрактні відношення» та «Природа» містять, відповідно, поля «Можливість», «Простір», «Кількість», «Якість» (ФТГ «Абстрактні відношення») і поля «Час», «Простір» (Фаунонімні і флористичні відшарування) (ФТГ «Природа»). Ми інакше структуруємо ці ФТГ.

Так, у складі фразеотематичних підгруп, які належать до ФТГ «Абстрактні відношення», ми розмежуємо по 3 фразеосемантичних поля: ФТП «Виміри та характеристики» розпадається на ФСП «Просторові і часові відношення», «Зовнішні та внутрішні характеристики. Оцінка», «Якісні і кількісні відношення», а ФТП «Процеси, поняття, відношення» – на ФСП «Модальність», «Процес, метод, спосіб», «Інші абстрактні поняття і властивості».

Серед ФТП, які входять до ФТГ «Природа», вирізняємо фразеосемантичні поля: ФСП «Фауна» (ФТП «Живі організми»), ФСП «Речовини» і «Харчові продукти» (ФТП «Речовина, продукт»), ФСП «Місцезнаходження, топонімія» і «Природні явища» (ФТП «Навколишнє середовище») та ФСП «Природний об'єкт» і «Фізичний об'єкт техногенного походження» (ФТП «Фізичний об'єкт»).

На периферії фразеосемантичного поля містяться фразеологізми, які можуть належати і до іншого фразеосемантичного поля. Тому фразеосемантичні поля хоч і є порівняно автономними, проте не ізольованими об'єднаннями. Вони пов'язані між собою, а одним із засобів міжпольових зв'язків є багатозначні СФО, які окремими своїми значеннями належать до різних полів. Так, можна стверджувати про наявність зв'язку ФСП «Зовнішній вигляд» (а саме ФСП «Частини тіла», фразеосемантичний ряд «Моторика, міміка, жести») та ФСП «Емоції, почуття». Наприклад, СФО, які відображають певні жести чи міміку, використовують для позначення тих емоцій, які ці жести чи рухи м'язів обличчя супроводжують: *eyes pop out – бути дуже здивованим, аж очі вилазять з орбіт*, *scratch one's head – чухати потилицю (вагаючись)*, *take a lip – надутися, надуті губи, скривитися*.

Дамо деякі роз'яснення стосовно способу класифікації СФО до певного ФСП: наприклад, якщо емоція справді супроводжується жестом чи мімікою (*shrug one's shoulders – знизувати плечима*), чи коли СФО можуть використовувати для позначення кількох різних емоцій (*wag one's head – похитати головою (на знак несхвалення, сумніву, незгоди, суму)*), то такі СФО зараховуємо до ФСП «Зовнішній вигляд» (ФСП «Моторика, міміка, жести»). Якщо СФО втратила свою мотивацію або володіє стертою мотивацією значення (*draw a long face – кривити, витягати обличчя, виказу-*

вати невдоволення, розчарування) чи якщо СФО називає жест, міміку, які міцно закріпилися в узусі за конкретною емоцією людини, і жест, мімічний рух насправді може і не відбуватися (*hang down one's head – похнюпитися, похнюпити; втратити бадьорість, засмутитися, rub one's hands – терти руки від задоволення тощо*), тоді зараховуємо такі СФО до ФСП «Емоції, почуття». Інколи спостерігаємо окремі СФО, які можуть належати до ФСП «Зовнішній вигляд» і ФСП «Характер, поведінка» (*bullet head – кругла голова; людина з круглою головою; уперта людина*), або до ФСП «Рух» і ФСП «Стосунки між людьми» (*walk hand in hand – йти рука в руку, йти поряд, тримаючись за руки або рухатися по життю в одному напрямі, допомагаючи і підтримуючи одне одного*) та ін.

Отже, фразеосемантичні поля перетинаються, а зв'язок між ними забезпечує безперервність семантичного простору, об'єднує всі поля в єдину фразеосемантичну систему мови. Кожне семантичне поле, до складу якого входять СФО, зі свого боку поділяється на вузлі сфери – фразеосемантичні групи (ФСГ). Кількість і обсяг подібних ФСГ залежать від характеру фразеосемантичного поля.

Кількісні характеристики семантико-тематичних особливостей англійських соматичних фразеологізмів проілюстровано в Таблиці 1.

Отже, якщо виходити з того, що вся наша дійсність умовно поділяється на три фразеотематичні групи: «Людина», «Абстрактні відношення» (абстрактний світ) та «Природа» (фізичний світ), то більшість СФО, як підтверджують дані Таблиці 1, належить до ФТГ «Людина» (89,7%). Це свідчить, що найактивніше поповнюються СФО ті сектори англійської картини світу, концептуальний зміст яких охоплює людину, її ментальні і фізичні характеристики, спосіб життя, повсякденну діяльність, відносини з іншими членами суспільства, що пов'язано з антропоцентричністю фразеології.

Аналіз значення англійських СФО методом розподілу на фразеосемантичні поля показав, що більшість із них входять практично в однакових пропорціях до складу ФТП «Людина як розумна істота» (1538 СФО) і ФТП «Людина як суспільна істота» (1539 СФО). Це є свідченням того, що пізнавальна діяльність людини спрямована, насамперед, на саму себе, свої думки, емоції, поведінку, осмислення свого місця в суспільстві серед інших членів колективу, своє повсякденне життя.

Порівняно чисельною є і ФТП «Людина як жива істота» (663 СФО). СФО, які сюди входять, виражають зовнішні характеристики людини (*nothing but skin and bones – дуже худий, шкіра і кістки*), її фізичного і психічного стану (напр.: *cough head*

off – *сильно чи довго кашляти, be not right in the head* – *бути психічно хворим*), рухи тіла (*fling head back* – *закинути голову назад різким рухом*).

Із 371 СФО, які належать до ФТГ «Абстрактні відношення», більшість (202 СФО) позначають процеси, поняття і відношення (напр.: *fall about one's ears* – *руйнуватися, brain surgery* – *інформація, складна для сприйняття, складне завдання, close at hand* – *близько, напихваті, під руками*).

ФТГ «Природа», до якої зараховуємо СФО, які називають і характеризують навколишній світ: живі істоти, предмети і явища, речовини і об'єкти, представлена невеликою кількістю СФО в англійській мові (59 СФО / 1,4%), напр.: *bit of blood* – *чистокровний кінь, man with the beard* – *кухоль, зроблений у вигляді бородатої людини, eye of day (the)* – *«небесне око», rope's nose* – *гузка (смаженої) птиці, Molly Blood* – *шибениця*.

У результаті дослідження виявлено, що до ФТП «Людина як жива істота» переважно входять СФО із соматизмами *bone* (27 СФО), *ear* (45), *eye* (96), *face* (45), *flesh* (16), *foot* (68), *hand* (34), *head* (53), *heel* (34), *leg* (38), які становлять 456 СФО / 68,8% цього ФТП.

Так, наприклад, СФО із соматизмами *bone, eye, face* та *flesh* репрезентують ФСГ, які описують зовнішній вигляд людини, вроду та портретні дані (*bag of bones (a)* – *дуже схудла людина; шкіра та кістки, black eye (the)* – *підбите око, pizza face* – *прищавий, mountain of flesh (a)* – *висока, товста людина; heel, eye, face* фіксуємо у складі ФО на позначення естетичного вигляду особи (*down at (the) heel(s)* – *зношений, старий, зі стоптаними каблучками, з дірками; неохайний, бідно одягнений, занехаяний, easy on the eye* – *вродливий, гарний, приємний на вигляд, face is made of a fiddle* – *чарівна зовнішність*).

Варто зазначити, що 22 соматизми-компоненти СФО із 81 зафіксованого можуть виступати компонентами СФО на позначення частин тіла (*handle of the face* – *ніс, back of one's head* – *потилиця*). Загалом виявлено 47 СФО, які називають певну частину тіла чи орган людини, а найчастотнішими в цій категорії є соматизми *nose* (5 СФО), *hair* (6 СФО) і *finger* (7 СФО).

СФО, які зараховуємо до ФСП «Фізичний стан», позначають вікові особливості людини, її фізичний стан і фізичні можливості (*cast in (of) the eye* – *незначна косоокість, be on one's last legs* – *на ладан дихати, на тонку прясти*). Психічний стан особи часто передається завуальовано за допомогою СФО з компонентом *head* (*keep a cool head* – *зберігати спокій, володіти собою; не розгубитися, be off one's head* – *бути не сповна розуму, збожеволіти*).

До ФТП «Людина як розумна істота» належать СФО із соматизмами *blood* (31), *ear* (47), *eye* (126), *face* (64), *finger* (30), *foot* (48), *hair* (34), *hand* (147), *head* (205), *neck* (35), *nose* (40), *shoulder* (32) та інші. Більшість СФО з іменником *brain* (42 із 57) очікувано належать до ФТП «Людина як розумна істота», адже соматизм *brain* є символом розумової діяльності і пов'язаний із такими процесами, як запам'ятовування, збереження, відтворення і забування інформації, інтелектуальними здібностями (*revolve in one's brain* – *обдумувати, обмірковувати*); іменники *heart* та *nerve* зазвичай є центрами емоційності людини (*give one's heart to one* – *віддати своє серце комусь, закохатися, prey on one's nerves* – *роздратовувати*), соматизми *lip, mouth* і *tongue* у свідомості людини асоціюються з мовленням та комунікацією (*fall from one's lips (mouth)* – *зірватися з язика, бути сказаним, tongues are wagging* – *ходять чутки, ходить погосло*), хоча є компонентами СФО і на позначення інших сфер дійсності.

У ФТП «Людина як суспільна істота» понад 50% СФО підгрупи (954 СФО) становлять фразеологізми із соматизмами *blood* (54 СФО), *bone* (31), *ear* (93), *eye* (104), *face* (58), *finger* (66), *foot* (111), *hair* (29), *head* (126), *heart* (76), *knee* (29), *leg* (36), *neck* (29), *nose* (37), *throat* (45), *tooth* (30). Фразеологізми із компонентами-соматизмами *arm, hand, back* можуть передавати дружні стосунки в суспільстві і побуті, допомогу, підтримку (*give a hand up* – *допомогти піднятися, подавши, простягнувши руку*), а соматизм *hand* також часто входить до складу СФО, які описують трудову або групову діяльність (*work hand and (in) glove (with)* – *працювати заодно з кимсь, спільно діяти*), контроль і владу (*steady hand* – *тверда рука, тверде керівництво*). СФО з компонентами *back, beard, fist, knuckles, hand* позначають негативне ставлення до когось, негативні дії, ворожі стосунки: *be in one's beard* – *відкрито і рішуче протидіяти комусь, ображати когось*.

ФТП «Виміри та характеристики» частіше репрезентують СФО із соматизмами *bone* (11 СФО), *eye* (11), *hand* (21), *head* (14), *heel* (9), *nose* (9) та іншими, які називають просторові (*from head to heel (foot, toe)* – *з голови до н'ям; зверху донизу*) і часові відношення (*in a twinkling of an eye* – *миттю, швидко, негайно, не встигнеш і рота розкрити*), такі характеристики об'єкта, як стан, зміна стану (*hard as a bone (as)* – *твердий, як камінь*) та ін.

ФТП «Процеси, поняття, відношення» об'єднує переважно СФО із соматизмами *eye* (18), *hand* (25), *head* (23), *heart* (26), які, наприклад, позначають впевненість та переконливість

(*in any hand* – у будь-якому випадку, разі), означають різноманітні методи і способи (*in the wind's eye* – просто проти вітру), фізичні чи природні процеси (*draw to a head* – наливати (про фурункулу); *досягти найвищої точки, апогею, дозріти*) або інші абстрактні поняття і властивості.

У ФТП «Живі організми» фіксуємо поодинокі СФО, які називають і характеризують тварин, а найбільшу їх кількість виявляємо із соматизмами *mouth* (5 СФО) і *blood* (3 СФО), наприклад: *have a hard mouth* – погано слухатися уздечки (про коня), *half blood* – полукровка, напівкровний кінь.

ФТП «Речовина, продукт» налічує тільки 9 СФО, 3 з яких мають у складі соматизм *blood* (напр.: *Nelson's blood* – ром (жарг.)).

ФТП «Навколишнє середовище» представлена 9 СФО, які позначають населений пункт, місце, місцевість, природні явища тощо (*eye of Greece* (the) – Афіни, *in the heart of nature* – на лоні природи, *old moon in new moon's arms* – новий місяць на фоні ледве помітного диску старого місяця).

ФТП «Фізичний об'єкт» включає по 4 СФО із соматизмами *blood*, *bone* і *head* (*Molly Blood* – шибениця, *devil's bone's* (the) – гральні кості, *King's head* – поштова марка з зображенням голови короля) та кілька інших.

Також зауважимо, що СФО із соматизмами *blood*, *eye* і *nose* входять до 8 із 9 ФТП та відображають різноманітні фрагменти об'єктивного світу.

Фразеотематична система, як і будь-яка інша, базується на взаємозв'язках. За вихідне беруть положення про те, що ФО, об'єднані в групи чи поля на основі подібності поняття, яке вони позначають, проявляють також і лінгвістичну спільність якостей. Ця спільність може виявлятися як на рівні синтагматики, так і парадигматики. Парадигматичні відношення – це відношення між словами на основі спільності або протилежності їхніх значень. Зокрема, спостерігаємо відношення смислової подібності значень СФО (синонімію): *over head and ears in love* – по вуха закоханий та *head over heels in love* – закоханий в когось по самі вуха або *use one's brain(s)* – мізкувати, метикувати, сушити собі голову думкою, *revolve in one's brain* (head) – обдумувати, обмірковувати, *use one's head* – мізкувати, метикувати, сушити собі голову думкою, *worry one's head* (off) – морочити собі голову, сушити собі голову думкою, обмірковувати щось та *break* (busy) *one's brains* about (with) smth – морочити собі голову, сушити собі

голову чимось, обмірковувати щось. Так само фіксуємо і відношення смислового протиставлення (СФО-антоніми): *play into one's hands* – грати комусь на руку, *лити воду на чийсь млин* / *get under hand* – позбавити когось можливості діяти; *підкорити, скорити, взяти під контроль*; *work one's jaw* – базікати, ляпати язиком / *hold one's jaw* – мовчати; *притихнути, припинити шум*; *прикусити язик*; *держати язик за зубами*; *ні пари з уст*.

Фразеологізми є одиницями вторинної номінації, які репрезентують велике розмаїття смислів, що характеризують різні аспекти життєдіяльності людини. Інакше кажучи, картина світу, описана засобами фразеології, зокрема і її соматичного сегменту, дозволяє розглянути, осмислити та класифікувати реалії об'єктивної дійсності та їхні зв'язки як форми відображення системних відношень реальності у свідомості носіїв мови. Оскільки фразеологізми позначають різноманітні аспекти об'єктивної дійсності, вважаємо ідеографічну класифікацію адекватним і актуальним способом аналізу фразеологічної картини світу.

Висновки. Отже, ми класифікували соматичні фразеологізми на три фразеотематичні групи «Людина», «Абстрактні відношення» (абстрактний світ) та «Природа» (фізичний світ), які формують 9 фразеотематичних підгруп, що поділяються на 2–4 фразеосемантичних поля (загалом 24 ФСП).

Найбільш чисельною є ФТП «Людина» (3 740 СФО / 89,7%), а більшість СФО входить до складу ФТП «Людина як розумна істота» (1 538 СФО) і ФТП «Людина як суспільна істота» (1 539 СФО), тоді як ФТП «Природа» представлена найменшою кількістю СФО в англійській мові (59 СФО / 1,4%). Це пояснюється антропоцентричністю світосприйняття людини та спрямованістю її пізнавальної діяльності насамперед на себе, свій емоційний стан, поведінку, на власні думки і здібності, спосіб життя, становище і стосунки в суспільстві, а також специфікою нашого матеріалу дослідження (ФО з іменниками на позначення частин тіла людини).

Перспективи подальших досліджень полягають у глибшому і детальнішому ідеографічному аналізі фразеологізмів на позначення відчуттів людини в англійській мові, а саме: семантичних та тематичних лінгвокультурологічних особливостей складу фразеосемантичних груп і фразеосемантичних рядів СФО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеенко М. А. Фразеология современного русского языка: методические материалы к факультативному курсу для учащихся гуманитарного лицея. *Русский язык : вопросы функционирования и методики преподавания*. Львів, 1992. С. 165–182.

2. Алефиренко Н. Ф. Сравнительно-сопоставительное изучение фразеологии русского и украинского языков. *Проблеми міжпредметних зв'язків в умовах білінгвізму* : тези доповідей Всесоюзної науково-методичної конференції. Дрогобич, 1990. С. 160–161.
3. Вайнтрауб Р. М. О соматических фразеологизмах в русском языке. Лексические единицы русского языка и их изучение. Ташкент, 1980. С. 51–55.
4. Денисова А. С. Ідеографічна класифікація фразеологізмів на позначення органічних відчуттів людини (голод / ситість) в українській, англійській та французькій мовах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Філологічні науки*. 2017. Вип. 13. С. 15–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2017_13_4.
5. Івашина І. М. Класифікаційна характеристика фразеологічних одиниць на позначення вольових станів людини. *Перекладацькі інновації* : II Всеукр. студ. наук.-практ. конф. : тези доп. Суми, 2012. С. 127–128.
6. Івченко А. О. Українська народна фразеологія: ономазіологія, ареали, етимологія. Харків : Фоліо, 1999. 304 с.
7. Краснобаєва-Чорна Ж. В. Ідеографічна класифікація фразеологічних одиниць у Словнику фразеологічних термінів сучасної української мови. *Лінгвістичні студії* : збірник наук. пр. 2011. Вип. 22. С. 289–297.
8. Прадід Ю. Ф. Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень). Київ, Сімферополь, 1997. 252 с.
9. Тодорова Н. Ю. Фразеологічні одиниці просторової семантики в українській та англійській мовах : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17. Львів, 2018. 244 с.
10. Тоненчук Т. В. Структурно-семантичний, ідеографічний та функційний аспекти соматичних фразеологізмів у сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Чернівці, 2016. 283 с.
11. Ужченко В. Д. Систематизація фразеологізмів (за Грінченковим словником). *Творча спадщина Бориса Грінченка й українська національна ідея* : Всеукр. наук. конф. до 145-ї річниці з дня народження Бориса Грінченка : тези доп. Луганськ, 2008. С. 3–10.
12. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. Київ: Знання, 2007. 494 с.
13. Шкуран О. В. Національно-культурне підґрунтя компаративних фразеологізмів східнослов'янських та східнослов'янських говірок Середнього Подінців'я : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Луганськ, 2011. 20 с.
14. Шульженко А. С. Фразеологізми на позначення відчуттів людини в українській, англійській та французькій мовах: структурний і семантичний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17. Вінниця, 2020. 214 с.

REFERENCES

1. Alekseenko M. A. Frazeolohiia sroverennoho russkoho yazyka: metodicheskiie materialy k fakultativnomu kursu dlia uchashchikhsia humanitarnoho litseia [Phraseology of modern Russian language: methodical materials for an optional course for students of the humanities lyceum]. Russian language: issues of functioning and teaching methods. Lviv, 1992. pp. 165–182. [in Russian].
2. Alefirenko N. F. Sravnitel'no-sopostavitel'noe izuchenie frazeologii russkogo i ukrainskogo yazykov [Comparative study of phraseology of Russian and Ukrainian languages]. Problems of interdisciplinary connections in the conditions of bilingualism : abstracts of reports of the All-Union scientific-methodical conference. Drohobych, 1990. Pp. 160–161. [in Russian].
3. Vajntraub P. M. O somaticheskikh frazeologizmah v russkom yazyke [On somatic phraseology in the Russian language]. Lexical units of the Russian language and their study. Tashkent, 1980. Pp. 51–55. [in Russian].
4. Denysova A. S. Ideografichna klasyfikaciia frazeologizmiv na poznachennia organichnykh vidchuttiv liudyny (gholod / sytist') v ukrains'kii, anghlis'kii ta francuz'kii movakh [Ideographic classification of phraseology to denote organic human sensations (hunger / satiety) in Ukrainian, English and French]. Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Philological Sciences. 2017. Issue. 13. Pp. 15–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2017_13_4. [in Ukrainian].
5. Ivashyna I. M. Klasyfikaciina kharakterystyka frazeologichnykh odynyc' na poznachennia voliovykh staniv liudyny [Classification characteristics of phraseological units to denote the volitional states of a man]. Translation innovations : II All-Ukrainian. stud. scientific-practical conf. : theses add. Sumy, 2012. Pp. 127–128. [in Ukrainian].
6. Ivchenko A. O. Ukrains'ka narodna frazeologiia: onomasiologhiia, arealy, etymologhiia [Ukrainian folk phraseology: onomasiology, areas, etymology]. Kh.: Folio, 1999. 304 p. [in Ukrainian].
7. Krasnobaieva-Chorna Zh. V. Ideografichna klasyfikaciia frazeologichnykh odynyc' u Slovnyku frazeologichnykh terminiv suchasnoi ukrains'koi movy [Ideographic classification of phraseological units in the Dictionary of phraseological terms of the modern Ukrainian language]. Linguistic studies: coll. scient. works. 2011. Issue 22. pp. 289–297. [in Ukrainian].
8. Pradid Iu. F. Frazeologichna ideografiia (problematyka doslidzhen') [Phraseological ideography (research issues)]. K., Simferopol, 1997. 252 p. [in Ukrainian].
9. Todorova N. Iu. Frazeologichni odynyci prostorovoi semantyky v ukrains'kii ta anghlis'kii movakh [Phraseological units of spatial semantics in Ukrainian and English] : dis. ... cand. philol. sciences : 10.02.17. Lviv, 2018. 244 p. [in Ukrainian].
10. Tonenchuk T. V. Strukturno-semantychnyi, ideografichnyi ta funkciinyi aspekty somatychnykh frazeologizmiv u suchasni anghlis'kii movi [Structural-semantic, ideographic and functional aspects of somatic phraseology in modern English] : dis. ... cand. philol. sciences: 10.02.04. Chernivtsi, 2016. 283 p. [in Ukrainian].
11. Uzhchenko V. D. Systematyzaciia frazeologizmiv (za Ghrinchenkovym slovnykom) [Systematization of phraseology (according to Grinchenko's dictionary)]. The creative heritage of Borys Hrinchenko and the Ukrainian national idea: All-Ukrainian scient. conf. to the 145th anniversary of the birth of Borys Hrinchenko: theses add. 2008. Pp. 3–10. [in Ukrainian].
12. Uzhchenko V. D. Frazeologiia suchasnoi ukrains'koi movy [Phraseology of the modern Ukrainian language] : textbook. K.: Znannia, 2007. 494 p. [in Ukrainian].
13. Shkuran O. V. Nacional'no-kulturne pidgruntia komparatyvnykh frazeologizmiv skhidnoslobozhans'kykh ta skhidnostepovykh ghovirok Seredniogo Podinciv'ia [National-cultural basis of comparative phraseologisms of East Slobozhansk and East-Steppe dialects of the Middle Podintsi] : author's ref. dis. ... cand. philol. sciences : 10.02.01. Lugansk, 2011. 20 p. [in Ukrainian].
14. Shulzhenko A. S. Frazeologizmy na poznachennia vidchuttiv liudyny v ukrains'kii, anghlis'kii ta francuz'kii movakh: strukturnyi i semantychnyi aspekty [Phraseologisms to denote human feelings in Ukrainian, English and French: structural and semantic aspects] : dis. ... cand. philol. sciences: 10.02.17. Vinnycia, 2020. 214 p. [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІКА

УДК 37.018.43:373.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-23>**Любов ПАСІЧНИК,***orcid.org/0000-0002-0105-7944*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) 1983.pasechnik@gmail.com**Тетяна МОТУЗ,***orcid.org/0000-0001-9339-5985*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) tetmotuz@gmail.com**Марина ВАТКОВСЬКА,***orcid.org/0000-0001-9074-1416*

кандидат філософських наук, доцент,

професор кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) vatkovskaya@gmail.com

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ МОЖЛИВОСТЕЙ ПЛАТФОРМИ ZOOM НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті констатовано, що комунікативна компетентність (разом з інформаційно-цифровою, соціально-громадянською, загальнокультурною, екологічною, підприємницькою тощо) є однією із провідних компетентностей, що мають бути сформовані у випускників шкіл відповідно до завдань загальної середньої освіти, визначених у Концепції нової української школи. Авторами проведено системний аналіз наявних у сучасному науково-педагогічному дискурсі визначень поняття «комунікативна компетентність» та зроблено висновок про недостатність розгляду питання розвитку комунікативної компетентності учнів під час навчання української мови та літератури, що, на думку авторів, є надзвичайно важливим з огляду на посилення уваги до рівня володіння українською мовою молоддю державною мовою, підвищення її статусу та суттєвого поширення у всіх сферах сьогоденного життя українців. У роботі наголошено, що об'єктивні умови карантинних обмежень значно ускладнюють спілкування, налагодження ситуативного взаємозв'язку та взаємодії, що ускладнює можливості освітнього процесу щодо розвитку комунікативної компетентності учнів. Автори наголошують, що в умовах пандемії платформа Zoom виявилася однією з найбільш ефективних через свою доступність та легкість у використанні, проте констатують обмеженість використання в навчальному процесі можливостей платформи Zoom та окреслюють дієвість створення окремих «кімнат» для інтерактивної роботи учнів у малих групах. Автори стверджують, що інтерактивні технології максимально ефективні саме у розвитку комунікативної компетентності учнівства, тож у будь-яких умовах їх використання може бути адаптовано до тих можливостей, які сьогодні пропонують електронна система навчання та різноманітні навчальні платформи. Констатовано, що платформа Zoom дає змогу вчителю проводити уроки з української мови у інтерактивному режимі, можливості цієї та інших електронних платформ потребують свого системного вивчення та активного використання в освітньому процесі задля досягнення його максимально можливої ефективності.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, інтерактивне навчання, групова робота учнів, електронна платформа Zoom.

Liubov PASICHNYK,

orcid.org/0000-0002-0105-7944

PhD in Pedagogical Sciences,

*Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Education
Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council
(Dnipro, Ukraine) 1983.pasechnik@gmail.com*

Tetiana MOTUZ,

orcid.org/0000-0001-9339-5985

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,

*Associate Professor at the Department of General, Special Pedagogy,
Rehabilitation and Inclusive Education
Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council
(Dnipro, Ukraine) tetmotuz@gmail.com*

Marina VATKOVSKA,

orcid.org/0000-0001-9074-1416

PhD in Philosophical Sciences, Associate Professor,

*Professor at the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education
Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council
(Dnipro, Ukraine) vatkovskaya@gmail.com*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTERACTIVE LEARNING STUDENTS USING THE POSSIBILITIES OF THE ZOOM PLATFORM IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

The article states that communicative competence (together with information-digital, socio-civic, general cultural, environmental, entrepreneurial, etc.) is one of the leading competencies that should be formed in school graduates in accordance with the objectives of general secondary education defined in the Concept of the new Ukrainian school. The authors conducted a systematic analysis of the definitions of «communicative competence» available in modern scientific and pedagogical discourse and concluded that it is insufficient to consider the development of communicative competence of students in teaching Ukrainian language and literature, which, in the authors' opinion, is extremely important to the level of mastery of the state language by student youth, raising its status and significant spread in all spheres of today's life of Ukrainians. It is emphasized that the objective conditions of quarantine restrictions significantly complicate communication between all participants in the educational process, students and teachers are deprived of direct communication, situational communication and interaction, which complicates the educational process to develop communicative competence of students. The authors emphasize that in the context of the pandemic, the Zoom platform was one of the most effective due to its accessibility and ease of use, but notes the limited use of the Zoom platform in the educational process and outlines the effectiveness of creating separate «rooms» for interactive work of students in small groups. The authors claim that interactive technologies are most effective in the development of communicative competence of students, so in any conditions their use can be adapted to the opportunities offered by the electronic learning system and various learning platforms. It is stated that the Zoom platform allows teachers to conduct Ukrainian language lessons in an interactive mode, the capabilities of this and other electronic platforms require their systematic study and active use in the educational process to achieve its maximum effectiveness.

Key words: *competence, communicative competence, interactive learning, group work of students, electronic platform Zoom.*

Постановка проблеми. Комунікативна компетентність (разом з інформаційно-цифровою, соціально-громадянською, екологічною, підприємницькою тощо) є однією із провідних компетентностей, що мають бути сформовані у випускників шкіл відповідно до завдань загальної середньої освіти, визначених у Концепції нової української школи (далі – НУШ). Проте у НУШ

комунікативна компетентність «складається» з двох компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою та спілкування іноземними мовами. І тут вважаємо за необхідне констатувати таке: по-перше, на наш погляд, існує певне (інколи декларативне) превалювання другої компетентності; по-друге, перша компетентність (спілкування державною мовою) також частково

обмежена через об'єктивні умови карантинних обмежень. Тож учителі-практики та науковці-теоретики вимушені шукати ефективні шляхи формування комунікативної компетентності учнів, зокрема через використання інтерактивних засобів навчання із залученням різних електронних (навчальних) платформ.

Аналіз досліджень. Маємо зазначити, що питання комунікативної компетентності, комунікативної компетентності учнівства та інтерактивних засобів навчання досить широко висвітлені у вітчизняному науково-педагогічному просторі. Серед вітчизняних науковців, які останнім часом звертаються до різнобічного висвітлення проблеми формування комунікативної компетентності, можна виокремити таких, як: О. Капітанець, О. Корніяка, О. Низовець, Л. Орбан-Лендрік, О. Туринська, Ю. Федоренко, І. Чеботарьова, І. Черезова та інші. Звернення до праць вказаних вище науковців дає змогу стверджувати, що сьогодні проблема вийшла із теоретичної площини соціальної психології та розглядається переважно у практичному аспекті: як пошук механізмів формування комунікативної компетентності тих чи тих фахівців у процесі їх підготовки (Н. Бідюк, А. Білоножко, Д. Годлевська, І. Гуменна, Н. Завіниченко, С. Кубицький, Н. Назаренко, О. Павленко, З. Підручна, Р. Петрух, О. Тур, О. Туринська, В. Черевко, Т. Шевчук та ін.) чи професійної діяльності (М. Баліцька, Н. Жук, О. Капітанець, О. Корнєв, Н. Ларіна, Л. Мороз, Л. Пашко, С. Раджапова, О. Руденко та ін.). Проте у педагогічній царині проблема переважно перебуває на стадії теоретичного розроблення та узагальнення, свідченням чого слугують праці Л. Мамчур «Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи» (2012 р.), І. Чеботарьової «Комунікативна компетентність: теоретичний аспект» (2014 р.), К. Пономарьової «Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови» (2020 р.) та ін.

Додамо, що практичного аспекту частково торкаються дослідження, що стосуються володіння тими чи тими суб'єктами освітнього процесу іноземними мовами (іншомовної комунікативної компетентності) (Н. Арістова, Г. Іванчук, С. Козак, Н. Сура, О. Тинкалюк, Т. Чернюк, О. Чиханцова та ін.). Дещо рідше науковцями розглядається питання розвитку комунікативної компетентності учнів під час навчання української мови та літератури, що, на нашу думку, є надзвичайно важливим з огляду на посилення уваги до рівня володіння учнівською молоддю державною мовою, підви-

щення її статусу та значного поширення у всіх сферах сьогоденного життя українців.

Мета статті – артикулювати проблему розвитку комунікативної компетентності учнів під час вивчення української мови з огляду на об'єктивні процеси посилення її позицій у мовному середовищі сучасної України та специфіку її викладання в умовах карантинних обмежень.

Виклад основного матеріалу. Послідовний виклад матеріалу дослідження передбачає попереднє узагальнення щодо тлумачення ключового для нас поняття «комунікативна компетентність» у сучасному науковому дискурсі. Варто зазначити, що у соціальній психології комунікативна компетентність розглядається як «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певна сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування» (Черезова, 2014: 104). Практично такий самий підхід до визначення ключового для нас поняття «комунікативна компетентність» виявляють інші науковці. Зокрема, група авторів (Л. Пашко, Н. Ларіна, О. Руденко) навчально-методичних матеріалів «Комунікативна компетентність керівника» наголошують на важливості виділення у комунікативній компетентності саме поведінкового компоненту, рисами якого є емпатія, гнучкість, здатність до некатегоричних суджень, толерантність та культурний і соціальний поліцентризм (Пашко, 2013). Певне узагальнення щодо визначення поняття «комунікативна компетентність» наводять Т. Шевчук та І. Чорнобаб, які зазначають: «Комунікативну компетентність психологи і педагоги розглядають як ступінь задовільного володіння певними нормами і техніками спілкування та поведінки, як результат засвоєння їхніх соціально-психічних стереотипів» (Шевчук, 2017: 286). Стосовно комунікативної компетентності учнівства привабливим нам здається судження К. Пономарьової, яка вказує, що «це інтегроване особистісне утворення, яке являє собою єдність теоретичної і практичної готовності і здатності учня до здійснення комунікації, дає змогу результативно здійснювати її і творчо самореалізуватися в ній» (Пономарьова, 2020: 10).

Також науковцями наголошується, що комунікативна компетентність формується «в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми» (Черезова, 2014: 104). Формування комунікативної компетентності учнів можливе лише в умовах постійного «живого» спілкування. Саме цей аспект визнається ключовим у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (поста-

нова КМ України від 23.11.2011 р. № 1392 із змінами від 07.08.2013 р. № 538): «комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями» (Державний стандарт, 2011). У Державному стандарті базової середньої освіти (постанова КМ України від 30.09.2020 р.) комунікативна компетентність окремо не виділяється, а лише згадується комунікативна функція мовної та мовленевої компетентностей (Державний стандарт, 2020). Сучасні умови карантинних обмежень значно ускладнюють спілкування між усіма учасниками освітнього процесу, учні та вчителі позбавлені можливості безпосереднього спілкування, налагодження ситуативного взаємозв'язку та взаємодії. За таких умов єдиним комунікатором стає комп'ютер та/чи інші гаджети, які слугують для встановлення зв'язку між учителем та учнями, а отже, здійснення будь-якого впливу на учнів із боку вчителя також максимально обмежене, оскільки є випадки, коли учні «ховаються» за аватарками, посилаючись на нестабільний інтернет-зв'язок. Визначені умови ставлять під сумнів можливість формування в учнів комунікативної компетентності, якщо взяти за основу визначення Л. Мамчур про те, що «комунікативна компетентність є виробленою, розвиненою здатністю людини налагоджувати й підтримувати необхідні контакти в суспільному спілкуванні; сукупністю знань, умінь і навичок використання вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відображення дійсності в різних комунікативних ситуаціях; системою набутого досвіду комунікативного спілкування» (Мамчур, 2013: 158).

Сучасні педагоги-методисти також звертаються до проблеми формування комунікативної компетентності учнів (зокрема, на уроках української мови та літератури), наголошуючи на вимозі урізноманітнення форм організації навчальної діяльності учнів (К. Пономарьова, 2020), широкому застосуванню засобів інтерактивного навчання, таких як (І. Гулак, 2019): навчальні (інтелектуальні, рольові) ігри, різні форми групової роботи (робота в малих групах), проекти, диспути, змагання, конкурси тощо.

Технології інтерактивного навчання сьогодні визнані найбільш ефективними у засвоєнні навчального матеріалу, оскільки передбачають активну взаємодію (бесіду, діалог) між усіма суб'єктами освітнього процесу (вчитель – учень; учень – учень). Така взаємодія будується на прин-

ципах рівноправності та взаємоповаги, а отже, виховує в учнів навички толерантного ставлення до думки іншого та вміння вести конструктивну дискусію. Ці технології суттєво змінюють роль учителя, який стає ментором та лише скеровує діяльність учнів.

Варто зазначити, що в умовах карантинних обмежень використання згаданих інтерактивних форм також досить ускладнене саме через брак прямого спілкування учнів між собою, що потребує від учителя додаткових зусиль щодо пошуку адекватних інтерактивних засобів навчання. На нашу думку, ефективним засобом розв'язання проблеми може бути використання можливостей Конференц-платформи Zoom щодо роботи в окремих «кімнатах».

В умовах пандемії платформа Zoom виявилася однією з найбільш ефективних через свою доступність та легкість у використанні. Проте не всі можливості цієї платформи однаково затребувані. До кола цих можливостей відносимо можливість створення окремих «кімнат» для роботи учнів у малих групах.

Сучасні інформаційні ресурси представляють велику кількість коротких (наприклад: <https://www.youtube.com/watch?v=TY4rEJSa4cc>) та докладних (наприклад: <https://www.youtube.com/watch?v=EA8j8nFBF7k>) описів роботи платформи Zoom. Для її опанування вчителю необхідні лише час та певні тренування. Для роботи в малих групах можливе опанування функції розділення учасників конференції «по кімнатах», у форматі «всі з усіма».

Для цього у налаштуваннях профілю вчителю необхідно увімкнути опцію «сесійна зала» та дозволити організаторам призначати учасників у сесійні зали під час планування. Після чого у вікні організатора конференції Zoom (вчителя) на нижній стрічці з'являється опція «сесійні зали», використання якої дозволить «розводити» учасників (учнів) по «кімнатах» (автоматично чи вручну). Тобто ця функція дає змогу створити окремі учнівські групи (кількість учасників визначає вчитель), які можуть працювати над виконанням поставленого вчителем завдання.

Детальне вивчення роботи опції дасть змогу вчителю увести обмежену (доцільну) кількість учасників, визначити час роботи (закривати кімнати через визначену вчителем кількість хвилин), після чого учасники знову повертаються у зал (на урок). Крім того, важливим є і те, що вчитель (організатор конференції) має можливість заходити «в кімнати», тобто спостерігати та брати участь у роботі тієї чи іншої групи учасників.

Під час такої роботи вчитель має можливість простежити за роботою як груп, так і окремих учнів, які виконують завдання самостійно, обговорюють його виконання у групі та далі представляють результати своєї спільної роботи. Ця робота максимально (в умовах обмеженого прямого спілкування) об'єднує учнів, вони вчаться комунікації, вчаться слухати іншу думку та знаходити порозуміння, вчаться роботі у команді.

На нашу думку, важливою є організаційна робота вчителя. Це попереднє планування завдань, складання «сценарію» уроку, вчасне переміщення учнів у різні кімнати для виконання конкретних завдань, визначення часу, необхідного для виконання того чи іншого завдання. Крім того, важливою є увага вчителя до складу групи. Він має постійно змінювати їх склад, щоб учні вчилися комунікувати «всі з усіма» та уникати конфліктів. Не варто вчителю упускати і те, що презентувати результати спільної роботи щоразу мають інші

учні. Безумовно, у групах буде виділятися лідер, проте необхідно заздалегідь попередити про зміну спікера, що створює для учнів ситуацію спільної відповідальності за зроблену роботу, вчить учнів формулювати власну думку (чи думку групи) та правильно її висловлювати (чи транслювати), спонукає всіх до активної творчої діяльності.

Висновки. Викладене вище дає змогу стверджувати, що інтерактивні технології максимально ефективні саме у розвитку комунікативної компетентності учнівства, тож у будь-яких умовах їх використання може бути адаптовано до тих можливостей, які сьогодні пропонує електронна система навчання та різноманітні навчальні платформи. Платформа Zoom дає змогу вчителю проводити уроки з української мови в інтерактивному режимі, можливості цієї та інших електронних платформ потребують системного вивчення та активного використання у освітньому процесі задля досягнення його максимально можливої ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулак І. Шляхи формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення української мови і літератури. URL: <https://cutt.ly/BmMDUKY>.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (постанова КМ України від 23.11.2011 р. № 1392 із змінами від 07.08.2013 р. № 538). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>.
3. Державний стандарт базової середньої освіти (постанова КМ України від 30 вересня 2020 р., № 898). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.
4. Мамчур Л.І. Пріоритетна роль комунікативної компетентності у формуванні мовної особистості учні сучасної школи. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*. 2013. Вип. 40. С. 155–159.
5. Пашко Л., Ларіна Н, Руденко О. Комунікативна компетентність керівника : навч.-метод. матеріали. Київ : НАДУ, 2013. 76 с.
6. Пономарьова К.І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
7. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1. Т. 1. С. 103–105.
8. Шевчук Т.О., Чорнобаб І.Ф. Комунікативна компетентність майбутніх менеджерів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Випуск 56. С. 284–291.

REFERENCES

1. Hulak I. Shliakhy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy i literatury [Ways of forming students' communicative competence in the process of studying the Ukrainian language and literature]. URL: <https://cutt.ly/BmMDUKY>. [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education] (postanova KM Ukrainy vid 23.11.2011 r. № 1392 iz zminamy vid 07.08.2013 r. № 538). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [State standard of basic secondary education]. (postanova KM Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r., №898). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>. [in Ukrainian].
4. Mamchur L.I. Priorytetna rol komunikatyvnoi kompetentnosti u formuvanni movnoi osobystosti uchni suchasnoi shkoly. [The priority role of communicative competence in the formation of language personality of students of modern school]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia. Serii: Filolohichna*. 2013. Vyp. 40. S. 155–159.
5. Pashko L., Larina N, Rudenko O. Komunikatyvna kompetentnist kerivnyka : navch.-metod. materialy [Communicative competence of the leader]. Kyiv : NADU, 2013. 76 s. [in Ukrainian].
6. Ponomarova K.I. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy: metodychnyi posibnyk [Formation of communicative competence of junior schoolchildren in the process of learning the Ukrainian language]. Kyiv : KONVI PRINT, 2020. 88 s. [in Ukrainian].
7. Cherezova I.O. Komunikatyvna kompetentnist yak intehralna yakist osobystosti [Communicative competence as an integral quality of personality]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. 2014. Vyp. 1. T. 1. S. 103–105. [in Ukrainian].
8. Shevchuk T.O., Chornobab I.F. Komunikatyvna kompetentnist maibutnikh menedzheriv. [Communicative competence of future managers]. *Visnyk KhNPU imeni H.S. Skovorody. Psykholohiia*. 2017. Vypusk 56. S. 284–291. [in Ukrainian].

Elena PEREVERZEVA,

orcid.org/0000-0001-5497-5557

*Lecturer at the Chair of Theory and Methodology of Music Education and Choreography
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) heloness@gmail.com*

THE ESSENCE AND CONTENT OF THE MULTIFUNCTIONALITY OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE ACCOMPANIST

The relevance of the chosen topic is explained by changes in the professional activities of accompanists. This is due to the fact that in the network of educational institutions there are new structures in their specifics, in particular children's art schools. The profiles of education in these schools are significantly different from traditional music schools. They include professional fields, such as choreography, literary and dramatic studios, children's theater groups. Musical support is provided in each of these areas. Since in higher education institutions the training of musicians for concertmaster work in such conditions has never been carried out, there is a pedagogical problem – how to adapt pianists with standard academic preparation for concertmaster work in the conditions of children's art schools. This work is devoted to the search for a solution to this issue.

Concertmaster activity in the conditions of children's school of arts essentially differs from the general tradition. The specificity of this work is that it: requires from the accompanist special universalism, mobility, ability to quickly switch to work with students of different specialties; envisages as a fundamental necessity a thorough acquaintance of the accompanist with the technology of all kinds of arts, as well as with the specific features of their teaching; requires from the accompanist a deep knowledge of the musical repertoire of all disciplines taught at the children's art school; requires extreme sensitivity to all professional actions of performers (tempo and dynamics of singing, collective and individual dance movements, expressive recitation of verbal texts); makes it necessary to have a special emotional sensitivity, the ability to understand the emotional state of students and adjust depending on it their performance actions; presupposes that the accompanist has a certain pedagogical knowledge, experience, and even talent to be able to perform the functions of an equal participant not only in the performance, but also in the pedagogical process in general.

Key words: *concertmaster; professional activity; professional requirements; children's art school; methodology of concertmaster's preparation.*

Олена ПЕРЕВЕРЗЄВА,

orcid.org/0000-0001-5497-5557

*викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) heloness@gmail.com*

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

Актуальність вибраної теми пояснюється умовами професійної діяльності концертмейстерів у дитячих школах мистецтв. Профілі навчання в цих школах суттєво відрізняються від традиційних музичних шкіл. У них з'являються нові фахові напрями, які передбачають музичну підтримку. Виникає педагогічна проблема – як адаптувати піаністів зі стандартною академічною підготовкою до концертмейстерської діяльності в умовах дитячої школи мистецтв. Пошукам вирішення цього питання і присвячена ця стаття. Специфічна особливість умов професійної діяльності концертмейстера зумовлює необхідність певних змін у стратегії і методиці його професійної підготовки: перенести акцент із підготовки концертних програм суто фортепіанного типу на майстерність читання з листа та формування широкої слухової ерудиції; пройти психолого-виконавський тренінг для формування навички миттєво реагувати на несподівані зміни в діях соліста; в межах педагогічної практики тримувати досвід роботи з хореографічними колективами.

Можна висловити деякі методичні поради щодо підготовки концертмейстерів у класі фортепіано. Повсякденна практика вимагає від концертмейстера вміння миттєво реагувати на будь-які несподіванки з боку учня-виконавця. Для формування цієї навички буде корисним підготувати окремих солістів-ілюстраторів, які могли б під час виконання своїх творів робити навмисні помилки. Робота концертмейстера в таких умовах може сформувати більш конкретну практичну орієнтацію і націлити на підвищену чутливість до дій виконавця-соліста. Для роботи з хоровими колективами необхідно засвоїти такі навички: вміння грати вправи для розпізнання хору, транспонування їх по хроматичних інтервалах; вміння підхоплювати свою групу виконання хорових творів без супроводу з будь-якого місця партитури; вміння транспонувати партитуру або її фрагменти в межах малої терції вгору або вниз. Для роботи в хореографічних класах концертмейстерська підготовка повинна передбачати: етап пасивної практики – спостереження за роботою хореографічних груп із наступним аналізом і обговоренням усіх деталей; активну практику – від акомпанування щоденним екзерсісам біля станку до концертних виступів; ознайомлення із французькою термінологією; практику самостійного підбирання музичного матеріалу до танцювальних номерів, враховуючи побажання хореографа-постановника.

Ключові слова: *концертмейстер, професійна діяльність, професійні вимоги, дитяча школа мистецтв, методика підготовки концертмейстера.*

Introduction. The relevance of the chosen topic is due to certain changes in the professional activities of accompanists. This is largely due to the fact that new structures appear in the network of educational institutions, specifically children's art schools. The profiles of education in these schools are significantly different from traditional music schools. They appear unusual for art schools professional areas, such as choreography, literary and dramatic studios, children's theater groups, etc. Practically in each of these directions musical support, and, as a result, presence of the accompanist is provided. Since the preparation of pianists for concertmaster work in such educational institutions has never been carried out in higher educational institutions, a pedagogical problem arises – how to adapt pianists with standard academic preparation for concertmaster work in the school of arts. This article is devoted to the search for a solution to this issue.

Literature Review. The research of N. Kryuchkov “The Art of Accompaniment as a Subject of Education”, A. Lublinsky “Theory and Practice of Accompaniment” and E. Shenderovich “In the Concertmaster Class” (Shenderovich, 1996) are devoted to the art of accompaniment and concertmaster activity. These authors, in particular, cover in detail the important for the accompanist methodological aspects of work on reading from a sheet and transposition. Kryukova I.A. considers methods of formation of improvisational abilities and skills of applicants of higher education in the course of training in an institution of higher education. Much valuable material, including practical advice for accompanists, is contained in Gerald Moore's famous book *The Singer and Accompanist*. Vinogradov K. reveals the specifics of the creative relationship between the accompanist and the singer.

Useful recommendations for accompanists working with vocalists, and a detailed performance analysis of vocal works of outstanding composers are in the articles of L. Zhivov, T. Chernyshova, E. Kubantseva (Kubantseva, 2001), I. Radina. These authors set themselves the task of helping the young accompanist to embody the artistic images of musical works, to provide possible options for their interpretive interpretations. At the same time, attention is paid to the content, compositional structure, nature of the texture, features of the poetic text, the specificity of the singer's part.

Articles about the peculiarities of the accompanist's work with soloists-instrumentalists are rare. Thus, E. Shenderovich, S. Urivaeva, G. Brykina talk about concertmasterism in the class of stringed bowed instruments. The specifics of the activity of the accompanist in working with the choir is almost not covered in the literature. Here we can mention

very short notes belonging to A. Osipova, O. Abramova (Abramova, 2000), T. Streltsova, E. Kubantseva. T.Ya. Khaikina writes about the content of professional activity in the choreography class (Khaikina, 1997). Creative and pedagogical aspects of the activity of the accompanist of choreographic classes and groups in musicological literature are practically not revealed. Vorotnoy focuses on the problem of obtaining the professional qualification of accompanist in the process of studying in a higher education institution (Vorotnoy, 1999). Scientific and methodical works, which are purposefully devoted to the activities of the accompanist of the school of arts, are unknown to us.

The aim – to substantiate the general charter of the accompanist as an equal participant in the artistic-performing and pedagogical process; highlight specific aspects of the accompanist's work in the school of arts, which within the typical educational process are ignored; to substantiate the need for certain changes and additions in the professional training of accompanists and to identify possible ways to improve the process of professional training of accompanists in higher educational institutions.

Main part. The peculiarity of the school of arts as an educational institution is that it, in contrast to purely music schools, has a very specialized training – the whole traditional set of musical disciplines, choreography, rhythmic, various theatrical options, etc. Almost all of these areas of training involve participation in the pedagogical process of the accompanist. Since the artistic content, musical essence and professional requirements for the accompanist within different disciplines are very different, and to keep a full staff of professionally oriented accompanists in each discipline is almost impossible, the question arises – how to prepare the accompanist to work in a variety of profiles and specializations. We could not find any serious, meaningful publications on this topic.

The topic of the article is directly related to the general issues of the Department of Theory and Methods of Music Education and Choreography. Concertmaster's activity, accompaniment in general are necessary attributes of the department, as it is practically a part of daily work of each teacher. And those areas of concertmaster activity, which are considered in this work, simply expand the range of professional interests of accompanists, open up new opportunities for him.

What qualities and skills must a pianist possess in order to be a good accompanist? First of all, he must have a good command of the piano – both technically and musically. A bad pianist will never become a professional accompanist, and vice versa – even an experienced pianist will not achieve significant results in accompaniment, until he learns the laws of ensemble

relations, develops sensitivity to a partner, feels artistic unity and interaction between soloist and accompanist. The concertmaster's sphere of music involves mastering both the whole arsenal of piano skills and many additional skills – to gather the multi-line fabric of the choral score into a traditional two-line texture, to feel the harmonious vertical, to reveal the individual beauty of the solo voice, to provide live pulsation etc. At the same time, the main components of the musician's activity, such as the uselessness of serving beauty, self-forgetfulness in the name of a soloist, and in the name of spiritualizing the score, are especially evident in the art of the accompanist.

To become a professional in his field, the accompanist must have a general musical talent, formed by musical hearing, figurative imagination, the ability to grasp the content and form of the work, artistry, the ability to sublimely and inspiredly embody the author's idea in concert performance. The accompanist must learn to quickly master the musical text, covering a comprehensive three-line and multi-line score, immediately distinguishing the essential from the less important.

For all the versatility of the accompanist, the focus is, of course, creative aspects. A necessary condition for the creative process of the accompanist is the presence of the idea and its implementation. The realization of the idea is organically connected with the active search, which is expressed in the disclosure, correction and refinement of the artistic image of the work, laid down in the musical text and reproduced, above all, in the inner imagination of the performer. To identify interesting tasks of the accompanist in his work is not enough knowledge only in his subject. Deep knowledge of the disciplines of the music-theoretical cycle (history of music, harmony, analysis of forms, polyphony) is also required.

The accompanist must have a number of positive psychological qualities. Mobility, speed and activity of reaction are also very important for the professional activity of the accompanist. In the event that a soloist confuses a musical text at a concert or exam (which often happens in a children's performance), he is obliged to pick up the soloist in time without stopping the play and to complete the work safely. An experienced accompanist can always relieve the soloist's uncontrollable excitement and nervous tension before a variety show. The best means for this is the music itself: a particularly expressive accompaniment, increased tone of performance. Creative inspiration is passed on to the partner and helps him to find confidence, psychological and, after it, muscular freedom. Will and self-control are properties that are equally necessary for both the accompanist and the concertmaster.

The functions of a concertmaster working in an educational institution with soloists (especially with a children's contingent) are largely pedagogical in nature, as they consist mainly in learning the new educational repertoire with the soloists. This pedagogical side of concertmaster's work requires from the pianist, in addition to accompanying experience, a number of specific skills and knowledge in the field of related performing arts, as well as pedagogical sensitivity and tact.

One of the important aspects of the accompanist's activity is the ability to freely read musical texts "from a sheet", ie without prior preparation. You can't become a professional accompanist if you don't have that skill. In educational practice, there are often situations when the accompanist does not have time to get acquainted with the text. In addition, the large volume of the repertoire, which is in constant circulation when working with students of different specialties, does not create conditions for memorizing texts, and therefore they always have to play the notes. The pianist needs the speed of orientation in the musical text, sensitivity and attention to the phrasing of the soloist, the ability to immediately capture the character and mood of the work.

Before beginning to accompany from a sheet on the piano, the pianist must mentally recall the entire musical and literary text, imagine the nature and mood of the music, determine the basic key and tempo, pay attention to changes in tempo, size, key, dynamic gradations indicated by the author as in the piano part and in the solo part (it should be noted that some instructions, such as tenuto, are sometimes given only in the vocal part, and are not reflected in the piano part). Careful reading of the material is an effective method for mastering the skills of reading from a sheet.

In fact, the text you just read is supposed to be memorized, as the focus should always be on the following phrases. It is no coincidence that an experienced accompanist turns the page one or two bars before he finishes it. When reading notes from a letter, the performer must be so well versed in the keyboard that he does not need to look at it often, and he could mobilize all his attention on the continuous awareness of the musical text. The value of the exact coverage of the bass line should be especially taken into account, because incorrectly taken bass, distorting the basis of sound and destroying the tone, can disorient and simply knock down the soloist.

The accompanist must constantly practice reading from the sheet in order to bring these skills to automatism. However, reading from a sheet is not identical to the analysis of the work, because it means a completely artistic performance immediately, without preparation. Mastering the skills of reading from

a sheet is associated with the development of not only inner hearing, but also musical consciousness, analytical skills. It is important to quickly understand the artistic significance of the work, to capture the most characteristic in its content, the inner line of disclosure of the musical image; it is necessary to be well oriented in the musical form, harmonic and metro-rhythmic structure of the work, to be able to separate the main from the secondary in any material. The reading of the musical text must be simultaneous with the reading of the musical content contained in this text. For this reading should be conducted in accordance with the musical-semantic structure, starting from simple intonation formations (motives, songs) and ending with musical phrases, periods, etc. The pianist must be able to quickly group the notes according to their semantic affiliation (melodic, harmonic) and perceive them in this connection. This perception immediately activates musical thinking, musical memory, and thus gives impetus to the creative imagination of the musician.

At the stages of training to read the accompaniment from the sheet, it is very effective to compress the developed texture into a chord sequence to more clearly present the logic and dynamics of harmony. It is useful to play the sequence with strict adherence to the duration of each chord, without repeating the same chord in metric fractions. This is one of the most important conditions for quick orientation in the text of a new work. For reading the musical text, laid out on three or more musical states (in vocal and instrumental works accompanied by a piano), a quick definition of the harmonic basis is a necessary requirement.

For a confident orientation in the musical text, the accompanist must form a comprehensive view of the melodic connections. Melodic movement is rather perceived if the notes in the mind are grouped according to their musical and semantic affiliation. The resulting auditory representations are easily associated with visual representations of the keys and muscular-tactile sensations. In a repeated encounter with such an intonation, the pianist easily recognizes it, and the secondary analysis of the text becomes almost unnecessary. One-time coverage of melodic formations, ranging from simple intonation to detailed melodies, is especially important when reading polyphonic fabric, which is found in the accompaniments quite often.

Playing a sheet of music is one of the most difficult forms of reading in general. In addition to the intense activity of vision, reading is actively involved in hearing, controlling the logic of musical development, creating an idea of the imminent continuation of musical material. Emerging in the minds of the per-

former sound image requires immediate real reproduction. This is achieved by mobilizing the playing skills. Thus, the musician's work includes auditory, visual, motor, mental and psychological processes.

When reading the accompaniment, an experienced accompanist knows that in the original version, part of the jewelry can be omitted; you can take incomplete chords and not play octave doubling, but unacceptable loss of rhythmically and harmoniously necessary bass notes. As reading skills develop, textual simplifications are minimized.

All of the above can be attributed to the ability to play from sheet as such. But the tasks of the accompanist also have their own specific features, which are due to the presence of a soloist. The accompanist must quickly and accurately support the soloist in his intentions, to create a single performance concept of the work, to support the culmination, but, at the same time, if necessary, to be invisible and always sensitive to his assistant. The development of these skills is possible with a developed sense of rhythm and a sense of rhythmic pulsation, common to all members of the ensemble.

The concertmaster of the school of arts, in addition to reading from a letter, absolutely needs the ability to transpose music into other tones. The ability to transpose is considered a necessary skill that determines the qualification level and professional suitability of the accompanist. In the vocal or choral class of the children's art school, the accompanist may be offered to play the accompaniment not in the key in which the notes are printed. This is due to the tessitura capabilities of voices, as well as the state of the vocal apparatus of children at the moment. In addition, in the vocal class, the accompanist accompanies his singing moments of singing, when the student performs not an artistic melody, but a small melodic fragment, which is repeated many times in different tonalities. To prepare for this work, the pianist must master the course of harmony and have the skills to perform harmonic sequences on the piano in different tones.

The main condition for correct transposition is the imaginary reproduction of the play in a new key. In the case of transposition to a semitone, which is the interval of the increased prima (for example, from C minor to C sharp minor), it is enough to mentally put other key signs and make in the process of replacing random signs.

Transposition to the interval of a small second in some cases can be represented as a transition to the key, which is shifted to an increased prima (for example, the transition from C major to D flat major, which the pianist thinks of as C sharp major). It is more difficult to transpose at intervals of a second, because

the notation of the read notes does not correspond to their actual sound on the keyboard. In this situation, the inner sense of the transposed work, a clear understanding of all modulations and deviations, functional changes, the structure of chords and their location, intervals and relationships – both horizontally and vertically – play a crucial role.

In the process of transposing from a sheet, there is no time to consciously move each sound a tone lower or higher. Therefore, the ability of the accompanist to instantly determine the type of chord (triad, sextachord, septachord in rotation, etc.), its solution, the interval of the melodic jump, the nature of the tonal affinity, etc. is of great importance.

Training of transposition skills is usually carried out in the following sequence: first at intervals of increased prima, then at intervals of large and small seconds, then a third. Transposition from sheet to quart is extremely difficult and rare in practice.

When transposing a piece of music, as well as when reading from a sheet, it is important before starting the game to clearly imagine the sound of the work (at least in the main key), the internal logical scheme of its development, the line of melodic-harmonic movement. It is important, in my mind, to be in a new key, to remember how the main chords are built in it (on the keyboard). It is necessary to see and hear not separate isolated sounds, but their complexes, harmonic meaning, function of chords. When transposing the accompaniment, the stage of previewing the musical text is very important, during which the pianist should try to mobilize his analytical abilities and hear the music with his inner ear.

The specifics of the accompanist's work in the school of arts implies the desirability, and in some cases the need to have such skills as selection by ear accompaniment to the melody, elementary improvisation of the introduction, rehearsals, endings, variation of the piano texture of accompaniment when repeating verses, etc. Such skills will be needed in the vocal class, when learning folk and popular children's songs there are no notes with a full texture. The concertmaster of the children's school of arts, as a rule, takes part in numerous cultural and educational events of the school, where he has to listen to the melodies of the non-classical repertoire, play improvisations to theatrical scenes. This activity is part of the professional duties of the accompanist and fits into the plan of educational work of the educational institution.

The accompanist of a choreographic class is given the ability to play by ear to free his attention (take his eyes off the notes) in order to keep the dancers in sight. Due to the contradiction between the playing of notes and the need for constant visual control

over the ensemble, the accompanist facilitates the task by accompanying by ear, partially improvising the author's and own version of the accompaniment, which eliminates its dependence on the musical text. The ability to improvise musical inserts, introductions, conclusions (for moments of exit, reorganization of a dance group, change of positions, etc.) in the nature and genre of a particular work performed is absolutely necessary for successful choreography classes.

The specifics of the accompanist's work in the children's art school requires from the accompanist mobility, flexible attitude to the performed invoice, the ability to use its convenient options, arrangements. The ability to select the accompaniment, to accompany by ear implies the presence of the accompanist improvisational skills. The selection of accompaniment by ear is not a reproductive but a creative process, especially if the accompanist is not familiar with the original musical text of the accompaniment. In this case, he creates his own version of the texture, which requires him to independent musical and creative actions.

Harmonization of melodies by ear, in contrast to harmonization as a way of solving problems in the course of harmony, is a practical skill that requires freedom to build and combine chord structures on the instrument and master the basic textural and rhythmic formulas of accompaniment. Psychological prerequisites for the formation of harmonization by hearing are intra-auditory and mental-analytical processes. The essence of the first is in the free operation of harmonic representations, in the creation of a generalized harmonic image of a vocal or instrumental melody. Successful selection of harmony to the melody requires a sufficient degree of automation of internal auditory processes.

The specific texture of the improvised accompaniment should reflect the two main indicators of the content of the melody – its genre and character. The accompanist must master the textural formulas of accompaniment of melodies that have a pronounced genre character (march, waltz, polka, barcarole, folk dances, lyric song, etc.). The indisputable basis of the accompaniment of many slow long and marching melodies is the chord vertical, polka songs – the traditional formula "bass chord". In the absence of easily defined features of these genres in the melodies (moving, humorous, energetic, with a national flavor, jazz), the emphasis should be on identifying their character through a specific texture of the accompaniment. In these cases, great variability is allowed in the choice of invoice formulas and their rhythmic design. Rhythmicization of textural formulas (for example, syncopating rhythms in jazz and pop melodies) plays an important role in revealing the genre and character of the melody.

An indicator of the artistic quality of the arrangement is also the ability to combine, if necessary, the formulas of the texture in the same play (change the texture formula in the chorus, the second episode). The accompanist must also master the skill of duplicating a vocal melody with a piano part. This requires a significant adjustment of the entire texture and is often required in working with young vocalists who do not have a stable intonation, at the stage of learning songs and vocals.

Improvisation of the accompaniment by ear, in contrast to the arrangement of the original music, is a one-time performance process and is carried out after the obligatory imaginary preparation. Creative processes in the course of imaginary training take place without reliance on performance samples of real sound. According to music pedagogy, this kind of creative work "in the mind" refers to the highest manifestations of internal auditory abilities. Therefore, the accompanist is expected to have a well-developed melodic and especially harmonious inner hearing.

Conclusions. The results of the study give grounds to formulate the following conclusions. Concertmaster activity in the conditions of children's school of arts essentially differs from the general tradition. The specificity of this work is that it: requires from the accompanist special universalism, mobility, ability to quickly switch to work with students of different specialties; envisages as a fundamental necessity a thorough acquaintance of the accompanist with the technology of all kinds of arts, as well as with the specific features of their teaching; requires from the accompanist a deep knowledge of the musical repertoire of all disciplines taught at the children's art school; requires

extreme sensitivity to all professional actions of performers (tempo and dynamics of singing, collective and individual dance movements, expressive recitation of verbal texts); makes it necessary to have a special emotional sensitivity, the ability to understand the emotional state of students and adjust depending on it their performance actions; presupposes that the accompanist has a certain pedagogical knowledge, experience, and even talent to be able to perform the functions of an equal participant not only in the performance, but also in the pedagogical process in general.

A specific feature of the conditions of the accompanist in the children's school of arts necessitates certain changes in the strategy and methods of his training: in the process of general pianistic development of future accompanists, it is expedient to shift the emphasis from the preparation of concert programs of a purely piano type to the skill of reading from a sheet and the formation of the widest possible auditory erudition; the future accompanist must know all the traditional repertoire of each art discipline, practically get acquainted with it and have good auditory ideas about it; during piano lessons, the future accompanist must undergo a kind of psychological and performance training in order to develop the skill to respond instantly to any unexpected changes in the actions of the soloist, including illogical performance decisions, and complete stops; it is necessary to gain experience of direct work with dancers within pedagogical practice, which requires from the accompanist specific attention not only to the voice or conductor's gesture, but also to professional movements, gestures and poses of members of choreographic groups.

BIBLIOGRAPHY

1. Абрамова О.А. Некоторые особенности работы концертмейстера в классе специального дирижирования на дирижерско-хоровом отделении. Тамбов, 2000. С. 71–72.
2. Воротной М.В. О концертмейстерском мастерстве пианиста: к проблеме получения квалификации в Вузе. *Проблемы музыкального воспитания и педагогики*. 1999. № 2. С. 66–70.
3. Кубанцева Е.И. Процесс учебной работы концертмейстера с солистом и хором. *Музыка в школе*. 2001. № 5. С. 72–75.
4. Хайкина Т.Я. Задачи концертмейстера-пианиста хореографического класса. Тамбов, 1997. С. 110–112.
5. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога. М.: Музыка, 1996. 207 с.

REFERENCES

1. Abramova O.A. Nekotorye osobennosti raboty kontsertmeystera v klasse spetsialnogo dirizhirovaniya na dirizhersko-khorovom otdelenii [Some features of the accompanist's work in the class of special conducting in the conducting and choir department]. Tambov. 2000. pp. 71–72. [in Russian]
2. Vorotnoy M.V. O kontsertmeysterskom masterstve pianista: k probleme polucheniya kvalifikatsii v Vuze [Concerning the accompanist skills of a pianist: on the problem of obtaining qualifications in high school]. *Problems of musical education and pedagogy*. 1999, № 2. pp. 66–70. [in Russian]
3. Kubantseva Ye.I. Protseess uchebnoy raboty kontsertmeystera s solistom i khorom [The process of academic work of the accompanist with a soloist and choir]. *Music at school*. 2001, № 5. pp. 72–75. [in Russian]
4. Khaykina T.Ya. Zadachi kontsertmeystera-pianista khoreograficheskogo klassa [Tasks of the accompanist-pianist of the choreographic class]. Tambov. 1997. pp. 110–112. [in Russian]
5. Shenderovich Ye.M. V kontsertmeysterskom klasse: Razmyshleniya pedagoga [In concertmaster class: Teacher's thoughts]. M., Muzyka, 1996. 207 p. [in Russian]

Ганна ПОЛІЩУК,

orcid.org/0000-0002-9547-4959

доктор педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської мови та методики її викладання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) lopotova@ukr.net

Анжела ДЕМЧЕНКО,

orcid.org/0000-0001-6189-5264

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри природничих та фундаментальних дисциплін

Черкаської медичної академії

(Черкаси, Україна) dem4enkoav@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ШВИДКИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУСПІЛЬСТВА

Успішність діяльності майбутніх фахівців пов'язана зі сформованістю у них позитивної мотиваційної готовності до особистісного розвитку та ціннісного ставлення до професійної діяльності. З цією метою у статті проаналізовано зміст та структуру мотиваційної готовності студентів вищих навчальних закладів до успішної професійної діяльності, що включає мотивацію новизни, досягнення, готовність і здатність брати на себе відповідальність, задоволеність вибором професії, а також види мотивацій, які є оптимальними для майбутньої ефективної професійної діяльності; охарактеризовано основні компоненти готовності – мотиваційний та інструментальний.

Доведено, що мотиваційний компонент готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності є смислоутворювальною складовою частиною, оскільки передбачає формування стійкого прагнення студента до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, усвідомлення практичної значущості професійної діяльності.

Запропоновано розширене тлумачення мотиваційної готовності студента до професійної діяльності як усвідомленого та активно-діяльного стану, який забезпечує особистісну й професійну самореалізацію та самоактуалізацію під час вирішення професійних проблем на основі психолого-педагогічної компетентності, особистісного та професійного досвіду, творчого використання індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу у процесі професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства. З'ясовано, що важливою умовою формування ефективної мотиваційної готовності в умовах швидких трансформацій суспільства є коректне використання технік мотивації та стимулювання: переконування, викликання інтересу, навіювання, делегування, позитивного або негативного підкріплення. Доведено, що високий рівень формування ефективної мотиваційної готовності студента до професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства забезпечується не стихійним чи супутнім освітнім впливом, а формується внаслідок цілеспрямованого психологічного супроводу професіоналізації студентів.

Ключові слова: *студент, професіоналізація, мотиваційна готовність до професійної діяльності, структурні компоненти мотиваційної готовності до професійної діяльності, умови формування ефективної мотиваційної готовності.*

Ganna POLISHCHUK,

orcid.org/0000-0002-9547-4959

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of English Language and its Teaching Methods

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) lopotova@ukr.net

Angela DEMCHENKO,

orcid.org/0000-0001-6189-5264

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of the Natural Sciences and Fundamental Disciplines

Cherkasy Medical Academy

(Cherkasy, Ukraine) dem4enkoav@gmail.com

FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF RAPID SOCIETY TRANSFORMATIONS

The success of future specialists' activities is associated with the formation of their positive motivational readiness for personal development and value attitude to professional activities. The article analyzes the content and structure of motivational readiness of the students of higher educational establishments for successful professional activity, including motivation of novelty, achievement, readiness and ability to take responsibility, satisfaction with the choice of the profession, as well as types of motivations that are optimal for future effective professional activity; describes the main components of readiness – motivational and instrumental. It is proved that the motivational component of the readiness of future specialists for professional activity is a meaning-forming component, since it provides the formation of a stable student's desire to master knowledge, skills and abilities, awareness of the practical significance of professional activity. An expanded interpretation of the student's motivational readiness for professional activity as a conscious and active-activity state that provides personal and professional self-realization and self-actualization in solving professional problems based on psychological and pedagogical competence, personal and professional experience, creative use of individual-mental characteristics and intellectual potential in the process of professional activity in the process of rapid transformations of society is proposed. It has been estimated that an important condition for the formation of effective motivational readiness in the context of rapid transformations of society is the correct use of motivation and stimulation techniques: persuasion, arousing interest, suggestion, delegation, positive or negative reinforcement. It is proved that a high level of formation of effective motivational readiness of a student for professional activity in the context of rapid transformations of society is provided not by spontaneous or concomitant educational influence, but is formed as a result of purposeful psychological support for students' professionalization.

Key words: student, professionalization, motivational readiness for professional activity, structural components of motivational readiness for professional activity, conditions for the formation of effective motivational readiness.

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних, політичних, культурних перетворень та швидких трансформацій суспільства до випускника вищого навчального закладу, завтрашнього спеціаліста, висуваються особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають високий рівень професіоналізму, активність, творчість, тощо, які визначаються особливостями мотиваційної сфери особистості, зокрема її мотиваційною готовністю до діяльності.

Вивчення процесу формування готовності в умовах швидких трансформацій суспільства до професійної діяльності є одним із актуальних питань нашого часу. Пов'язано це наамперед зі зміною до вимог підготовки фахівців вищими навчальними закладами в контексті соціально-економічних і культурних перетворень у житті нашого суспільства, адже готовність до професійної діяльності дозволить фахівцеві успішно пройти процес адаптації до професійної діяльності. Закінчуючи заклад вищої освіти, людина готова до здійснення діяльності, але постає питання про те, наскільки випускник готовий до здійснення успішної професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій формування мотиваційної готовності студентів в умовах швидких трансформацій суспільства до професійної діяльності свідчить про те, що ця проблема є об'єктом наукового інтересу багатьох науковців. Вона розглядається науковцями у психолого-педагогічній літературі через призму

особливостей професійної підготовки фахівців різних спеціальностей: мотиваційна готовність до педагогічної діяльності (В. Волкова, О. Хромишева, А. Яблонський), мотиваційна готовність студентів коледжу (О. Єфімова), мотиваційна готовність до інноваційної діяльності (О. Коптяєва), мотиваційна готовність студентів-сурдопедагогів (Л. Гринюк), мотиваційна готовність до праці майбутніх психологів (Х. Дмитерко-Карабин), мотиваційна готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу (Т. Марєєва). Водночас відзначимо, що поглиблений аналіз наукових досліджень дає змогу наголосити на необхідності поглибленого дослідження сутності процесу формування мотиваційної готовності студентів вищих навчальних закладів до успішної професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства відповідно до вимог особистісно зорієнтованої освітньої парадигми.

Мета статті – розкрити сутність процесу формування мотиваційної готовності студентів до успішної професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства

Виклад основного матеріалу. Готовність до діяльності вивчали різні дослідники. Так, Д. Узнадзе розглядав її з позиції теорії установки, О. Асмолов – у контексті вчення про смислову регуляцію поведінки, М. Левітов виділив довготривалу та короткотривалу готовність, описав взаємозв'язки між ними. Українські науковці В. Моляко і М. Смульсон не тільки підкреслили складність

поняття готовності до праці, яке включає, на їхню думку, цілу систему властивостей, а й виділили рівні готовності до праці (професійний, передпрофесійний, непрофесійний), описали особливості готовності до виконавчої та творчої праці. Також ця проблема була об'єктом дослідження зарубіжних науковців Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, А. Маслоу.

Загальне тлумачення поняття готовності до професійної діяльності, що інтегрує попередній науковий досвід вивчення цього феномену, пропонують С. Максименко і О. Пелех. Готовність до того чи іншого виду діяльності, на їхню думку, – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки (Максименко, Пелех, 1994: 70).

Поняття «мотиваційна готовність студентів вищих навчальних закладів» науковці трактують по-різному:

1) як результат, що характеризує готовність студентів до саморегуляції залежно від ситуації: фізичної, розумової, моральної тощо;

2) як здатність організувати й регулювати свою професійну діяльність;

3) як процес, що характеризується поступовим нагромадженням і зміною стану, властивостей, якостей особистості по мірі засвоєння нею професійного досвіду й перетворення останнього в усвідомлений інструмент дій, свого ставлення й поведінки тощо (Максименко, Пелех, 1994: 71).

Виділяючи у професійній готовності два основні компоненти – мотиваційний та інструментальний, Г. Балл розглядає як стрижневий саме мотиваційний компонент. Ті чи інші прогалини у знаннях або навичках можуть порівняно легко надолужуватися чи компенсуватися, тоді як брак професійно значущої спрямованості особистості (просто кажучи, нелюбов до праці, якою довелось займатися) спричинює низьку ефективність діяльності, внутрішні та міжособові конфлікти (Балл, 2000: 221).

Найчастіше дослідники визначають мотиваційну готовність як сукупність мотиваційних спонук до праці. На думку О. Мороза, О. Падалка, В. Юрченко, мотиваційна основа готовності до професійної діяльності включає потребу в цій діяльності, усвідомлення відповідності особистісних якостей вимогам діяльності, а також усвідомлену мотивацію особистісних прагнень до даної спеціальності (Мороз, Падалка, Юрченко, 2003: 112).

А. Яблонський наголошує на тому, що мотиваційна готовність майбутніх учителів до професійної діяльності є складним індивідуально-психо-

логічним утворенням, яке поєднує усвідомлення особистістю значущості майбутньої професійної діяльності вчителя, що інтегрується з розвитком професійно значущих якостей і цінностей та наявністю образу своєї професії, власної професійної поведінки і супроводжується прагненням займатися цією діяльністю після закінчення закладу вищої освіти (Яблонський, 2015: 77).

Мотиваційну готовність студентів коледжу до професійної діяльності, О. Ефимова розуміє як сукупність мотивів, які визначають позитивне ставлення особистості до обраної спеціальності, як наслідок, спрямовують її на оволодіння майбутньою професійною діяльністю і забезпечують успішність цього процесу. Таким чином, автор акцентує увагу на тому, що ставлення майбутнього фахівця до професії загалом значною мірою впливає на ефективність навчальної діяльності та підвищує її успішність (Ефимова, 2009: 166). Науковець виділяє чотири групи мотивів, які визначають формування мотиваційної готовності: 1) прагматичні мотиви (отримання диплому); 2) професійні й пізнавальні мотиви (стати висококваліфікованим спеціалістом); 3) мотиви підвищення власного престижу; 4) мотиви, які пов'язані з усвідомленням особистістю певних незручностей, які можуть виникнути у ситуації недосягнення успіху.

Л. Гренюк, вивчаючи проблеми мотиваційної готовності студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності, зауважує, що існує пряма залежність результативності підготовки фахівців університетом від сформованості мотиваційної сфери особистості студента, яка проявляється у мотиваційній готовності до професійної діяльності та пов'язана із мотивами досягнення успіху та уникнення невдачі (Гренюк, 2003: 367).

Мотиваційна готовність до діяльності, як зауважує Х. Дмитерко-Карабин, є одним із провідних компонентів у структурі психологічної готовності до праці, адже розвиток та реалізація інструментальних властивостей можуть бути ефективними лише за умови їх концентрування навколо мотиваційного ядра особистості фахівця, його професійно-значущої спрямованості (Дмитерко-Карабин, 2004: 25). Структурними елементами мотиваційного ядра особистості у контексті готовності до праці, на думку дослідника, виступають: позитивне ставлення, інтерес суб'єкта до своєї професії, орієнтація на мотиви та цінності конкретної діяльності, потреба в ній, а також потреба в досягненнях і самовдосконаленні.

Так, О. Коптяєва разом з Н. Афанасьєвою виділяють такі компоненти мотиваційної готовності до інноваційної діяльності: вияв інтересу до новизни,

бажання нею займатися, переживання позитивних емоційних станів, які викликані інноваціями, прагнення оцінити свій професійний і особистісний досвід з позиції інновацій. Формуювальним компонентом мотиваційної готовності до інноваційної діяльності виступає, на думку автора, інтерес, викликаний новизною (Коптяєва, Афанасьєва 2007: 110).

Компонентами мотиваційної готовності студентів коледжу, за О. Ефимовою, виступають особистісно-професійні особливості (емоційна стійкість, позитивне ставлення до діяльності), спрямованість на сферу діяльності і рівні професійної освіти, ціннісно-сміслові і життєві орієнтації (Ефимова, 2009: 167).

А. Яблонський у структурі мотиваційної готовності до педагогічної діяльності виокремлює цілісні та взаємозумовлені такі її підструктури: особистісну (зі сформованими педагогічно значущими якостями) та мотиваційну (зі сформованим комплексом стійких мотивів) (Яблонський, 2015: 78). Ці підструктури об'єднанні професійною діяльністю і визначають якість формування психологічної готовності до неї.

Таким чином, беручи до уваги викладене вище, підсумовуємо, що мотиваційна готовність студентів до професійної діяльності – це усвідомлений та активно-діяльнісний стан, який забезпечує особистісну й професійну самореалізацію та самоактуалізацію під час вирішення професійних проблем на основі психолого-педагогічної компетентності, особистісного та професійного досвіду, творчого використання індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу в процесі професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства.

Структурним компонентами мотиваційної готовності до професійної діяльності виступають: задоволеність здійсненим професійним вибором, професійна самовизначеність, бажання працювати у майбутньому за фахом, цікавість до змісту своєї професійної діяльності.

Виходячи з цього, студентам було запропоновано анкету, в якій були запитання, що стосувалися їхньої задоволеності обраною професією після трьох років навчання в університеті. Аналіз відповідей майбутніх фахівців показав, що: значна їх частина (78,7% опитаних) задоволена обраною спеціальністю і не розчарувалась у своєму виборі; близько 9,1% респондентів задоволені обраним фахом частково, і 12,2% не задоволені своїм вибором і не мають бажання працювати за спеціальністю.

Щодо соціального статусу майбутньої професії, а відтак і її престижності на ринку праці та серед самих майбутніх фахівців, можемо конста-

тувати, що 58,5% студентів вважають його високим, пояснюючи це тим, що ця професія – це справа всього життя, яка формує майбутнє нашої країни, на них лежить велика відповідальність за матеріальне благополуччя підприємства, тому вони повинні володіти певними особистісними якостями, які дозволять ефективно виконувати свої службові обов'язки. При цьому, за твердженням респондентів, фахівець повинен бути не тільки «обізнаним і кваліфікованим», а й «високоморальною людиною». Він також мусить бути уважним, мати аналітичний склад розуму, щоб знаходити нові стратегії та шляхи розвитку для підприємства. Відзначають студенти і те, що талановиті та успішні фахівці в своїй галузі можуть мати великий заробіток, адже вони забезпечують матеріальне благополуччя цілої компанії, тобто займають відповідальний пост, який повинен добре оплачуватися.

Відповідаючи на запитання про професійні потреби, майбутні професіонали давали різні відповіді. Так, 17,6% опитаних стверджували, що на цьому етапі навчання у них відсутні професійні потреби. В основному такі відповіді давали студенти, які навчаються через суб'єктивні причини, або ті, які не досить розуміли, що таке потреба. Ще частина (17,1%) до власних професійних потреб віднесли гідну заробітну плату, кар'єрне зростання, високий професійний і соціальний статус, що свідчить про зовнішню мотивацію вибору професії. Решта респондентів виділила оволодіння професійними знаннями та вміннями, особистісне й професійне удосконалення, набуття досвіду роботи та використання отриманих знань на практиці, матеріальну забезпеченість закладу освіти, яка сприяла б роботі (наявність комп'ютерних комплексів, базової комплектації закладу, сучасного спортивного інвентарю тощо), здобуття вищої освіти та наявність першого робочого місця як власні професійні потреби молодого фахівця.

Значною мірою на задоволеність обраною професією та на мотивацію подальшого якісного опанування нею впливає успішність проходження професійної практики та стажування майбутніми фахівцями, а також труднощі, що виникають у них під час практичного використання знань, набуття фахових умінь і навичок. Тому одне із запитань запропонованої нами анкети стосувалося того, чи відчували студенти труднощі під час проходження практики і з чим вони їх пов'язують. Аналіз відповідей студентів показав, що значна їх частина (близько 81,3%) відчувала різні проблеми під час практики, які здебільшого були пов'язані з невеликим досвідом роботи (30,3%), невмінням

правильно організувати свою діяльність (21,3%), недостатнім рівнем професійних знань (9%), а також із труднощами у налагодженні ділових стосунків із клієнтами (8,4%). Окремі студенти відчували труднощі під час адаптації до колективу (0,6%), у ситуаціях спілкування з колегами (1,3%), а також у процесі здійснення самоаналізу професійної діяльності та аналізу колег-студентів (0,6%).

Ставлення до професії, мотиви її вибору мають велике значення (а в деяких випадках і виключне) для підвищення якості професійного навчання. Мотиваційна готовність не тільки дає змогу підвищити ефективність навчальної діяльності студентів, але й сприяє формуванню професійної компетентності. Водночас необхідно відзначити, що процесуально-змістова мотивація як інтерес до самої діяльності може бути значно знижена через зовнішні чинники. Тож цілком закономірно, що важливою умовою формування ефективної мотиваційної готовності студентів в умовах швидких трансформацій суспільства є коректне використання технік мотивації та стимулювання: переконання, викликання інтересу, навіювання, делегування, позитивного або негативного підкріплення.

Також важливо підкреслити, що основним завданням викладача є розуміння внутрішніх мотивів студентів та забезпечення умов для виявлення тих рис особистості, що сприяють успішному навчанню. Майже все, що викладач робить в аудиторії під час практичного заняття, має мотиваційний вплив на студентів. Мотивація навчання студентів значним чином визначається розвитком їхньої навчальної діяльності у процесі професійної підготовки. Важливим критерієм вивчення та розвитку мотивації учіння є почуття, як показник того, як проходить процес задоволення пізнавальних потреб. Виникаючи у процесі спільної діяльності «викладач-студент», позитивні емоційні стани свідчать про сприятливе протікання процесу задоволення потреб. Викладач повинен

кожним своїм словом і дією переконувати їх у своїй широті, доброзичливості і справедливості. У свою чергу, коли студентів запитують про те, що їм подобається в улюблених викладачах, крім цих умінь та знань, підкреслюють такі риси їх особистості, як чуйність, сердечність, уважність до запитів та їх власних інтересів. Саме за таких умов можна виховати позитивну мотивацію до навчання як до відповідальної, цікавої співпраці. Поведінка викладача, його моральне обличчя – все це важливі фактори виховання позитивної мотивації до професійної діяльності.

Висновки. Отже, аналіз сутності процесу формування мотиваційної готовності студентів до успішної професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства дозволяє виділити основні особливості цього явища. Перш за все воно є невід'ємним аспектом цілісної психологічної готовності до власної діяльності. Основними функціями мотиваційної готовності є забезпечення стійкої професійної спрямованості особистості, прагнення до професійної діяльності, спонування, регулювання та спрямування професійної діяльності фахівця. Ці функції реалізуються у двох видах мотиваційної готовності – довготривалій та короткотривалій. Структурними елементами мотиваційної готовності є позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, інтерес до неї, потреба у цій діяльності, усвідомлена мотивація прагнень до цієї спеціальності, професійна спрямованість, орієнтація на цінності та досягнення в обраній сфері. Ці елементи є взаємопов'язаними у цілісній мотиваційній готовності до успішної професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства. Формування мотиваційної готовності до професійної діяльності у студентів вищих навчальних закладів в умовах швидких трансформацій суспільства сприяє їхній професіоналізації і є найважливішою умовою як ефективної діяльності, так і повноцінного життя в інших сферах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал*. Ченстохова–Київ, 2000. Вип. II. С. 217–232.
2. Гренюк Л.С. Мотиваційна компетентність у підготовці сурдопедагогів. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. / [за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2003. Вип. XII. С. 367–369.
3. Дмитерко-Карабин Х.М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема. *Філософія, соціологія, психологія: зб. наук. пр. Прикарп. унів. ім. В. Стефаника*. Ів.-Франківськ: «Плай» Прикарп. унів., 2004. Вип.9. Ч. 2. С. 23–32.
4. Ефимова О.В. Мотивационная готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности. *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки*. Москва, 2009. С. 166–168.
5. Коптяева О.Н., Афанасьева Н.В. Особенности мотивации инновационной деятельности учителей. *Вестник ЧГУ. Череповец*, 2007. №1. С. 110–114.

6. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності. *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 68–72.
7. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
8. Яблонський А.І. Мотиваційна готовність майбутніх психологів до експертної діяльності: сутність та структура. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 2(2). 2015. № 395. С. 77–81.

REFERENCES

1. Ball H.O. Dukhovnist profesionala i pedahohichne spriannia yii stanovlenniu: oriientyry psykholohichnoho analizu. [Spirituality of a professional and pedagogical assistance to its formation: guidelines for psychological analysis]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia. Ukrainsko polskyi zhurnal*. Chentokhova–Kyiv, 2000. Iss. II. pp. 217–232. [in Ukrainian].
2. Hreniuk L.S. Motyvatsiina kompetentnist u pidhotovtsi surdopedahohiv. [Motivational competence in the preparation of sound trainers]. *Collection of scientific works of I. Ogienko Kamyanets-Podilskyi National University*. O. V. Havrylova, V. I. Spivaka (Eds.). Kamyanets-Podilskyi : Aksioma. 2003. Iss. XII, pp. 367–369. [in Ukrainian].
3. Dmyterko-Karabyn Kh.M. Motyvatsiina hotovnist do profesiinoi diialnosti yak psykholohichna problema. [Motivational readiness for professional activity as a psychological problem]. *Philosophy, Sociology, Psychology: Coll. of scientific works of V. Stefanyk Precarpathian University*. Iv.-Frankivsk : Plai. Prykarp. univ. 2004. Vol. 2, Iss. 9. pp. 23–32. [in Ukrainian].
4. Efymova O.V. Motyvatsyonnaia hotovnost studentov kolledzha k professyonalnoi deiatelnosti. [Motivational readiness of college students for professional activity]. *Bulletin of the Pskov State University. Series: Sotsyalno-humanytarnye y psykholoho-pedahohycheskye nauky*. 2009. pp. 166–167. Moscow. [in Russian].
5. Koptiaeva O.N., Afanaseva N.V. Osobennosty motyvatsyy ynnovatsyonnoi deiatelnosti uchyteliei. [Features of motivation of innovative activity of teachers]. *Vestnyk ChHU. Cherepovets*, 2007. №. 1. pp. 110–114. [in Russian].
6. Maksymenko S.D., Pelekh O.M. Fakhivtsia potribno modeliuvaty. Naukovi osnovy hotovnosti vypusknika pedvuzu do pedahohichnoi diialnosti. [The specialist needs to be modeled: Scientific fundamentals of readiness of the graduate of the teacher's pedagogical department]. *Ridna shkola*. 1994. №. 3–4. pp. 68–72. [in Ukrainian].
7. Moroz O.H., Padalka O.S., Yurchenko V.I. Pedahohika i psykholohiia vyshchoi shkoly : navch. posib. [Pedagogy and psychology of higher school : textbook]. Kyiv : NPU, 2003. 267 p. [in Ukrainian].
8. Yablonskyi A.I. Motyvatsiina hotovnist maibutnikh psykholohiv do ekspertnoi diialnosti: sutnist ta struktura. [Motivational readiness of future psychologists for expert activity: essence and structure]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Zbirnyk naukovykh prats. Serii «Psykholohichni nauky»*, Iss. 2(2). 2015. №. 395. pp. 77–81. Kher-son. [in Ukrainian].

Галина ПРИСТАЙ,

orcid.org/0000-0003-0356-6635

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри порівняльної педагогіки і методики викладання іноземних мов

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано особливості формування й розвитку іншомовної соціокультурної компетентності школярів із метою визначити напрям і розкрити особливості методики застосування соціокультурних текстів на уроці іноземної мови в старшій школі. У процесі дослідження застосовано метод критичного аналізу вітчизняної і зарубіжної методичної, педагогічної, лінгвістичної та психологічної літератури у процесі характеристики принципів формування та критеріїв оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетентності; метод теоретичного аналізу допоміг з'ясувати структуру соціокультурної компетентності; метод систематизації й узагальнення використано в процесі аналізу результатів дослідження. У статті з'ясовано зміст і узагальнено структуру аналізованої компетентності та описано взаємозалежність усіх її складових частин: країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної, стратегічної й соціально-психологічної. Установлено, що соціокультурна компетентність – це якісна характеристика знань, умінь і навичок, украй необхідних особистості для міжкультурного спілкування згідно з вимогами комунікативної поведінки. Охарактеризовано чинники, які впливають на принципи й критерії відбору соціокультурних навчальних матеріалів, а саме вимоги чинної навчальної програми з іноземних мов для 10–11-х класів ЗНЗ, умови організації навчання й форми роботи на занятті. Крім того, окреслено основні принципи формування аналізованої компетентності, детально охарактеризовано критерії добору автентичного матеріалу відповідно до їхньої структури, змісту й обсягу. Проаналізовано критерії (когнітивний, операційно-функціональний, емоційно-оцінний), згідно з якими оцінюється рівень засвоєння соціокультурної компетентності старшокласників. Доведено, що соціокультурний навчальний матеріал сприяє створенню автентичного соціокультурного простору, розвиває вміння аналізувати зразки мовної поведінки в рідній та іноземній мовах, покращує комунікативні навички та мовну компетентність, підвищує мотивацію учнів до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: структура соціокультурної компетентності, соціокультурний матеріал, методичні принципи та критерії, міжкультурна комунікація.

Halyna PRYSTAI,

orcid.org/0000-0003-0356-6635

Ph.D. in Philology, Associate Professor;

Associate Professor at the Comparative Pedagogy and Methods

of Teaching of Foreign Languages Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

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

PECULIARITIES OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article provides the analysis of peculiarities of the formation and development of high school students' foreign socio-cultural competence. The purpose of the article is to determine the direction and reveal the peculiarities of the methodology of application of socio-cultural texts in a foreign language lesson in high school. The method of critical analysis of domestic and foreign methodological, pedagogical, linguistic and psychological literature is used in the study of the principles of formation and criteria for assessing the level of socio-cultural competence of high school students; the method of theoretical analysis helped to clarify the structure of socio-cultural competence; the method of systematization and generalization was used in the process of analysis of research results. The article clarifies the content and generalizes the structure of the analyzed competence and describes the interdependence of all its components: cross-cultural, linguistic, sociolinguistic, strategic and socio-psychological. It is established that socio-cultural competence is a qualitative characteristic of knowledge, skills and abilities that are absolutely necessary for intercultural communication according to the requirements of communicative behaviour. The factors influencing the principles and criteria of selection of socio-cultural educational materials are characterized, namely the requirements of the school curriculum in

foreign languages for grades 10–11, as well as the conditions of organization of education and forms of work in class. In addition, the basic principles of formation of the socio-cultural competence are outlined; the criteria for selection of authentic material in accordance with their structure, content and scope are analyzed in detail. The criteria (cognitive, operational-functional, emotional-evaluation) are characterized, according to which the level of mastering the socio-cultural competence of high school students is assessed. It is proved that socio-cultural educational material determines the creation of an authentic socio-cultural space, develops the ability to analyze patterns of language behaviour in native and foreign languages, and improves communication skills and language competence, increases students' motivation to learn a foreign language.

Key words: *the structure of socio-cultural competence, socio-cultural material, methodical principles and criteria, intercultural communication.*

Постановка проблеми. Створення Нової Української Школи детермінує зародження нової освітньої парадигми. Серед 10 ключових компетентностей чільне місце посідає спілкування іноземною мовою. Зокрема, важливим завданням шкільного курсу англійської мови є сформувати соціокультурну компетентність учня. Адже здатність осягнути «картину світу», вступати в діалог з носіями чужої культури – вагомий показник готовності особистості до міжкультурного спілкування.

З метою визначення місця соціокультурної компетентності в ієрархії сучасної концепції іншомовної освіти з'ясовано, що соціокультурна компетентність (далі – СКК) входить до складу іншомовної комунікативної компетентності. А сам процес формування СКК ґрунтується на комунікативному підході до вивчення іноземної мови, зокрема на ідеї про те, що успішне засвоєння мови можливе за умови змістовного спілкування учнів у класі, застосовуючи природні стратегії оволодіння мовою. У такому разі уроки стають особисто зорієнтовані, з широкими можливостями використання автентичного матеріалу. Під час навчання іноземної мови залучають культурологічну/національну компоненту, яка охоплює знання про країну, мова якої вивчається, її історію, звичаї, культуру.

Аналіз досліджень. Вітчизняні та зарубіжні вчені пропонують різні визначення поняття й сутності змісту СКК. Одні дослідники розуміють соціокультурну компетентність як сукупність соціокультурних знань про країну, мова якої вивчається, досвіду спілкування, особистісного ставлення до фактів національної культури й належним оволодінням способами застосування мови (Бобильова, 2006: 47). Інші вважають, що соціокультурна компетентність – це поєднання знань, умінь, навичок, здібностей і якостей, сформованих під час підготовки учнів до міжкультурного спілкування (Верещагін, 1983: 24). Заслужує на увагу трактування цього поняття в особистісному аспекті, а саме оволодіння кодом. Причому це вміння добирати код культурного й морального нормування відповідно до ситуації

(Квасник, 2008: 157). Деякі дослідники переконані, що СКК – це сукупна властивість, притаманна особистості. Ця компетентність засвідчує теоретичну й практичну готовність особистості до соціокультурної діяльності. Особливості її вияву полягають у позитивному ставленні до спілкування та співдії, а міцні знання й уміння сприяють вирішенню соціокультурних завдань (Жукова, 2007: 7). А, скажімо, І. Закір'янова стверджує, що СКК – це поєднання складових частин: внутрішньої та зовнішньої. До першої зараховують особистісну зрілість учня: вміння робити обґрунтований вибір, підтримувати міжособистісні зв'язки зі співрозмовниками. До другої належить зовнішній компонент: вміння організувати спілкування. Отже, структура СКК містить не лише соціокультурні особливості, а й долучає до ефективної соціокультурної взаємодії прогнозування та проектування (Закір'янова, 2006: 9). На думку професора С. Ніколаєвої, особливість оволодіння СКК полягає в здатності добирати мовні форми, застосовувати їх згідно з контекстом, простежуючи зв'язки між мовами та явищами суспільного життя (Ніколаєва, 2010: 12–15).

Реферування праць зарубіжних учених засвідчило, що сам термін *соціокультурна компетентність*: 1) трактують як здатність до належної взаємодії в повсякденному житті з метою підтримки соціальних стосунків (Ян ван Ек, 2001: 95); 2) вважають, що СКК реалізується через ефективну взаємодію одне з одним, пізнаючи при цьому чужий спосіб життя (Байрам, 1997); 3) розглядають СКК як, по-перше, показник рівня знань соціокультурного контексту, застосовуючи іноземну мову; по-друге, як досвід комунікації за різних соціокультурних обставин (Савін'йон, 2002: 9).

Мета статті: визначити напрям і розкрити особливості методики застосування соціокультурних текстів на уроці іноземної мови в старшій школі. Досягнення визначеної мети передбачає вирішення таких завдань: 1) з'ясувати зміст та узагальнити структуру соціокультурної компетентності; 2) схарактеризувати принципи формування й критерії відбору дидактичного матері-

алу соціокультурного спрямування; 3) уточнити критерії оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетентності старшокласників. Для з'ясування структури СКК використано метод теоретичного аналізу; під час дослідження принципів формування та критеріїв оцінювання рівня сформованості СКК старшокласників послуговувалися методом критичного аналізу вітчизняної й зарубіжної методичної, педагогічної, лінгвістичної та психологічної літератури; у процесі аналізу результатів дослідження застосовано метод систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчив обстежений матеріал, більшість вітчизняних і зарубіжних науковців вирізняють дві базові складові частини СКК – соціальну й культурну. Крім того, процес формування СКК безпосередньо впливає на розвиток особистості, самореалізацію, стратегічне вміння вибудовувати стосунки з партнерами. Погоджуючись з вищезгаданими визначеннями й трактуваннями, дотримуємося погляду, що СКК – це якісна характеристика знань, умінь і навичок, украй необхідних особистості для міжкультурної комунікації згідно культурних і соціальних норм комунікативної поведінки. Розглянемо структуру СКК у трьох вимірах – освітньому, розвиваючому та практичному.

З освітнього погляду цю компетентність розглядаємо як поєднання двох компетентностей – *країнознавчої* та *лінгвокраїнознавчої*. Перша з них охоплює знання про культуру країни, мова якої вивчається, та загальновідомі факти з різних галузей науки і життя – географії, економіки, державного устрою, історії, звичаїв і традицій. Друга компетентність відповідно передбачає засвоєння й розуміння учнями особливих ознак мовленнєвої (традиційні мовні формули) та немовленнєвої (жести, міміка) поведінки носіїв мови за певних умов спілкування. Іншими словами, лінгвокраїнознавча компетенція спонукає до засвоєння учнями так званих фонових знань, тобто інформації й фактів про країну та її культуру, лінгвокраїнознавчий мінімум слів. Більш того, сюди належать вміння порівнювати такі особливості з явищами рідної культури та відповідно коригувати свою мовну поведінку.

Наступний вимір – розвиваючий. Без сумніву, процес викладання іноземної мови має *стратегічну* спрямованість, адже стимулює позитивну мотивацію щодо вивчення мови та культури чужого народу. Старшокласники бажають вивчити іноземну мову заради досягнення певної мети (складання ЗНО, подорожі за кордон, спілкування з іноземцями онлайн, можливість читати

в оригіналі, дивитись іншомовні фільми тощо) чи завдяки позитивному ставленню до мови й культури народу, мова якого вивчається.

Третій критерій – практичний аспект СКК – охоплює *соціокультурну, соціолінгвістичну* та *соціально-психологічну* компетентності. Скажімо, соціокультурна компетентність – це інтегративне утворення, яке передбачає знання про національно-культурні особливості поведінки народу, норм етикету, а також здатність користуватися тими знаннями під час спілкування (Ніколаєва, 2010: 14). Соціолінгвістична компетентність – це знання про мовний етикет (фрази-привітання, прощання, запрошення тощо), вирази народної мудрості (прислів'я, приказки, крилаті вислови), мовні особливості людей різних соціальних прошарків та/або різної вікової групи. Сюди зараховують моделі мовленнєвої поведінки та вміння розуміти, виділяти їх у потоці мовлення та належно їх застосовувати. Соціально-психологічна компетентність – це психологічна готовність і бажання взаємодіяти з іншими, тобто відкритість до різноманітних соціальних взаємин, а також відсутність страху та впевненість у собі.

Процес формування й розвитку СКК має свої особливості під час вивчення англійської мови в старшій школі. Він спрямований на, по-перше, опанування різноманітних культурологічних тем про спосіб і стиль життя, освітні традиції, правила етикету, про етнічні та релігійні особливості країни, художню культуру тощо. По-друге, старшокласники вчать застосовувати в усному та писемному мовленні формули вираження власної думки, згоди чи незгоди, правила послідовності наведення аргументації та викладення причинно-наслідкових зв'язків.

З метою ефективного формування СКК в учнів старших класів учителю необхідно зважати на чинники, які зумовлюють принципи та критерії відбору навчальних матеріалів і критерії оцінювання рівня сформованості аналізованої компетентності. Перший фактор – вимоги чинної навчальної програми з іноземних мов для 10–11-х класів ЗНЗ, в якій, зокрема, зазначено, що зміст навчання полягає в оволодінні іноземною мовою і культурою народу задля формування готовності учнів до міжкультурної комунікації (Програма, 2017: 4). Другий фактор – умови організації навчання (аудиторне, позааудиторне, дистанційне) й форма роботи (індивідуальна, в парах, групова, фронтальна).

Для адекватного аналізу методичних *принципів* та *критеріїв* формування СКК з'ясуємо різницю між цими двома поняттями. Так, термін *прин-*

цип – фундаментальна засада будь-якої науки, яку сприймають як аксіому. Принцип у методиці навчання іноземних мов окреслює базові параметри і вимоги щодо рівня володіння певними компонентами дисципліни. Тлумачення терміна *критерій* в педагогіці багатозначне: 1) підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось (Словник, 2006); 2) кількісна міра деякого явища (Безпалько, 1989: 28–30); 3) якісна характеристика ефективності процесу, за допомогою якого оцінюється міра досягнення мети (Хіценко, 2016: 146).

Як засвідчив аналіз науково-методичної літератури з теми, у процесі аналізу та організації соціокультурного матеріалу для учнів старшої школи методисти радять дотримуватися таких принципів:

1. *Використовувати автентичний матеріал*, який був створений задля досягнення певної соціальної мети (привернути увагу, викликати захоплення чи обурення). Скажімо, газетні уривки допомагають зрозуміти обставини сьогодення, політичну чи культурну картину окремої мовної спільноти.

2. Матеріали повинні нести певний *соціокультурний підтекст* із метою розширення світоглядного потенціалу старшокласників.

3. Доцільно дотримуватися *тематичної цілісності*, а саме відбирати матеріали в межах тем, передбачених програмою.

4. З метою спонування до посиленої мовленнєвої діяльності врахування *принципу комунікативності* забезпечує розуміння мовного матеріалу, розвитку логічності викладу думок, формує естетичний смак.

5. Важливо зважати на те, щоб відібраний соціокультурний матеріал відповідав рівневі знань, умінь та навичок старшокласників. У цьому полягає принцип *посильності та доступності*.

6. Деякі дослідники виокремлюють *принцип відповідності змісту* дібраних текстів інтересам школярів. Згідно з ним враховуються інтереси учнів під час вибору теми, зважаючи на відповідність змісту віковим особливостям і життєвому досвіду (Корейба, 2010: 79–80).

7. *Принцип діалогу культур* передбачає аналіз автентичного культурознавчого матеріалу з дидактичною метою його залучення до навчальних програм і НМК. З його допомогою в учнів формується толерантність, емпатія, неупередженість, мовленнєвий і соціокультурний такт. Цей принцип дозволяє створити соціально-педагогічні й методичні умови для підготовки учнів до ролі культурного посередника при міжкультурній комунікації.

8. *Принцип пізнання й врахування культурних універсалій*. Унікальність кожної культури переда-

ється засобами мови; культуру народу, мову якого вивчають, не варто зіставляти чи порівнювати з рідною, адже такі дії породжують стереотипи. Згідно з цим принципом учень розширює свій кругозір, пізнаючи іншу культуру релятивно.

9. *Принцип домінування проблемних культурознавчих завдань*. На його основі учні осягають стратегії формування й розвитку СКК. Цей принцип спрямований на створення особливої моделі культурознавчої освіти за посередництва ІМ. Учні спонукають здійснювати пошук, систематизувати, узагальнювати й трактувати культурознавчу інформацію, водночас розвиваючи їхню полікультурну комунікативну компетентність та сприяє навичкам самоосвіти.

10. *Принцип культуропов'язаного співвивчення мов і культур*. Він передбачає нерозривність зв'язку мови й культури, дозволяє виділити культурну складову частину лексичних одиниць, граматичних форм, мовленнєвих актів. Під час засвоєння ІМ увагу звертають на зовнішні особливості предмета та їхні властивості, а також на контекст вживання. Цей принцип також уможливує поширення у світі правильного тлумачення рідної культури засобами ІМ.

11. *Принцип білінгвального навчання*. З позицій соціолінгвістичного підходу цей принцип враховує лінгвістичні особливості й культурологічні закономірності. Завдяки білінгвізму вдається описати мовні системи й структури двох мов (іноземної та рідної), простежити їхню взаємодію на різних рівнях мови. Комунікативно-культурознавчий компонент реалізується через сприйняття, продукування й взаємодію.

Охарактеризовані вище принципи мають вплив на характер вправ, методів і прийомів навчання з використанням матеріалів соціокультурного спрямування (газетних, журнальних текстів, поезії, книг, пісень, відео- та аудіоуривків тощо). Вони детермінують використання тих чи тих критеріїв – правил добору за певними якісними і кількісними ознаками. Нами визначено такі критерії: *тематичності, інформативності тексту, придатності змісту навчання, перспективності вивчення, читабельності, країнознавчої та соціокультурної цінності та критерій обсягу тексту*. Розгляньмо кожен окремо. Так, учителю варто упорядковувати лексичний матеріал відповідно до предметного змісту. Інформативність самого уривку характеризується логічністю, емоційністю та прагматичною спрямованістю досягнення навчальної мети (Вавіліна, 2012: 111). Без сумніву, що автентичні (а не штучно створені) тексти відповідають цілям навчання й цікаві учням. Вар-

тий уваги той факт, що такий матеріал не лише є чудовим засобом для розвитку умінь і навичок читання/аудіювання але й сприяє формуванню СКК. Сам текст повинен містити новий лексичний матеріал згідно з темою заняття, бути структурно чітким та помірно важким для читання (Berardo, 2006: 63). І, насамкінець, належне сприйняття інформації забезпечать тексти загальним обсягом 350–450 слів (дані вказано для старшокласників) (Програма, 2017: 21).

З'ясуємо критерії, згідно з якими оцінюється рівень засвоєння СКК. Услід за Л. Хіценко (Хіценко, 2016: 146–149), враховуючи психологічні та фізіологічні особливості учнів старших класів, виділяємо три основні критерії рівня сформованості СКК: когнітивний, операційно-функціональний, емоційно-оцінний. Розглянемо кожен зокрема.

Когнітивний (від лат. *cognitio* – пізнання, вивчення) критерій характеризує рівень засвоєння СКК старшокласниками відносно таких показників, як загальнокультурні знання (йдеться про культуру усного й писемного мовлення, про усвідомлення того, що соціальна й культурна приналежність впливають на поведінку людини); культурно-національні знання (про спосіб життя, моральні й етичні норми поведінки, про звичаї, традиції, культурні цінності певної країни); країнознавчі знання (про історію, політику, географію, природу, економіку); лінгвокраїнознавчі знання (йдеться про мовний компонент, достатній для належної інтерпретації прочитаного чи почутого, мовленнєвий компонент, наповнений лексикою національно-культурної семантики), та країнознавчий компонент (фонові знання певної мовної спільноти); соціолінгвістичні знання (про мовні правила спілкування, розуміння схожості / відмінності культур).

Операційно-функціональний критерій визначає здатність учня застосовувати на практиці знання про норми поведінки, уміння знаходити необхідну лінгвістичну / екстралінгвістичну інформацію й коректно її трактувати, правильно розрізнити й самостійно вживати конотативно

забарвлені лексеми в процесі комунікативної діяльності, уміння пристосовуватися в обставинах соціокультурної взаємодії.

Емоційно-оцінний критерій виражає якість відповідного сприйняття соціокультурних цінностей народу, мову якого вивчають. Він полягає в неупередженості, такті, спостережливості, бажанні й готовності до спілкування, усвідомленні власної культурної поведінки.

Контроль та оцінку знань та умінь старшокласників у процесі формування СКК здійснюють за допомогою тестів і різних педагогічних методів і прийомів. Скажімо, для діагностики когнітивного критерію застосовують метод педагогічного спостереження, країнознавчі тести, засвоєння прочитаного чи почутого перевіряють опосередковано – в дискусії чи діалозі. Для з'ясування рівня володіння операційно-функціонального показника, крім згаданих вище методів, рекомендують використовувати прийом аналізу твору, а для емоційно-оцінного критерію – анкету та метод самооцінки.

Висновки. Отже, соціокультурний навчальний матеріал детермінує залучення старшокласників у систему світової культури шляхом вивчення іноземної мови і виконує кілька функцій: 1) забезпечує розвиток базових мовних знань (лексичних, граматичних, орфографічних), адже містить тематичні лексичні одиниці, звороти, кліше, ідіоми; 2) удосконалює мовленнєву компетентність старшокласника в читанні/аудіюванні, а згодом і в говорінні (під час обговорення прочитаного, формулювання аргументів і висловлювання власної думки); 3) розширює фонові знання про сучасне політичне, соціально-економічне, культурне життя та стереотипи суспільства; 4) збагачує старшокласників соціокультурними та країнознавчими знаннями, вміннями та навичками шляхом залучення їх до природного мовного середовища.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо детальне дослідження газетних матеріалів різної тематики, які ілюструють використання мови в природному соціальному контексті, мотивують учнів і враховують їхні соціокультурні інтереси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Бобылева Л.И. О критериях отбора социокультурного компонента содержания обучения будущих учителей иностранного языка. *Английский язык и англоязычные литературы: проблемы изучения и преподавания в начале XXI века*. Витебск, 2006. С. 47–49.
3. Вавіліна С.Г. Принципи і критерії добору текстів для навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання. *Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія*. 2012. С. 109–118.
4. Верещагин Е.М. Язык и культура. М. : Русс. язык, 1983. 269 с.
5. Жукова Т.А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Самара, 2007. 21 с.

6. Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2006. 23 с.
7. Квасник О.В. Педагогічні технології формування соціокультурної компетентності у майбутніх інженерів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. праць*. 2008. Т. 2. С. 154–160.
8. Корейба І.В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2010. 286 с.
9. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11–17.
10. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/589/58921/inozemni-movi-10-11-19_09_2017.pdf. (дата звернення: 25.01.2021)
11. Словник-довідник з професійної педагогіки / за заг. ред. А.В. Семенова]. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
12. Хіщенко Л.І. Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурної компетентності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 74(1). С. 145–150.
13. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*. Vol. 6. No. 2. 2006. P. 60–69.
14. Byram M., Zarate G. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1997. 41 p.
15. Savignon S.J. *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice, Interpreting Communicative Language Teaching*. Yale University Press, 2002. 27 p. URL: <http://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Communicative-language-teaching2.pdf> (дата звернення: 23.01.2021)
16. Van Ek J.A., Trim J.L.M. *Vantage*. Cambridge University Press, 2001. 187 p.

REFERENCES

1. Bepal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii* [Components of pedagogical technology]. M. : Pedagogika, 1989. 192 p. [in Russian].
2. Bobyleva L.I. O kriterijah otbora sociokul'turnogo komponenta sodержanija obuchenija budushhij uchitelej inostranogo jazyka [On the selection criteria for the socio-cultural component of the teaching content of future foreign language teachers]. *Anglijskij jazyk i anglojazychnye literatury: problemi izuchenija i prepodavanija v nachale XXI veka*. Vitebsk, 2006. P. 47–49. [in Russian].
3. Vavilina S.H. Pryntsyipy i kryterii doboru tekstiv dlja navchannja maibutnikh zhurnalistiv profesiino orijentovanoho chytannja. [Principles and criteria for selecting texts to train future journalists in professionally oriented reading]. *Visnyk KNUU. Serija : Pedagogika ta psihologija*, 2012. P. 109–118. [in Ukrainian].
4. Vereshhagin E.M. *Jazyk i kul'tura* [Language and Culture]. Moscow: Russ. jazyk, 1983. P. 269. [in Russian].
5. Zhukova T.A. *Pedagogicheskaja tehnologija formirovanija sociokul'turnoj kompetentnosti budushhij uchitelej* [Pedagogical technology of the formation of sociocultural competence of future teachers] (Extended abstract of candidate's thesis). Samara, 2007. 21 p. [in Russian].
6. Zakirjanova I.A. *Formuvannja sotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers in the process of professional training] (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv, 2006. 23 p. [in Ukrainian].
7. Kvasnyk O.V. *Pedahohichni tekhnologii formuvannja sotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv* [Pedagogical technologies of formation of sociocultural competence of future engineers]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu : zb. nauk. prats*. 2008, №2. P. 154–160. [in Ukrainian].
8. Koreiba I.V. *Metodyka navchannja profesiinoho chytannja maibutnikh uchyteliv nimetskoj movy z vykorystannjam internet-resursiv* [Methods of teaching professional reading to future German language teachers using Internet resources]. (Candidate's thesis). Kyiv, 2010. 286 p. [in Ukrainian].
9. Nikolaieva, S.Yu. *Tsili navchannja inozemnykh mov v aspekti kompetentisnogo pidkhodu*. [Objectives of foreign language teaching in the aspect of competence approach]. *Inozemni movy*. 2010. № 2. P. 11–17. [in Ukrainian].
10. *Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlja zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkyl iz pohlyblenym vyvchennjam inozemnykh mov 10 – 11 klasy* [Foreign languages curricula for secondary schools and specialized schools with in-depth study of foreign languages in forms 10–11]. 2017. Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/589/58921/inozemni-movi-10-11-19_09_2017.pdf [in Ukrainian].
11. Semenov A.V. (Ed.) *Slovyk-dovidnyk z profesiinoj pedahohiky* [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. Odessa: Palmira. 2006. 272 p. [in Ukrainian].
12. Khitsenko L.I. *Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti sotsiokulturnoi kompetentnosti* [Criteria, indicators and levels of socio-cultural competence]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical sciences*. 2016. № 74 (1). P. 145–150. [in Ukrainian].
13. Berardo S.A. *The use of authentic materials in the teaching of reading. The Reading Matrix*. 2006. Vol. 6. No. 2, P. 60–69.
14. Byram M., Zarate G. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1997. 41 p.
15. Savignon S.J. *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice, Interpreting Communicative Language Teaching*. Yale University Press. 2002. Retrieved from <http://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Communicative-language-teaching2.pdf>
16. Van Ek J.A., Trim J.L.M. *Vantage*. Cambridge University Press. 2001. 187 p.

УДК 811.1/9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-27>

Ліліана ПРОКОПЕНКО,

orcid.org/0000-0003-1821-7016

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) lilianaprokopenko@gmail.com*

Оксана КУЧЕРЯВА,

orcid.org/0000-0001-5946-3892

кандидат педагогічних наук,

*завідувач кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) oksana.kuch@gmail.com*

ПОЯСНЮВАЛЬНИЙ МОНОЛОГ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті порушено питання цілеспрямованого навчання майбутніх учителів-словесників жанрових форм педагогічного мовлення, зокрема професійно значущого жанру пояснення. Підкреслено, що ефективність формування спеціальних комунікативно-жанрових умінь (відрізнати пояснювальний монолог від інших жанрів педагогічного мовлення, визначити його ознаки, створювати жанрові різновиди пояснювального висловлювання, адекватно використовувати конструктивні прийоми інтерпретації наукового знання, мовні засоби, характерні для жанру пояснення та ін.) значною мірою залежить від методично доцільного вибору відповідних методів і форм роботи, які не лише дозволяють знайти вихід із конфлікту між необхідністю мінімізації теоретичного матеріалу і великим обсягом знань, що підлягають засвоєнню, а й посилюють внутрішню мотивацію пізнання, ініціюють комунікативну, пізнавальну і пошуково-дослідницьку активність студентів. Обґрунтовано доцільність використання методу проєктів як способу досягнення поставленої дидактичної мети. Представлено досвід навчання студентів-філологів аналізу і створення пояснювального слова як різновиду інформаційного монологічного висловлювання вчителя на основі проєктного методу: розглянуто вихідні теоретико-методичні передумови, розкрито зміст, типологію, вимоги до проєктів та механізм поетапної організації проєктної діяльності. Визначено особливості організації пропонованих проєктів: поєднання групової та індивідуальної діяльності студентів, наявності відповідно в кожному з розроблених проєктів групового (несуцільний текст у вигляді схеми, таблиці, графічної моделі) та індивідуального продукту проєктної діяльності (суцільний текст, письмове й усне публічне висловлювання). Визначено, що під час роботи над проєктами важливе значення має багатоаспектна самостійна робота студентів з текстом, який виступає і як джерело необхідної інформації, і як об'єкт аналізу з метою визначення особливостей жанру навчального пояснення, а також задля створення власного тексту за матеріалами дослідження особливостей усного і письмового пояснювального мовлення і засобом контролю сформованості вмінь.

Ключові слова: педагогічний жанр, пояснення, пояснювальне мовлення, комунікативно-жанровий підхід, проєкт, проєктна діяльність.

Liliana PROKOPENKO,

orcid.org/0000-0003-1821-7016

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

*Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology
and Methods of Teaching Professional Disciplines*

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) lilianaprokopenko@gmail.com*

Oksana KUCHERIAVA,

orcid.org/0000-0001-5946-3892

PhD in Pedagogy,

*Head of the Department of Ukrainian Philology and Methods
of Teaching Professional Disciplines*

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) oksana.kuch@gmail.com*

EXPLANATORY MONOLOGUE IN THE SYSTEM OF TRAINING STUDENTS-PHILOLOGISTS

The article raises the issue of purposeful training of future teachers-philologists of genre forms of pedagogical speech, in particular of professionally significant genre of explanation. It is emphasized that the effectiveness of the formation of special communicative-genre skills (to distinguish explanatory monologue from other genres of pedagogical speech, to determine its genre features, to create genre varieties of explanatory expression, to adequately use constructive methods of interpretation of scientific knowledge, linguistic means characteristic of explanation genre, etc.) largely depends on the methodologically appropriate choice of suitable methods and forms of work, which not only allow to find a way out of the conflict between the need to minimize theoretical material and a large amount of knowledge to be mastered, but also strengthen intrinsic motivation, initiate communicative, cognitive and research student activity. The expediency using the project method as a way to achieve the didactic goal is substantiated. Theoretical and methodological preconditions, the organization and course of ascertaining and search experiments are presented, the analysis of the received results is given; the reviewed initial positions, stages and the organization, the experience of training of students-philologists of the analysis and creation of an explanatory word as a genre variant of informational monologue statement of the teacher on the basis of a project method is described / presented: initial theoretical and methodical preconditions are considered, the maintenance, typology organization of project activities. Peculiarities of organization of the offered projects are defined: combination of group and individual activity of students and presence in each of the developed projects of group (non-continuous text in the form of the scheme, table, graphic model) and individual product of project activity (continuous text, written and oral public statement). The author argues that when working on projects it is important to many-sided independent work of students with the text as a source of necessary information, in order to determine the features of the genre of educational explanation, as well as to create your own text based on oral and written explanatory speech.

Key words: pedagogical genre, explanation, explanatory speech, communicative-genre approach, project, project activity.

Постановка проблеми. Одне з провідних завдань вищої педагогічної школи полягає у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя, що визначається, зокрема, як здатність створювати й використовувати в майбутній педагогічній діяльності професійно значущі висловлювання. Означені здатності формуються на основі уявлень про специфіку педагогічного спілкування, особливості мовленнєвої діяльності, а також досить широкий «репертуар» педагогічних жанрів. Пояснювальний монолог учителя посідає особливе місце серед жанрових різновидів педагогічного слова, адже «пізнавальну інформацію про предмет учень може отримати самостійно – з книг, тоді як зрозумілий емоційний виклад матеріалу в процесі добре організованого спілкування може дати лише вчитель» (Кан-Калик, 1990: 113).

Аналіз досліджень. Дослідження мовленнєво-жанрової складової частини педагогічного дискурсу пов'язане з іменами Н. Антонової, М. Бахтіна, А. Вежбицької, Н. Іпполітової, В. Карасика, О. Коротєєвої, Н. Махновської, Ж. Мілованової, В. Салимовського, З. Смелкової та ін. За визначенням В. Чернік, *педагогічний мовленнєвий жанр* – це стійка вербальна форма реалізації мовленнєвого наміру вчителя, єдність особливих якостей форми і змісту, обумовлена метою й умовами педагогічного спілкування і орієнтована на конкретного адресата (Чернік, 2002: 5). Зокрема, до вивчення особливостей окремих мовленнєвих жанрів з навчальною метою зверталися З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Горобець, Н. Десяєва,

С. Караман, М. Мацько, А. Михальська, Г. Ніколаєнко, Н. Остапенко, Л. Попова, Л. Салькова, І. Сотова, І. Таяновська, О. Усанова, О. Філіппова, Г. Шелехова та ін. У полі зору науковців перебуває жанровий підхід до навчання, який передбачає «оволодіння мовною діяльністю <...> шляхом цілеспрямованого освоєння жанрових форм повсякденного, публічного і професійного мовлення з опорою на мовленнєві жанри, актуальні для певного контингенту студентів» (Сотова, 2017: 428). Результати дослідження різних аспектів удосконалення монологічного професійно-педагогічного мовлення на основі жанрового підходу представлені у низці наукових розвідок з проблем: навчання майбутніх учителів прийомів створення проблемної лекції (О.В. Гордєєва), формування майстерності педагогічної розповіді (А.М. Уварова), особливостей узагальнювального мовлення (О.Г. Усанова) створення жанрових різновидів проблемного слова вчителя (Т.Ю. Перова). Специфіку навчання студентів-філологів створення монологічного тексту на етапі пояснення нового матеріалу з опорою на традиції класичної риторики розглядає Л.В. Хаймович. Дослідниця підкреслює, що професійне мовлення вчителя є «взірцем логічного розкриття змісту і грамотності», слугує встановленню і підтриманню комунікативного контакту, актуалізації найбільш важливої інформації, «спонукає слухачів до роздуму й уваги, створює умови для найбільш ефективного сприйняття науково-навчальної інформації» (Хаймович, 1997: 57). Водночас, як засвідчує прак-

тика, пояснювальне мовлення молодого вчителя має суттєві недоліки, а почасти майже повністю повторює писемний науковий чи науково-навчальний текст як за змістом, так і за структурою.

Вирішення означеної проблеми, на нашу думку, потребує спеціально організованої роботи з формування комунікативно-жанрових умінь майбутніх учителів-філологів, ефективність якої значною мірою залежить від методично доцільного використання відповідних методів і форм роботи, які не лише дозволяють знайти вихід з конфлікту між необхідністю мінімізації теоретичного матеріалу і великим обсягом знань, що підлягають засвоєнню, а й посилюють внутрішню мотивацію пізнання, ініціюють комунікативну, пізнавальну і пошуково-дослідницьку активність студентів. У межах курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» навчання студентів-філологів пояснювального мовлення як професійно значущого жанру може реалізовуватись на основі використання проектного методу навчання.

Мета статті – описати досвід оптимізації навчання майбутніх учителів-словесників пояснювального педагогічного мовлення засобами проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сутність пояснення як однієї з операцій наукового мислення полягає в «розкритті суттєвих властивостей предметів і явищ об'єктивного світу шляхом з'ясування причин виникнення та існування цих явищ, знаходження законів їхнього розвитку чи функціонування, виявлення механізму дії тощо» (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 505). У дидактиці пояснення виступає методом усного викладу навчального матеріалу, метою якого є аналіз, тлумачення й доказ різних положень шляхом розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків і закономірностей (Гончаренко, 1997: 267). Як інформативний жанр педагогічного мовлення «пояснювальне мовлення вчителя переважно являє собою діалогізований монолог, що реалізується в межах педагогічного дискурсу в ситуації пояснення навчального матеріалу, а також інших ситуаціях науково-навчального спілкування» (Педагогическая риторика, 2018: 188). Результат навчального пояснення проявляється в глибокому розумінні учнями сутності явища, його закономірних зв'язків і залежностей. Таким чином, інформаційна функція виступає провідною в процесі навчального пояснення, проте специфіка пояснювального мовлення вчителя полягає саме в забезпеченні засвоєння інформації, доступності викладу, «коли вчитель прагне розтлумачити навчальний матеріал за допомогою різних прийомів і способів його популярного викладу, таких як приклад, порівняння, опис, аналогія та ін.» (Педагогическое речеведение, 1998: 112).

Н. Десяева наголошує, що для створення жанру пояснювального монологу «потрібно знання сукупності екстралінгвістичних факторів і обумовлених ними принципів відбору і поєднання мовних одиниць, принципів мовленнєвої організації матеріалу» (Педагогическая риторика, 2018: 188). Аналіз досліджень, присвячених вивченню пояснення як професійного жанру педагогічного мовлення дозволяють описати його жанроутворювальні ознаки, як-от: провідна комунікативна мета – забезпечити засвоєння інформації, одержання нового знання про предмет мовлення (за наявності супутніх інтенцій переконати, вплинути, спонукати до дії); поліадресатність (адресат – група учнів); індивідуальність (адресант – учитель); монологічність за способом комунікації; офіційність обстановки; зовнішня ініціативність форми, реактивність змісту; аргументативність; стилістична взаємодія наукових і розмовних елементів (гібридність).

Важливими для нас є висновки дослідників про те, що ефективно навчати студентів професійного мовлення, зокрема пояснювального монологу, можливо лише за умови усвідомлення ними відомостей про жанрові ознаки професійно значущих висловлювань й особливостей їх функціонування в педагогічному мовленні. Результативність процесу формування відповідних комунікативно-жанрових умінь забезпечується системністю і послідовністю роботи на всіх етапах навчання (розосереджено під час опанування курсів «Методика навчання української мови», «Риторика», під час педагогічної практики тощо) та в умовах різних методів і форм організації освітнього процесу.

До основних комунікативно-жанрових умінь, пов'язаних зі створенням пояснювальних висловлювань, належать уміння відрізнити пояснювальний монолог від інших жанрів педагогічного мовлення, аналізувати зміст тексту навчального пояснення, визначати його жанрові ознаки, виділяти конструктивні прийоми інтерпретації наукового знання в готовому тексті та з урахуванням теми використовувати їх під час створення власного, створювати жанрові різновиди пояснювального висловлювання, адекватно використовувати мовні засоби, характерні для жанру пояснення.

Вищезазначене лягло в основу апробованої системи навчання студентів філологічного факультету ПНПУ імені К.Д. Ушинського створення й використання жанрових різновидів пояснювального мовлення. Формування необхідних

комунікативно-жанрових умінь під час опанування курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» реалізувалося через низку проектних мовленнєвих практик, що засновані на активній мовленнєвій діяльності студентів й охоплюють процес створення пояснювального мовлення з різних сторін.

Більшість дослідників проблеми сутності й особливостей організації проектної діяльності (М. Бухаркіна, Н. Голуб О. Кучерук, Н. Пахомова, Є. Полат, О. Пометун, О. Полінок, Л. Проценко, Г. Селевко, А. Чудинова) визначають її як засіб активізації пізнавальної активності студента у процесі самостійного детального розроблення навчальної проблеми із подальшим оформленням і представленням одержаних результатів у вигляді певного продукту. Таким чином, метод проектів розглядаємо як важливий складник педагогічного процесу, який дозволяє ініціювати пізнавальну, дослідницьку, інтерактивну, творчу, вольову й емоційну активність студентів засобами проблемних, пошукових, дослідницький, творчих та ін. завдань з використанням кооперативного навчання. Практико-орієнтована сутність навчального проекту і спрямованість на соціальну взаємодію сприяють розвитку цілої низки предметних і метапредметних комунікативних умінь. Саме тому цей метод має великий дидактичний потенціал щодо підвищення рівня комунікативної компетентності студентів і дає змогу говорити про доцільність його використання для формування комунікативно-жанрових умінь педагогічного пояснення.

Пропонована методика передбачає навчання пояснювального мовлення студентів-філологів засобами двох проектів: «Пояснювальне мовлення як педагогічний жанр» і «Різновиди пояснювального монологу», під час яких розкривається сутність і особливості жанру пояснення, визначається його місце і значущість у професійній діяльності вчителя, відпрацьовуються особливі комунікативно-жанрові вміння, необхідні для створення пояснювального тексту.

Основні характеристики (за типологією Є. Полат) є спільними для обох проектів: вони сполучають у собі елементи практико-орієнтованих, інформаційних і дослідницьких проектів, передбачають групову та індивідуальну роботу, є монопредметними, внутрішніми (аудиторними), короткостроковими. Ключовим елементом проектів виступає текст як об'єкт дослідження, як створюваний у процесі діяльності продукт і як засіб контролю сформованості вмінь. Провідними методами, за допомогою яких активізується діяльність студентів у ході проектів, є евристичний, про-

блемний, дослідницький методи навчання й метод моделювання. Особливість організації пропонувананих проектів полягає в тому, що групова діяльність студентів доповнюється індивідуальною. Груповим продуктом проектної діяльності виступає несучільний текст у вигляді схеми, таблиці, графічної моделі, а індивідуальним – суцільний текст, письмове й усне публічне висловлювання. Кожен проект реалізується у декілька етапів.

Зупинимося докладніше на описі змісту кожного етапу проектної діяльності і способах реалізації основних навчальних завдань.

На *орієнтувальному етапі* роботи над темою першого проекту «Пояснювальне мовлення як педагогічний жанр» поглиблення знань студентів про основні особливості педагогічного жанру пояснення здійснюється шляхом порівняльного аналізу тексту-пояснення підручника і зафіксованого фрагмента усного пояснювального мовлення вчителя. Основними навчальними завданнями цього етапу є усвідомлення студентами специфічних жанроутворювальних ознак пояснювального монологу й способів діяльності, що забезпечують успішне здійснення аналізу тексту. Залежно від підготовленості групи, аналіз текстів-зразків здійснюється колективно під керівництвом викладача (методом евристичної бесіди), або організовується робота в парах (з опорою на анкету мовленнєвого жанру). Таким чином, проміжним результатом цього етапу проекту є усна характеристика запропонованих текстів з погляду вияву в них ознак певного жанру педагогічного мовлення, досвід аналізу особливостей формальної (структурно-композиційної і мовної) організації пояснювального мовлення.

Створити проблемну ситуацію і наштотхнути студентів на думку про «внутрішню диференціацію» жанру допомагає наступне завдання, спрямоване на формування вмінь аналізувати текст усного і писемного пояснювального мовлення з метою визначення особливостей різних видів пояснення, які залежать від змісту пояснювального матеріалу і проявляються у використанні певних конструктивних моделей висловлювання. Пропонуємо для аналізу чотири тексти, кожен з яких є одним із різновидів навчального пояснення з погляду змісту і характеру того, що пояснюється: лінгвістичне поняття, закономірність мовної дійсності, факт чи спосіб діяльності. Завдання для групової роботи сформульоване так: *Прочитайте тексти і визначте їх жанрову приналежність. Подумайте, чи залежить вибір конструктивної моделі пояснення і прийомів інтерпретації наукового знання від змісту пояснювального матеріалу?* Усі

запропоновані тексти студенти характеризують як навчальне пояснення, помічаючи, однак, відмінності у способах «розгортання» інформації, що свідчить про наявність різновидів у межах жанру, проте є складним для пояснення на цьому етапі.

Відчувши проблему недостатності необхідних лінгвістичних знань, студенти спільно з викладачем формулюють тему проекту, а також обговорюють форми кінцевого продукту групової та індивідуальної діяльності. На етапі реалізації проекту, спираючись спочатку на порівняльний аналіз запропонованих текстів, а потім на запропоновані викладачем додаткові інформаційні матеріали, студенти створюють таблиці, які відображають їхні уявлення про характерні ознаки основних різновидів пояснювального мовлення «Різновиди навчального пояснення» (групи 1, 2) і прийоми інтерпретації наукового тексту «Характеристика прийомів педагогічної інтерпретації наукового тексту» (групи 3, 4). У результаті порівняльної аналітичної роботи з текстами студенти роблять важливий висновок про те, що структурна організація монологу-пояснення залежить від характеру змісту пояснювального матеріалу, а також виявляють основні і периферійні конструктивні прийоми інтерпретації наукового знання для кожного з різновидів пояснювального мовлення. Представлення групового проектного продукту проходить у формі усного повідомлення представника групи на основі теоретичного матеріалу, узагальненого у вигляді таблиці. Зіставивши й об'єднавши отримані матеріали, визначивши найбільш значущі характеристики пояснювального мовлення вчителя, найбільш вдалі мовні формулювання для опису цих характеристик, відібрані з текстів ілюстрації, учасники проекту виготовляють узагальнювальну таблицю «Пояснення як жанр педагогічного мовлення» та пам'ятку «Секрети ефективного пояснення», які згодом стають опорою для виконання кожним з них індивідуального проектного завдання.

Етап представлення індивідуального продукту першого проекту згорнений: кожен студент створює і здає на перевірку авторські тексти, що являють собою основні різновиди пояснення в письмовій формі. Текстовий продукт, одержаний на останньому етапі проекту, дозволяє виявити рівень сформованості уміння адекватно використовувати конкретні композиційні прийоми педагогічної інтерпретації наукового знання відповідно до змісту навчального матеріалу, самостійно створювати фрагменти різних видів пояснювального мовлення. Описаний етап може мати й інший варіант організації: передбачати само- або взаємооцінювання робіт студентами.

Поглиблення і систематизація знань про жанр навчального пояснення, освоєння способів створення жанрових різновидів, а також використання мовних засобів, характерних для жанру пояснення – мета наступного проекту «Різновиди пояснювального монологу».

Відомо (Ю. Гризуліна, Н. Десяева), що одним з найбільш затребуваних різновидів пояснювального монологу вчителя є висловлювання, в основі якого лежить логічна операція зіставлення. Подібні тексти допомагають пояснити нове поняття, сформувані уявлення про загальні закономірності мовної системи через виявлення асоціативних зв'язків певного поняття з уже відомим науковим поняттям, або явищем з іншої сфери дійсності, відтвореним у формі образу. Використання вчителем порівняння і аналогії як конструктивних прийомів пояснювального мовлення сприяє розвитку логічного й образного мислення студентів, забезпечує доступність викладу навчального матеріалу, полегшує його запам'ятовування, а відтак сприяє його засвоєнню. Характерною особливістю такого типу текстів є структурна побудова за принципом послідовного або паралельного зіставлення, наявність своєрідних зачинів і типових лексико-граматичних конструкцій побудови висловлювання. Означене обумовило необхідність організації цілеспрямованого формування у студентів умінь аналізувати й використовувати в пояснювальному монолозі логічне зіставлення й образну аналогію як засоби репрезентації системи знань різних видів. Отже, основна мета наступного проекту – поглибити знання студентів про особливості побудови текстів навчального пояснення; розкрити особливості зіставлення і аналогії як структурно-сміслових компонентів пояснювального мовлення, що дозволяють особливим чином структурувати зміст висловлювання пояснювального типу; формувати вміння аналізувати зафіксовані зразки усного логічного і риторичного пояснення з метою визначення особливостей використання певних композиційних моделей і мовленнєвих засобів інтерпретації наукового знання; формувати вміння й навички самостійно створювати і виголошувати перед аудиторією тексти-пояснення, в основі яких лежать конструктивні прийоми зіставлення й аналогії.

Обговорюючи на *орієнтувальному етапі* особливості усної і писемної форм пояснювального мовлення, студенти відзначають, що в основі усного тексту лежить письмовий, з його логікою, точністю, нейтральним характером викладу. Проте аналіз усних і писемних текстів, проведених на попередніх етапах роботи, дозволяє студентам

самостійно зробити висновок, що усне пояснювальне мовлення більшою мірою враховує фактор адресата й характеризується більшою безпосередністю, емоційністю. Про це свідчить насамперед значна кількість мовних засобів, які сприяють смислово зв'язку, діалогізації усного висловлювання, створюють ефект невимушеності. Досить часто вчитель вдається до прийомів популяризації в основі яких лежать лексичні і синтаксичні засоби виразності, різні тропи і риторичні фігури.

Водночас більшість студентів, розглядаючи аналогію і порівняння як методичні прийоми, мають про них досить поверхове уявлення, насамперед це стосується структурних особливостей. Мотивація до здійснення комунікативної і дослідницької діяльності здійснюється шляхом такого проблемного запитання: *«Треба казати не батарея, а нагрівало», або «не ваза, а квітниця», – іноді повчають дорослих діти. А іноді й діляться своїми спостереженнями: «Прийменники – такі слова маленькі, вони як префікси. Префікси і прийменники, вони маленькі – це в них однаково. Префікси в слові, а прийменники – вони перед словом – це в них відрізняється». «Слова – це такі доміношки у віршику. Тому, що треба в риму скласти, щоб такий самий кінчик був. Як у доміно». Як ви гадаєте, які прийоми мислення лежать в основі дитячих міркувань? Чи доцільно їх розглядати як методичні прийоми забезпечення доступності і наочності пояснення вчителя?»*

Пошук відповіді на запитання і засвоєння матеріалу здійснюється шляхом виявлення названих елементів у конкретних текстах. Так, на етапі реалізації проекту студентам пропонуємо проаналізувати чотири тексти-зразки жанрово-композиційних моделей пояснювального мовлення зіставного характеру. Текст №1 є повним логічним поясненням на основі послідовного зіставлення, текст №2 – повним логічним поясненням на основі паралельного зіставлення, текст №3 – поясненням на основі образної аналогії, текст №4 – поясненням на основі понятійної аналогії. Отже, кожен з цих різновидів пояснення, як уже зазначалося раніше, має свої особливості щодо композиційної структури, з'єднання її частин, конструктивних прийомів і способів пояснення (поняттєвого/образного) наукового знання, використання засобів художньої виразності. Саме з цих позицій аналізуються основні властивості й створюються структурно-змістові схеми жанрових різновидів навчального пояснення. Визначені в процесі групової роботи модельні характеристики аналізованих текстів студенти зіставляють з наявними в науці відомостями (матеріали відібрані само-

стійно, або запропоновані викладачем) з метою доопрацювання і коректування. Таким чином, проміжним продуктом цього етапу є створені групами моделі текстів пояснювального монологу на основі порівняння, понятійної і образної аналогії, які стануть опорою на наступних етапах роботи. Продуктом групової проектної діяльності й водночас засобом контролю сформованості умінь є виголошений студентами пояснювальний монолог, побудований на основі розробленої логіко-структурної схеми послідовного і паралельного зіставлення. Виступи студентів записуються на відеокамеру і аналізуються за визначеними критеріями оцінки пояснювального монологу.

Далі учні переходять до створення індивідуального проектного продукту. Наведемо можливі варіанти формулювання завдання:

– *Перетворіть текст, замінивши понятійну аналогію образною.*

– *Створіть фрагмент пояснювального мовлення вчителя з використанням прийому понятійної і образної аналогії.*

– *Під час розбору слова за будовою учням рекомендують діяти в певній послідовності. Доберіть аналогію, яку можна використати для роз'яснення учням змісту цієї рекомендації і напишіть фрагмент пояснювального мовлення.*

У подальшому створені студентами варіанти образного пояснення мовних явищ розміщувалися на інтерактивній дошці сервісу «Padlet» для спільного ознайомлення, організації обговорення й взаємооцінювання, а у подальшому ввійшли в збірку «Уяви собі...», що завершувала роботу над проектом.

Таким чином, під час проектного навчання ми намагалися: а) викликати інтерес студентів до пояснення як професійно значущого жанру педагогічного мовлення; б) максимально наблизити мовленнєві дії студентів до комунікативної діяльності вчителя-предметника; в) сформулювати необхідні комунікативно-жанрові вміння на основі розуміння пояснення як професійно значущого мовленнєвого жанру; г) сприяти удосконаленню комунікативної компетентності студентів-філологів.

Технологія проектного навчання дозволяє вирішувати й інші завдання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», тому за результатами багаторічного досвіду роботи був розроблений такий принцип організації навчального процесу, за якого низка тем програми курсу вивчаються в комплексі проектів. До означеного комплексу входять короткотривалі та середньої тривалості інформаційні, прикладні, дослідницькі, творчі проекти, які доповнюють один

одного, дають змогу обирати оптимальний спосіб діяльності учасників проекту на засадах компетентнісного, диференційованого, особистісно орієнтованого підходів: інформаційно-творчі («Моя навчальна/авторська теле- радіопередача «Спілкуймося українською!», «Філологічний TED»), творчі (конкурс на найкращу ладацію та її виголошення), інформаційно-дослідницькі («Тематичний (ідеографічний) словник-мінімум «Дитина», збірка «Педагогічний гумор»). Основна робота над зазначеними проектами здійснюється у позааудиторний час і є важливим засобом організації самостійної роботи студентів.

Висновки. Удосконалення професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника потребує організації цілеспрямованого навчання пояснювального мовлення в сукупності його жанрових ознак. У вирішенні завдань формування пояснювального монологічного мовлення студентів-філо-

логів успішне застосування одержав метод проектного навчання, який ґрунтується на принципах високої мотивованості мовленнєвої діяльності, самостійності, групового співробітництва. Позитивна динаміка розвитку умінь аналізу пояснювального мовлення з погляду його жанрової специфіки і створення жанрових різновидів навчального пояснення, відбулась завдяки можливостям навчального проекту залучити кожного студента до процесу усвідомленої пізнавальної діяльності. Колективний пошук способів вирішення проблеми шляхом аналізу теоретичного матеріалу, інформаційної переробки готових текстів у форму графічних моделей і узагальнювальних таблиць, створення і виголошення групового проектного продукту, а потім створення авторського тексту певного жанрового різновиду пояснювального слова оптимізують формування відповідних комунікативно-жанрових умінь майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.
3. Педагогическая риторика / под ред. Н.Д. Десяевой. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 242 с.
4. Педагогическое речеvedение. Москва: Флинта: Наука, 1998. 312 с.
5. Сотова И.А. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики. *Вестник РУДН*. 2017. Вып. 15, № 4. С. 427–446.
6. Філософський енциклопедичний словник. / НАН України; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
7. Хаймович Л.В. Опора на традиции античной риторики при создании текста объяснительной речи учителя. *Вопросы методики обучения в средней и высшей школе*. Вып.4. Саранск: Изд-во МГПИ, 1997. С. 57–61.
8. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002. 27 с.

REFERENCES

1. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 375 p. [in Ukrainian]
2. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. Pedagogicheskoe tvorchestvo. [Pedagogical creativity]. Moscow: Pedagogika, 1990. 144 p. [in Russian].
3. Pedagogicheskaja ritorika. [Pedagogical rhetoric] / pod red. N. D. Desjaevoj. Moscow: Izdatel'stvo Jurajt, 2018. 242 p. [in Russian].
4. Pedagogicheskoe rechevedenie. [Pedagogical speech]. Moscow: Flinta: Nauka, 1998. 312 p. [in Russian].
5. Sotova I.A. Zhanrovo-orientirovannyj podhod, zhanrovaja gramotnost i zhanrovaja kompetentnost kak kategorii lingvodidaktiki. [Genre-oriented approach, genre literacy and genre competence as categories of linguodidactics]. *Vestnik RUDN*. 2017. Vip. 15, № 4. pp. 427–446. [in Russian].
6. Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk. [Philosophical encyclopedic dictionary]. / NAN Ukrainy [NAS of Ukraine] holov. red. V. I. Shynkaruk. Kyiv: Abrys, 2002. 742 p. [in Ukrainian]
7. Hajmovich L.V. Opora na tradicii antichnoj ritoriki pri sozdanii teksta objasnitel'noj rechi uchitelja. [Reliance on the traditions of ancient rhetoric in creating the text of the teacher's explanatory speech]. *Voprosy metodiki obuchenija v srednej i vysshej shkole*. Вып.4. Saransk: Izd-vo MGPI, 1997. pp. 57–61. [in Russian].
8. Chernik V.B. Faticheskie rechevyje zhanry v pedagogicheskom diskurse i tekste uroka [Phatic speech genres in pedagogical discourse and lesson text]. Abstract of Ph.D. Dissertation. Ekaterinburg, 2002. 27 p. [in Russian].

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-28>**Наталія СКИБУН,***orcid.org/0000-0003-2962-4725*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри українистики

Національного медичного університету імені О. О. Богомольця

(Київ, Україна) *skibun_n@i.ua*

РОЛЬ ВПЛИВУ МОВЛЕННЕВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто роль впливу мовленнєвого середовища на підвищення рівня володіння українською мовою як іноземною іноземними студентами у контексті формування відповідних комунікативних та мовленнєвих компетентностей. Проаналізовано вплив інформаційних та комунікативних технологій, глобальної мережі передачі даних та глобальної транспортної інфраструктури на формування нової реальності (глобального цифрового простору), на всі сфери суспільства, людину та її відносини. Акцентовано увагу на появі таких нових явищ, як «кочове» суспільство, глобальний ринок праці, глобальний світовий освітній простір, які створили передумови появи відкритого мультикультурного, мультинаціонального, мультивіросповідального толерантного космополітичного суспільства. Це привело до включення України до процесів глобалізації, уніфікації та універсалізації надання освітніх послуг. Вказане дало змогу формувати запит на вивчення української мови як іноземної в межах світових стандартів вивчення іноземної мови. Крім того, було відзначено розширення можливостей (дистанційно, онлайн) вивчення української мови як іноземної (відкриті уроки, авторські методики, аудіокниги, відеоуроки тощо) через збільшення пропозицій на освітніх платформах, як глобальних, так і вітчизняних, що дає змогу вивчати мову у себе на батьківщині до потрібного рівня (від А1 до С2). Це також покращує базовий рівень знань та компетентностей та дає змогу швидко адаптуватися у разі продовження навчання у закладах вищої освіти нашої країни. Це стосується адаптації іноземних абітурієнтів та студентів, які навчаються у вітчизняних вищих навчальних закладах. Запропоновано навчальним закладам у частині соціально-психологічної та дидактико-психологічної готовності створити такі умови, щоб адаптація іноземного студента відбувалася постійно (під час навчання та за межами навчального процесу). Так, запропоновано використовувати можливості краєзнавчих студій, у межах яких слід проводити ознайомлення іноземних студентів із культурою, історією, географією, побутом нашої країни, а також проводити різні заходи: літературні та читачькі студії, конференції, виставки, спортивні, екологічні, волонтерські заходи тощо.

Ключові слова: українська мова як іноземна, адаптація, мовне та культурне середовища, соціально-побутове середовище, компетентності, базовий рівень компетентностей та знань.

Natalia SKIBUN,*orcid.org/0000-0003-2962-4725*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Studies

Bogomolets National Medical University

(Kyiv, Ukraine) *skibun_n@i.ua*

THE ROLE OF THE LANGUAGE ENVIRONMENT IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS

The article considers the role of the influence of the language environment on increasing the level of proficiency in the Ukrainian language as a foreign language by foreign students in the context of the formation of relevant communicative and speech competencies. The influence of information and communication technologies, global data transmission network and global transport infrastructure on the formation of a new reality (global digital space) on all spheres of society, man and his relationships is analyzed. Emphasis is placed on the emergence of such new phenomena as «nomadic» society, the global labor market, the global world educational space, which created the preconditions for the emergence of an open multicultural, multinational, multi-religious tolerant cosmopolitan society. This led to the inclusion of Ukraine in the processes of globalization, unification, and universalization of educational services. This made it possible to form a request for the study of Ukrainian as a foreign language within the world standards of learning a foreign language. In addition, there was an expansion of opportunities (remotely, on the Internet) for learning Ukrainian as a foreign language (open lessons, author's methods, audiobooks, video lessons, etc.) by increasing offers on educational platforms

in the world and domestic, which allows you to learn the language at home to the desired level (from A1 to C2). It also improves the basic level of knowledge and competencies and allows you to quickly adapt to continuing education in higher education institutions in our country. This also applies to the adaptation of foreign entrants and students studying in domestic higher education institutions. It is suggested that educational institutions in terms of socio-psychological and didactic-psychological readiness create such conditions that the adaptation of a foreign student takes place constantly (during and outside the educational process). Thus, it is proposed to use the opportunities of local lore studies, which should acquaint foreign students with the culture, history, geography, life of our country, as well as hold various events: literary and reading studios, conferences, exhibitions, sports, environmental, volunteer events and more.

Key words: *Ukrainian language as a foreign language, adaptation, language and cultural environment, social and everyday environment, competencies, basic level of competencies and knowledge.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства на фоні цифровізації, глобалізації, уніфікації та оптимізації сфер суспільства, суспільних відносин, національних економік характеризується відкриттям світу через мультикультуралізм, мультинаціоналізм, мультівіросповідання та формування нового погляду на людину, її роль і місце у сучасному космополітичному світі. Так, в умовах формування глобального ринку праці питання професіоналізму стає досить актуальним, коли професійні компетентності поряд із загальноосвітніми формують портрет сучасного професіонала, а також визначають нові класи – клас професіоналів та креативний клас. Ось чому для професіоналів потрібно виділяти і додаткову компетентність – так звану професійну компетентність, яка виступає ширшою за поняття «кваліфікація», адже компетентність розглядається через «поінформованість, добру обізнаність, тямущість, авторитетність або наявність достатніх знань в якій-небудь галузі, де сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності» базується на «вмінні аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» (Любарець, 2011, с. 169). А тому В. Любарець розглядає професійну компетентність як «інтегративну якість, яка характеризується теоретичною і практичною її підготовленістю до здійснення професійної діяльності на рівні еталонних норм» (Любарець, 2011, с. 175).

Це стає передумовою формування глобального ринку праці, де головними є професійні якості та знання (з'являється клас професіоналів та креативний клас). При цьому робочі місця та фінанси створюються та переміщуються світом залежно від потреб замовників робіт, послуг. Це створює передумови для масової міграції робочої сили (переміщень на значні відстані), коли для участі у виконанні робіт та послуг формуються міжнародні команди професіоналів з усього світу. Це привело до появи нового «кочового суспільства». Отже, нині у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) різних країн починають готуватися майбутні фахівці, набуті знання та компетент-

ності яких дозволяють у подальшому виходити на глобальний ринок праці та міжнародний науковий простір. Це можна досягти лише за умови уніфікації, стандартизації національних освітніх просторів різних країн (насамперед це стосується тих країн, які є активними учасниками глобального ринку праці) у глобальний світовий освітній простір. Отже, одним із важливих інструментів комунікацій на міжнародному та міжнаціональному рівні є мова. А тому мовленнєва адаптація іноземних студентів у чужому мовному середовищі виступає головним інструментом комунікації, набуття професійних компетентностей. У зв'язку з цим слід звернути увагу на наявний базовий рівень знання іноземної мови, на рівні подальшого отримання освіти та можливості перебування студента у необхідному мовленнєвому середовищі. Важливими елементами отримання професійної освіти за кордоном є бажання самого студента набувати знання в іншій країні (вивчати іноземну мову, адаптуватися до мовного, культурного та побутового середовища країни, де проходить навчання), наявність розвинутих компетентностей, базових знань та освіти. Україна, інтегруючись у глобальну економіку, глобальний ринок праці, здійснює кроки щодо інтеграції національного освітнього простору в глобальний. Нині досить інтенсивно відбувається інтеграція вітчизняного освітнього простору у європейський (в рамках Болонського процесу), яка отримала значний поштовх під час введення безвізу з країнами Європейського Союзу, та збільшення академічної мобільності як для студентів, так і для викладачів. Вказане сприятиме збільшенню інтересу з боку іноземних студентів до отримання професійної освіти в Україні з подальшим продовженням навчання у ЗВО інших країн, насамперед ЄС. При цьому слід враховувати, що навчання у вітчизняних ЗВО відбувається лише українською мовою, а тому постає актуальним питання забезпечення відповідного рівня мовного середовища (на побутовому та професійному рівнях) для формування мовленнєвої компетентності серед іноземних студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання адаптації іноземних студентів для навчання у ЗВО інших країн є актуальним серед сучасних дослідників та науковців, таких як А. Бандура, А. Гадамська, О. Малихін, О. Огієнко, Т. Опалюк, Л. Субота, О. Топузов, А. Федоренко тощо.

Незважаючи на досить широкий спектр проведених досліджень щодо питання адаптації іноземних студентів для навчання у ЗВО інших країн, питання впливу мовного середовища на процеси мовної адаптації іноземних студентів **виступає частиною загальної проблеми**, котрій присвячується означена стаття. Це зумовлено широкою географією країн, з яких приїждять на навчання до України іноземні абітурієнти, адже їхні культура, звичаї, менталітет, життєвий світ, віра суттєво відрізняються від української.

Метою статті є дослідження впливу мовного середовища (на побутовому та професійному рівнях) на процеси мовленнєвої адаптації іноземних студентів у процесі навчання у ЗВО України.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап цивілізаційного розвитку людини та суспільства загалом досить суттєво трансформує попередні традиційні етапи розвитку (цінності, буття, життєвий світ, знання), впливає на людину, її внутрішній світ, світогляд, цінності, морально-етичні якості тощо. Так, завдяки цифровізації інформації, новітнім інформаційно-комунікаційним та транспортним технологіям процеси глобалізації починають все більше домінувати над традиційним життєвим простором, в якому суспільство більшою мірою спиралося на національне: кордони, економіку, суспільство. Нині стрімко зростають процеси глобалізації та цифровізації усіх суспільних сфер та відносин. У таких умовах бізнес та фінанси все частіше виходять за межі національних кордонів та влади національних урядів. Це знайшло відображення у формуванні глобальної економіки, глобального ринку праці та нового суспільства, яке разом із ознаками глобальності набуло ознаки кочовності (коли населення переміщується світом за фінансами та роботою). Це явище отримало назву «нове кочове суспільство». Отже, формування команд для виконання певних завдань починає формуватися на основі мультикультуралізму, мультинаціональності та мультівіросповідання, де головним критерієм відбору є професійні якості, досвід, комунікативність та толерантність. Таким чином, у сучасному глобальному світі стали важливими уніфікація, стандартизація та глобалізація національних освітніх просторів із подальшим формуванням єдиного світового. Тобто студент повинен отримати такий

мінімально достатній рівень професійних знань та компетентностей, щоби бути конкурентоспроможним на світовому ринку праці. І найголовніше, освіту він може отримувати як у своїй країні, так і деінде. В ідеалі вказане повинно стосуватися ЗВО усіх країн, які залучені у світові процеси інтеграції, глобалізації та кооперації. А в реальності – це ЗВО високорозвинених країн, країн-регіональних лідерів та країн, які формують глобальний світовий порядок денний. Що стосується інших країн, то в них такого рівня ЗВО обчислюються одиницями (так звані провідні виші країни). При цьому у найбільш виграшному стані є ті ЗВО, в яких навчання відбувається англійською мовою. Що стосується вітчизняних ЗВО, то в них навчання відбувається українською мовою (державною), що накладає на студентів ще більше вимог щодо мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей. Слід відзначити, що сучасною особливістю підготовки іноземних студентів у вітчизняних ЗВО є надання освітніх послуг згідно із міжнародними стандартами якості освіти, що потребує приведення вивчення української як іноземної до міжнародних стандартів вивчення іноземної мови. Такі заходи позитивним чином впливають на загальносвітові тенденції навчання впродовж усього життя. Крім цього, останнім часом (карантинні заходи через коронавірус COVID-19 тільки сприяли цьому) значного поширення отримали курси, вебінари, навчальні семінари, авторські проекти, які відбуваються в онлайн режимі та розміщуються на освітніх платформах або на авторських сторінках (ресурсах). Отже, сьогодні для тих, хто хоче вивчати українську мову в режимі онлайн, створено відповідні освітні продукти, розраховані на різний рівень вивчення (від А1 до С2). Що стосується офлайн або змішаного вивчення (онлайн/офлайн), то тут виникає потреба у створенні відповідного середовища для адаптації іноземців під час вивчення української мови на території України. Адже відкриті кордони та процеси інтеграції і глобалізації все більше охоплюють нашу країну, включаючи її як в глобальний ринок праці, так і в глобальний освітній простір. Так, «перехід до інформаційного суспільства, розширення видів діяльності людини, «криза компетентності» зумовили якісні зміни у системі освіти дорослих», а саме «перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя, пошук нових підходів, нових технологій, нових освітніх систем» (Огієнко, 2010). Таким чином, адаптація до нового здійснюється шляхом отримання нових знань, компетентностей та навичок, а тому «створення адаптив-

ного середовища навчання дорослої людини, яке здатне надати можливості для випереджальної освіти дорослих, розвитку мобільної, компетентнісної, творчої людини, здатної адекватно реагувати на динамічні життєві ситуації, ефективно вирішувати проблеми та досягати певного результату» (Огієнко, 2010) є важливою умовою формування нового сучасного освітнього середовища, головною особливістю якого нині постає здатність швидко адаптуватися до нових реалій. При цьому необхідно відзначати, «що йдеться не про одноразовий акт адаптації до нових умов (скажімо, упродовж першого року навчання), а про необхідність перманентної адаптації (до освітньої системи, соціального середовища, що постійно змінюється впродовж всього професійного життя)», а тому вища школа сьогодні повинна «формувати вміння самостійно пізнавати світ, оволодівати механізмами розв'язування проблем за законами автодидактики, опановувати комплексні вміння й навички, котрі передбачено освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців» (Педагогічна майстерність, 2018, с. 4–5). Сучасний світ завдяки глобалізації, уніфікації отримав ознаки мультикультуралізму, мультинаціоналізму та мультівіросповіданню, став більш відкритим, толерантним та вільним щодо подорожей, туризму, роботи, освіти. Сьогодні стає буденним навчання у школі в одній країні, отримання базової освіти (вищої) в іншій, робота – в третій. А постійне навчання відбувається або в онлайн-режимі, або в офлайн (незалежно від країни), адже освітні програми, методики викладання та викладачі мультинаціональні й адаптовані до сучасного мультисередовища. Так, Т. Опалюк, розглядаючи «адаптивне навчання студентів», наголошує на тому, що саме по собі навчання «у ВНЗ – досить складний і суперечливий процес, яким передбачається адаптація студента до нових умов життя та діяльності, тобто освітнього середовища з його якісно відмінними характеристиками», оскільки «фактично йдеться про процес прийняття студентом нової соціальної ролі, базові характеристики якої закономірно вступають у конфлікт з усталеними стереотипами діяльності і поведінки, проектуючи або позитивні процеси особистісного розвитку, або деструктивні, залежно від того, будуть долатися протиріччя між наявним досвідом навчання в школі та життєдіяльністю загалом і тим, що диктується об'єктивними умовами професійного навчання», а тому можна виділити такі складові частини «процесу адаптації студентів до навчання», як «соціально-психологічну» та «дидактико-психо-

логічну» (Опалюк, 2014). Вказане повною мірою стосується усіх студентів. Але для іноземних студентів процес адаптації буде важчим та довшим, адже до вказаного вище необхідно додати процеси адаптації за: національністю, віросповіданням, мовою, культурою (звичаї, устої, порядки), соціально-побутовими відносинами. Як показує практика роботи із іноземними студентами на кафедрі україністики НМУ ім. О.О.Богомольця (Україна, м. Київ), більшість іноземних студентів прибуває із країн, що розвиваються (країни Близького Сходу, Африки, Азії тощо). Але найбільшою групою іноземних студентів є вихідці з Індії. Таким чином, ми маємо досить строкате студентське середовище, а тому питання адаптації усіх на основі толерантності, рівноправності та збереження особистого простору є досить актуальними, зважаючи на різний рівень базових життєвих компетентностей, космополітизму та глобального життєвого простору та життєвого світу. Тобто дуже важливою є соціально-психологічна та дидактико-психологічна готовність іноземних студентів навчатися у новому середовищі (цивілізаційному, мовному, культурному, національному тощо). Треба також зважати на те, що українська мова досить рідко вивчається у інших країнах, а тому процес адаптації на початку навчання йде важко і повільно, але згодом ситуація покращується разом із рівнем знання української мови. Отже, говорити про високий рівень наукового мовлення без базової мовної підготовки досить складно, а тому перед самим іноземним студентом (майбутнім студентом), ЗВО і викладачами та викладачами-методистами стоїть завдання щодо забезпечення швидкої та якісної мовленнєвої адаптації як майбутніх студентів, так і студентів перших курсів для отримання професійної компетентності та професійної освіти. Адже «професійно орієнтоване навчання української/російської мови як іноземної – це формування у студентів комунікативної, мовленнєвої, компетентнісної, дискурсивної, термінологічної та читацької компетентностей, коли студент готовий використовувати українську/російську мову як знаряддя мовленнєвої і текстової діяльності» (Субота, 2019, с. 345), а тому дає змогу набути високого рівня професійної компетентності. Як наголошує А. Гадомська, «під час перебування в незнайомому лінгвокультурному середовищі перед студентами-іноземцями стоїть першочергове завдання ситуативної адаптації до незвичних стандартів життя», адже «перебуваючи на території іншої країни, занурюючись в іншу мову, культуру, освітнє середовище, іноземний студент,

з одного боку, психологічно є більш відкритим до нової інформації, з іншого, є й більш чутливим до інформаційного тиску» (Гадомська, 2017, с. 1). У свою чергу А. Федоренко, розглядаючи питання «забезпечення успішної професійної адаптації майбутніх психологів-практиків» відзначає, що «частково проблему успішності професійної адаптації можна вирішити шляхом психологічного прогнозування професійно важливих якостей психолога-практика за допомогою спеціальної психодіагностики та профілактики професійної дезадаптивності й професійної дезадаптованості у майбутніх фахівців, психологічної підтримки під час навчання, використання позауніверситетських можливостей для продовження професійного навчання студентів, активного відпочинку, тощо» (Федоренко, 2009, с. 154). При цьому вказане можна використовувати під час підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей та напрямів, адже середовище та оточення можуть позитивним чином сприяти успішній та швидкій адаптації іноземних студентів в україномовний простір та в культурно-побутовий простір. Щодо побутового простору, то в Україні дуже толерантне ставлення до іноземців, а тому адаптація відбувається без загострень на міжрасовому, міжетнічному, міжрелігійному, міжкультурному ґрунті. У країні не має заборон для іноземців на відвідування соціальних (спортзали, бібліотеки, кінотеатри тощо), побутових закладів (магазини, ринки тощо). Найчастіше певні конфлікти виникають якраз між іноземними групами студентів. Що стосується ментального простору, то для цього є необхідним високий рівень адаптації не тільки в україномовний простір, а і в культурний (звичаї, устої) та соціально-побутовий, щоб можна було почати «думати/мислити» українською мовою. Для цього необхідно використовувати можливості краєзнавчих студій, у рамках яких відбувається ознайомлення іноземних студентів із культурою, історією, географією, побутом нашої країни. Це можна робити (як колективно, організовано ЗВО, так і в індивідуальному порядку) шляхом подорожей Україною, відвідування музеїв, виставок, театрів тощо. Також дієвим є проведення у ЗВО та середовищі ЗВО різних заходів: літературних та читачьких студій, конференцій, виставок, спортивних заходів тощо. По-перше, це «заповнює» вільний час студента, а по-друге, підвищує рівень компетентностей та знань через позакласні (неофіційні) відносини. По-третє, такі заходи згуртовують та покращують навички роботи у колективі. Це на фізичному рівні. Нині у відкритому доступі є певна кількість україномов-

ного контенту (цифрового, Інтернет-контенту), доступ до якого можливо отримати через глобальну мережу передачі даних на відкритих сайтах та порталах (книги, пісні, фільми тощо), знаходячись навіть за межами нашої країни. Це дає змогу майбутньому абітурієнту отримати інформацію про країну навчання, культуру, звичаї і найголовніше – мову комунікації. А заважаючи на появу курсів вивчення української мови дистанційно та/або онлайн, питання мовної підготовки майбутніх абітурієнтів можна покращити. Тобто якщо ЗВО у повній мірі використовує усе вищевказане, займаючи вільний час іноземних студентів, процес адаптації та підвищення рівня знань української мови буде позитивний та ефективний. Ось чому «ефективність адаптаційних процесів безпосередньо залежить від дієвості чинної системи форм, методів і засобів викладання української мови як іноземної» (Гадомська, 2017, с. 1) та відповідного базового рівня компетентностей і самоорганізації та самомотивації у навчанні самого іноземного студента. Слід відзначити, що, незважаючи на високий рівень надання освітніх послуг у ЗВО, питання самоорганізації та самомотивації до навчання серед іноземних студентів є головним наріжним каменем якості отримання професійної освіти. Як відмічає Т. Опалюк, «важливе місце в соціально-когнітивних теоріях посідають поняття «саморегуляція», «самоконтроль» і «самоефективність», де «самоефективність особистості» розглядається ним «як усвідомлена здатність людини адаптуватися в специфічних і складних ситуаціях, можливість впливати на свою діяльність, а також на функціонування особистості загалом» (Опалюк, 2014). На наш погляд, «самоефективність» можна певною мірою розглядати як комунікативну компетентність, помножену на високий рівень базових життєвих компетентностей, набутих під час навчання у школі, адже вміння налагоджувати комунікації є запорукою адаптації та пристосування до нових умов буття, а для іноземних студентів – нового життєвого світу, який буде формуватися шляхом трансформації наявного під впливом зовнішніх чинників середовища перебування. Адже коли іноземний студент відчуває себе повноцінним учасником соціально-побутових, соціально-культурних, соціально-економічних взаємовідносин поза межами ЗВО, тоді він швидше адаптується до нового середовища і не потребує серйозної психологічної адаптації та підтримки з боку психологів та викладачів. Ось чому Т. Опалюк із якістю середовища пов'язує діяльність (навчання), у рамках якої відбувається комунікація на рівні

«студент – викладач», «студент – студент» в умовах формування «психологічного мікроклімату в академічній групі», який «супроводжується взаєморозумінням, взаємопідтримкою, вибором адекватних форм комунікації і, нарешті, відчуттям спільного успіху і своєї причетності до нього» (Опалюк, 2014). Зважаючи на це, «вирізняють різні рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців», а саме: «професійно обмежений, початковий професійний, середній професійний, високий професійний» (Субота, 2019, с. 342). Отже, чим вищий рівень комунікативної компетентності, тим швидше відбувається адаптація не тільки на побутовому, а і на навчальному, професійному та науковому рівнях.

Висновки. Дослідження ролі мовного середовища у формуванні комунікативних та мовленнєвих компетентностей під час мовленнєвої адаптації іноземних студентів показали таке. По-перше, сучасні інформаційно-комунікаційні технології, доступ до глобальної мережі передачі даних, сучасне кінцеве обладнання, інформатизація відкрили досить широке поле можливостей для дистанційного та/або онлайн навчання, подорожей та ознайомлення із серед-

овищем, мовою, звичаями та культурою, а тому іноземні студенти мають достатній рівень побутової, цифрової та ІТ-компетентностей, які допомагають у формуванні комунікативної компетентності, що виступає певним фундаментом набуття подальших життєвих компетентностей, насамперед мовної та мовленнєвої, для іноземних студентів, які навчаються у вітчизняних ЗВО. По-друге, в частині соціально-психологічної та дидактико-психологічної готовності ЗВО повинні створити такі умови, щоб адаптація іноземного студента відбувалася постійно (під час навчання та за межами навчального процесу). По-третє, пропонується використовувати можливості краєзнавчих студій, у рамках яких проводити ознайомлення іноземних студентів із культурою, історією, географією, побутом нашої країни, а також проводити різні заходи: літературні та читацькі студії, конференції, виставки, спортивні, екологічні, волонтерські заходи тощо. Крім того, певний відсоток абітурієнтів прибувають на навчання до ЗВО вже у дорослому віці, маючи певний багаж знань та компетентностей, які потрібно використовувати для успішної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
2. Гадомська А.А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2017. 21 с.
3. Любарець В.В. Аналіз сутності поняття професійної компетентності *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*, Вип. 9. 2011. С. 169–175.
4. Огієнко О.І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих. Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. № 6 (20). URL: <http://www.ime.eduua.net/em.html>.
5. Опалюк Т.Л. Адаптивне навчання студентів та його структура. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. № 2, 2014. С. 58–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPUPed_2014_2_12.
6. Субота Л.А. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т, Херсон, 2019. 496 с.
7. Топузов О.М., Малихін О.В., Опалюк Т.Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник / О. М. Топузов, О. В. Малихін, Т. Л. Опалюк. Київ: Педагогічна думка, 2018. 292 с.
8. Федоренко А.Ф. Професійний адаптивний потенціал як феномен забезпечення успішної професійної адаптації майбутніх психологів-практиків. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип. 1, 2009. С. 146–156.

REFERENCES

1. Bandura A. Teoriya sotsyal'noho nauchenyua [Social learning theory] / A. Bandura. Sainkt-Petersburg: Eurasia, 2000. 320 p. [in Russian].
2. Hadoms'ka A.A. Metodyka movlennyevo-kul'turnoyi adaptatsiyi inozemnykh studentiv zasobamy kreolizovanykh reklamnykh tekstiv [Methodology of cultural and cultural adaptation of foreign students by means of creolized advertising texts]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya k-ta ped. nauk : 13.00.02. Odesa, 2017. 21 p. [Ukrainian].
3. Lyubarets' V.V. Analiz sutnosti ponyattya profesiyanoi kompetentnosti [Analysis of the day-to-day understanding of professional competence] *Pedahohichnyy al'manakh: zbirnyk naukovykh prats'*, Vyp. 9. 2011, pp. 169–175. [Ukrainian].
4. Ohiyenko O.I. Informatsiyini tekhnolohiyi yak zasib adaptyvnoho navchannya doroslykh. [Information technologies for adaptive education for grown-ups]. *Informatsiyini tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. 2010. #6 (20). Retrieved from: <http://www.ime.eduua.net/em.html>. [Ukrainian].

-
5. Opalyuk T.L. *Adaptyvne navchannya studentiv ta yoho struktura*. [Adaptive training of students in this structure]. *Naukovi zapysky. Seriya: pedahohika*. # 2, 2014. pp. 58-62. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_2_12. [Ukrainian].
6. Subota L.A. *Systema formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti inozemnykh studentiv farmatsevtichnykh spetsial'nostey u protsesi navchannya ukrayins'koyi i rosiys'koyi movy* [The system of formulating the communal competence of the terrestrial students of pharmaceutical specialties in the process of developing the Ukrainian and Russian language] : dys.. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Kherson. derzh. un-t, Kherson, 2019. 496 p. [Ukrainian].
7. Topuzov O M., Malykhin O. V., Opalyuk T L. *Pedahohichna maysternist': rozvytok profesiyno-pedahohichnoyi adaptyvnosti ta sotsial'noyi refleksiyyi maybutn'oho vchytelya: navchal'nyy posibnyk* [Pedagogical majorship: development of professional and pedagogical adaptability and social reflexion of a maybut teacher: a master's guide]. O. M. Topuzov, O. V. Malykhin, T. L. Opalyuk. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2018. 292 p. [Ukrainian].
8. Fedorenko A.F. *Profesiynny adaptyvnyy potentsial yak fenomen zabezpechennya uspishnoyi profesiynoyi adaptatsiyyi maybutnikh psykholohiv-praktykiv*. [Professional adaptive potential, which is the phenomenon of preventing successful professional adaptation of potential psychologists-practitioners]. *Mizhnarodnyy naukovyy forum: sotsiolohiya, psykholohiya, pedahohika, menezhment*. Vyp. 1, 2009. pp. 146–156. [Ukrainian].

УДК 371.10 (438)«1918–1939»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-29>

Лариса СЛИВКА,

orcid.org/0000-0003-1865-6326

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки початкової освіти

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *loroczka@ukr.net*

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ПОЛЬЩІ (1918–1939)

Актуальність проблеми дослідження зумовлена увагою сучасної української педагогіки до проблеми здоров'язбережувального виховання зростаючої особистості і потреби вивчення у цьому контексті позитивного зарубіжного досвіду. Мета статті – актуалізувати роль громадських інституцій у здоров'язбережувальному вихованні учнів загальноосвітніх шкіл у Другій Речі Посполитій. Репрезентовано низку громадських організацій, які здійснювали просвітницьку та організаційну діяльність щодо збереження, зміцнення і формування здоров'я дітей та молоді. Означені виховні ініціативи були представлені у діяльності товариств «Тверезість» (пол. «Trzeźwość») у Варшаві, «Польська Протиалкогольна Ліга» (пол. «Polska Liga Przeciwalkoholowa») у Познані, «Союз Вчителів-Абстинентів» (пол. «Związek Nauczycieli-Abstynentów») у Познані. Охарактеризовано діяльність інституцій, які опікувалися організацією «колоній» (літніх відпочинкових табірних акцій для дітей та молоді) та «півколоній» (відпочинкових локацій на територіях шкіл чи інших пристосованих для цього майданчиків у межах міського простору). Серед них – Союз Товариств Літніх Колоній (пол. Związek Towarzystw Kolonii Letnich), Союз Польського Харцерства (пол. Związek Harcerstwa Polskiego), Робітниче Товариство Друзів Дітей (пол. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, RTPD), Товариство Друзів І-го Йорданівського Саду (пол. Towarzystwo Przyjaciół I Ogrodu Jordanowskiego), Варшавське Товариство Йорданівських Садів (пол. Warszawskie Towarzystwo Ogrodów Jordanowskich) тощо.

Новими формами відпочинку й оздоровлення дітей та молоді стали зимові табори, безперервні/цілорічні табори, лісові школи і класи на свіжому повітрі. Авангардний тип профілактично-оздоровчих інституцій репрезентували так звані «шкільні садиби», до яких впродовж навчального року по черзі відправляли цілі класи разом з учительським персоналом.

Зроблено висновок про те, що досвід діяльності громадських інституцій Другої Речі Посполитої в контексті формування здорового способу життя дітей та молоді потребує якнайширшого вивчення і доцільного використання у практиці виховання учнів загальноосвітніх шкіл України.

Ключові слова: здоров'язбережувальне виховання, Польща, громадські організації, міжвоєнний період ХХ ст., літні відпочинкові табори.

Larysa SLYVKA,

orcid.org/0000-0003-1865-6326

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Primary Education Pedagogy

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *loroczka@ukr.net*

THE ROLE OF PUBLIC ORGANIZATIONS IN HEALTH EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS IN POLAND (1918–1939)

The urgency of the research problem is due to the attention of modern Ukrainian pedagogy to the problems of health education of the growing personality and the need to study in this context the positive foreign experience. The purpose of the article is to actualize the role of public institutions in the health education of secondary school students in the Second Polish Republic. The article presents a number of public organizations that have carried out educational and organizational activities to preserve, strengthen and promote the health of children and youth. These educational initiatives were presented in the activities of the societies «Sobriety» (Polish: «Trzeźwość») in Warsaw, «Polish Anti-Alcohol League» (Polish: «Polska Liga Przeciwalkoholowa») in Poznan, «Union of Teachers-Abstainers» (Polish: «Związek Nauczycieli-Abstynentów») in Poznan. The activities of the institutions that took care of the organization of «colonies» (summer recreation camps for children and youth) and «semi-colonies» (recreation locations in schools or other, adapted for this purpose, areas within the urban space) are described in detail. Among them are the Union of Societies of Summer Colonies (Polish: Związek Towarzystw Kolonii Letnich), the Union of Polish Scouts (Polish: Związek

Harcerstwa Polskiego), the Workers' Society of Friends of Children (Polish: Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, RTPD), Society of Friends of the First Jordan Garden (Polish: Towarzystwo Przyjaciół I Ogródu Jordanowskiego), Warsaw Society of Jordan Gardens (Polish: Warszawskie Towarzystwo Ogródów Jordanowskich), etc.

Winter camps, continuous/year-round camps, forest schools and outdoor classes have become new forms of recreation and rehabilitation for children and young people. The avant-garde type of preventive and health-improving institutions was represented by the so-called «school estates», to which during the school year, in turn, whole classes were sent together with the teaching staff.

It is concluded that the experience of public institutions of the Second Commonwealth in the context of forming a healthy lifestyle of children and youth needs the widest possible study and appropriate use in the practice of educating students of secondary schools of Ukraine.

Key words: *health education, the Second Polish Republic, public organizations, the interwar period of the twentieth century, summer camps.*

Постановка проблеми. В освітніх документах України наголошується, що одним із шляхів модернізації освітньої галузі, яка відбувається в державі, є виховання в дітей та молоді відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших людей як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей, використання активних методів формування здорового способу життя засобами освіти і виховання.

Аналіз досліджень. Загалом проблема змісту, форм і методів виховання здорового способу життя дітей та молоді посідає належне місце у наукових розвідках українських учених, таких як О. Ващенко, В. Горащук, О. Дубогай, О. Жабокрицька, С. Кириленко, С. Кондратюк, С. Лапаєнко, С. Омельченко, С. Свириденко та інші. Малодослідженими залишаються ретроспектива та зарубіжний досвід реалізації означеного педагогічного процесу, зокрема здоров'язбережувальне виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі у межах громадських ініціатив. Щоправда, в українській науці уже представлені перші ґрунтовні спроби вивчення польського досвіду організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, зокрема у працях Т. Єрмакової, В. Єфімової, І. Мордвінової.

Мета статті – актуалізувати роль громадських інституцій у здоров'язбережувальному вихованні учнів загальноосвітніх шкіл Польщі в 20–30-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Передусім відзначимо, що культурно-освітні установи, громадські організації, дитячо-юнацькі об'єднання Другої Речі Посполитої розв'язували досить широкий спектр загальнонаціональних проблем, серед них – специфічні завдання культурно-освітньої сфери, зокрема пов'язані із плеканням та культивуванням здоров'я дітей та молоді. Можна з упевненістю сказати, що у діяльності цих об'єднань склалася ціла система здоров'язбережувального виховання молодого покоління Польщі в 1918–1939 рр. Відповідно, «громадський сектор» став «співреалі-

затором» здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл.

Здійснений аналіз праць представників польської спільноти 1920–1930-х рр. (католицького священника і педагога Яна Цемневського (пол. *Jan Ciemniewski*; 1866–1947), освітянина Мечислава Сигнарського (пол. *Mieczysław Julian Sygnarski*; 1889–1979), лікарів і гігієністів Броніслава Духовіча (пол. *Bronisław Duchowicz*; 1876–1952), Антонія Пулавського (пол. *Antoni Arkadiusz Puławski*; 1856–1932), Яна Шмурло (пол. *Jan Szmurło*; 1867–1952), Яна Шиманського (пол. *Jan Szymański*; 1903–1984)) засвідчив, що за досліджуваного періоду у польській педагогічній думці були напрацьовані послідовні етапи здійснення антиалкогольного виховання дітей та молоді, вони передбачали, зокрема, формування знань про шкідливість вживання алкоголю, уявлень про переваги тверезого способу життя і бажання включитися (в міру своїх можливостей) до участі у боротьбі з алкоголізмом як соціальним явищем тощо. Особливої уваги у реалізації виховної «протиалкогольної» кампанії заслуговують осередки товариств «Тверезість» (пол. «*Trzeźwość*») у Варшаві, «Польська Протиалкогольна Ліга» (пол. «*Polska Liga Przeciwalkoholowa*») у Познані, ін. (Korczyński, 1928). У загальноосвітніх школах Другої Речі Посполитої щороку впродовж першого тижня лютого проводилися «Тижні Тверезості» (*Propaganda wstrzemięźliwości od alkoholu w szkołach*, 1933). У межах цих акцій влаштовували, до прикладу, конкурси для вчителів повшешніх і середніх шкіл на кращий урок під умовною назвою «Алкоголізм як соціальне зло» (Szczepańska, 2014: 237), проводили тематичні лекції для батьків учнів, використовуючи при цьому плакати, таблиці, діафілми і фільми відповідного контенту (Niesiołowski, 1927), залучали учнів до драматизації на дотичні теми (*Na Tydzień Propagandy Trzeźwości*, 1931). Активними учасниками цих заходів ставали учні, які були членами шкільних абстинентських кіл, зокрема Кіл Блакитної Молоді (пол. *Koła Młodzieży Błękitnej*)

(Szczepańska, 2014: 246). Однією з форм промоції абстиненції було озвучення прізвищ учнів, які зовсім не вживали алкогольні напої, у так званій «Золотій Книзі Шкільної Молоді» (пол. *Złota Księga Młodzieży Szkolnej*), започаткованій «Союзом Вчителів-Абстинентів» (пол. «*Związek Nauczycieli-Abstynentów*») у Познані. Достеменно відомо, що комітет ІХ-го Польського Протиалкогольного Конгресу, що відбувся 1930 року у Вільнюсі, звертався до вчителів усіх повших і середніх шкіл із проханням підтримати цю «Книгу», запровадивши її функціонування у своїх школах (Referaty i przemówienia wygłoszone na IX Polskim Kongresie Przeciwalkoholowym, 1931: 207).

Союз Товариств Літніх Колоній (пол. *Związek Towarzystw Kolonii Letnich*), Союз Польського Харцерства (пол. *Związek Harcerstwa Polskiego*) та інші опікувалися організацією та «упорядкуванням» літніх відпочинкових табірних акцій для дітей та молоді («колоній» – пол. *kolonia*). Літні «колонії» були досить популярним явищем у Другій Речі Посполитій: досить згадати, що 1926 року в цих таборах відпочивало 50 тисяч учасників, а 1931 року число учасників збільшилося до 133 тисяч. У міжвоєнний період ХХ ст. активізувався і «півколонійний» рух (пол. *półkolonia*) – організація відпочинкових локацій на територіях шкіл чи інших пристосованих для цього майданчиків у межах міського простору. Півколонії функціонували за традиціями «Міського парку доктора Генрика Йордана» (пол. *Park Miejski im. dra Henryka Jordana*) та «Садів імені В.Е. Рая» (пол. «*Ogrody im. W. E. Raua*») – осередків для ігор і забав, створених наприкінці ХІХ ст. (Demel, 1972: 103).

Новими формами відпочинку й оздоровлення дітей та молоді стали зимові табори (пол. *zimowiska*), безперервні/цілорічні табори (пол. *kolonie nieustające*), лісові школи і класи на свіжому повітрі (пол. *szkoły leśne i klasy na powietrzu*). Найбільш відомими серед них були: краківська святкова колонія у селі Велика Поремба (пол. *Poręba Wielka*; сьогодні – Лімановський повіт Малопольського воєводства); комплекс таборів Юнацької Християнської Асоціації YMCA (англ. *Young Men's Christian Association*) у селищі Мала Касінка (пол. *Kasinka Mała*; сьогодні – Лімановський повіт Малопольського воєводства); львівська акція «Діти на село!»; ініціативи товариства «Stella» у Познані; школа на свіжому повітрі, організована на антокольських пагорбах у Вільнюсі; лісова школа у Звезжинецькому парку (пол. *Park Zwierzyniecki*) в місті Білосток (пол. *Białystok*; сьогодні – центр Підляського воєводства); колонія Робітничого Товариства Друзів Дітей (пол. *Robotnicze Towarzystwo*

Przyjaciół Dzieci, RTPD) у селищі Пуща Мар'янська (пол. *Puszcza Mariańska*; сьогодні – Жирардовський повіт Мазовецького воєводства); Будинок Дитини імені Хелени Длуської (пол. *Dom Dziecka im. Heleny Dłuskiej*), більш відомий як Осередок «Helenów». Важливу здоров'язбережувальну місію виконували санаторно-курортні школи (пол. *szkoły-uzdrowiska*), де малі пацієнти поєднували лікування із навчанням, а саме: дитячий санаторій «Гірка» в Буську (пол. *Busk*; сьогодні – Львівська область); протитуберкульозний санаторій в місті Малорита (пол. *Maloryta*; сьогодні – районний центр у Берестейській області Білорусі); санаторно-курортна школа в Закопане Бистре (пол. *Zakopane Bystre*; сьогодні – Татранський повіт Малопольського воєводства) тощо (Там само: 103).

Сприятливі для здоров'я вихованців умови були створені в загальноосвітніх школах, які функціонували «серед природи» – на селі або у передмістях. Серед них, до прикладу: гімназія у селі Буньковичі під Хировом (пол. *Bańkowiec*; сьогодні – Львівська область), відома як Науково-Виховний заклад отців єзуїтів (пол. *Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów*); школа Гіжицького в селі Вежбін (пол. *Wierzbin*; сьогодні – Варшавсько-Західний повіт Мазовецького воєводства), в якій більшість уроків проводилися в парку; гімназія імені Сулковських в селі Ридзин (пол. *Rydzyń*; сьогодні – Млавський повіт Мазовецького воєводства). Авангардний тип профілактично-оздоровчих інституцій репрезентували так звані шкільні садиби (пол. *osiedla szkolne*), до яких впродовж навчального року по черзі відправляли цілі класи разом з учительським персоналом. Серед вірцевих інституцій такого формату відзначимо гімназію імені Рея в селі Баньоха (пол. *Baniocha*; сьогодні – Пясечинський повіт Мазовецького воєводства) та розташовану серед соснового лісу гімназію імені Совіньського в селі Мень (пол. *Mień*; сьогодні – Бельський повіт Підляського воєводства) (Demel, 1972: 104).

Детальну історію польського рекреаційно-оздоровлювального руху із зазначенням видатних діячів у цій сфері й детальною характеристикою діяльності польських громадських інституцій, які організовували для дітей та молоді оздоровчі табори, санаторії, півколонії на міських й приміських майданчиках, репрезентовано у статті лікаря і громадського діяча Тадеуша Копеця (пол. *Tadeusz Kopeć*; 1881–1950) «Табори і санаторії» (Корес, 1927), уміщеній у збірній розвідці «Гігієна і виховання», яку 1927 року видав Відділ Опіки над Дітьми та Молоддю Міністерства Праці і Соціальної Опіки.

1929 рік позначився створенням у Варшаві «йорданівського саду» і повстанням Товариства Друзів I-го Йорданівського Саду (пол. *Towarzystwo Przyjaciół I Ogrodu Jordanowskiego*), переіменованого 1932 року у Варшавське Товариство Йорданівських Садів (пол. *Warszawskie Towarzystwo Ogrodów Jordanowskich*). 1934 року уже функціонувало загальнопольське Товариство Йорданівських Садів (пол. *Towarzystwo Ogrodów Jordanowskich*). Тісно співпрацюючи із Державним Управлінням Фізичного Виховання (пол. *Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego*), головні свої зусилля Товариство спрямовувало на створення йорданівських садів на території усієї Другої Речі Посполитої. Створене 1937 року Центральне Товариство Йорданівських Садів (пол. *Centralne Towarzystwo Ogrodów Jordanowskich*) поширювало діяльність означеного формату на сільські терени, наприклад, разом із Центральною Організацією Клубів Сільських Домогосподарок (пол. *Centralna Organizacja Kół Gospodyń Wiejskich*) Центральним Товариством було розпочато створення дитячих ігрових майданчиків для сільських громад. «Сад», на який орієнтувалися як на взірць таких майданчиків, знаходився в селі Вацин (пол. *Wasun*; сьогодні – Радомський повіт Мазовецького воєводства). На жаль, із початком Другої світової війни було перервано розвиток міських і сільських йорданівських садів (Łuczyńska, 2002: 46–62).

Практичні рекомендації та результати виховно-освітньої діяльності щодо плекання здоров'язбереження дітей і молоді репрезентувалися на сторінках часописів «Тверезість» (пол. *Trzeźwość*; 1900 – 1939), «Приятель

здоров'я народу» (пол. *Przyjaciel Zdrowia Ludu*; 1919 – 1921), «Бюлетень Міністерства народного здоров'я і соціальної опіки» (пол. *Biuletyn Ministerstwa Zdrowia Publicznego i Opieki Społecznej*; 1919–1939), «Речник здоров'я» (пол. *Oređownik Zdrowia*; 1926–1931), «Архів гігієни» (пол. *Archiwum Higieny*; 1927–1933). Серед найрепрезентативніших щодо висвітлення означеного контенту педагогічних часописів відзначимо такі: «Педагогічний огляд» (пол. *Przegląd Pedagogiczny*; 1882–1938), «Школа» (пол. *Szkola*; 1868–1938), «Музей» (пол. *Muzeum*; 1885–1939), «Педагогічний рух» (пол. *Ruch Pedagogiczny*; 1912–1939), «Вчительський голос» (пол. *Głos Nauczycielski*; 1917–1939); «Загальна школа» (пол. *Szkola Powszechna*; 1920–1928), «Приятель школи» (пол. *Przyjaciel Szkoły*; 1922–1939), «Шкільна робота» (пол. *Praca Szkolna*; 1922–1950), «Виховання» (пол. *Chowanna*; 1929–1938), «Освіта і виховання» (пол. *Oświata i Wychowanie*; 1929–1939). Основним журналом, покликаним висвітлювати проблеми освіти і виховання в контексті здоров'язбереження, здоров'язміцнення і здоров'яформування дітей та молоді, був познанський щомісячник «Фізичне виховання» (пол. *Wychowanie Fizyczne*; 1920–1936), редагований Е. Пясецьким, пізніше – В. Сікорським.

Висновки. Здійснений науковий пошук дає підстави для висновків про те, що досвід діяльності громадських інституцій Другої Речі Посполитої в контексті здоров'явиховання дітей та молоді потребує якнайширшого вивчення і доцільного використання у виховній практиці загальноосвітніх шкіл України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Demel M. Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego. 1873 – 1933 – 1973. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972. 140 s.
2. Kopczyński St. Zdrowie dziatwy szkół powszechnych w Polsce. Warszawa: Skład Główny: Książnica-Atlas, 1929. 56 s. (Odbitka z «Nowin Społeczno-Lekarskich», 1928. nr. 21, 23; 1929. nr. 1).
3. Kopeć T. Kolonje i uzdrowiska. *Higjena i wychowanie. Zbiór odczytów*. Warszawa: Wydział Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. 1927. S. 70–84.
4. Łuczyńska B. Fenomen Henryka Jordana. Naukowca, lekarza-społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002. 104 s.
5. Na Tydzień Propagandy Trzeźwości. *Przyjaciel Szkoły*. 1931. nr 3. S. 107–109.
6. Niesiołowski A. Od czego zależy skuteczność nauczania przeciwalkoholowego. *Przyjaciel Szkoły*. 1927. nr 2. S. 83–85.
7. Propaganda wstrzemięźliwości od alkoholu w szkołach. Okólnik Kuratora O.S.P. z dnia 16 stycznia 1933 r. Nr. O. 2175/33. Do Panów Inspektorów Szkolnych, Dyrekcji i Kierownictw wszystkich szkół w okręgu. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego*. 1933. nr 1. poz. 9. S. 25.
8. Referaty i przemówienia wygłoszone na IX Polskim Kongresie Przeciwalkoholowym w Wilnie (7–8. XII 1930). *Walka z Alkoholizmem*. R. IX, 1931. nr. XXIV.
9. Szczepańska B. Higiena szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014. 291 s.

REFERENCES

1. Demel M. Nauchyehel zdrowia. Zhychye i dzieło doktora Stanisława Kopchynskiego. 1873 – 1933 – 1973 [Health teacher. Life and work of doctor Stanislaw Kopchynski. 1873 – 1933 – 1973]. Warsaw: Our bookstore, 1972. 140 p. [in Polish].
2. Kopchynski St. Zdrowie dzyatvy shkul powshechnych v Polsce [Health of Polish Secondary School Children]. Warsaw: Ksionzhnica-Atlas, 1929. 56 p. (Odbitka z «Socio-Medical News», 1928. nr 21, 23; 1929. nr 1). [in Polish].
3. Kopec T. Kolonye i uzdroviska [Camps and resorts]. *Hygiene and education. Collection of reports*. Warsaw: Wydział Opyeki nad Dziechmi i Młodziezhov Ministerstva Pracy i Opyeki Spolechnej. 1927. pp. 70–84. [in Polish].
4. Luchynska B. Fenomen Henryka Jordana. Naukovca, lekazha-spolezhnika, propagatora prava dzyecka do ruchu i rekreacyi [The Henrik Jordan Phenomenon. Scientist, public physician, advocate of the child's right to movement and rest]. Krakuv: Vydavnictvo Uniwersytetu Yagiellonskyego, 2002. 104 p. [in Polish].
5. Na Tydzyen Propagandy Tzhezhvoschi [Sobriety Propaganda Week]. *Friend's School*. 1931. nr 3. pp. 107–109. [in Polish].
6. Nyesiolovski A. Od chego zalezhy skutechnosch nauchania psheciwalkoholovego [What determines the effectiveness of anti-alcohol training]. *Friend's School*. 1927. nr 2. pp. 83–85. [in Polish].
7. Propaganda vstshemyenzhlivoshci od alkoholu v shkolach. Okulnik Kuratora O.S.P. z dnia 16 stychnia 1933 r. Nr. O. 2175/33. Do Panuv Inspektoruv Shkolnych, Dyrekcyi i Kyerovnictv vshystkich shkul v okrengu [Propaganda of abstinence from alcohol in schools. Curator's Circular O.S.P. from January 16, 1933 Nr. O. 2175/33. To the plans of school inspectors, directorates and management of all schools in the district]. *Government Bulletin of the Poznan School District Board of Trustees*. 1933. nr 1. poz. 9. pp. 25. [in Polish].
8. Referaty i pshymuvenia vygloshone na IX Polskim Kongresye Psheciwalkoholovym v Vilnye (7–8. XII 1930) [Abstracts and appeals delivered at the IX Anti-Alcohol Congress in Vilnius (7–8. XII 1930)]. *Fighting Alcoholism*. R. IX, 1931. nr. XXIV. [in Polish].
9. Shchepanska B. Higiena shkolna v shkolnictvye ogulnokshtalconcym v Drugyey Zhechypospolitey [School hygiene in secondary schools in the Second Polish-Lithuanian Commonwealth]. Ludz: Vydavnictvo Uniwersytetu Ludzkyego, 2014. 291 p. [in Polish].

УДК 373.5.016:821.161.2.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-30>**Олеся СЛИЖУК,***orcid.org/0000-0002-7696-6157**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри української літератури**Запорізького національного університету**(Запоріжжя, Україна) olesja_2014@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПРО ІНДИВІДУАЛЬНЕ МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ГІМНАЗІЇ

У статті розкривається один із аспектів шкільної системи теоретико-літературних понять. Розкрито роль ідіолекту персонажів як одного із засобів їх характеротворення. Визначено значення індивідуального мовлення персонажів для становлення жанрово-стильових особливостей художнього твору. Під час аналізу образів персонажів, особливо епічних творів, обов'язковим є розгляд мовлення головних героїв, його детальна характеристика, розкриття його ролі у вираженні їхніх психологічних особливостей, ціннісних орієнтирів, духовного світу. Окреслено основні лінії комплексного підходу до розвитку аналітико-синтетичних умінь учнів здійснювати лінгвістичний аналіз художнього тексту. У шкільному курсі української літератури знайомство з мовленням автора та ідіолектом персонажів відбувається у 5 класі. Їх особливості пов'язані з жанрово-стильовою специфікою літературних творів, на прикладі яких гімназисти знайомляться із цими поняттями. Визначено, що комунікативний потенціал літературного твору для підлітково-юнацького кола читання найбільш яскраво транслюється за посередництвом підліткового ідіолекту. Спостереження за особливостями індивідуального мовлення персонажів продовжується у процесі текстуального вивчення і класичних, і сучасних літературних творів та на уроках позакласного читання. Найефективнішим буде розуміння ідіолекту персонажів, близьких школярам за віком, інтересами й темами для спілкування. Проаналізовано комунікативний потенціал мовленнєвих особливостей підліткового мовлення на прикладі повістей Дари Корній із серії «Зворотний бік». Головна героїня творів – дівчина-підліток із типовими для сучасного молодого покоління уподобаннями, емоціями, світобаченням. Усе це яскраво відображене в її індивідуальному мовленні: мовних зворотах, жаргонізмах, сталих виразах. Звертаючи увагу школярів на мовленнєві конструкції, якими послуговується головна героїня, не коментуємо їх нормативність чи ненормативність з погляду слововживання, адже для первинного сприйняття художнього тексту важлива асиміляція загальних вражень про твір, а не власне вузькі мовленнєві конструкції у яких вона виявляється. Визначено необхідність синтезу лінгвістичних та літературознавчих підходів до аналізу ідіостилію автора та індивідуального мовлення персонажів як його складника.

Ключові слова: література для підлітків, ідіолект підлітків, теоретико-літературні поняття, комунікація, реценція.

Olesia SLYZHUK,*orcid.org/0000-0002-7696-6157**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Ukraine Literature**Zaporizhzhia National University**(Zaporizhzhia, Ukraine) olesja_2014@ukr.net*

FORMATION OF THE CONCEPT OF INDIVIDUAL SPEECH OF CHARACTERS IN THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE GYMNASIUM

The article reveals one of the aspects of the school system of theoretical and literary concepts. The role of the idiolect of the characters as one of the means of their characterization is revealed. The significance of individual speech of characters for the formation of genre and style features of a work of art is determined. When analyzing the images of characters, especially epic works, it is necessary to consider the speech of the main characters, its detailed characteristics, the disclosure of its role in expressing their psychological characteristics, values, spiritual world. The main lines of a comprehensive approach to the development of analytical and synthetic skills of students to carry out linguistic analysis of literary texts are outlined. In the school course of Ukrainian literature, acquaintance with the author's speech and the idiolect of the characters takes place in the 5th grade. Their features are related to the genre and style specifics of literary works, on the example of which high school students get acquainted with these concepts. It is determined that the communicative potential of a literary work for the adolescent reading circle is most vividly transmitted through the teenagers' idiolect. Observation of the peculiarities of the individual speech of the characters continues in the process

of textual study of both classical and modern literary works and in extracurricular reading lessons. The most effective will be to understand the idiolect of characters close to students in age, interests and topics for communication. Dara Korniy analyzes the communicative potential of speech features of teenagers' speech on the example of stories from the series «Reverse side». The main character of the works is a teenage girl with typical for the modern young generation preferences, emotions, worldview. All this is clearly reflected in her individual speech: language inversions, jargon, constant expressions. Paying students' attention to the speech constructions used by the main character, we do not comment on their normative / non-normative in terms of word usage, because for the initial perception of the literary text it is important to assimilate general impressions of the work, not the narrow speech constructs. The necessity of synthesis of linguistic and literary approaches to the analysis of the idiolect by author and individual speech of the characters as its component is determined.

Key words: literature for teenagers, idiolect of teenagers, theoretical and literary concepts, communication, reception.

Постановка проблеми. Характеристика образів персонажів є одним із основних складників вивчення літературних творів у гімназії. Формування в учнів 5–9 класів поняття про образний світ літературних творів різних родів і жанрів відбувається поступово, синхронізується із поетапним розвитком їхніх інтерпретаційних та аналітико-синтетичних умінь, введенням основних теоретико-літературних понять. Під час аналізу образів персонажів, особливо епічних творів, обов'язковим є розгляд мовлення головних героїв, його детальна характеристика, розкриття його ролі у вираженні їхніх психологічних особливостей, ціннісних орієнтирів, духовного світу. У зв'язку з цим потребують уточнення і поняття «ідіолект персонажа», «ідіостиль автора», які є важливими для здійснення комплексного філологічного розгляду образної системи літературного твору (і з погляду мовлення, і з погляду літературознавчої інтерпретації).

Аналіз досліджень. У методиці навчання літератури детально розроблений пообразний шлях аналізу (наукові праці Т. Бугайко, О. Забарного, А. Лісовського, Л. Мірошніченко, Є. Пасічника, С. Пультера, А. Ситченка, Г. Токмань, Л. Удовиченко та ін.). У посібнику Ю. Бондаренка (Бондаренко, 2015) узагальнено результати досліджень цих учених й доповнено їх авторською концепцією, яка ґрунтується на жанрово-родовій диференціації. Окреме місце з-поміж розмаїття підходів до характеристики образів персонажів відведено мовній практиці, яка наведена доволі стисло й здебільшого є частиною комплексу стратегій, хоча заслуговує на більш детальний розгляд, оскільки в сучасному мовознавстві є предметом актуальних зацікавлень і вивчається у різних площинах: когнітивній, соціальній, етнічній тощо. Поняття ідіолекту, індивідуального мовлення персонажів є предметом досліджень М. Бережної (Бережна, 2017), О. Козко, Ю. Крамар (Козко, Крамар, 2019), Н. Матківської (Матківська, 2015), С. Привалової (Привалова, 2019), С. Присяжнюк (Присяжнюк, 2019), І. Сидоренко (Сидоренко, 2015), Л. Ставицької (Ставицька, 2009) та ін.

Особливо важливим є звернення до розгляду індивідуального стилю мовлення персонажа в літературних творах, орієнтованих на юних читачів, оскільки, як зазначає У. Баран, «вибір стилю мовлення письменником також має вагоме значення під час проектування в тексті «ідеального дитячого реципієнта» та налагодження комунікації з ним. Мова має важливу експресивну функцію, що також важливо для комунікативного процесу. Відтак комунікація, яка передбачає трансакції між письменником та читачем, є аспектом соціолінгвістичної комунікації загалом» (Баран, 2016: 179).

Мета статті – розглянути складові частини індивідуального мовлення персонажів у проекції на його вивчення в гімназії на прикладі сучасної літератури для підліткового читання.

Виклад основного матеріалу. У шкільному курсі української літератури знайомство з мовленням автора та ідіолектом персонажів відбувається у 5 класі. Їх особливості пов'язані із жанрово-стильовою специфікою літературних творів, на прикладі яких гімназисти знайомляться із цими поняттями. Автори сучасної модельної програми з української літератури пропонують розгляд понять «мова автора і мова дійових осіб, прозова мова» у процесі роботи з текстом казки Оксани Іваненко «Цвітарінь». Казкові персонажі наділені індивідуалізованим мовленням, наближеним до сприйняття юних читачів, яке у комплексі з мовою письменниці становить єдиний стиль, притаманний творам для дитячого читання, з урахуванням віку дітей, їхнього світосприйняття, інтересів і цінностей. Мова головних персонажів – мамипташки та її дитинчат – виявляється у зовнішньому мовленні (діалогах та монологів), а також у внутрішньому – роздумах і переживаннях. Як зазначає Ю. Бондаренко, «мовне оформлення мають думки і почуття персонажа. Вони постають або шляхом трансляції у зовнішній світ, або як внутрішні монологи. З ними, на наш погляд, варто здійснювати ті види діяльності, які стосуються вивчення мови взагалі. Те ж саме актуально і для словесно виражених оцінок героя іншими персонажами» (Бондаренко, 2015: 113). Відповідно,

у лінгвістиці виділяють такі підходи до характеристики ідіостилію, а в його складі й індивідуального мовлення персонажів у художньому тесті, як: «системно-структурний, естетично-маркований, образно-композиційний, комунікативно-когнітивний, адресно-діяльнісний та функціонально-домінантний» (Сидоренко, 2015: 300). У мовознавчих дослідженнях індивідуальне мовлення персонажів позначається терміном «ідіолект», що координується, на думку Л. Ставицької, з «поняттєво ширшим терміном «ідіостиль», який охоплює риси ідіолекту з необхідним нашаруванням ознак індивідуальної поетики, художньої норми епохи, словесно-художньої традиції і вимагає від дослідника максимального врахування екстралінгвальних чинників мовної особистості автора та механізму породження індивідуального дискурсу» (Ставицька, 2009: 15). Тобто можемо вважати слушним твердження про те, що індивідуальне мовлення (ідіолект) персонажа художнього твору є частиною ідіостилію автора й формується спеціально як засіб характеротворення образів головних героїв.

Поняття про індивідуальне мовлення персонажів у шкільному курсі української літератури формується у процесі дослідження тексту названої казки Оксани Іваненко. Гімназістам пропонуються рольові ігри, усне малювання почуттів і переживань головних героїв, складання словничка слів та виразів із їхнього мовлення. Учні зможуть відзначити наївність висловлювань персонажів, їхню емоційність та експресивність, але в підтексті залишається ігровий компонент, закладений у творі дорослим оповідачем – письменником, однак, на думку У. Баран, «однією із специфічних рис комунікації в літературі для дітей та юнацтва можна назвати таку персоніфіковану конструкцію послання, в якому юний читач, окрім змісту, отримує від автора запрошення до спільної гри, причому автор абсолютно нівелює свою роль як дорослого, візуалізуючи в тексті виключно образ дитячої свідомості» (Баран, 2016: 186). Тому й мовлення персонажів у казці Оксани Іваненко «Цвітарінь» сприймається юними читачами як своєрідна гра того, хто веде розповідь, опосередковану його суб'єктивним досвідом, способом мислення.

Спостереження за особливостями індивідуального мовлення персонажів продовжується у процесі текстуального вивчення і класичних, і сучасних літературних творів та на уроках позакласного читання. Найефективнішим буде розуміння ідіолекту персонажів, близьких школярам за віком, інтересами й темами для спілкування. Визнаємо справедливості твердження М. Бережної про те, що «автор наділяє кожного з персонажів індивіду-

альним мовленнєвим портретом, що складається із сукупності стилістичних засобів різних рівнів мови. Автор часто стилізує репліки персонажа під мовлення іноземців, представників різних територіальних і/або суспільних груп, представників окремої професії, сфери інтересів, історичної епохи, вікової приналежності; імпліцитно характеризує їх менталітет, логіку мислення, емоційний і фізичний стан, характер, світобачення і світосприйняття» (Бережна, 2017: 15). Зважаючи на це, для учнів гімназії найбільш близьким буде ідіолект сучасного підлітка, який яскраво представлений у реалістичній і фантастичній прозі для дітей та юнацтва, написаній українськими письменниками в останні десятиліття. У шкільній програмі з української літератури такі твори здебільшого рекомендовані для позакласного читання.

Досить цікавою з погляду вираження ідіолекту сучасного підлітка є серія повістей Дари Корній «Зворотний бік». Головна героїня творів – дівчина-підліток Мальва Задорожна з типовими для сучасного покоління, що зростає, уподобаннями, емоціями, світобаченням. Усе це яскраво відображене в її індивідуальному мовленні: мовних зворотах, жаргонізмах, сталих виразах. Звертаючи увагу школярів на мовленнєві конструкції, якими послуговується головна героїня, не коментуємо їх нормативність чи ненормативність з погляду слововживання, адже для первинного сприйняття художнього тексту важлива асиміляція загальних вражень про твір, а не власне вузькі мовленнєві конструкції, у яких вона виявляється. Водночас зауважуємо, що авторка повісті прагне досягнути максимальної правдивості у зображенні впливу середовища спілкування на формування особистості підлітка.

У першій книзі циклу «Зворотний бік світла» Мальва Задорожна – 17-річна дівчина-підліток зі своїми несформованими поглядами на світ – юнацьким максималізмом, егоїстичністю, безкомпромісністю, що сповна відображені у її внутрішньому мовленні, широко представленому у творі. І у спілкуванні, і в роздумах Мальва відкрита для світу, не приховує свого внутрішнього світу й виражає його, послуговуючись підлітковим сленгом із характерними для нього виразами «блін гарелій», «усі-пусі», «витріщатися», «бла-бла-бла» тощо, адже, за спостереженнями О. Козко, Ю. Крамар, «діалогічне мовлення тинейджерів характеризується емоційною забарвленістю, адже молодим людям притаманне емоційне сприйняття дійсності. Емоції, відзначені в мовленні персонажів, можуть бути співвіднесені з різними одиницями: лексичними та синтаксич-

ними» (Козко, Крамар, 2019: 56). Констатуємо цю тенденцію у низці діалогів, зокрема у розмові з батьками: «Та йопересете, прикинь, то – капець! – тільки і вичавила з себе здивована та шокована почутим Мальва» (Корній, 2012: 217). Для Мальви «ті слова нічого не значать – то таки молодіжний сленг, тобто мова, щось типу вигуків: «О! Невже! Ура!». На що Птаха доволі стримано і серйозно порадила позбутися тих дивних слів, бо звучать вони, мов старе прокляття. А згодом додала: «Думка, Мальво, нематеріалізована дія, слова – матеріалізований посил, тому дуже обережно слід поводитися з ними» (Корній, 2012: 218). У повістях циклу Дара Корній дотримується комунікативної стратегії, актуалізованої в дослідженні У. Баран: «Для актуалізації фіктивної мовної комунікації оповідний дискурс передбачає деякий світ, спільний для комунікантів. Це виявляється в тому, що дорослий персонаж розмовляє із дитиною. Вона, своєю чергою, виступає в ролі самовпевненого, рівноправного партнера і також має право припинити дискусію. Дитині притаманна невимущена емансипаційна поведінка, творча гра фантазії, і вона має право самовільно встановлювати правила гри спілкування і навіть правила виховання» (Баран, 2016: 187) Ідіолект Мальви змінюється у процесі її зростання, подолання труднощів на цьому шляху, під час спілкування з дорослими.

Оскільки цикл повістей Дари Корній «Зворотний бік» має жанрово-стильові ознаки фентезі, а фахівці зауважують «спрямованість сучасної фентезійної літератури на інтелектуального читача, який не тільки опанував шкільну програму та базові знання зі світової культури, але й має досить високий рівень освіти» (Бойко, 2018: 102), очевидним є те, що він може бути цікавим юному

читачеві, який має базові знання зі світової літератури та культури, обізнаний з міфологією та історією. Індивідуальний стиль спілкування головної героїні є лише засобом ініціації цікавого за віком тексту, насиченого досить складним філософським змістом, який розкривається здебільшого за посередництвом ідіостилю авторки-оповідачки.

Через це важливо вибрати для лінгвістичного аналізу монологи, діалоги, роздуми головної героїні на філософські, загальнолюдські теми, які найбільше хвилюють особистість у підлітковому віці, а також репліки інших персонажів, у яких проглядається ставлення до неї, а «першим кроком у здійсненні окресленої діяльності є встановлення пріоритетів, на які орієнтується персонаж. Учителі на учні знаходять у творі точки «входження» в його ціннісно-цільову систему» (Бондаренко, 2015: 89).

Висновки. Отже, індивідуальний лексикон персонажа художнього твору відображає його внутрішній світ, систему цінностей, ставлення до навколишнього світу, змодельовані автором. Тому ідіолект персонажа частково є й відображенням ментальності автора художнього твору. Чим більше персонаж відрізняється від автора за віковою та культурною приналежністю, тим складніше створити його модель, наділити певним характером, вираженим у поведінці, спілкуванні, індивідуальному мовленні. Тому вважаємо, що «дорослому» письменнику досить складно писати твори для дітей та юнацтва.

Досить складним є й процес осягнення учнями особливостей ідіолекту персонажів як складника ідіостилю автора літературного твору. Тому найбільш ефективним для цього є синтез мовознавчих та літературознавчих підходів, виражений у спеціальних прийомах аналізу художнього тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баран У. Комунікація у літературі для дітей та юнацтва : монографія. Львів : Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2016. 240 с.
2. Бережна М. Відтворення мовленнєвої характеристики персонажів (на матеріалі англійських художніх текстів та їх перекладів українською мовою). *Science and Education a New Dimension. Philology*, V (34), Issue 124, 2017. С. 11–15.
3. Бойко О. Роль прецедентних висловлювань у сучасному українському фентезі (на матеріалі творів Дари Корній «Гонимарник» і Макса Фрая «Казки старого Вільнюса»). *Записки з українського мовознавства*. № 25. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2018. С. 97–105.
4. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі : теорія і практикум. Ніжин : НДУ, 2015. 317 с.
5. Кайдаш А., Хомич В. Ейдологічні засади сучасної української прози (мовний аналіз романів Дари Корній). *Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine*. Riga : Baltija Publishing, 2019. С. 238–257.
6. Козко О., Крамар Ю. Формування ідіолекту підлітка в художньому тексті роману Донни Тартт «Щиголь» та особливості його відтворення у перекладі. *Advanced Linguistics*. 2019. № 3. С. 53–59.
7. Корній Д. Зворотний бік світла : роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2012. 320 с.
8. Матківська Н. Відтворення ідіолектних особливостей мовлення персонажа Сирника в перекладі анімаційних фільмів «Тачки» і «Тачки-2» українською, німецькою й іспанською мовами. *Вісник КНЛУ. Серія : філологія*. 2015. Том 18. № 1. С. 94–101.

9. Привалова С. Індивідуальний стиль письменника. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 2 (46), ч. 3. С. 99–104.
10. Присяжнюк С. Мовлення персонажів як засіб відтворення характерів та душевних станів (на матеріалі дитячої прози В. Винниченка). *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Філологічні науки*. 2019. Вип. 175. С. 476–481.
11. Сидоренко І. Підходи до вивчення ідіостилю у лінгвістичних дослідженнях художнього тексту. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Філологія (мовознавство)*. 2015. Вип. 21. С. 298–303.
12. Ставицька Л. Про термін ідіолект. *Українська мова*. 2009. № 4. С. 3–17.
13. Шалацька Т. Мовленнєві форми вираження психології персонажів малої прози І. Чендея. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2011. Вип. 26. С. 203–206.
14. Шаповал А., Велитченко Л. Особливості індивідуального лексикону персонажа художнього тексту. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2019. № 29. С. 292–306.

REFERENCES

1. Baran U. *Komunikatsiya u literaturidlyaditey ta yunatstva: monohrafiya* [Communication in Children's and Youth Literature: a monograph]. Lviv: Tsentr doslidzhennya literatury dlya ditey ta yunatstva; Ivano-Frankivsk: Symfoniya forte, 2016. 240 p. [in Ukrainian].
2. Berezna M. Vidtvorennya movlennyevoyi kharakterystyky personazhiv (na materialih anhlomovnykh khudozhnikh tekstiv ta yik hperekladiv ukrayins'koyu movoyu). [Reproduction of speech characteristics of characters (on the material of English literary texts and their translations into Ukrainian)]. *Science and Education a New Dimension. Philology*, V (34), Issue 124, 2017. S. 11–15. [in Ukrainian].
3. Boyko O. Rol' pretsedentnykh vyslovlyuvan' u suchasnomu ukrayins'komu fentezi (na materialih tvoriv Dary Korniy «Honykhmarnyk» i Maksa Fraya «Kazky staroho Vil'nyusa»). [The role of precedent statements in modern Ukrainian fantasy (based on the works of Dara Kornii «Honykhmarnyk» and Max Fry's «Fairy Tales of Old Vilnius»)]. *Zapysky z ukrayins'koho movoznavstva*. Odesa: Odes'kyy natsional'nyy universytet imeni I. I. Mechnykova, 2018. S. 97–105. [in Ukrainian].
4. Bondarenko YU. Vyvchennya obraziv-personazhiv literaturnoho tvoriv v shkoli : teoriya i praktykum. [The study of images-characters of a literary work at school: theory and practice.]. Nizhyn : NDU, 2015. 317 s. [in Ukrainian].
5. Kaydash A., Khomych V. Eydologichni zasady suchasnoyi ukrayins'koyi prozy (movnyy analiz romaniv Dary Korniy). [Eidological principles of modern Ukrainian prose (linguistic analysis of novels by Dara Kornii)]. *Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine*. Riga: Baltija Publishing, 2019. S. 238–257. [in Ukrainian].
6. Kozko O., Kramar YU. Formuvannya idiolektu pidlitka v khudozhn'omu teksti romanu Donny Tartt «Shchyhol'» ta osoblyvosti yoho vidtvorennya u pereklyadi. [Formation of idiolect by teenager in the literary text of the novel «Goldfinch» by Donna Tartt and features of its reproduction in translation.]. *Advanced Linguistics*. 2019. № 3. S. 53–59. [in Ukrainian].
7. Kornii D. Zvorotnyy bik svitla : roman. [The reverse side of light: a novel]. Kharkiv: Knyzhkovyy Klub «Klub Simeynoho Dozvillya», 2012. 320 s. [in Ukrainian].
8. Matkivs'ka N. Vidtvorennya idiolektnykh osoblyvostey movlennya personazha Syrnika v pereklyadi animatsiynykh fil'miv «Tachky» i «Tachky-2» ukrayins'koyu, nimets'koyuy, ispany'koyu movamy. [Reproduction of idiolect features speech by Syrnik in the translation of the animated films «Wheelbarrows» and «Wheelbarrows-2» into Ukrainian, German and Spanish]. *Visnyk KNLU. Seriya: filolohiya*. 2015. Tom 18. № 1. S. 94–101. [in Ukrainian].
9. Pryvalova S. Indyvidual'nyy styl' pys'mennyka. [Individual style of the writer]. *Aktual'nyye nauchnyye issledovaniya v sovremennom mire*. Pereyaslav-Khmel'nits'kiy, 2019. Vyp. 2 (46), ch. 3. S. 99–104. [in Ukrainian].
10. Prisyazhnyuk S. Movlennya personazhiv yak zasib vidtvorennya kharakteriv ta dushevnykh staniv (na materialih dytyachoyi prozy V. Vynnychenka). [Speech of characters as a means of reproducing characters and mental states (on the material of children's prose V. Vynnychenko)]. *Naukovi zapysky [Tsentral'noukrayins'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriya: Filolohichni nauky*. 2019. Vyp. 175. S. 476–481. [in Ukrainian].
11. Sydorenko I. Pidkhody do vyvchennya idiostylyu u lnhvistychnykh doslidzhennyakh khudozhn'oho tekstu. [Approaches to the study of idiostyle in linguistic research of literary text]. *Naukovi zapysky [Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho]. Seriya: Filolohiya (movoznavstvo)*. 2015. Vyp. 21. S. 298–303. [in Ukrainian].
12. Stavys'ka L. Pro termin idiolekt. [On the term idiolect]. *Ukrayins'ka mova*, 2009, № 4. S. 3–17. [in Ukrainian].
13. Shalats'ka T. Movlennyevi formy vyrazhennya psykhologiyi personazhiv maloyi prozy I. Chendeya. [Speech forms of expression of psychology of characters of short prose by I. Chendey.]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu*, 2011. Vyp. 26. S. 203–206. [in Ukrainian].
14. Shapoval A., Velytchenko L. Osoblyvosti indyvidual'noho leksykonu personazha khudozhn'oho tekstu. [Features of the individual lexicon of the character of the literary text]. *Naukovyy visnyk PNPV im. K. D. Ushyns'koho*. 2019. № 29. S. 292–306. [in Ukrainian].

УДК 378.112

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-31>

Олена СЛОБОДЯНИУК,
orcid.org/0000-0002-1927-3362

*кандидат педагогічних наук,
докторант*

*Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України
(Вінниця, Україна) lenaslobodianuk1970@gmail.com*

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ВІД РОЗРОБЛЕННЯ ПОЛІТИКИ ДО ПРАКТИКИ ВТІЛЕННЯ

У статті порушено проблему системи забезпечення академічної доброчесності на інституційному рівні в університетах Великої Британії. Побудова ефективної системи потребує формування політики академічної доброчесності та механізмів її втілення. У статті проаналізовано інформацію з офіційних сайтів 20 університетів Великої Британії, які займають лідируючі позиції у світових освітніх рейтингах. З'ясовано, що в досліджуваних університетах для створення середовища, що сприяє дотриманню етичних академічних стандартів усіма учасниками освітнього процесу, наявні такі структурні компоненти системи забезпечення академічної доброчесності, як: наявність офіційної сторінки, де представлена загальна інформація, присвячена питанням академічної доброчесності; кодифіковані офіційні документи, в яких задекларована політика закладу щодо академічної доброчесності; структурні підрозділи / уповноважені комісії / особи, які виконують наглядову та контролюючу функції; ресурси для запровадження, підтримки та розвитку академічної доброчесності; стандартизовані процедури: виявлення порушень академічної доброчесності, надання матеріалів уповноваженій особі/структурі, розгляд справи та винесення рішення, оголошення рішення та можливість апеляції; програмне забезпечення для перевірки письмових робіт на наявність ознак академічного плагіату; залученість учасників освітнього процесу та стейкхолдерів до активної підтримки інституційної стратегії академічної доброчесності; публічні звіти, постійний моніторинг та оцінка сформованості культури академічної доброчесності. З'ясовано, що в університетах Великої Британії надають перевагу інституційному системному підходу для імплементації принципів і цінностей академічної доброчесності в освітній процес, який передбачає: впровадження та перегляд політики, процедур, санкцій; навчання студентів сутності та інструментів навчання на ціннісних засадах, залучення їх до волонтерської діяльності з метою просування етичних принципів та академічних стандартів; професійний розвиток викладачів та формування дизайну автентичного оцінювання; доступ до інструментів для перевірки текстів на академічний плагіат.

Ключові слова: *вища освіта Великої Британії, академічна доброчесність, політика та процедури забезпечення академічної доброчесності.*

Olena SLOBODIANIUK,

orcid.org/0000-0002-1927-3362

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Doctoral Candidate*

*Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Vinnytsia, Ukrainian) lenaslobodianuk1970@gmail.com*

SYSTEM OF ENSURING ACADEMIC INTEGRITY AT THE INSTITUTIONAL LEVEL IN BRITISH UNIVERSITIES: FROM POLICY DEVELOPMENT TO IMPLEMENTATION PRACTICE

The article raises the issue of the system of ensuring academic integrity at the institutional level in British universities. Building an effective system requires the formation of a policy of academic integrity and mechanisms for its implementation. The article analyzes information from the official websites of 20 universities in the UK, which occupy leading positions in world educational rankings. It was found that in the studied universities to create an environment conducive to ethical academic standards by all participants in the educational process, there are the following structural components of the system of academic integrity: the presence of an official page with general information on academic integrity; codified official documents declaring the institution's policy on academic integrity; structural subdivisions / authorized commissions / persons performing supervisory and controlling functions; resources for the introduction, maintenance and development of academic integrity; standardized procedures: detection of violations of academic integrity, provision of materials to the authorized person / structure, consideration of the case and decision-making, announcement of the

decision and the possibility of appeal; software for checking written works for signs of academic plagiarism; involvement of participants in the educational process and stakeholders in the active support of the institutional strategy of academic integrity; public reports, constant monitoring and assessment of the formation of a culture of academic integrity. It was found that British universities prefer an institutional systemic approach to the implementation of the principles and values of academic integrity in the educational process, which includes: implementation and revision of policies, procedures, sanctions; teaching students the essence and tools of learning on a value basis, involving them in volunteering to promote ethical principles and academic standards; professional development of teachers and the formation of the design of authentic assessment; access to tools for checking texts for academic plagiarism.

Key words: *higher education in Great Britain, academic integrity, policies and procedures for ensuring academic integrity.*

Постановка проблеми. Система вищої школи Великої Британії відзначається наданням якісних освітніх послуг та високим попитом на міжнародному освітньому ринку. Цілком погоджуємось з думкою Т. Модестової, що «створення національного висококонкурентного ринку освітніх послуг, автономія британських університетів, забезпечення академічних свобод, розвиток та впровадження освітніх інновацій, а також дотримання дослідницької доброчесності» (Модестова, 2019:164) становлять пріоритетні напрями державної освітньої політики.

Британська система забезпечення якості вищої освіти визнана на міжнародному рівні як одна із кращих. На національному рівні функціонує незалежний орган – The Quality Assurance Agency for Higher Education (далі – QAA), який «перевіряє, наскільки добре британські університети й коледжі підтримують якість академічної освіти і академічного стандарту, та підтримує ці заклади, впроваджуючи заходи з удосконалення» (The Quality Assurance Agency for Higher Education). У серпні 2014 р. було розроблено та оприлюднено стратегічний документ Агенції – QAA Strategy 2014–2017, в якому задекларовано її місію, цінності, цілі та очікувані результати діяльності до 2017 року. Однією із визначальних цілей QAA є «підвищення якості та гарантування виконання стандартів вищої освіти Великої Британії у всіх закладах освіти задля збереження довіри громадськості (QAA Strategy 2014–17).

Створення QAA стало логічним управлінським рішенням задля підвищення якості вищої освіти в Великій Британії, розроблення та впровадження інструментів її забезпечення, створення умов для інституційної стійкості університетів. Кодекс якості вищої освіти чітко передбачає, що диплом про вищу освіту можна присвоювати лише тоді, коли «досягнуті як порогові стандарти – мінімально допустимий рівень досягнень, так і власні академічні стандарти закладу, що присуджує освітній рівень, і коли досягнення запланованих результатів навчання було продемонстровано через процеси оцінки, які є справедливими, дій-

сними та надійними» (UK Quality Code for Higher Education). Високим стандартам та якості британського сектору вищої освіти сприяє імплементація цінностей академічної доброчесності: «Як незалежний орган Великої Британії, що забезпечує якість і стандарти вищої освіти, QAA працює з галузевими агентствами, урядовими відомствами, регулюючими органами, політиками і вченими, що володіють досвідом в сфері академічних порушень, для захисту академічної доброчесності та запобігання обману і шахрайства» (The Quality Assurance Agency for Higher Education). Проте, порушення академічної доброчесності стають дедалі більшою проблемою та загрожують репутації сектору вищої освіти Об'єднаного Королівства, здобутої впродовж століть.

Аналіз досліджень. У Великій Британії системно та послідовно (на державному та інституційному рівнях) працювали над ініціативами та концептуальними підходами для вирішення складних питань, пов'язаних із порушеннями студентами академічної доброчесності (Duggan, 2006; Vaughan 2013). У межах QAA створено Хартію академічної доброчесності (англ. Academic Integrity Charter) (Academic Integrity Charter for UK Higher Education) та Консультативну групу з академічної доброчесності (англ. the Academic Integrity Advisory Group) з метою протидії порушенням академічних етичних стандартів. Хартія академічної доброчесності декларує зобов'язання всього сектору вищої освіти сприяти академічній доброчесності та вирішувати проблеми, пов'язані з академічною поведінкою. У тексті визначено, що метою Хартії є «створити основу, на якій постачальники послуг у Великобританії, будучи автономними установами, можуть будувати власну політику та практику, щоб гарантувати, що кваліфікація кожного студента є дійсною, перевіряється та дотримується (Academic Integrity Charter for UK Higher Education). QAA та Консультативна група з академічної доброчесності надає експертні поради щодо розроблення та впровадження політики академічної доброчесності, заходів для запобігання порушенням академічних етичних стандартів.

Institute of Business Ethics (IBE) та Centre for Innovation in Higher Education (CIHE) за фінансування Leadership, Governance and Management Fund (LGM, UK) реалізований проєкт «Етичні питання: управління етичними проблемами в вищій освіті» (англ. «Ethics Matters: Managing Ethical Issues in Higher Education») (Ethics Matters: managing ethical issues in higher education). У результатах проєкту відзначено, що в університетах Великої Британії відсутній єдиний підхід до документування політики з питань етики (частиною якої є і академічна доброчесність). Такий стан справ є абсолютно логічним, оскільки «університети та коледжі – це складні та автономні організації, кожна з яких має свою історію та культуру» (Ethics Matters: managing ethical issues in higher education, 2005: 6).

Незважаючи на право кожного закладу формувати власну «етичну ідентичність» (від характеристики та переліку цінностей до механізмів їх втілення в політику та практику), авторами документу (B. Drake, H. Bowles, W. Naylor, S. Robinson, R. Scott, S. Smith та ін.) рекомендовано (Ethics Matters: managing ethical issues in higher education, 2005):

- враховувати сім етичних принципів, викладених в Звіті Комітету Нолана Про стандарти у суспільному житті (англ. Nolan Committee's First Report on Standards in Public Life) (First Report on Standards in Public Life, HMSO, 1995), а саме: безкорисливість, цілісність, об'єктивність, підзвітність, відкритість, чесність та лідерство;

- впровадження етичних принципів в освітній процес є важливим завданням, яке потребує *часу, ресурсів, відданості та управління*.

Отже, стратегія відповідати високим етичним стандартам в навчанні, викладанні та дослідженнях чітко визначена в місії та візії університетів як інструмент підвищення якості освіти. Проте залишається відкритим питання, як їх реалізовано в освітньому процесі.

Мета дослідження – виокремити, порівняти та систематизувати процес інституалізації академічної доброчесності в університетах Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування особливості процесів, тенденцій, закономірностей формування академічної доброчесності скористаємось контентом 10 офіційних веб-сайтів університетів Великої Британії, які займають лідируючі позиції (топ-100) в Best Global Universities Rankings-2020 (Discover the world's top universities. Explore the QS World University Rankings, 2020). Серед них: Оксфордський університет (University of Oxford), Кембриджський університет (University

of Cambridge), Університетський коледж Лондона (University College London, UCL), Імперський коледж Лондона (Imperial College London), Королівський коледж Лондона (King's College London), Единбургський університет (University of Edinburgh), Манчестерський університет (The University of Manchester), Лондонська школа економіки і політичних наук (The London School of Economics and Political Science (LSE)), Бристольський університет (University of Bristol), Ворікський університет (The University of Warwick).

Відаючи належне традиціям та практикам кожного з досліджуваних університетів, підкреслимо переваги, які уможливує створення єдиного стандарту створення системи забезпечення академічної доброчесності (про що йдеться в проєкті «Етичні питання: управління етичними проблемами в вищій освіті») (Ethics Matters: managing ethical issues in higher education, 2005), а саме:

- демонструвати прихильність академічної спільноти дотримуватися високих етичних стандартів (фундаментальних принципів та цінностей академічної доброчесності (International Center for Academic Integrity. The Fundamental Values of Academic Integrity, 2021);

- забезпечити узгодженість та послідовність розроблення, імплементації, підтримки та розвитку політики академічної доброчесності в освітньому середовищі;

- узгодити цінності, що становлять основу місії, візії та стратегії розвитку ЗВО, з політикою забезпечення академічної доброчесності;

- управляти формуванням академічної доброчесності та декларувати на рівні інституційної політики (чітко, систематично, в різних формах), яких моделей поведінки варто дотримуватись у ЗВО;

- визначити та пояснити позицію закладу майбутнім студентам та іншим зацікавленим сторонам щодо дотримання/порушення академічних етичних стандартів.

Опрацювання наукових досліджень (T. Bretag, T. Gallant, I. Glendinning, E. Morris, J. Carroll, P. Drinan, J. Orr, Th. Tomasi та ін.) щодо впровадження системи забезпечення академічної доброчесності, оцінки ефективності розроблених політик, використання освітнього підходу та сучасних стратегій управління змінами, що стимулюють впровадження та розвиток політики; довгострокові, стійкі і практичні механізми імплементації та підтримки політики академічної доброчесності дозволили визначити структурні елементи політики, за якими доцільно проаналізувати офіційні сторінки визначених університетів:

1. Наявність офіційної сторінки, де представлена загальна інформація, присвячена питанням академічної доброчесності.

2. Кодифіковані документи (Кодекс поведінки студентів (англ. Code of Conduct for Students), Статуту і Постанови (англ. Statutes and Ordinances), Загальний кодекс етичних принципів (англ. General code of ethical principles), Кодекс доброчесної практики (англ. Codes of Good Practice), Кодекс етики (англ. The Ethics Code) та ін.), які мають нормативно-регулюючу силу, підтверджують чіткість та послідовність застосування політики та процедур, визначають базову термінологію та узгоджені з положеннями Стратегії розвитку університету.

Окремої уваги потребує зіставлення таких документів, як «Етичний кодекс» (англ. «Code of ethics») та «Кодекс поведінки» (англ. «Code of Conduct»). На думку представників проєкту Ethics Matters: managing ethical issues in higher education (Ethics Matters: managing ethical issues in higher education, 2005), «Кодекс поведінки», як правило, адресований персоналу університету та містить вказівки, встановлює обмеження у поведінці. Текст «Кодексу з етики» (англ. «Code of ethics») та/або «Етичні рамки» (англ. «Ethical Framework») декларує цінності, на засадах яких розроблено «Кодекс поведінки», та містить зобов'язання відданості затвердженим етичним стандартам як усіма учасниками освітнього процесу, так і закладу перед усіма стейкхолдерами.

3. Структурні підрозділи / уповноважені комісії / особи, які виконують наглядову та контролюючу функції.

Для впровадження фундаментальних принципів, цінностей в освітній процес необхідно, щоб процесом запобігання, виявлення, перегляду фактів порушення керувала особа/структура, як-то:

– Університет Кембридж (Cambridge University или University of Cambridge) – Управління з питань поведінки, скарг та апеляцій, Офіс незалежного судді (The Office of the Independent Adjudicator OIA);

– Університет Оксфорда (Oxford University или University of Oxford) – Група для розслідування звинувачень (a Panel to enquire into the allegations), Управління незалежного судді з вищої освіти (Independent Adjudicator for Higher Education, OIA);

– Університетський коледж Лондона (University College London, UCL) – Дисциплінарний комітет;

– Королівський коледж Лондона (King's College London) – Комітет та Підкомітет з оцінки та стандартів коледжу, Офіс поведінки та апеляцій студентів;

– Единбурзький університет (University of Edinburgh) – Офіс з студентської дисципліни, до складу якого входить Комітет з студентської дисципліни, Об'єднана дисциплінарна комісія, Університетська дисциплінарна колегія;

– Лондонська школа економіки и політичних наук, Лондонський університет (London School of Economics and Political Science (LSE), University of London) – Комісія з питань порушення поведінки;

– Бристольський університет (University of Bristol) – Університетський комітет із якості та стандартів контролює академічну доброчесність;

– Університет Уорик(а) (University of Warwick) – Слідчий комітет Сенату.

Адміністрація закладу зобов'язана надати ресурс (час, бюджет та ін.) для виконання уповноваженими особами функціональних обов'язків.

4. Ресурси для запровадження, підтримки, розвитку академічної доброчесності (навчальні курси, модулі, тренінги, семінари та заходи щодо підвищення кваліфікації – все це сприяє обізнаності і розумінню політики учасниками освітнього процесу; заходи щодо запобігання порушень – навчання студентів академічному письму і цитуванню) та удосконалення процесу викладання.

Роз'яснення, організація процесу прийняття та прийняття норм, правил, принципів академічної доброчесності на інституційному рівні відбувається у різний спосіб: формально – на засіданнях структурних підрозділів, надання кожного учаснику освітнього процесу екземпляру посібників, в яких викладені цінності, відданості яким очікує академічна спільнота (як-то: «Загальний кодекс етичних принципів» (General code of ethical principles) Університетського коледжу Лондона (University College London: General code of ethical principles), чи Підручник для студентів університету. Дисциплінарні процедури та права (The University Student Handbook. Disciplinary procedures and rights) Оксфордського університету (Oxford University: The University Student Handbook. Disciplinary procedures and rights).

Окремої уваги педагогічних працівників потребує питання оцінювання освітніх результатів. Сьогодні набуває визначального значення автентичне оцінювання (Wiggins, 1989) як логічний розвиток ідеї переходу від «оцінки навчання» до «оцінки для навчання», завдяки чому процедури та практики оцінювання розробляються для підтримки навчання та підкріплення, а не для підриву впевненості, досягнень та прогресу студентів (Black & Wiliam, 1998). На думку Г. Торранса (англ. H. Torrance), професора Манчестерського університету, основною якісною перевагою автентичного

оцінювання перед традиційним є вимога до змісту завдань, розроблених для студентів: їх практична спрямованість, наближеність до реальних професійних ситуацій та складність (Torrance, 1995).

Вивчення англomовних джерел засвідчило, що в науковому дискурсі відсутній єдиний педагогічний підхід щодо формування усвідомленого вибору студентами належних навчальних практик (тобто таких, які відповідають етичним академічним стандартам). Залучення студентів теорії та практики академічної доброчесності відбувається: а) через викладання спеціальних курсів («Академічне письмо»); б) через інтеграцію цінностей та принципів у навчальні програми. Відзначимо, що етична грамотність студентів потребує постійного розвитку, підтримки та заохочення.

5. Стандартизовані процедури перегляду порушень.

Аналіз процедур перегляду справ щодо порушення академічної доброчесності в досліджуваних університетах засвідчив наявність послідовності етапів, що є загальними: повідомлення про факт неправомірної поведінки, підготовка до слухань (розслідування), слухання та оприлюднення рішення, можливість апеляції (щодо рішення чи санкцій) та остаточний висновок. Рішення розгляду справи фіксується та зберігається в особовій справі студента.

6. Програмне забезпечення для перевірки навчальних, кваліфікаційних, науково-методичних та наукових робіт на наявність ознак академічного плагіату.

За визначенням Дж. Керролл (J. Carroll), представниці Оксфордського Центру навчання та розвитку персоналу, «плагіат – це представлення чужої роботи, навмисно чи ненавмисно,

як власної, заради особистої користі» (Carroll, 2007). Забезпечення політики академічної доброчесності, прозоре та відповідальне, процес об'єктивного оцінювання, фіксація фактів плагіату потребує постійної уваги. Програмне забезпечення для виявлення плагіату є обов'язковою складовою частиною освітнього процесу.

7. Залученість учасників освітнього процесу та стейкхолдерів до активної підтримки інституційної стратегії академічної доброчесності.

8. Публічні звіти, постійний моніторинг та оцінка сформованості культури академічної доброчесності.

Якщо університет не здійснює моніторинг та оцінку рівня сформованості академічної доброчесності, це ускладнює відповідь на запитання, який механізм (процес, процедура, захід, церемонія та ін.) має визначальний вплив на зміни в академічній культурі на усіх рівнях (інституційному, особистісному).

Висновки. Результати аналізу імплементації політики академічної доброчесності в університетах Великої Британії із врахуванням національних особливостей можуть бути науково-практичною моделлю для ЗВО України. Проаналізована інформація уможливорює формування рекомендацій для ЗВО України, а саме: процеси впровадження політики та механізмів забезпечення академічної доброчесності потребують не тільки усвідомлення та прийняття усіма учасниками освітнього процесу ціннісної складової частини процесу навчання, викладання, дослідження, а й систематичного моніторингу та оцінки стану формування академічної доброчесності, перегляду інструментів її імплементації, що відбувається шляхом обговорення та залучення університетської спільноти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Модестова Т.В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії в контексті розбудови потенціалу університетів України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Випуск 67. С. 164–170.
2. Academic Integrity Charter for UK Higher Education. URL: <https://www.qaa.ac.uk>.
3. Baughan P. Practising What We Teach: Addressing Plagiarism Prevention Issues on Professional Development Programmes for Higher Education Teachers. *The International Journal of Learning in Higher Education*. 2013. Volume 19. Pp. 157–165.
4. Black P. & Wiliam D. Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*. 1998. 5(1), Pp. 7–74.
5. Carroll J. *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education* (second edition). 2007. Oxford: Centre for Staff Learning and Development.
6. Discover the world's top universities. Explore the QS World University Rankings 2020. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>.
7. Duggan F. Plagiarism: prevention, practice and policy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2006. No. 31. Pp. 151–154.
8. Ethics Matters: managing ethical issues in higher education. 2005. URL: <https://bitly.su/K2qB9dRV>.
9. First Report on Standards in Public Life, HMSO. 1995. URL: <https://bitly.su/tj9cYTcM>.
10. International Center for Academic Integrity [ICAI]. *The Fundamental Values of Academic Integrity*. (3rd ed.). 2021. URL: www.academicintegrity.org/the-fundamental-values-of-academic-integrity.

-
11. Oxford University: The University Student Handbook. Disciplinary procedures and rights. URL: <https://bitly.su/Exuh>
 12. Quality Assurance Agency for Higher Education. URL: <http://www.qaa.ac.uk>.
 13. QAA Strategy 2014-17. URL: <https://bitly.su/IN6u>.
 14. Torrance H. Introduction. In H. Torrance (Ed.). *Evaluating authentic assessment: Problems and possibilities in new approaches to assessment* (pp. 1-8). 1995. Buckingham: Open University Press.
 15. UK Quality Code for Higher Education. URL: <https://bitly.su/QuxG5Qk7>.
 16. University College London: General code of ethical principles: <https://bitly.su/ZF1RgyqN>.
 17. Wiggins G. A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*. 1989. 70(9). Pp. 703–713.

REFERENCES

1. Modestova T.V. (2019). Suchasni tendentsii rozvytku vyshchoi osvity Velykoї Brytanii v konteksti rozbudovy potentsialu universytetiv Ukrainy [Current trends in the development of higher education in the UK in the context of building the capacity of Ukrainian universities]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova Seria 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* 2019. Vypusk 67. S. 164–170 [in Ukrainian].
2. Academic Integrity Charter for UK Higher Education. URL: <https://www.qaa.ac.uk>.
3. Baughan P. Practising What We Teach: Addressing Plagiarism Prevention Issues on Professional Development Programmes for Higher Education Teachers. *The International Journal of Learning in Higher Education*. 2013. Volume 19. Pp. 157–165.
4. Black P. & Wiliam D. Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*. 1998. 5(1), Pp.7–74.
5. Carroll J. *A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education*(second edition). 2007. Oxford: Centre for Staff Learning and Development.
6. Discover the world's top universities. Explore the QS World University Rankings 2020. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>.
7. Duggan F. Plagiarism: prevention, practice and policy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2006. No. 31. Pp. 151–154.
8. Ethics Matters: managing ethical issues in higher education (2005). URL: <https://bitly.su/K2qB9dRV>.
9. First Report on Standards in Public Life, HMSO (1995). URL: <https://bitly.su/tj9cYTcM>.
10. International Center for Academic Integrity [ICAI]. The Fundamental Values of Academic Integrity. (3rd ed.). (2021). URL: www.academicintegrity.org/the-fundamental-values-of-academic-integrity.
11. Oxford University: The University Student Handbook. Disciplinary procedures and rights. URL: <https://bitly.su/Exuh>
12. Quality Assurance Agency for Higher Education. URL: <http://www.qaa.ac.uk>.
13. QAA Strategy 2014-17. URL: <https://bitly.su/IN6u>.
14. Torrance H. Introduction. In H. Torrance (Ed.). *Evaluating authentic assessment: Problems and possibilities in new approaches to assessment* (pp. 1-8). 1995. Buckingham: Open University Press.
15. UK Quality Code for Higher Education. URL: <https://bitly.su/QuxG5Qk7>.
16. University College London: General code of ethical principles: <https://bitly.su/ZF1RgyqN>.
17. Wiggins G. A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*. 1989. 70(9). Pp. 703–713.

Юлія СМОЛЯНКО,

orcid.org/0000-0001-7058-8207

кандидат педагогічних наук,

*старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна) yulia.sml@ukr.net*

Тетяна КОРШУН,

orcid.org/0000-0001-6881-7541

студентка магістратури

*факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна) tanya_kor136@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗОК

У статті розкрито сутність понять «мораль», «моральне виховання» та «моральна поведінка дітей старшого дошкільного віку». Висвітлено проблему моральності, а також погляди науковців на проблему формування моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Вважаємо, що одним з ефективних засобів впливу на емоційну та моральну сфери дитини є казка, яка належить світу дитинства. Розкрито роль казки в роботі з дітьми дошкільного віку, що сприяє пізнавальному розвитку дітей, виховує моральні почуття та впливає на особистість дитини. Досліджено особливості сприйняття та розуміння дітьми казки та її значення у формуванні здатності до творчого самовираження дошкільників. З'ясовано ефективність використання авторських та казок у контексті виховання дітей старшого дошкільного віку.

Актуальністю зазначеної проблеми зумовлено вибір теми кваліфікаційної (магістерської) роботи «Формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок». Вбачаємо, що кожен вибраний та створений казковий твір пробудить у дітей дошкільного віку певний спектр емоцій (радість, переживання, сум, жалість, обурення тощо) та проявить здатність не тільки передати ці відчуття, а насамперед, викличе ці почуття.

Подані вище теоретичні положення стали вихідними позиціями констатувального та формуального етапів експериментального дослідження процесу формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок.

З метою з'ясування реального стану морально-етичного виховання в дітей старшого дошкільного віку, отримання базових даних для створення методика формуального етапу експерименту проведено констатувальний експеримент. Враховано закономірність, яка полягає в тому, що формування моральних якостей дошкільників здійснюється у процесі організованого цілеспрямованого освітнього процесу під впливом інтеграції та взаємопроникнення найближчого соціального оточення: вихователів, батьків та однолітків.

З огляду на означене методика констатувального етапу дослідження включала два напрями: робота з фахівцями дошкільної освіти та робота з дітьми старшого дошкільного віку.

Ключові слова: моральне виховання, моральна свідомість, моральна поведінка, казка, формування морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку, майбутній вихователь закладу дошкільної освіти.

Yuliia SMOLIANKO,

orcid.org/0000-0001-7058-8207

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Senior Lecturer at the Preschool and Primary Education Department
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"
(Chernihiv, Ukraine) yulia.sml@ukr.net*

Tetiana KORSHUN,

orcid.org/0000-0001-6881-7541

*Master's Student at the Faculty of Preschool, Primary Education and Arts
T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"
(Chernihiv, Ukraine) tanya_kor136@ukr.net*

FORMATION OF MORAL QUALITIES OF THE OLDER PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FAIRY TALES

The article reveals the essence of the concepts "morality", "moral education" and "moral behavior of the older preschool children". The problem of morality is described, as well as the views of scientists on the problem of moral qualities formation of the older preschool children.

We believe that one of the effective means of influencing the child's emotional and moral spheres is a fairy tale that belongs to the world of the childhood. The role of a fairy tale in work with preschool children is revealed, which promotes the cognitive development of children, cultivates moral feelings and affects the child's personality. The peculiarities of children's perception and understanding of fairy tales and its significance in the formation of the ability of preschoolers to express themselves creatively have been studied. The effectiveness of the use of author's and fairy tales in the context of raising older preschool children has been clarified.

The urgency of this problem is due to the choice of the topic of qualification (master's) work "Formation of moral qualities of the older preschool children by means of fairy tales". We see that each selected and created fairy tale will awaken in preschool children a certain range of emotions (joy, experience, sadness, pity, indignation, etc.) and show the ability not only to convey these feelings, but above all, to evoke these feelings.

The above theoretical provisions became the starting point of the ascertaining and formative stages of the experimental study of the process of moral qualities formation of the older preschool children by means of fairy tales. In order to clarify the real state of moral and ethical education of the older preschool children, to obtain basic data for the creation of formative experiment methods, a statement experiment was conducted. It is taken into account that the moral qualities formation of preschoolers is carried out in the process of organized purposeful educational process under the influence of integration and interpenetration of the immediate social environment: educators, parents and peers.

Key words: moral education, moral consciousness, moral behavior, fairy tale, formation of moral and ethical education of children of senior preschool age, preschool teacher of a preschool educational institution.

Постановка проблеми. Аналіз педагогічних, філософських та психологічних праць щодо моральності та формування моральної особистості дає підстави констатувати актуальність означеної проблеми, підґрунтям якої стали численні наукові дослідження.

Аналіз досліджень. Доцільність звернення до вибраної проблеми підтверджується низкою нормативних документів (законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», програмами розвитку навчання та виховання дітей дошкільного віку «Впевнений старт», «Дитина», «Українське дошкільля», парціальною програмою «Скарбниці моралі», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, Концепцією «Нова українська школа» тощо), в яких наголошується на пріоритетному праві родини та відповідальності батьків за виховання й розвиток дитини, важливості в опануванні дітьми дошкільного віку норм і правил моральної поведінки, а також формуванні високоморальної духовної особистості.

Питання морального виховання, специфіки й закономірності морального розвитку та гуманних взаємин дошкільника розглядали педагоги минулого (Д. Ельконін, А. Макаренко, Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.) та сучасності (Т. Алексеєнко, Л. Артемова, А. Богущ, Є. О. Барабаш, І. Бех, О. Вишневецький, А. Гончаренко, О. Кононко, І. Княжева, Т. Маркова, Т. Поніманська, Г. Пономарьова, М. Стельмахович та ін.); роль казки у процесі морально-етичного виховання вивчали В. Сухомлинський, О. Кисельова та ін.

Мета статті полягає в дослідженні проблеми морального виховання дітей старшого дошкільного віку засобами казок.

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що, попри наявну значну кількість наукових праць та належне розроблення ученими різних аспектів морального виховання, нині залишаються мало розробленими та вивченими такі питання, що стосуються процесу формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок.

У зв'язку з вищевикладеними аргументами вважаємо за доцільне в освітньому процесі закладу вищої освіти для студентів спеціальності 01 Освіта 012 «Дошкільна освіта» та закладах дошкільної освіти м. Чернігова значну увагу зосередити саме на вищезазначеній проблемі.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що одним із завдань розвитку та становлення особистості є формування в дитини дошкільного віку морально-етичних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду (Закон України, 2021).

Визначимося, насамперед, із дефініцією ключових понять «мораль», «моральність», «моральне виховання» та «моральні цінності». Звернімося до термінологічних джерел, які розглядають ці поняття. С. Гончаренко розглядає мораль (лат. *moralis* – моральний, від *mores* – звичаї) як «одну з форм суспільної свідомості; систему поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей, складовими частинами якої є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини), моральні відносини та моральна свідомість» (Гончаренко, 2011: 294).

Моральне виховання, на думку вченого, – це один із найважливіших видів виховання, що полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні навичок і звичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології (Гончаренко, 2011: 294).

Моральність – це етичне поняття, що в широкому розумінні є синонімом до поняття «мораль», тобто це поняття розглядають як внутрішню установку людини діяти відповідно до своєї совісті й свободи волі.

Варто зазначити, що до моральних цінностей зараховуємо різні форми моральної свідомості, а саме: особистісні переконання щодо норм і принципів належної поведінки людини як громадянина, суспільні і моральні ідеали; етичні уявлення про життя, справедливість, гуманістичних людських відносин, добро і зло тощо та моральні почуття – відповідальності, обов'язку, совісті, честі та гідності (Гончаренко, 2011: 294).

Одним з елементів моралі є моральна свідомість, що проявляється в певній поведінці та вчинках людини та надає оцінку різним явищам соціальної дійсності (поведінка, спосіб життя, вчинки, мотиви тощо). Ця оцінка може виражатися, наприклад, у симпатії й неприязні, любові і ненависті, схваленні або засудженні, похвалі або осуду тощо.

Тобто знання моральних норм, усвідомлення їх значення для особистості, що здійснюється через моральні почуття, поєднує в собі моральна свідомість. Керуючи діяльністю дітей, вихователь постійно формує в дошкільників такі важливі для людини риси, як повага до оточуючих, доброзичливість, любов до Батьківщини, дбайливе ставлення до результатів праці людей, здатність до емпатії тощо. Проте моральне виховання дітей дошкільного віку не обмежується лише формуванням у них моральної свідомості, але й обов'язково має бути спрямоване на вироблення й закріплення навичок та звичок моральної поведінки.

Вважаємо доцільним звернутися до парціальної програми «Скарбниця моралі», що упорядкована відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти (2021 р.). Програма поглиблено висвітлює змістові компоненти, що розкривають питання морального виховання дітей, які представлені в усіх освітніх лініях інваріантної складової частини: формування етичних уявлень, розвиток моральної свідомості і саморегуляції, гуманних почуттів і емоцій, навичок моральних взаємин із довколишніми і моральної поведінки, моральних якостей тощо (Лохвицька, 2014: 1).

Необхідно зазначити, що на моральну поведінку дітей старшого дошкільного віку більшою мірою впливають моральні знання та переживання. Проте діти не зовсім точно висловлюють своє ставлення до етичних понять, часто демонструють неадекватність щодо розуміння моральної норми та її емоційної оцінки. Погоджуємося з думкою авторів розробленої програми з мораль-

ного виховання, що така специфіка розвитку моральної свідомості пов'язана з формуванням моральних інстанцій, індивідуальних мотиваційних систем та особливостями становлення самосвідомості. Від сприймання змісту окремих вчинків (добре – погано) відбувається перехід до розуміння узагальнених понять про «правильну» (моральну) поведінку (Лохвицька, 2014: 62).

Оскільки формування основних моральних якостей людини починається в дошкільному дитинстві, саме з народження необхідно виховувати дитину в атмосфері високих принципів моральних якостей. Перші уроки морального виховання та розвитку дитина засвоює в сімейному колі, наслідуючи приклад батьків, опановуючи норми порядності, доброти, чуйності, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку, протягом дошкільного віку під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки.

На дитину можуть впливати як позитивні, так і негативні фактори навколишнього середовища. У зв'язку з цим батькам та вихователям закладів дошкільної освіти необхідно ретельно добирати комплекс засобів, методів та форм роботи щодо морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Вважаємо, одним з ефективних засобів впливу на емоційну та моральну сфери дитини є казка, що належить світу дитинства. Це засіб виховання дитини та перше віконце у складний світ моральних відносин людини з людиною, природою, матеріальними та культурними цінностями. Казка виховує, розвиває та навіть лікує. Правильно підібраний комплекс казок навчить дитину правильної поведінки, сформує важливі якості для успішного життя та подолає дитячі страхи. Вона сприяє пізнавальному розвитку дітей, виховує моральні почуття, впливає на особистість дитини, спрямовуючи розвиток бажань та вчинків дошкільника (Шик, 2012).

На впливі казок і міфів на світогляд людини наголошували такі видатні психологи та філософи, як Е. Берн, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг. Дослідники вважають, що казки допомагають розвинути в дитині чуйність, доброту, роблять контрольованим і цілеспрямованим її емоційно-вольовий розвиток.

Сучасні науковці Т. Зінкевич-Євстигнєєва, С. Черняєва, Т. Ткач зібрали й опрацювали значний казково-метафоричний матеріал (народні, художні, авторські, дидактичні та психокорекційні казки), який використовують вчителі, вихователі, психологи в освітньому процесі. Перетворивши казку на спеціальний метод педагогіки, вони виокремили його в самостійний напрям – казкотерапію.

Отже, актуальністю зазначеної проблеми зумовлено вибір теми кваліфікаційної (магістерської) роботи «Формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок». Вбачаємо, що кожен вибраний та створений казковий твір пробудить у дітей дошкільного віку певний спектр емоцій (радість, переживання, сум, жалість, обурення тощо) та проявить здатність не тільки передати ці відчуття, а насамперед, викличе ці почуття.

Подані вище теоретичні положення стали вихідними позиціями констатувального та формуального етапів експериментального дослідження процесу формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок. Констатувальний експеримент кваліфікаційної роботи проходив на базі закладів дошкільної освіти м. Чернігова у групах дітей старшого дошкільного віку.

З метою з'ясування реального стану морально-етичного виховання в дітей старшого дошкільного віку, отримання базових даних для створення методики формуального експерименту проводився констатувальний експеримент. Було враховано закономірність, що формування моральних якостей дошкільників здійснюється у процесі організованого цілеспрямованого освітнього процесу під впливом інтеграції та взаємопроникнення найближчого соціального оточення: вихователів, батьків та однолітків.

З огляду на означене, методика констатувального етапу дослідження включала два напрями, а саме: робота з фахівцями дошкільної освіти та безпосередня робота з дітьми старшого дошкільного віку.

На констатувальному етапі в дослідженні взяли участь 80 дітей старшого дошкільного віку та 22 педагога закладів дошкільної освіти.

Констатувальний етап був спрямований на вирішення наведених нижче завдань.

1. Робота з фахівцями закладів дошкільної освіти:

- визначення рівня уявлень вихователів закладів дошкільної освіти про сутність понять «мораль та моральність», «морально-етичне виховання», «моральні почуття», «моральні якості та норми», проблеми виховання моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку, уточнення щодо основ формування моральної поведінки, що відбувається в процесі різних видів спільної суспільно-мотивованої діяльності дітей;

- розуміння необхідності виховання в дошкільників означеної моральної категорії;

- виховання в дітей старшого дошкільного віку здатності критично мислити, виявляти гідність,

повагу та гуманне ставлення до оточення, самостійно робити вибір і відповідати за свої дії та їх наслідки, здобуття дітьми вміння узгоджувати індивідуальні інтереси та інтереси суспільства.

З метою реалізації визначених нами завдань дослідження в роботі з фахівцями закладів дошкільної освіти були проведені анкетування, бесіди, спостереження, а також вивчено та проаналізовано плани роботи вихователів.

2. Робота з дітьми старшого дошкільного віку:

- з'ясування обсягу та глибини наявних у старших дошкільників уявлень про морально-етичне виховання (сформованості у них моральних уявлень), знання моральних норм та правил поведінки, аналіз морального змісту ситуацій вибору, оцінка способів вирішення ситуації вибору адекватно моральним нормам (когнітивний критерій);

- відповідність наявних у дітей уявлень про поважне ставлення до ровесників, людей, мотивів, інтересу та позитивних емоцій щодо цього процесу проявам їхніх вчинків і поведінки (поведінковий критерій);

- уміння дітей налагоджувати зі своїми ровесниками дружні взаємини в різних видах діяльності; співчутливе, прихильне, емоційно-позитивне ставлення до дорослих та однолітків; піклування про них і відчуття радості й задоволення від взаємодії (спілкуванні) з ними; налагодження з ними дружних взаємин у різних видах діяльності не лише в закладі дошкільної освіти, а й поза його межами; формування навичок міжособистісної взаємодії, набуття життєвого та соціального досвіду (особистісний критерій);

- прийняття рішення про моральний вчинок у ситуації вибору, моральна цінність наслідків вчинків у ситуаціях вибору (дійовий критерій);

- критичність оцінки дитиною старшого дошкільного віку власних дій у ситуаціях вибору, об'єктивність самооцінки дитини та адекватність моральним нормам (оцінний критерій).

На констатувальному етапі дослідження було використано такі методи: спостереження та аналіз; розв'язування дітьми старшого дошкільного віку морально-етичних ситуацій та задач; створення в повсякденні дошкільників ситуацій морального вибору; бесіди з вихованцями тощо. Основним засобом щодо формування моральних якостей у старших дошкільників вважаємо казки (авторські, народні, художні та ін.). У результаті дослідження визначено, що в дітей старшого дошкільного віку розвиток мотиваційного, когнітивного, поведінкового, особистісного, дійового та оцінного компонентів морального виховання знаходиться на низькому рівні.

Погоджуємося, що, зокрема, маючи певний обсяг знань про моральні норми та правила, дошкільники фактично не пов'язують їх зміст із реальною поведінкою. Внаслідок цього в них виникають труднощі у процесі аналізу проблемних моральних ситуацій та визначенні альтернатив. Водночас самооцінка дітей часто не відображує реальну моральну цінність їх поведінки, має необ'єктивний, некритичний характер. Типовими є проблемні моральні ситуації, що характеризуються зіткненням інтересів дитини та оточуючих її людей (однолітків та дорослих). Вони виникають у процесі міжособових взаємин у процесі різних видів дитячої діяльності. Характер дитячої поведінки в ситуаціях морального вибору зумовлюється контролем вихователя та присутністю інших дітей (Кошелівська, 2002).

Висновки. Встановлено, що більшості дітей старшого дошкільного віку властиві низький та середній рівні розвитку морального виховання, які характеризуються недостатньою обізнаністю щодо моральних норм і правил поведінки, відсутністю або частковою сформованістю вміння аналізувати проблемні моральні ситуації, переважанням вчинків, здійснених з егоїстичних мотивів, та необ'єктивною самооцінкою.

Саме казки з етично-моральною основою сприяють виробленню в дітей дошкільного віку розуміння людських характерів, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке «добре» і «погано», тощо.

Розвиток внутрішніх компонентів морально-етичного виховання дітей відбувається в умовах комплексного педагогічного впливу, спрямованого на загальне збагачення морального досвіду вихованців і на збагачення безпосередньо досвіду поведінки в моральних ситуаціях альтернативного змісту.

На основі кількісного та якісного аналізу показників експериментального дослідження доведено, що запропоновані зміст та засоби формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок є доцільними та доволі ефективними. Впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти розробленої системи засобів та прийомів педагогічного впливу забезпечує умови, що інтенсифікують становлення морального розвитку вихованців.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні результатів формувального етапу експерименту щодо ефективності формування моральних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами авторських казок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Віконце у світ казок / упоряд. Ю. М. Смолянко. Чернівці : ФОП Баликіна О. В., 2017. 28 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. і випр. Рівне : Волин. обереги, 2011. 552 с.
3. Дубинська О. Казкотерапія як засіб розвитку творчих здібностей дошкільників. *Психолог довкілля*. 2014. № 10. С. 12–13.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.04.2021)
5. Кошелівська О. І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2002. 20 с.
6. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
7. Шик Л. А. Казкотерапія в роботі з дошкільниками. Київ : Основа, 2012. 240 с.

REFERENCES

1. Vikontse u svit kazok [A window into the world of fairy tales] / uporiad. Yu. M. Smolianko. Chernihiv : FOP Balykina O. V., 2017. 28 p. [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichni entsyklopedychnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. 2-he vyd., dopov. i vypr. Rivne : Volyn. oberehy, 2011. 552 p. [in Ukrainian].
3. Dubynska O. Kazkoterapiia yak zasib rozvytku tvorchykh zdibnostei doshkilnykiv [Fairytale therapy as a means of developing the creative abilities of preschoolers]. *Psykholog dovkillia*. 2014. № 10, pp. 12-13 [in].
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 21.04.2021) [in Ukrainian].
5. Koshelivska O. I. Stymuliuvannia moralnoho vyboru doshkilnykiv u protsesi pedahohichnoho vplyvu [The stimulation of infants' moral choice in the process of pedagogical influence. The dissertation for candidate's degree (PhD) in pedagogic, speciality 13.00.08. – Preparatory schooling pedagogic. – M. P. Dragomanov National Teacher Training University, Kyiv, 2002. 20 p.]: avtoref. dys. ... kand. ped. Nauk : 13.00.08 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2002. 20 p.
6. Lohvytska L. V. Prohrama z moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku «Skarbnytsia morali» [Program for moral education of preschool children "Treasury of morality"]. Ternopil : Mandrivets, 2014. 128 p. [in Ukraine].
7. Shyk L. A. Kazkoterapiia v roboti z doshkilnykamy [Fairytale therapy in work with preschoolers]. Kyiv : Osnova, 2012. 240 p. [in Ukrainian].

УДК 37.04

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-33>

Лариса СОЛОВЙОВА,
orcid.org/0000-0001-5574-5251
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Поліського національного університету
(Житомир, Україна) *larisasolovyova23@gmail.com*

Уляна ШОСТАК,
orcid.org/0000-0002-3258-2098
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету
(Вінниця, Україна) *ulyana.shostak30@gmail.com*

Іван БОЛОКАН,
orcid.org/0000-0002-8815-6346
асистент кафедри машинобудування
Одеської державної академії будівництва та архітектури
(Одеса, Україна) *bolokan@ogasa.org.ua*

ДИСТАНЦІЙНА ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

У статті досліджується дистанційна вища освіта в контексті процесів глобалізації та інформатизації як один із важливих структурних елементів у забезпеченні навчального процесу в період пандемії COVID-19. Проаналізовано трактування сутності категорії «дистанційна освіта» та досліджено основні характеристики дистанційної освіти. Встановлено, що завдяки реалізації дистанційної освіти за допомогою інформаційних технологій відкривається низка можливостей для дистанційної підготовки спеціалістів до вивчення дисципліни «Ділова англійська мова». Визначено педагогічну цінність інформаційних технологій, котрі сприяють вдосконаленню нових дидактичних методів, що використовуються в університеті в процесі підготовки спеціалістів під час вивчення дисципліни «Ділова англійська мова». Проаналізовано основні електронні сервіси для забезпечення дистанційної вищої освіти в навчальних закладах. Встановлено, що у всьому світі головними перешкодами дистанційної освіти є соціальна ізоляція, фінансові проблеми, підключення до Інтернету та тривога, яка на сучасному етапі пов'язана з пандемією. Визначено, що для реалізації екстреної дистанційної освіти потрібно мати швидкісний ширококутний доступ до мережі Інтернет, мобільний Інтернет, сприятливий клімат онлайн-освіти. Встановлено, що, використовуючи в дистанційній освіті формат онлайн-курсу та формат відеоконференції, можна розглядати переваги в процесі підготовки спеціалістів із дисципліни «Ділова англійська мова». Визначено, що процес глобалізації та інтернаціоналізації під час реалізації дистанційної освіти надає широкі можливості для тих, хто здобуває освіту та хоче вдосконалити свою професійну майстерність. Зазначено, що сприятливий клімат для онлайн-освіти сформований у Данії, Австрії, Норвегії, Швейцарії та Люксембурзі. Встановлено, що перешкоди в дистанційній освіті потребують негайного вирішення, а саме забезпечення безперебійного підключення до мережі Інтернет, скорочення процесу соціальної ізоляції, за допомогою реалізації в дистанційній освіті формату онлайн-курсу та формату відеоконференції, а також вимагає імплементації заходів щодо забезпечення якісного дистанційного навчання в закладах вищої освіти.

Ключові слова: дистанційна освіта, глобалізація, інформатизація, заклади вищої освіти, освітній процес, електронні сервіси.

Larysa SOLOVIOVA,
orcid.org/0000-0001-5574-5251
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of the Foreign Languages
Polissia National University
(Zhytomyr, Ukraine) *larisasolovyova23@gmail.com*

Uliana SHOSTAK,

orcid.org/0000-0002-3258-2098

Candidate of Psychological Sciences,

Assistant Professor at the Department of Foreign Philology and Translation

Vinnitsia Institute of Trade and Economics

of Kyiv National University of Trade and Economics

(Vinnitsia, Ukraine) ulyana.shostak30@gmail.com

Ivan BOLOKAN,

orcid.org/0000-0002-8815-6346

Assistant at the Department of Mechanical Engineering

Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture

(Odessa, Ukraine) bolokan@ogasa.org.ua

DISTANCE HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND INFORMATIZATION PROCESSES

The paper studies the distance higher education in the context of globalization and informatization as one of the important structural elements in ensuring the educational process during the COVID-19 pandemic. The interpretation of the essence of the category “distance education” is analyzed and the main characteristics of distance education are investigated. It is established that due to the implementation of distance education with the help of information technology opens up a number of opportunities for distance training of specialists in the discipline “Business English”. The pedagogical value of information technologies is determined, which contributes to the improvement of new didactic methods used at the university in the training of discipline “Business English”. The main electronic services for providing distance higher education in educational institutions are analyzed. The main obstacles to distance education around the world have been identified such as social exclusion, financial problems, Internet connectivity, and pandemic anxiety. It is determined that the implementation of emergency distance education requires high-speed broadband Internet access, mobile Internet, a favorable climate of online education. It is established that using the format of an online course and the format of a video conference in distance education, it is possible to consider the advantages of training specialists in the specialty «Business English». It is stated that the process of globalization and internationalization in the implementation of distance education provides ample opportunities for those who receive education and want to improve their professional skills. It is proved that a favorable climate for online education is formed in Denmark, Austria, Norway, Switzerland and Luxembourg. It is established that barriers to distance education need immediate solution, namely ensuring uninterrupted Internet connection, reducing the process of social isolation, through the implementation of distance education online course format and video conferencing format, and also requires the implementation of measures to ensure quality distance learning in higher education institutions.

Key words: *distance education, globalization, informatization, higher education institutions, educational process, electronic services.*

Постановка проблеми. У сучасному світі освіта виступає головним фактором надання суспільству нових знань, наукових відкриттів, інновацій та технологій. Процеси глобалізації, інформатизації та пандемія COVID-19 по-різному вплинули на освіту та, зокрема, на вищу освіту. Через закриття університетів викладачам і студентам довелося швидко адаптуватися до дистанційної освіти. Необхідність створення сприятливого навчального середовища для студентів передбачала прийняття, вибір та адаптацію рішень, щоб задовольнити не тільки очікування студентів, але й вимоги до якісної підготовки, та створення умов, за яких університети функціонуватимуть. Очевидно, що нині інформаційні технології полегшують поширення навчального матеріалу одночасно серед великої кількості користувачів, водночас платформи дистанційного навчання пропонують студентам багато переваг.

Дистанційна освіта в різних її проявах набуває інтенсивного застосування у всьому світі через використання новітніх технологій, глобальне поширення Інтернету та зростання попиту на робочу силу, яка здобуває майбутню професію завдяки онлайн-освіті та традиційній освіті. Ефективна імплементація дистанційної освіти потребує деталізованого дослідження перешкод та перспектив у навчальному процесі спричинених імплементацією цього виду освіти, результативний ефект якого можна отримати завдяки створенню відповідних навчальних умов та технологічного забезпечення для надання якісної освіти студентам, тому актуальним є дослідження особливостей формування дистанційної вищої освіти в контексті процесів глобалізації та інформатизації.

Аналіз досліджень. Тематику дистанційної вищої освіти в контексті процесів глобалізації та інформатизації досліджує незначна кількість

науковців. Зокрема, наукові праці Є. Ю. Сарміни, В. М. Курепіна, В. С. Синякова, Л. М. Петренка, С. В. Уса, Т. Л. Фомичева, Д. Кенні, Е. Кохановського, Е. Смичкова, Ж. Шаракпаєва, О. Мананкова присвячені аналізу дистанційної вищої освіти, які вплинули на генезис та становлення якісної вищої освіти та забезпечення результативної діяльності закладів вищої освіти.

Мета статті – дослідити дистанційну вищу освіту в контексті процесів глобалізації та інформатизації. Для досягнення мети визначено такі завдання: визначити сутність та характерні ознаки дистанційної освіти; проаналізувати основні електронні сервіси для забезпечення дистанційної освіти; визначити основні труднощі, з якими стикаються студенти вищих навчальних закладів під час пандемії COVID-19; проаналізувати статистичні дані доступності до мережі Інтернет в ТОП-30 країнах світу. У процесі проведення дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема: аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний та статистичний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Стратегічним завданням системи освіти в умовах інформаційного суспільства є прискорення позитивних перетворень, забезпечення інтелектуальних ресурсів та наукових розробок інформатизацією всіх сфер людської діяльності, оскільки завданням сучасності є створення цілісної комп'ютерної мережі освіти та науки, розробки системи дистанційної освіти на тривалий період, яка базується на інформаційних технологіях (Cuban, 2001; Fuchs, Woessmann, 2005).

Технічні можливості задля імплементації різноманітних рішень у галузі розробки та формування інформаційних систем на сучасному етапі надзвичайно розгорнуті і повністю доступні. Важливим елементом інформаційної системи орга-

нізації дистанційної освіти є ІТ-інфраструктура, яка визначається як єдиний комплекс програмних, технічних, комунікаційних, інформаційних та організаційно-технологічних засобів забезпечення функціонування освітнього процесу (Сарміна, Фомичева, 2017: 136–137).

Використання новітніх інформаційних технологій підвищує рівень якості навчання та викладання серед зацікавлених сторін. Для цієї дослідницької мети термін «дистанційна освіта» визначається як «інноваційний підхід до надання освіти за допомогою електронних форм інформації, що вдосконалюють навички, знання та інші результати під час навчання студентів» (ХаумонгNhoun et al., 2012).

Інші вчені трактують термін «дистанційна освіта» як використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) за допомогою комп'ютерних мереж для забезпечення навчальними матеріалами та надання інформації студентам та викладачам (Ozkan, Koseler, 2009). Також дистанційна освіта інтерпретується як «навчальний зміст або навчальний досвід, що надаються або забезпечуються електронними технологіями» (Noorulhasan Naveed et al., 2017).

Отже, дистанційну освіту можна визначити як «заплановане викладання чи досвід навчання, яке використовує широкий спектр технологій і призначене для заохочення взаємодії та сертифікації навчання» (див. рис. 1) (Czerniewicz, Brown, 2009).

Дистанційна освіта була створена в результаті науково-технічного прогресу, а також всесвітньої комп'ютеризації різних сфер людської діяльності. Цей формат навчання надає студентам доступ до найкращих навчальних матеріалів у будь-якій галузі знань, що сприяє успішному застосуванню цих знань на практиці. Крім того, в межах вивчення дисципліни «Ділова англійська мова» було розроблено уніфіковані стандарти викла-

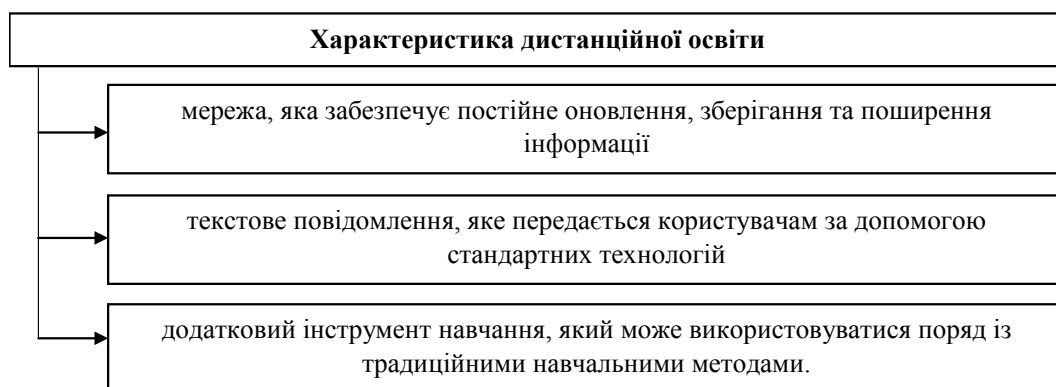


Рис. 1. Характеристика дистанційної освіти

Примітки: сформовано автором на основі джерела (Kokhanovskaya et al., 2020)

Основні електронні сервіси для забезпечення дистанційної освіти

Електронні сервіси	Характеристика
Moodle	додаток, яка організовує цілісний навчальний процес онлайн-формату
Google Classroom	додаток, який пришвидшує обмін інформацією між учасниками закладів професійної (професійно-технічної) освіти
Google Presentations	додаток, який надає дозвіл формувати та редагувати файли на пристроях
Stepik	освітній додаток та конструктор відкритих онлайн-курсів та уроків
OnlineTestPad	Онлайн-конструктор тестів, опитувань, кросвордів
iLearn	освітня платформа з онлайн-курсами, тестами та вебінарами
Skype, Viber, WhatsApp, Zoom	месенджери для забезпечення процесу комунікації учасників освітнього процесу в режимі реального часу
Edmodo	додаток, який дає змогу оперативно комунікувати викладачам та здобувачам освіти
Trello	платформа, що допоможе організувати продуктивну командну роботу студентів
Linoit	віртуальна дошка, на якій закріплюють відповідні стікери з інформаційними замітками, зображеннями, відео та документами
Padlet	універсальна онлайн-дошка, яку легко застосовувати в освітньому процесі
Kahoot!	додаток, який дає змогу генерувати тести і проходити їх в ігровій формі
Plickers	додаток, який дає змогу забезпечувати тестування за допомогою карток із QR-кодом та швидко отримати результати

Примітка: складено на основі джерела (Курепін та ін., 2020: 134)

дання та тестування, або так звані рівні сертифікації, що дає змогу уніфікувати навчальну програму. Інтерес студентів до дистанційної освіти та її якості, а також до пошуку нових освітніх платформ для вивчення іноземних мов лише зростає (Kokhanovskaya et al., 2020).

Інформаційні технології відкривають низку можливостей для дистанційної підготовки спеціалістів із дисципліни «Ділова англійська мова», а саме: використовуються для розвитку не лише лексичних (Moura & Carvalho, 2013: 60) та граматичних навичок (Wang & Smith, 2013: 121), а також навичок говоріння та слухання (Lys, 2013: 96).

Педагогічна цінність інформаційних технологій сприяє вдосконаленню нових дидактичних методів, що використовуються в університеті,

шляхом включення комунікативних засобів у навчальний процес, які є більш звичними для студентів. Технологічні досягнення, безсумнівно, впливають на підготовку спеціалістів із дисципліни «Ділова англійська мова», перекладачів та інших мовних посередників. Від самих викладачів очікується розробка власної навчальної програми для оптимального використання інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці студентів, для забезпечення найвищої професійної підготовки. Завдяки розвитку інформаційних технологій отримані під час дистанційної освіти технічні знання та навички будуть необхідними студентам для майбутньої конкурентоспроможності на ринку праці у сфері перекладацької та педагогічної діяльності. Адже

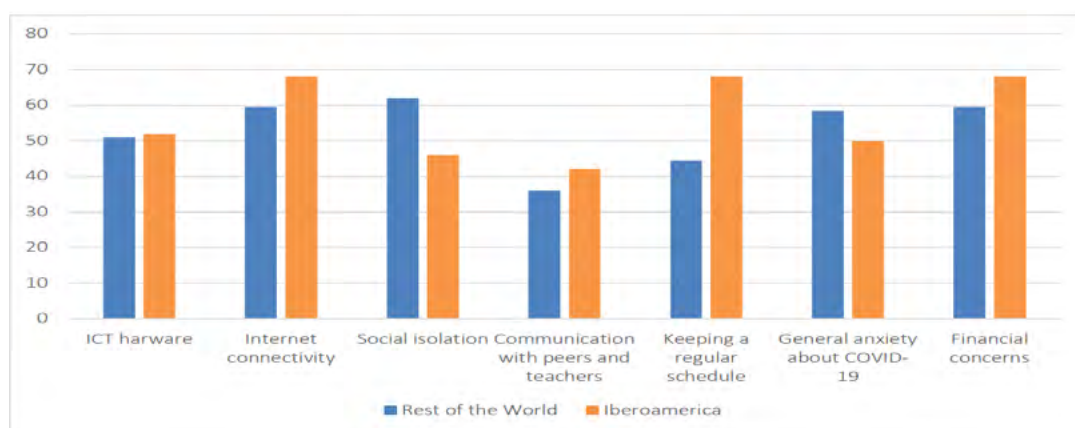


Рис. 2. Основні труднощі, з якими стикаються студенти закладів вищої освіти під час пандемії COVID-19

Примітка: складено на основі джерела (UNESCO, 2020)

за відсутності цих навичок майбутні перекладачі та фахівці іноземних мов не зможуть задовольнити поточні вимоги цієї сфери. Обсяги перекладу, що постійно зростають, мають виконуватись надзвичайно швидко, неможливо здійснити на основі використання виключно «людських» засобів (Kenny, 2020: 502).

На сучасному етапі організація освітнього процесу в навчальних закладах у взаємозв'язку з епідеміологічною ситуацією, яка склалася в Україні

та світі з метою запобігання поширенню коронавірусної інфекції COVID-19, ці установи мають неухильно виконувати положення Постанови КМУ від 11.03.2020 р. № 22 та Наказу МОН України від 16.03.2020 р. № 406 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» (Постанова КМУ, 2020), а реалізація теоретичної частини освітньої програми має бути організованою із застосуванням інформаційних технологій дистанційної освіти (див. табл. 1).

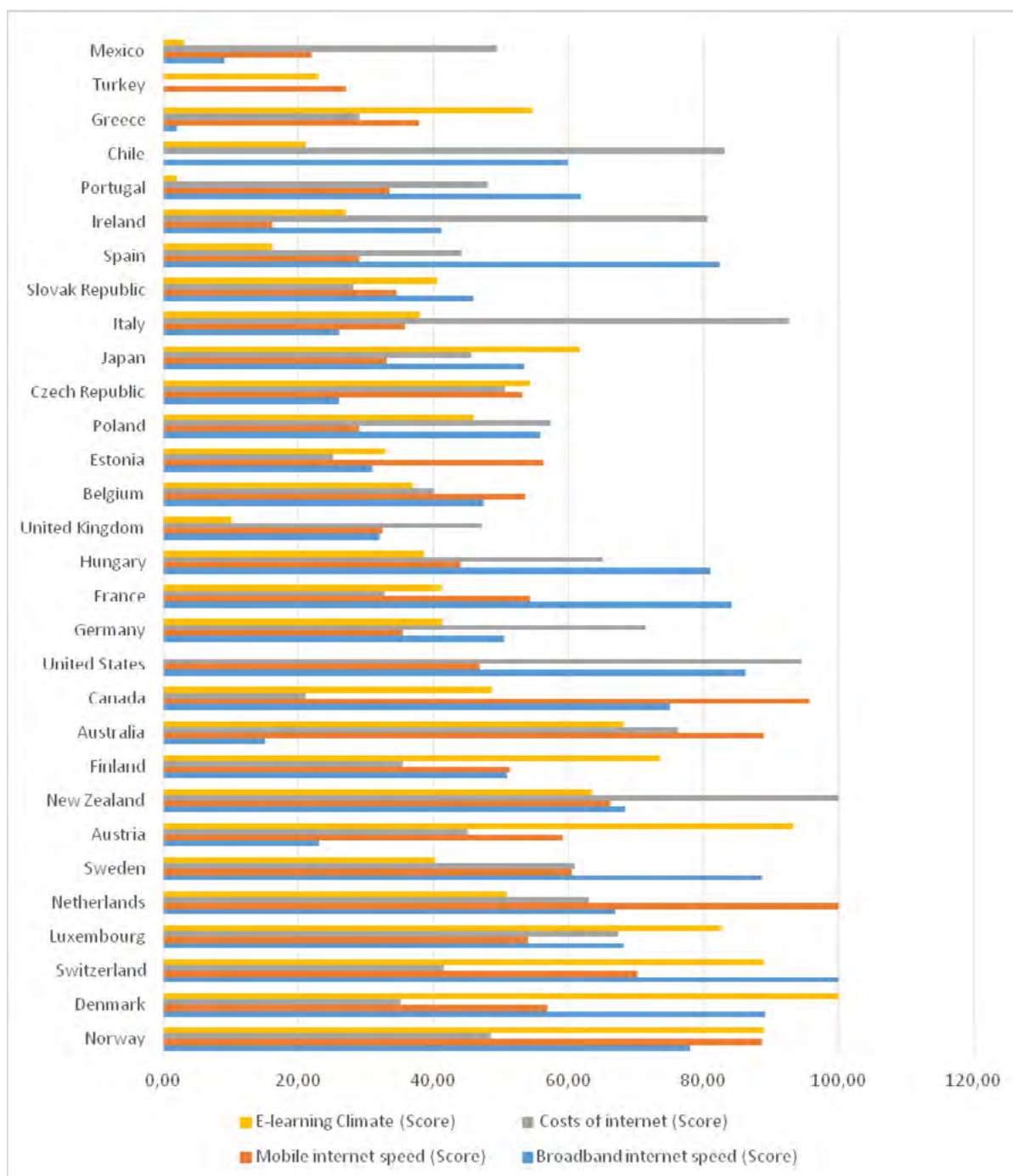


Рис. 3. Статистичні дані доступності до мережі Інтернет ТОП-30 країн світу

Примітка: складено на основі джерел (UNESCO, 2020; Speedtest Global Index, 2020; The World Bank Group, 2020)

Отже, для дистанційної освіти використовують інформаційні технології, які забезпечують асинхронну або синхронну інтерактивну взаємодію здобувачів вищої освіти і викладачів та базуються на принципі самонавчання студента, завдяки чому забезпечується безперервний процес інтелектуального розвитку і професійного становлення особистості (Петренко, 2018: 91).

Згідно з проведеними результатами ЮНЕСКО встановлено, що у всьому світі головними перешкодами дистанційної освіти є соціальна ізоляція, фінансові проблеми, підключення до Інтернету та тривога, яка на сучасному етапі пов'язана з пандемією. В Ibero America перелік проблем є дещо іншим, оскільки кафедри ЮНЕСКО надають пріоритет таким напрямам: підключенню до Інтернету, фінансовим питанням та труднощі з веденням регулярного розкладу, який може бути пов'язаний із формами викладання та навчання в навчальних закладах, які не стимулюють саморегульоване навчання (див. рис. 2) (UNESCO, 2020).

Для реалізації екстреної дистанційної освіти потрібні швидкісний широкомуговий доступ до мережі Інтернет, мобільний Інтернет, сприятливий клімат онлайн-освіти. Швидкісний широко-

муговий доступ до мережі Інтернет є в Швейцарії, Швеції, США, Франції та Іспанії, а швидкісним мобільним Інтернетом забезпечені Нідерланди, Канада, Австралія, Норвегія та Швейцарія. У таких країнах, як Данія, Швейцарія, Австрія, Норвегія та Люксембург, сформований сприятливий клімат для екстреної дистанційної освіти (див. рис. 3).

Використовуючи в дистанційній освіті формат онлайн-курсу та формат відеоконференції, можна розглядати переваги в процесі підготовки спеціалістів із дисципліни «Ділова англійська мова» (див. рис. 4).

Отже, процес глобалізації та інтернаціоналізації під час реалізації дистанційної освіти надає широкі можливості для тих, хто здобуває освіту та хоче вдосконалити свою професійну майстерність, вирішуючи такі завдання:

1) розширений доступ до навчальних закладів, що відкриває можливість отримати диплом про вищу освіту за кордоном, не залишаючи країни перебування. Країни, що розвиваються, з обмеженими освітніми ресурсами отримують доступ до світових навчальних закладів для доповнення та вдосконалення своїх зусиль щодо забезпечення вищої освіти серед великої кількості людей.

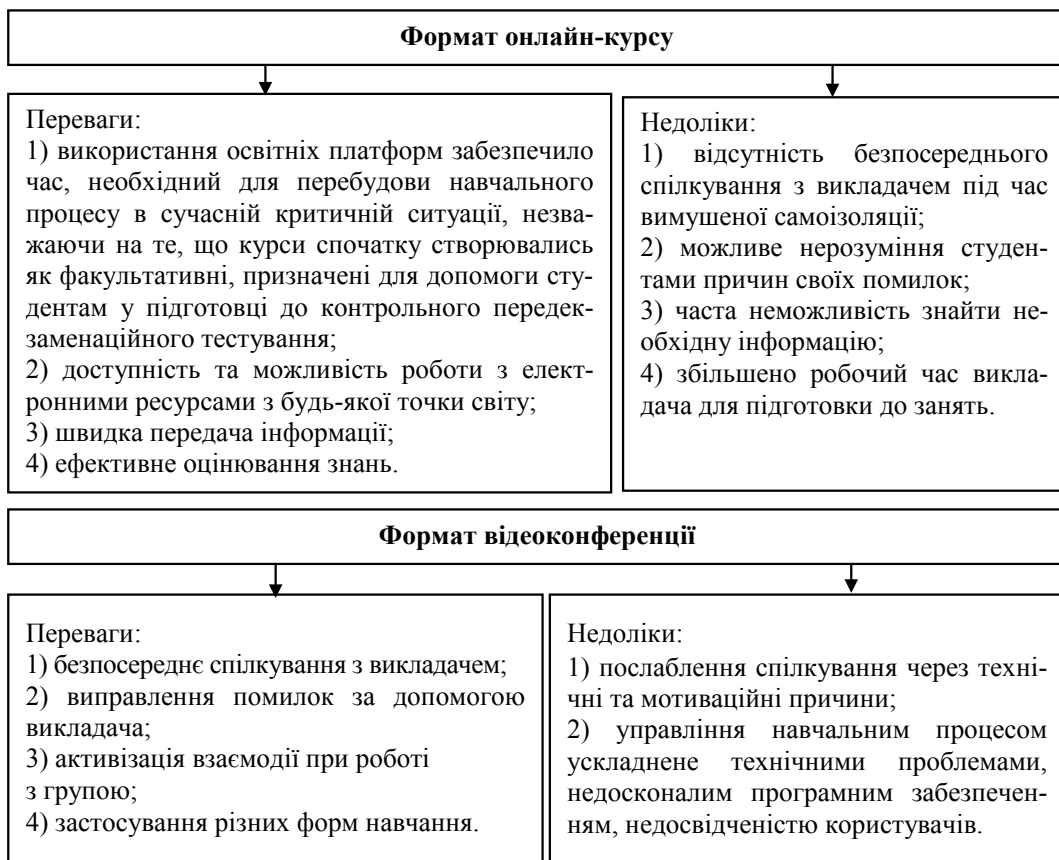


Рис. 4. Формати дистанційної освіти

Примітки: сформовано автором на основі джерела (Kokhanovskaya et al., 2020)

Супутникові технології широко використовуються розвиненими країнами для передачі своїх освітніх програм у віддалені куточки світу. В умовах глобалізації існує велика потреба в отриманні знань у технічній та інформаційній областях;

2) навчання з використанням вже накопиченого досвіду та знань. Завдяки сучасним комунікаційним технологіям є легкий доступ до джерел інформації, навчальних матеріалів, що сприяє здобуттю освіти, використовуючи багатий навчальний досвід інших студентів та їхні накопичені знання. Різні методи, які використовують установи дистанційної освіти, легко доступні через накопичену базу даних. Глобалізація в цьому сенсі сприяє процесу набуття знань, використовуючи наявний досвід та практику;

3) взаємовигідне партнерство між учасниками освітнього простору сприяє швидкому наданню освітніх послуг, які виходять далеко за межі конкретного закладу. Угоди про партнерство сприяють вдосконаленню навчального матеріалу, який є основою дистанційної освіти. Співпраця між установами дистанційної освіти набуває різноманітних форм, включаючи такі, як спільний розподіл курсів та навчальних програм, сертифікаційних програм та поширення вищезазначених програм за допомогою співпрацюючої установи;

4) конкурентне середовище, засноване на розширеному доступі до навчальних матеріалів, може вплинути на підвищення прибутковості між навчальними закладами для надання дистанційних освітніх послуг (Sharakpaeva, 2019: 31).

Отже, повний перехід на дистанційну освіту дає змогу підтримувати продуктивність навчального процесу, та її форми мають бути складними та інтегрованими, які не можуть бути обмежені одним ресурсом. Дистанційна освіта може бути використана як інструмент для викладання навчальної дисципліни «Ділова англійська мова» як частково, так і повністю (в певних ситуаціях), але він не може замінити викладання в аудиторії. Таким чином, незалежно від усіх цих недоліків дистанційна освіта стає необхідним інструментом у всьому світі, оскільки розширює можливості як викладача, так і студента у віртуальному освітньому просторі, що особливо важливо в контексті стрімкого розвитку технічного прогресу, коли

з'являється дедалі більше електронних ресурсів та їх продуктів (Kokhanovskaya et al., 2020).

Висновки. У результаті дослідження стрімкого розвитку дистанційної освіти в контексті процесів глобалізації та інформатизації було встановлено, що через умови інтенсифікації освітніх процесів та появу перешкод щодо забезпечення традиційного навчання, які потребують невідкладного альтернативного вирішення, цей процес вимагає забезпечення розвитку дистанційної освіти, де ця тема набуває дедалі більшої актуальності. Встановлено, що у зв'язку з пандемією дистанційна освіта набуває популярності майже у всіх країнах світу.

Нині абсолютно очевидно: щоб досягти результативного навчального процесу, навчальні заклади мають поєднувати переваги змішаних типів освіти, яка зможе допомогти досягти оптимального балансу між традиційною та дистанційною освітами. Проте існують перешкоди, з якими часто стикаються студенти під час дистанційного навчання, оскільки навчальні платформи є не завжди досконалими. Тому очікується, що вирішення цих питань допоможе покращенню якості дистанційної освіти в міру переходу студентів на наступні навчальні роки. Важливо покращити платформи дистанційної освіти, які можуть бути єдиним доступним способом навчання та викладання, що зможе забезпечити безперервність навчання під час неочікуваних подій, таких як спалах пандемії COVID-19.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що висновки та рекомендації, розроблені та запропоновані в статті, можуть бути використані для уникнення перешкод під час реалізації дистанційної освіти та забезпечення її перспективного розвитку.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вдосконалення дистанційної освіти для навчання студентів, яке дасть змогу стимулювати освітню сферу і покращить викладацьку діяльність в освітньому інформаційно-технологічному просторі, що забезпечить якісну дистанційну освіту. Розширення можливостей та широке застосування інноваційних, науково-дослідних підходів забезпечення дистанційної освіти на рівні закладів вищої освіти може стати базисом для якісних напрацювань у цій сфері в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cuban L. Oversold and underused: Computers in the classroom. Cambridge: Harvard University Press, Cambridge, MA. 2001. URL: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/72068/mod_resource/content/0/Cuban_2001_Oversold_and_underused_Computers_in_the_classroom.pdf (дата звернення: 17.06.2021).
2. Fuchs T., & Woessmann L. Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. 2005. URL: <https://www.ifo.de/DocDL/IfoWorkingPaper-8.pdf> (дата звернення: 17.06.2021).

3. Сармина Е. Ю., Фомичева Т. Л. Информационные технологии как инновация в системе управления. *Интерактивная наука*. 2017. № 1 (11). С. 197–199.
4. ХаумонгNhoun, O., Bhuasiri, W., Rho, J. J., Zo, H., and Kim, M.-G. The critical success factors of e-learning in developing countries, Korea, 2012.
5. Ozkan S. and Koseler R. Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation, *Comput. Educ.*, 2009, 53, 4, 1285–1296. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.011> (дата звернення: 17.06.2021).
6. Noorulhasan Naveed Q., AbdulHafeez M., Sumaya S., Qureshi M., Asadullah. Barriers Effecting Successful Implementation of E-Learning in Saudi Arabian Universities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 2017, 12. 94. URL: 10.3991/ijet.v12i06.7003 (дата звернення: 17.06.2021).
7. Czerniewicz L., Brown C. A study of the relationship between institutional policy, organizational culture and e-learning use in four South African universities. *Computers and Education*, 2009, 53(1), 121–131.
8. Kokhanovskaya E., Smychkova E., Chai M. Online learning as a result of globalization during the pandemic Covid-19. SHS Web of Conferences. 2020, 92. URL: 10.1051/shsconf/20219201020 (дата звернення: 17.06.2021).
9. Moura A., Carvalho A. A. Framework for mobile learning integration into educational contexts. In L. B. Zane & M. Lin (Eds.), *Handbook of mobile learning*, 2013, pp. 58–69. London: Routledge.
10. Wang S., Smith S. Reading and grammar learning through mobile phones. *Language Learning & Technology*, 2013, 17(3), 117–134.
11. Lys F. The development of advanced learner oral proficiency using IPADS. *Language Learning and Technology*, 2013, 17(3), 94–116.
12. Kenny Dorothy. Technology in Translator Training. In: Minako O., Hagan (ed.) *The Routledge Handbook of Translation Technology*. London and New York: Routledge, 2020, 498–515.
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 11.03.2020 № 221 та наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 № 406. «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0406729-20#Text>
14. Курепін В. М., Синякова В. С., Ус С. В. Організація освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти на період карантину. *Актуальні проблеми життєдіяльності людини в сучасному суспільстві* : тези доповідей здобувачів вищої освіти інженерно-енергетичного факультету та інших учасників освітнього процесу за результатами тематичного «круглого столу» на інженерно-енергетичному факультеті, м. Миколаїв, 18–20 листопада 2020 р. Миколаїв : Миколаївський національний аграрний університет, 2020. С. 132–135.
15. Петренко Л. М. Теоретико-методологічні підходи до забезпечення дистанційного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2(2). С. 90–96. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2\(2\)_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(2)_14) (дата звернення: 17.06.2021).
16. UNESCO Institute for Statistics. 2020. Government expenditure per student, tertiary (% of GDP per capita). URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/education-finance/> (дата звернення: 17.06.2021).
17. The World Bank Group. (2020). URL: <https://olc.worldbank.org/> (дата звернення: 17.06.2021).
18. Speedtest Global Index. (2020). URL: <https://www.speedtest.net/global-index> (дата звернення: 17.06.2021).
19. Sharakraeva G. D., Manankova O. A. Distance education in the context of globalization: problems, search for a solution. *Social Sciences: Achievements and Prospects Journal*. 2019. № 4(12). P. 29–33. URL: DOI 10.5281/zenodo.3241939 (дата звернення: 17.06.2021).

REFERENCES

1. Cuban L. Cambridge: Harvard University Press. Oversold and underused: Computers in the classroom. Cambridge, MA. 2001. URL: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/72068/mod_resource/content/0/Cuban_2001_Oversold_and_underused_Computers_in_the_classroom.pdf
2. Fuchs T., & Woessmann L. Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. URL: <https://www.ifo.de/DocDL/IfoWorkingPaper-8.pdf>
3. Sarmyna E. Yu., Fomycheva T. L. Informatsionnyie tehnologii kak innovatsiya v sisteme upravleniya. [Information technology as an innovation in the management system]. *Ynteraktyvnaia nauka*. 2017. № 1 (11). pp. 197–199 [in Russian].
4. ХаумонгNhoun, O., Bhuasiri, W., Rho, J. J., Zo, H., and Kim, M.-G. The critical success factors of e-learning in developing countries. Korea, 2012.
5. Ozkan S. and Koseler R. Multi-dimensional students evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Comput. Educ.*, 2009, 53, 4, 1285–1296. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.011> /
6. Noorulhasan Naveed Q., AbdulHafeez M., Sumaya S., Qureshi M., Asadullah. Barriers Effecting Successful Implementation of E-Learning in Saudi Arabian Universities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 2017, 12. 94. URL: 10.3991/ijet.v12i06.7003
7. Czerniewicz L., Brown C. A study of the relationship between institutional policy, organizational culture and e-learning use in four South African universities. *Computers and Education*, 2009, 53(1), 121–131.
8. Kokhanovskaya E., Smychkova E., Chai M. Online learning as a result of globalization during the pandemic Covid-19. SHS Web of Conferences. 2020, 92. URL: 10.1051/shsconf/20219201020
9. Moura A., Carvalho A. A. Framework for mobile learning integration into educational contexts. In L. B. Zane & M. Lin (Eds.), *Handbook of mobile learning*, 2013, pp. 58–69. London: Routledge.

10. Wang S., Smith S. Reading and grammar learning through mobile phones. *Language Learning & Technology*, 2013, 17(3), 117–134.
11. Lys F. The development of advanced learner oral proficiency using IPADS. *Language Learning and Technology*, 2013, 17(3), 94–116.
12. Kenny Dorothy. Technology in Translator Training. In: Minako O., Hagan (ed.) *The Routledge Handbook of Translation Technology*. London and New York: Routledge, 2020, 498–515.
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 11.03.2020 № 221 та наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 № 406 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19». [About organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0406729-20#Text> [in Ukrainian].
14. Kurepin V. M., Syniakova V. S., Us S. V. Orhanizatsiia osvithnoho protsesu v zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity na period karantynu. [Organization of the educational process in institutions of professional (vocational) education for the period of quarantine]. *Aktualni problemy zhyttiedialnosti liudyny v suchasnomu suspilstvi : tezy dopovidei здобувачів вищої освіти інженерно-енергетичного факультету та іншых учасників освітнього процесу за результатами тематичного «круглого столу» на інженерно-енергетичному факультеті, м. Миколаїв, 18-20 листопада 2020 р. Миколаїв : Миколаївський національний аграрний університет, 2020. pp. 132–135. [in Ukrainian].*
15. Petrenko L. M. Teoretyko-metodolohichni pidkhody do zabezpechennia dystantsiinoho navchannia v zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. [Theoretical and methodological approaches to providing distance learning in vocational (vocational) education]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Ser.: Pedahohichni nauky*. 2018. Vyp. 2(2). S. 90–96. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2\(2\)_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(2)_14) [in Ukrainian].
16. UNESCO Institute for Statistics. 2020. Government expenditure per student, tertiary (% of GDP per capita). URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/education-finance/>
17. The World Bank Group. (2020). URL: <https://olc.worldbank.org/>
18. Speedtest Global Index. (2020). URL: <https://www.speedtest.net/global-index>
19. Sharakpaeva G. D., Manankova O. A. Distance education in the context of globalization: problems, search for a solution. *Social Sciences: Achievements and Prospects Journal*. 2019. № 4(12). P. 29–33. URL: DOI 10.5281/zenodo.3241939

УДК 373.2:81-028.31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-34>

Ольга ТАБАКА,

orcid.org/0000-0001-5496-7098

*аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) o.m.tabaka@gmail.com*

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ

У статті проаналізовано актуальні питання розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Констатовано роль мовлення в житті людини. Доведено важливість інтенсифікації розвитку мовлення в дошкільному дитинстві. Аналіз основних положень Базового компонента дошкільної освіти дозволив визначитися з основною категорією – мовленнєвою компетентністю, а також з'ясувати її складові частини. Мовленнєва компетентність – це здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Структуру мовленнєвої компетентності складають взаємопов'язані між собою фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники.

Вивчення наукових джерел дало змогу констатувати недостатній рівень розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Установлено, що причинами такого стану речей є погіршення стану здоров'я дошкільників, звуження обсягу їхнього «живого» спілкування з батьками й родичами. Свою роль відіграє й орієнтація вихователів на середній рівень мовленнєвого розвитку вихованців, використання в роботі з ними фронтальних методів.

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити шляхи подолання проблем у розвитку мовлення дошкільнят. До них, зокрема, належать: надання дитині дошкільного віку можливості отримувати власний комунікативно-мовленнєвий розвиток, розширення кола й інтенсивності її спілкування тощо. Доведено необхідність удосконалення та роботи педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, а також методичного супроводу їхньої діяльності. Така робота має бути комплексною та систематичною. В її основі мають лежати вдосконалені програми з навчання мови й розвитку мовлення дітей. Вихователі мають прагнути до урізноманітнення форм, методів і засобів навчання дітей рідної мови й розвитку культури мовлення тощо. Усе це створить умови для подолання проблем, з якими стикаються сучасні дошкільнята в процесі мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: мовлення, мова, мовленнєва компетентність, дитина дошкільного віку.

Olha TABAKA,

orcid.org/0000-0001-5496-7098

*Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) o.m.tabaka@gmail.com*

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN: CURRENT PROBLEMS, WAYS OF SOLUTION

The topical issues of speech development of preschool children are analyzed in this article. The role of speech in human life is stated. The importance of intensification of speech development in preschool childhood is proved. The analysis of the substantive provisions of the Basic Component of preschool education allowed to determine the basic category: speech competence, as well as to clarify its components. Speech competence is the ability of a child to produce his / her appeals, thoughts, impressions, etc. in any form of speech through verbal and nonverbal means. The structure of speech competence includes interconnected phonetic, lexical, grammatical, dialogical, monologue components.

The study of scientific sources made it possible to state the insufficient level of speech development of preschool children. It is established that the reasons for this state of affairs are the deterioration of the health of preschoolers, the narrowing of their "live" communication with parents and relatives. The orientation of teachers on the average level of speech development of pupils, the usage of frontal methods in work with them also plays its role.

The analysis of scientific sources allowed us to identify ways to overcome speech development problems of the preschool children. These include, in particular, giving the preschool child the opportunity to receive his/her own communicative and speech development, expanding the range and intensity of its communication, and so on. The necessity of improvement and work of pedagogical workers of preschool educational establishments, and also methodical support of their activity is proved. Such work should be complex and systematic. It should be based on improved programs of language learning and speech development for children. The teachers should strive to diversify the forms, methods and means of teaching children their native language and the development of speech culture, etc. All this will create conditions for overcoming the problems faced by modern preschoolers in the process of speech development.

Key words: speech, language, speech competence, preschool child.

Постановка проблеми. У всі часи ті, хто мали дотичність до дошкільного дитинства, одним із-поміж головних завдань освіти та виховання визначали розвиток мовлення дітей. Багато науковців та педагогів називають його ведучим, вирішальним, пріоритетним у розвитку та становленні особистості.

Саме мовлення є тим важливим досягненням дитини, яке дозволяє їй входити у світ, пізнавати його і себе у ньому. За допомогою мовленнєвої діяльності малюк здатен чути і розуміти тих, хто поруч, може спілкуватися, виявляти свої бажання та наміри, бути прийнятим і активним в ігровій діяльності, яка є ведучою у цьому віковому періоді, а також успішно підійматися сходинками, що приведуть до навчання у школі. Зрештою, мова, мовлення – це той дар, який має лише людина та який дозволяє їй ставати людиною, не просто істотою, а людиною, яка володіє словом і повинна використовувати його, на думку Я. Коменського, для ближнього.

Оскільки дошкільний вік є сензитивним і надто важливим для розвитку мовлення, то це підкреслює відповідальність педагогів, які працюють з малюками. Розвинути мовлення – це означає працювати над усіма його сторонами: фонетичною, лексичною, граматичною та діалоговою компетенціями, а також над формуванням комунікативних умінь та навичок. Перед педагогами постають важливі завдання – забезпечення умов, які б сприяли успішному мовленнєвому розвитку та пошук найефективніших шляхів виховання мовленнєвої особистості дошкільників.

Однак вивчення теорії та практики дошкільної освіти дозволяє констатувати певні труднощі в розвитку мовлення дошкільнят, що спонукає до ґрунтовнішого дослідження означеної проблеми.

Аналіз досліджень. Варто зазначити, що проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку стала предметом досліджень низки науковців, зокрема А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Іщенко, Т. Котик, Т. Піроженко, А. Самохвалової та інших. Автори доводять необхідність інтенсивного розвитку мовлення дошкільнят, вказують на особливості цього процесу. Важливою метою їхніх розвідок став пошук шляхів оптимізації роботи з розвитку мовлення дошкільнят. Автори виступають прихильниками цілісного підходу до формування мовно-мовленнєвої компетенції як одного з ключових критеріїв і водночас вагової умови становлення та розвитку мовленнєвої особистості дошкільника (Базовий компонент, 2021).

Мета статті – на основі вивчення наукової літератури з'ясувати можливі проблеми у разви-

тку мовлення дітей дошкільного віку, а також вказати шляхи їхнього подолання.

Виклад основного матеріалу. Нова редакція Базового компонента дошкільної освіти (2021 р.) (далі – БКДО) розглядає розвиток мовлення як один із основних освітніх напрямів, вважаючи, що саме він є важливим підґрунтям для формування мовної та мовленнєвої компетентності дошкільника. Документ визначає мовленнєву компетентність як здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість. Стандарт акцентує не на розв'язанні окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей, а на цілісному підході до формування мовленнєвої компетентності (в єдності її складників) як одного з ключових критеріїв і водночас вагової умови становлення й розвитку мовленнєвої особистості дошкільника, що відбувається на етапі дошкільного дитинства.

У Методичних рекомендаціях до БКДО йдеться про те, що створення дитиною різних форм висловлювання є індивідуальним процесом продукування нею мовлення, що передбачає: її намір сказати своє слово, саму суть думки дитини, відбір вербальних і невербальних засобів для її словесного оформлення, процес озвучування задуманого, контроль за сказаним і виправлення при потребі.

Методичні рекомендації підкреслюють, що педагогам і батькам важливо усвідомити, що розвиток мовлення дитини відбувається не лише шляхом наслідування мовлення інших людей, а й завдяки активній мовленнєвій практиці, власному досвіду використання мовлення в різних життєвих ситуаціях. Тому дошкільнята повинні мати можливість набувати таку практику повсякчас, чому сприятиме діалоговий формат міжособистісної взаємодії дитини з педагогом і ровесниками.

Визначення мовленнєвої компетентності дошкільників, яке подається в Стандарті, наголошує на невід'ємній цілісності й взаємозалежності, взаємопов'язаності таких складників, як фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний і монологічний. Це означає, що формування відповідних умінь має відбуватися не формально, а бути присутнім в різних формах і видах мовленнєвої комунікації. Важливо розуміти, що занепад будь-якого з них може спричинити низький рівень мовленнєвого розвитку, ускладнення становлення мовленнєвої компетентності. У Методичних реко-

мендаціях наголошується, що лише комплексний підхід до реалізації всіх завдань мовленнєвого розвитку дає можливість успішно виконувати завдання означеного освітнього напрямку Стандарту. Наступний важливий наголос зроблено на комунікативній спрямованості роботи з розвитку мовлення, яка надає дитині можливість спілкування з оточенням, здобуття та обміну інформацією, що надзвичайно важливо для її успішної соціалізації (Базовий компонент, 2021).

Н. Гавриш, одна зі співавторів Державного стандарту, вказує, що запропонований підхід до формування мовленнєвої компетентності дошкільника відповідає сучасним тенденціям у вітчизняній дошкільній лінгводидактиці, яка пріоритетним завданням визначає виховання, уже з перших років життя людини, здатної творчо й доречно використовувати засоби мови та мовлення в різних життєвих ситуаціях, зокрема презентувати себе, взаємодіяти з іншими, реалізувати свої потреби і наміри. Дослідниця пояснює, що саме такий підхід поєднує в собі навчання мови й розвиток мовленнєвих умінь і навичок, але чітко визначає особистісні пріоритети як мету й результат.

Важливий акцент Н. Гавриш робить на тому, що нині на першому плані має бути надання можливості дитині отримувати власний комунікативно-мовленнєвий досвід, активну практику самостійного й свідомого вирішення різних мовленнєвих завдань, а не лише наслідування зразка й відпрацювання окремих умінь (Гавриш, 2021).

Однак, як стверджують провідні фахівці в галузі дошкільної лінгводидактики: А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, сучасний стан розвитку мовлення старших дошкільників є незадовільним. Деякі з них наводять досить невтішні цифри, а саме: у 85% п'ятирічних дітей рівень мовленнєвого розвитку відповідає рівню трирічних малюків.

Причин такого стану речей багато. Зокрема, К. Крутій виокремлює такі негативні чинники, що впливають на мовленнєву функцію дошкільнят: погіршення стану здоров'я дітей; істотне звуження обсягу «живого» спілкування в сім'ї; не розуміння батьків своєї функції – спілкування з дитиною має починатися у пренатальний період; глобальне зниження рівня мовної та мовленнєвої культури в суспільстві; недостатня увага педіатрів до мовленнєвого розвитку дитини. Дослідниця вважає, що помилково розглядати мовленнєвий розвиток як ізольований психічний процес у відриві від мислення, уяви, емоцій. Навчання мови, на думку К. Крутій, не повинно відбуватися лише в лінгвістичній площині, ігноруючи комунікативні вміння дітей. Робота з розвитку мовлення

клопітка, щохвилинна, результату відразу не видно й тому, зазначає авторка, вихователі іноді не надто нею переймаються, а також орієнтуються на середній рівень мовленнєвого розвитку дитини й використовують у мовленнєвій роботі здебільшого фронтальні методи (Крутій, 2021).

К. Крутій вважає, що одним із важливих завдань сучасної дошкільної лінгводидактики є вдосконалення програм і навчальних посібників із навчання мови й розвитку мовлення дітей.

Розв'язання проблеми мовленнєвого розвитку сучасних дошкільнят автор також бачить у використанні різних форм навчальної діяльності у закладі дошкільної освіти. К. Крутій вважає, що відмова від занять як основної форми навчання в закладі дошкільної освіти й використання лише ігрових форм роботи негативно позначаються на розвитку дітей і підготовці їх до школи. Важливо, аби заняття не перетворювалося в дидактичний каламбур як веселу, дотепну гру, після якої мало що залишається в голові, душі й серці дітей. Аналізуючи сучасні технології, що вже підкорили усі сфери нашого життя, в тому числі і дошкільну освіту, автор вдається до визначень найбільш уживаного терміну останніх років на теренах Internet – «педагогічний дизайн». На думку К. Крутій, найбільш доречним у системі дошкільної освіти буде використання педагогічного дизайну як процесу. Автор тлумачить педагогічний дизайн заняття як спланований і систематичний процес, що передбачає реалізацію чотирьох компонентів: предметно-просторового; пізнавально-діяльнісного; соціально-особистісного; рефлексивно-творчого.

Така модель заняття націлює на цікаву, творчу роботу з дітьми, що потребує від педагога глибокого роздумування над кожним кроком на занятті. Вихователь повинен розуміти, що важливо не просто зацікавити малюків, а й націлити їх на пошуки розв'язання проблемної ситуації, дошукування потрібного слова, надихнути до діяльності, під час якої можна навчитись, зрозуміти, переконатись, зробити висновки й захотіти йти далі (Крутій, 2012).

Проблему формування мовленнєвої компетенції як основи підготовки дітей дошкільного віку до навчання грамоти досліджувала С. Швидка. Авторка звертає увагу на особливості мовленнєвого розвитку дошкільників, вказуючи, що він починається з перших років життя. Саме тому важливо не пропустити той безцінний період, коли в дитини закладаються основи мислення і мовлення, коли вона відкрита до сприйняття нового, коли її свідомість незашлакована зайвим

і непотрібним, коли вона прагне до спілкування і засвоєння життєвих цінностей (Швидка, 2018).

У процесі мовленнєвого розвитку дитина набуває мовленнєвих компетенцій, тобто, за визначенням А. Богуш, вміння адекватно і доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення. Критеріями мовленнєвої компетенції (за А. Богуш) є культура, правильність, адекватність, логічність, різноманітність, естетичність мовлення (Богуш, 2004).

На основі теоретичних розвідок та експериментального дослідження С. Швидка робить висновок про недостатній рівень мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. Діагностика рівнів мовленнєвого розвитку за допомогою Гейдельберзького тесту (адаптованого К. Крутій) дозволила встановити, що в старших дошкільників переважає середній (30%), нижчий за середній (20%) та низький (20%) рівні мовленнєвого розвитку. Дослідниця зазначає, що це – свідчення необхідності пошуку ефективних шляхів мовленнєвого розвитку дошкільників, використання сучасних інноваційних підходів, що може значно підвищити ефективність процесу мовленнєвого розвитку дітей та оптимізувати процес підготовки їх до навчання грамоти (Швидка, 2018).

Проблеми формування дошкільника-мовця торкаються дослідження В. Чекаліної, яка підкреслює важливе значення мовлення в становленні й життєдіяльності особистості. Дослідниця вважає, що на етапі дошкільного дитинства надто важливо, щоб дитина отримувала різнобічну допомогу в оволодінні багатим, правильним мовленням. Автор зазначає, що у період поширення масової культури велика увага приділяється вихованню мовної особистості, тобто такої, яка володіла б усіма виражальними засобами рідної мови, була б спроможна вільно

виражати власні позиції, логічно й послідовно висловлювати свої думки, судження та переконання, пояснювати їх і доводити.

Аналізуючи ступінь оволодіння дітьми зв'язним монологічним мовленням, В. Чекаліна вказує на низку труднощів: дошкільникам важко скласти розповідь, втрачається зв'язність висловлювання, часто порушується структура розповіді, висловлювання насичене паузами, повторами, діти відхиляються від теми, значна частина дітей дошкільного віку взагалі не володіє зв'язним українським мовленням. Саме тому, наголошує вчена, виникає потреба в оновленні змісту, вдосконаленні форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування (Чекаліна, 2014).

Висновки. Отже, розвиток мовлення є надзвичайно важливим для всебічного становлення особистості дошкільника. Однак сучасний стан розвитку мовлення дітей дошкільного віку часто є недостатнім, що зумовлюється погіршенням здоров'я, звуженням обсягу «живого» спілкування в сім'ї. Свою роль відіграє й орієнтація вихователів на середній рівень мовленнєвого розвитку вихованців, використання в роботі з ними фронтальних методів.

Подолання проблем у розвитку мовлення дошкільнят науковці пов'язують із наданням вихованцеві можливості отримувати власний комунікативно-мовленнєвий розвиток, розширенням кола й інтенсивності його спілкування. Крім цього, варто вдосконалювати й роботу вихователів закладів дошкільної освіти, а також методичний супровід їхньої діяльності. Зокрема, постає необхідність в удосконаленні програм із навчання мови й розвитку мовлення дітей, урізноманітненні форм, методів і засобів навчання дітей рідної мови й розвитку культури мовлення.

Перспективами подальших досліджень може стати характеристика інноваційних технологій навчання мови, а також розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33 / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 01.02.2021).
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : Монографія. Київ, 2004. 376 с.
3. Гавриш Н. В. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 3–8.
4. Крутій К. Л. Модерні практики розвитку мовлення дошкільнят в Україні та за кордоном : Вебінар. *Освіта України* : вебсайт. URL: <https://www.ra-ou.com.ua/index.php?id=663> (дата звернення: 25.03 2021).
5. Крутій К. Л. Розвиток почуття мови у дітей засобами штучних текстів. *Катерина Крутій* : вебсайт. URL: <http://ukrdeti.com/5.pdf> (дата звернення: 25.04.2021).

6. Крутий К. Л. Термінологічне поле дошкільної дидактики: дизайн, сценарій чи все ж таки конспект заняття? *Дошкільна освіта*. 2012. № 3. С. 4–12.

7. Швидка С. О. Сучасні методи підготовки дітей дошкільного віку до навчання грамоти. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 10–11. С. 112–117. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3201/3390> (дата звернення: 26.04.2021).

8. Чекаліна В. А. Формування мовленнєвої компетентності дошкільників у процесі навчання переказу літературних творів. *Стандарти дошкільної освіти : дискурс науки і практики*. Київ, 2014. С. 325–331. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4579/1/V_Chekalina_04_14_PI.pdf (дата звернення: 08.12.2020).

REFERENCES

1. Bazovyy komponent doshkilnoyi osvity. 2021. [The basic component of preschool education. 2021]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (appeal date: 01.02.2021). [in Ukrainian].

2. Bogush A. M. Movlennyevy`j rozvy`tok ditej vid narodzhennya do 7 rokiv: Monografiya. [Speech development of children from birth to 7 years: Monograph] Kyiv, 2004. 376 p. [in Ukrainian].

3. Gavrysh N. V. Movlennya dytyny. Vprovadzhuyemo Bazovyy komponent doshkilnoyi osvity (nova redakciya). *Doshkilne vyhovannya*. [The child's speech. The introducing of the Basic component of preschool education (new edition). Preschool education.] 2021. Vol. 3. pp. 3–8. [in Ukrainian].

4. Krutij K. L. Vebinar Moderni praktyky rozvytku movlennya doshkolyat v Ukrayini ta za kordonom [Webinar Modern practices of speech development of preschool children in Ukraine and abroad] URL: <https://www.ra-ou.com.ua/index.php?id=663> (appeal date: 25.03.2021). [in Ukrainian].

5. Krutij K. Rozvytok pochuttya movy u ditej zasobamy shtuchnyh tekstiv. [The development of children's sense of language by means of artificial texts.] URL: <http://ukrdeti.com/5.pdf> (appeal date: 25.04.2021). [in Ukrainian].

6. Krutij K. L. Terminologichne pole doshkilnoyi dydaktyky: dyzajn, scenarij chy vse zh taky konspekt zanyattya? *Doshkilna osvita*. [Terminological field of preschool didactics: design, script or a lesson outline? Pre-school education] 2012. Vol. 3. [in Ukrainian].

7. Shvydka S. O. Suchasni metody pidgotovky ditej doshkilnogo viku do navchannya gramoty. [Modern methods of preparing preschool children for literacy]. *Bulletin of Cherkasy University*. 2018. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3201/3390> (appeal date: 26.04.2021). [in Ukrainian].

8. Chekalina V. A. Formuvannya movlennyevoyi kompetentnosti doshkilnykiv u procesi navchannya perekazu literaturnyh tvoriv. [Formation of speech competence of preschoolers in the process of learning to translate literary works.] *Standards of preschool education: the discourse of science and practice*. Kyiv, 2014. pp. 325–331. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4579/1/V_Chekalina_04_14_PI.pdf (appeal date: 08.12.2020). [in Ukrainian].

УДК [61 : 378] – 054.6 : 174
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-35>

Ірина ТАМОЖСЬКА,
orcid.org/0000-0003-0865-2380
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки № 1
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) itamozska@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ НАУКОВОГО ТА ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ ЗВО МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкрито теоретико-практичний аспект використання текстів наукового та офіційно-ділового стилів для розробки завдань з української мови (за професійним спрямуванням) із метою формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей. Акцентовано на текстоцентричному підході у викладанні української мови (за професійним спрямуванням), що потребує комплексного використання пізнавальних, дослідницьких, асоціативних, креативних, комунікативних методів в інтелектуально-пізнавальній, операційно-практичній, мовленнєвій та рефлексивній діяльності. Зроблено висновок, що тексти офіційно-ділового та наукового стилів є інтегративною складовою частиною професійної сфери майбутніх фахів медичної галузі. Зазначено, що для підвищення навчальної мотивації, забезпечення високого рівня аналітичної діяльності іноземних студентів ЗВО медичних спеціальностей доцільно використовувати тексти, які відповідають таким вимогам: 1) адекватність характеристик мікротексту, діалогу, речення характеристикам комунікативних одиниць, що використовуватимуться в реальних умовах професійної або навчальної діяльності; 2) наявність нової та значущої інформації. Авторкою представлено тексти офіційно-ділового (законодавчі та нормативно-правові документи) та наукового стилів (статті, анотації), що відтворюють предметний та соціальний контексти професійної діяльності, та завдання, що сприяють розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо). Зазначено, що Інтернет-ресурси – це ефективний метод оптимізації освітнього процесу, створення сприятливих умов для ініомовної підготовки студентів, зокрема можливість вибору текстової або графічної форми подання інформації для візуального сприйняття, а також рівня її складності. Підкреслено, що володіння професійно орієнтованим читанням дає змогу задовольнити професійні потреби фахівців завдяки сформованості понятійного мислення за допомогою читання фахових текстів.

Ключові слова: професійно-комунікативна компетентність, фахівці медичної галузі, тексти, науковий та офіційно-діловий стилі, завдання.

Iryna TAMOZHSKA,
orcid.org/0000-0003-0865-2380
Doctor of Science (Pedagogy),
Associate Professor at the Department of Language Training № 1
Institute of International Education for Study and Research
of V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) itamozska@ukr.net

USING SCIENTIFIC AND FORMAL TEXTS WHEN TEACHING FOREIGN MEDICAL STUDENTS THE UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)

The article outlines the theoretical and practical aspect of using scientific and formal texts to develop activities when teaching the Ukrainian language (for professional purposes) aimed at the formation of foreign medical students' professional communicative competency. The focus is on the text-based approach in teaching the Ukrainian language (for professional purposes), which requires the integrated use of cognitive, research, associative, creative, communicative methods in intellectual-cognitive, operational-practical, speech and reflective activities. It is concluded that scientific and formal texts are an integrative component of the professional sphere of future medical specialists. It is noted that increase in learning motivation, a high level of foreign medical students' analytical activity are achieved when we use texts that meet the following requirements: 1) appropriateness of microtext, dialogue, sentence, their correspondence

to the characteristics of communicative units used in real professional or educational activities; 2) the availability of new and meaningful information. The author presents the texts of formal (legislative and regulatory documents) and scientific styles (articles, abstracts), which illustrate the subject and social contexts of professional activity, and activities that promote the development of various types of speech activities (listening, speaking, reading, writing). It is claimed that Internet resources are an effective method of optimizing the educational process, creating favourable conditions for providing foreign language training of students, in particular the ability to choose text or graphic form of presenting information for visual perception, as well as its complexity level. It is emphasized that the development of skills in professional-based reading contributes to satisfying specialists' professional needs due to the formation of conceptual thinking when reading professional texts.

Key words: *professional communicative competency, medical professionals, texts, scientific and formal styles, activities.*

Постановка проблеми. Відповідно до законодавчих документів (Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Програма розвитку медичної освіти) питання становлення особистості майбутнього фахівця медичної галузі під час навчання у ЗВО є одним із пріоритетних, тому акцентовано на таких аспектах: продуктивність спрямованості особистості, актуалізація мотивів досягнення успіху, посилення потреби в саморозвитку та самореалізації, відповідність навчальних завдань тим завданням, що доводиться вирішувати на різних етапах професійної діяльності. У зв'язку з цим вважаємо доцільним використовувати на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) тексти наукового (статті, анотації) та офіційно-ділового стилю (закони, кодекси) фахової тематики для розробки завдань відповідно до мети мовної освіти в ЗВО, що сприятиме оволодінню студентами вмінням розв'язувати нестандартні професійні ситуації, всебічному опануванню процесів клініко-діагностичного й профілактичного спрямування.

Аналіз досліджень. М. Цуркан зазначає, що текстова основа навчання ефективна на всіх етапах опанування українською мовою іноземними студентами, адже текст – це результат процесу комунікації, що ефективно використовується як дидактичний матеріал, на основі якого відбувається вивчення мовних одиниць, їхніх функцій в оформленні й висловленні думки, створенні повідомлень, здобутті й поширенні інформації, формуванні мовленнєвих умінь та навичок (Цуркан, 2020: 200).

За О. Кучерук, текстоцентричний підхід до навчання української мови – це методологічний орієнтир в організації навчання на текстовій основі з урахуванням специфічних принципів (предметно-тематичної доцільності тексту; проблемності тексту; міждисциплінарного змісту тексту; жанрово-стильової варіативності дидактичних текстів; цілісності емоційного й раціонального пізнання мови на основі високохудожніх текстів; єдності лінгвістичного та літературознавчого підходів до слова в аналізі тексту худож-

нього стилю; поєднання системно-структурного вивчення мови зі словесною творчістю зростаючої особистості; діалогізації навчання, організованого на основі тексту), що реалізуються в доцільних способах навчання предмета і потребують ретельно дібраних / спеціально створених текстів навчально-виховного спрямування. Означуваний підхід потребує комплексного застосування різних методів навчання, що спонукають до інтелектуально-пізнавальної, операційно-практичної, мовленнєвої та рефлексійної діяльності (пізнавальних, дослідницьких, асоціативних, креативних, комунікативних) (Кучерук, 2017: 11–12).

С. Шевчук зазначає, що текст – це основна одиниця мовленнєво-професійної діяльності, адже не можна навчати усного й писемного монологу без врахування професійної спрямованості тексту (Шевчук, 2012: 121).

Г. Швець репрезентує структуру навчальної текстотеки з української мови як іноземної відповідно до сфер спілкування (побутова, навчальна, професійна, суспільна), наголошуючи на доцільності дібраних/створених текстів різних видів (усних/письмових, діалогічних/монологічних), стилів та мовленнєвих жанрів для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців (Швець, 2013: 260). У контексті нашого дослідження становлять інтерес тексти професійного спрямування, зокрема наукового та офіційно-ділового стилів.

Л. Кісіль акцентує на такій складовій частині професійної підготовки студентів-іноземців ЗВО в процесі навчання української мови, як анотування наукового тексту зі спеціальності за алгоритмом (ознайомлення з вихідними даними тексту – розуміння змісту прочитаного тексту із зазначенням основних проблем – визначення логічного суб'єкта (про що йдеться в тексті) та логічного предиката (того, хто про це говорить) – з'ясування актуальності тексту, а також адресата – виокремлення вступної, основної та заключної частин тексту – компресія (стиснення) мовного оформлення інформації – оформлення структурних частин

анотації за допомогою лексико-граматичних засобів), що активізує їхню пізнавальну діяльність, розвиває навички самоосвіти, впливає на формування професійно-комунікативної компетентності (Кісіль, 2021: 78). Т. Беценко – на лінгвокультурологічному аналізі художнього тексту як різновиді навчальної роботи в процесі вивчення української мови як іноземної, що представлено як вид інтелектуально-креативної діяльності в аспекті його народознавчих, етнографічних та фольклорних зав'язків (Беценко, 2019: 6).

О. Федорова та І. Микитин зазначають, що використання текстового матеріалу, який відповідає певним вимогам (адекватність характеристик змодельованого тексту або усного повідомлення – мікротексту, діалогу, речення – характеристикам комунікативних одиниць, що використовуватимуться інокомунікантами в реальних умовах професійної або навчальної діяльності; наявність у навчальних текстах нової та значущої для інокомуніканта навчальної або країнознавчої інформації), позитивно впливає на підвищення навчальної мотивації, а також на забезпечення високого рівня аналітичної діяльності іноземних студентів (Федорова, Микитин, 2020: 147).

Н. Коротка зазначає, що володіння професійно орієнтованим читанням сприяє вдосконаленню комунікативної компетенції, а також дозволяє задовольнити професійні потреби фахівців завдяки сформованості понятійного мислення в студентів немовних ЗВО за допомогою читання фахових текстів. Формування понятійного мислення відбувається в процесі «сприйняття – представлення поняття» в такій послідовності: 1) знайомство з предметами та явищами (сприйняття); 2) усвідомлене вибудовування нових значень (Коротка, 2021: 26).

Т. Фоменко зазначає, що Інтернет-ресурси, зокрема навчальні сайти, є ефективним методом оптимізації освітнього процесу, створення сприятливих умов для іншомовної підготовки студентів (можливість вибору текстової або графічної форми подання інформації для візуального сприйняття, а також рівня її складності; наявність аудіосупроводу навчального матеріалу, його тематичний розподіл; авторський підхід щодо моніторингу набутих знань; вивчення мови в зручний для студентів час, на різній відстані). Основною метою навчання іноземних студентів української мови є використання мови як інструмента професійної діяльності, що сприяє вирішенню комунікативних завдань, а також реалізації дидактичних принципів (доступність, індивідуалізація, наочність, свідомість, активність), дидактичним

завданнями – формування компетенції з таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, читання, письмо та усне мовлення; формування мотивації, а також інтересу до вивчення мови, розширення світогляду студентів, що успішно реалізуються на заняттях української мови як іноземної за допомогою ресурсів мережі Інтернет (Фоменко, 2021: 175).

О. Корчова наголошує на необхідності урахування соціально-психологічних, контекстних і ситуативних чинників використання мови, що дає змогу фахівцеві поглибити професійно значущі лінгвістичні знання, вдосконалити професійні вміння, підвищити рівень мовленнєвої культури, реалізувати себе як особистість з індивідуальним стилем спілкування українською мовою в процесі продукування інформаційних, переконувальних та спонукальних текстів (Корчова, 2020: 59). А. Приходько наголошує на актуальності проблеми оптимізації мовної підготовки іноземних студентів ЗВО за допомогою «хмарних технологій» в умовах інформатизації освіти та технологічного підходу щодо організації навчального процесу відповідно до реалій сьогодення, виокремлюючи переваги їх використання у викладацькій діяльності (доступність навчальних матеріалів та документів; можливість формування траєкторії розвитку мовленнєвої компетентності кожного студента; доступність інноваційних методів передачі знань, зокрема вебінари, інтегровані практичні заняття, онлайн-комунікація; результативна проектна діяльність) (Приходько, 2020: 199, 202).

О. Федорова в структурі аудіювання виокремлює спонукально-мотиваційний, аналітико-синтетичний та виконавський рівні, з урахуванням яких визначає лінгвометодичні завдання в процесі навчання інокомунікантів сприйняття й декодування мовленнєвої інформації. На спонукально-мотиваційному рівні здійснюється розробка прийомів навчання, що стимулюють в іноземців мотивацію до аудіювання, на аналітико-синтетичному рівні – розробка методів і прийомів розвитку механізмів осмислення, пам'яті, вірогіднісного прогнозування (антиципації). На виконавському рівні аудіювання інокомунікант має не тільки зрозуміти висловлювання (текст), а й здійснити відповідну мовленнєву дію (наприклад, відтворення змісту тексту та обґрунтування власної думки, переказ тексту, спростування твердження) (Федорова, 2026: 75).

Мета статті – розкрити теоретико-практичний аспект використання текстів наукового та офіційно-ділового стилів для розробки завдань

з української мови (за професійним спрямуванням) із метою формування професійно-комунікативних компетентностей іноземних студентів медичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Для створення завдань з української мови (за професійним спрямуванням) використовувалися тексти наукового (статті, анотації) та офіційно-ділового (законодавчі та нормативно-правові документи) стилів, що відтворюють предметний та соціальний контексти професійної діяльності з метою формування професійно-комунікативних компетентностей іноземних студентів медичних спеціальностей ЗВО. Інформативність запропонованих текстів виявляється в процесі тлумачення мовного масиву через свідомість студентів. Наведемо приклади таких текстів та завдань до них.

Ознайомтеся зі змістом наукової статті «Базові принципи комунікації лікаря із сім'єю онкологічного пацієнта» авторського колективу Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, Харківської медичної академії післядипломної освіти та Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова (І. Мухаровська, М. Макарова, Т. Кривоніс, Ц. Абдряхімова, К. Клебан, Д. Сапон), опублікованою у «Віснику Вінницького національного медичного університету», 2020, Т. 24, № 1.

Завдання до тексту:

1. Візуалізуйте та структуруйте інформацію за допомогою ментальних карт.

2. Змодельуйте діалог «лікар–сім'я пацієнта» так, щоб намір, закладений у першій репліці ініційованій лікарем, сприяв продовженню їхньої розмови, уточненню та узагальненню іншими репліками.

3. Дайте відповіді на запитання.

Назвіть психологічні детермінанти діалогу на медичну тематику. Якими чинниками визначається характер діалогічного спілкування (*Мета, предмет висловлювання, ступінь підготовленості співрозмовника, взаємодія між комунікантами, конкретні обставини спілкування, комунікативні потреби співрозмовників, ставлення до отриманої інформації*)? Назвіть типові ситуації, в яких лікарю доводиться спілкуватися з рідними пацієнта (*лікування дітей, юридично недієздатних осіб та пацієнтів, які тимчасово не здатні приймати рішення у зв'язку з хворобою; потреба отримати додаткову інформацію про стан хворого, яку він не бажає надати; необхідність сторонньої допомоги під час лікування в разі втрати пацієнтом здатності до автономії – догляд за хворим*)? Які законодавчі та нормативно-правові документи регламентують питання надання медичної допо-

моги, дотримання конфіденційності та лікарської таємниці (*Цивільний кодекс України від 16.01.2003 р.; стаття 285 «Право на інформацію про стан свого здоров'я», стаття 286 «Право на таємницю про стан здоров'я»; Кримінальний кодекс України від 05.04.2001 р.; стаття 132 «Розголошення відомостей про проведення медичного огляду на виявлення зараження вірусом імунодефіциту людини чи іншої невеликої інфекційної хвороби» та стаття 145 «Незаконне розголошення лікарської таємниці»*).

Ознайомтеся зі змістом Етичного кодексу лікаря України, прийнятого на Всеукраїнському з'їзді лікарських організацій (27.09.2009 р.; м. Євпаторія) за посиланням <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0001748-09#Text>.

Завдання до тексту:

1. Запишіть синоніми до слова «кодекс», поясніть їхнє лексичне значення.

2. Підготуйте доповідь на тему: «Колегіальність лікарів».

3. Трансформуйте інформацію, отриману з розділу «Лікар і пацієнт», у запитання для обговорення з одногрупниками.

4. Репрезентуйте свою думку щодо змісту твердження: «Принцип поваги до своєї професії має бути витриманим у всіх сферах діяльності лікаря: професійній, громадській, публіцистичній. Кожен лікар має утримуватися від будь-яких дій чи висловлювань, що знецінюють повагу до медичного фаху. Усією своєю діяльністю він має сприяти збереженню та підвищенню престижності професії, до якої належить, а також дієвості цього Кодексу». Складіть алгоритм міркування.

5. Визначте мету Етичного кодексу лікаря України (*дотримання морально-етичних правил, що є обов'язковим для лікарів, адміністративного персоналу та вчених; упорядкування стосунків між лікарями, пацієнтами та медичними організаціями, визначення етичних норм під час проведення наукових досліджень*).

6. Продовжіть речення.

Головна мета професійної діяльності лікаря (практика, ученого) – це... Лікар зобов'язаний систематично вдосконалювати свій професійний рівень... Гуманні цілі, яким служить лікар, дають йому підставу вимагати... Лікар не повинен розповсюджувати з метою прибутку лікарські засоби та вироби... Лікар повинен бути чесним із пацієнтами та колегами, принциповим у своїй позиції щодо... Дії лікаря повинні бути спрямовані на...

Опрацюйте розділ 5 «Медична допомога» Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» від 23.04.2021 р. за

№ 2801-XII (за посиланням <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12#Text>) та розділи 2-3 «Реабілітація у сфері охорони здоров'я», «Система реабілітації» Закону України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» від 03.12.2020 р. за № 1053-IX (за посиланням <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text>).

1. *Завдання до тексту:*

За допомогою Інтернет-ресурсу «Хмара слів» створіть лінгводидактичні матеріали «Поняття і терміни, що вживаються в законодавстві про охорону здоров'я» за схемами: 1) життєдіяльність – здоров'я – заклад охорони здоров'я – медична допомога – медична субсидія – медичне обслуговування – мережа закладів охорони здоров'я – невідкладний стан людини; 2) обмеження життєдіяльності – охорона здоров'я – пацієнт – послуга з медичного обслуговування населення (медична послуга) – домедична допомога – реабілітаційна допомога – рідкісне (орфанне) захворювання – стан здоров'я – телемедицина; 3) лікуючий лікар – екстрена медична допомога – первинна медична допомога – вторинна (спеціалізована) медична допомога – третинна (високоспеціалізована) медична допомога – паліативна допомога. З'ясуйте значення цих понять.

2. Змодельуйте професійно-комунікативні ситуації за опорними словами: реабілітаційна допомога фахівця щодо здійснення комплексу заходів, спрямованих на оптимізацію функціонування осіб, які зазнають обмеження в повсякденному житті (*індивідуальний реабілітаційний план, обсяг реабілітаційної допомоги, ерготерапія, реабілітаційне обстеження, психологічна допомога в реабілітації, телереабілітація, реабілітаційний прогноз, фізична терапія*); надання реабілітаційної допомоги із застосуванням телереабілітації (*дистанційне консультування, супервізія, обмін інформацією, електронні повідомлення, проведення відеоконференцій, телеметрія*).

3. Дайте відповідь на запитання.

Назвіть соціально небезпечні захворювання. Які заходи зобов'язані здійснити органи й заклади охорони здоров'я для забезпечення населення від таких захворювань, як туберкульоз, психічні, венеричні захворювання, СНІД, лепра, хронічний алкоголізм, наркоманія? Які права мають особи, яким надається реабілітаційна допомога, та їхні законні представники під час проведення реабілітації?

Прочитайте наукову статтю М. Пасько «Суб'єкт медичної сфери: пацієнт, клієнт, споживач медичних послуг» (за посиланням https://economyandsociety.in.ua/journals/9_ukr/51.pdf).

Завдання до тексту:

1. Придумайте іншу назву наукової статті.
2. Складіть план статті (номінативний, питальний, тезовий).

3. Проаналізуйте структурні елементи статті (*постановка проблеми та її зв'язок із важливими науково-практичними завданнями – аналіз останніх досліджень, на які спирається автор – мета – виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів – висновки та перспективи подальших наукових розвідок – використані джерела*). Яким вимогам має відповідати назва статті?

4. Напишіть анотацію статті за схемою (*констатація факту аргументація факту – висновок*), використовуючи слова-маркери (*наприклад: акцентовано увагу на...; аргументовано, що...; висвітлено питання, проблеми...; здійснено...; зроблено висновок...; з'ясовано...; на основі узагальнення...; розкрито зміст, суть, поняття...; визначено...*).

5. Напишіть стисле логічне визначення, що містить у собі найістотніші ознаки поняття «пацієнт». Доберіть прикметники до цього слова.

6. Уведіть словосполучення до речення ділової семантики у відмінковій формі.

Звернутися за допомогою, інформувати про ускладнення, визначити симптоми, надати рекомендації, здійснювати догляд, отримати згоду, прийняти рішення, профілактичні заходи, психоемоційний стан, взаємодія з родиною.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що тексти наукового та офіційно-ділового стилів (стаття, анотація, закон, кодекс) – це форма реалізації мовленнєво-професійної діяльності іноземних студентів-медиків, що є дидактичним засобом для розробки завдань з української мови (за професійним спрямуванням) із метою формування професійно-комунікативних компетентностей (розвиток мовних і фахових компетенцій). Під час виконання запропонованих завдань студенти ознайомлювалися зі змістом чинного законодавства про охорону здоров'я та нормативно-правовими документами, що регламентують діяльність органів управління та закладів охорони здоров'я, отримували знання з основи права в медицині, правами, обов'язками та відповідальністю лікаря. Опанування таких знань сприяє вирішенню конфліктних ситуацій у професійній сфері, а також вибору комунікативної поведінки у взаємодії з колегами, керівництвом, пацієнтами та їхніми рідними, а також у межах усієї системи охорони здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беценко Т. П. Лінгвокультурологічний аналіз тексту як один із різновидів навчальної роботи у процесі вивчення української мови як іноземної. *Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 19 квітня 2019 р. Біла Церква, 2019. С. 6–8.
2. Кісіль Л. М. Анотування наукового тексту зі спеціальності як складова частина професійної підготовки студентів-іноземців у процесі навчання української мови. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 34. Т. 1. 76–80.
3. Коротка Н. В. Формування у студентів немовних вузів «понятійного мислення» за допомогою читання фахових текстів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 3. 26–30.
4. Корчова О. М. Риторичні засади професійно-педагогічної комунікації в закладі вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. Т. 2. 59–63.
5. Кучерук О. А. Текстоцентричний підхід як лінгводидактична проблема. *Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах* : Міжрегіональний науково-методичний семінар. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 7–13.
6. Приходько А. М. «Хмарні технології» в системі мовної підготовки іноземних студентів ЗВО технічного профілю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71. Т. 2. 199–203.
7. Федорова О. А. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Івано-Франківськ, 2016. 260 с.
8. Федорова О., Микитин І. Формування позитивної мотивації в іноземних студентів до вивчення української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 5, 146–151.
9. Фоменко Т. М. Застосування інтернет-ресурсів під час вивчення української мови як іноземної. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 3. 174–177.
10. Цуркан М. Основні принципи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27, Т. 5, 193–204.
11. Швець Г. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. 254–258.
12. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алтера, 2012. 696 с.

REFERENCES

13. Betsenko T. P. Lihvokulturolohichniy analiz tekstu yak odyn iz riznovydiv navchalnoi roboty u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Linguistic and cultural analysis of the text as one of the types of educational work in the process of studying Ukrainian as a foreign language]. *Aktualni problemy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Bila Tserkva, 19 kvitnia 2019 r. Bila Tserkva. 2019. P. 6–8 [in Ukrainian].
14. Kisil L. M. Anotuvannia naukovo tekstu zi spetsialnosti yak skladova chastyna profesiinoi pidhotovky studentiv-inozemtsiv u protsesi navchannia ukrainskoi movy [Annotation of a scientific text on the specialty as an integral part of professional training of foreign students in the process of learning the Ukrainian language]. *Innovative Pedagogy*. 2021. № 34. Part 1. P. 76–80 [in Ukrainian].
15. Korotka N. V. Formuvannia u studentiv nemovnykh vuziv «poniatiiinoho myslennia» za dopomohoiu chytannia fakhovykh tekstiv [Formation of non-linguistic universities students' «conceptual thinking» by means of reading professional texts]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*. 2021. № 74. Part 3. P. 26–30 [in Ukrainian].
16. Korchova O. M. Rytorychni zasady profesiino-pedahohichnoi komunikatsii v zakladi vyshchoi osvity [Rhetorical principles of professional and pedagogical communication in a higher education institution]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*. 2020. 73. Part 2. P. 59–63 [in Ukrainian].
17. Kucheruk O. A. Tekstotsentrychnyi pidkhid yak lnhvodydaktychna problema [Text-based approach as a linguo-didactic problem]. *Aktualni problemy tekstotvorennia u lnhvodydaktychnii ta mystetstvovznachyii ploshchynakh* : Mizhrehionalnyi naukovo-metodychnyi seminar. Zhytomyr : Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka. 2017. P. 7–13 [in Ukrainian].
18. Prykhodko A. M. «Khmarni tekhnolohii» v systemi movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv ZVO tekhnichnoho profilu [«Cloud technologies» in the system of language training of foreign students of higher education institutions of technical profile]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*. 2020. № 71. Part 2. P. 199–203 [in Ukrainian].
19. Fedorova O. A. Formuvannia audytyvnykh umin inozemnykh slukhachiv pidhotovchoho viddilennia u protsesi navchannia ukrainskoi movy [Formation of listening skills during Ukrainian language studies in the preparatory department for foreign citizens]. *Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk. 2016. 260 p. [in Ukrainian].
20. Fedorova O., Mykytyn I. Formuvannia pozytyvnoi motyvatsii v inozemnykh studentiv do vyvchennia ukrainskoi movy [Formation of foreign students' positive motivation to learning Ukrainian]. *Topical issues of the humanities*. 2020. № 27. Part 5. P. 146–151 [in Ukrainian].
21. Fomenko T. M. Zastosuvannia internet-resursiv pid chas vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Applying Internet resources during learning Ukrainian as a foreign language]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*. 2021. № 74. Part 3. P. 174–177 [in Ukrainian].
22. Tsurkan M. Osnovni pryntsypy navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [The main principles of teaching Ukrainian as a foreign language in higher medical education institutions]. *Topical issues of the humanities*. 2020. № 27. Part 5. P. 193–204 [in Ukrainian].
23. Shvets H. Struktura navchalnoi tekstoteki z ukrainskoi movy yak inozemnoi [The structure of training text material in Ukrainian as a foreign language]. *Scientific Bulletin. Series «Philological»*. Ostroh : Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». 2013. № 40. P. 254–258 [in Ukrainian].
24. Shevchuk S. V., Klymenko I. V. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam : pidruchnyk [Ukrainian Language for Professional Purposes : textbook]. Kyiv : Altera, 2012, 696 p. [in Ukrainian].

УДК 378.091.26

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-36>**Олена ТИТОВА,***orcid.org/0000-0002-6081-1812**доктор педагогічних наук, доцент,**професор кафедри обладнання переробних і харчових виробництв**імені професора Ф. Ю. Ялпачика**Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного**(Мелітополь, Запорізька область, Україна) olena.titova@tsatu.edu.ua***Надія ПАЛЯНИЧКА,***orcid.org/0000-0001-8510-7146**кандидат технічних наук, доцент,**доцент кафедри обладнання переробних і харчових виробництв**імені професора Ф. Ю. Ялпачика**Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного**(Мелітополь, Запорізька область, Україна) nadiia.palianychka@tsatu.edu.ua*

ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Статтю присвячено процесуальній стороні проблеми застосування технологічного підходу в організації педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх інженерів. Зазначений підхід передбачає визначення навчальних цілей у термінах результатів навчання, детальний опис діяльності на всіх етапах та систематичний контроль і корекцію результатів, що дає змогу регулярно співвідносити отримані результати (в тому числі проміжні) із запланованими. Таким чином уможливується гарантоване досягнення запланованих навчальних результатів через поетапність, відтворюваність і координацію. Технологічний підхід реалізується в системі професійної підготовки майбутніх інженерів у вигляді педагогічної технології, що розглядається як сплановане послідовне втілення на практиці заздалегідь розробленої системи методів і процедур. Аналіз результатів попередніх досліджень із зазначеної проблеми дав підстави зробити висновок про функції педагогічних технологій (розвивальну, аналітичну, проєктувальну, методологічну). У статті наведено принципи ефективної реалізації педагогічної технології в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів: фокус на розвитку особистості майбутнього інженера з урахуванням його професійних потреб та особливостей професійного середовища; позитивний вплив на цілі, зміст, форми, методи й засоби навчання; наявність контролю та можливості корекції результатів, діяльності викладача і здобувача вищої інженерної освіти, встановлення відповідності змісту навчання цілям професійного розвитку майбутнього інженера; можливість адаптувати технологію до умов освітнього середовища з урахуванням потреб і здатностей майбутнього інженера; забезпечення якісного дистанційного навчання через використання методів, інструментарію і ресурсів, реалізованих через інформаційно-комунікаційні технології. На основі аналізу прикладів успішної практики впровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх інженерів було визначено умови, запропоновано етапи та операції, за яких уможливується гарантоване отримання запланованих навчальних результатів.

Ключові слова: професійна інженерна підготовка, майбутні інженери, інновації, педагогічна технологія, технологічний підхід.

Olena TITOVA,*orcid.org/0000-0002-6081-1812**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,**Professor at the Department of Equipment for Processing**and Food Productions named after Professor F. Yu. Yalpachyk**Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University**(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) olena.titova@tsatu.edu.ua***Nadiia PALIANYCHKA,***orcid.org/0000-0001-8510-7146**PhD in Engineering, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Equipment for Processing and Food Productions**named after Professor F. Yu. Yalpachyk**Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological**(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) nadiia.palianychka@tsatu.edu.ua*

TECHNOLOGICAL FEATURES OF ENGINEERING STUDENTS PROFESSIONAL TRAINING

The article is devoted to the procedure issues of applying the technological approach in the organization of the pedagogical process of engineering students professional training. This approach involved the definition of learning objectives in terms of learning outcomes, a detailed description of activities at all stages and systematic monitoring and correction of results. That allowed regular monitoring of the results (including intermediate) and their comparison with the planned ones. Such an approach enabled the guaranteed achievement of the planned learning outcomes through phasing, reproducibility and coordination. The technological approach was implemented in the system of professional training of future engineers in the form of pedagogical technology, which was considered as a planned consistent implementation in practice of a pre-developed system of methods and procedures. Analysis of the results of previous research on the issue gave grounds to draw conclusions about the functions of pedagogical technologies (developmental, analytical, design, methodological). The article presents the principles of effective implementation of pedagogical technology in the process of professional training of engineering students: focus on the development of the engineer's personality, taking into account their professional needs and features of the professional environment; positive impact on the goals, content, teaching forms, methods and tools; availability of control and possibility of results correction, teacher's and students' activities, establishment of conformity of the training maintenance to the purposes of professional development of the engineering student; the ability to adapt a technology to the educational environment, considering the needs and abilities of the engineering student; providing quality distance learning through the use of methods, tools and resources implemented through information and communication technologies. Based on the analysis of successful practice of pedagogical technologies application in the process of engineering students professional training, the conditions were determined, the stages and operations which enable the planned educational results were offered.

Key words: professional engineering training, engineering students, innovations, pedagogical technology, technological approach.

Постановка проблеми. Практика професійної підготовки інженера у світових та вітчизняних університетах на сучасному етапі спирається на засади студентоцентризму, що дає змогу сфокусувати основну увагу на розвитку його особистості, професійної компетентності, створенні умов для творчості, командної роботи учасників освітнього процесу тощо. Іншою характерною особливістю організації процесу професійної інженерної підготовки нині є впровадження технологічного підходу, що виявляється у проектуванні та послідовному виконанні певних навчальних операцій. Такий підхід передбачає визначення навчальних цілей у термінах результатів навчання, детальний опис діяльності на всіх етапах та систематичний контроль і корекцію результатів, що дає змогу регулярно співвідносити отримані результати (в тому числі проміжні) із запланованими. Таким чином уможливується гарантоване досягнення запланованих навчальних результатів через поетапність, відтворюваність і координацію (Лузан, 2013; Лорилард, 2012).

Як вже зазначалося в наших попередніх дослідженнях, технологічний підхід, реалізований в освітньому процесі, передбачає «розроблення правил, моделей і зразків поведінки, які застосовуються фахівцем під час розв'язання специфічної задачі» (Тітова, 2019). Накопичення майбутнім інженером подібних зразків формує основу для його ефективної професійної діяльності та інженерної творчості.

Аналіз досліджень. Як відомо, педагогічна технологія характеризується орієнтацією освіт-

нього процесу на досягнення встановлених навчальних результатів (Лузан, 2013). Оскільки поняття «педагогічної технології» не має однозначного трактування, в нашому дослідженні ми спиралися на визначення «педагогічної технології» як системи дій педагога та здобувача, спрямованих на досягнення діагностичних навчальних цілей (Асоціація освітніх комунікацій та технологій, 1977). Аналіз публікацій, присвячених означеному питанню, дає підстави зробити висновок, що навчальний процес, організований на основі технологічного підходу, передбачає визначення загальних навчальних цілей, розподіл «технологічного» процесу на етапи, встановлення окремих цілей для кожного етапу, послідовне втілення на практиці спеціально розробленої системи методів і засобів для отримання запланованих результатів, що відповідають визначеним цілям, управління процесом – контроль і коригування навчальних результатів на кожному етапі (Джеджула, 2015; Лузан, 2013; Врайз, Клаассен, Кемп, 2017).

У наукових працях, присвячених дослідженню проблеми застосування педагогічної технології в організації процесу професійної підготовки майбутніх інженерів, висвітлено різні підходи до трактування поняття та визначення функцій педагогічної технології (розвивальної, аналітичної, проектувальної, методологічної) (Галузяк, Сметанський, Шахов, 2007; Лузан, 2013; Чошанов, 2013), обґрунтовано теоретичні засади розроблення та впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій (Галузяк,

Сметанський, Шахов, 2007; Кошук, 2019; Чошанов, 2013; Дженг, 2014; Сілтз, Річі, 2012), досліджено методичний (Джеджула, 2015; Кошук, 2019; Лузан, 2013; Спектор, 2015) та практичний аспекти (Джеджула, 2015; Кошук, 2019; Трімер, Хоуз, 2015; Врайз, Клаассен, Кемп, 2017) функціонування педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього інженера.

Мета статті – дослідити процесуальні аспекти організації процесу професійної підготовки майбутніх інженерів на основі технологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено раніше, педагогічна технологія є результатом наукового проектування з опорою на систему принципів та дотриманням етапів і вимог до операцій технологічного процесу і їх результатів, тому характерними є визначення навчальних цілей через результати, які підлягають діагностуванню, та наявність систематичного зворотного зв'язку.

У наявному дослідженні педагогічна технологія розглядається як сплановане послідовне втілення на практиці заздалегідь розробленої системи методів і процедур. Слід зауважити, що на кожному етапі реалізації педагогічної технології мають визначатися цілі і відбиратися форми організації навчального процесу, методи і засоби навчання, як це, наприклад, реалізується в таких педагогічних технологіях, як проблемно-розвивальна, евристична, контекстного навчання, навчального проектування, розвитку критичного мислення, імітаційних та кейс-технологіях у процесі забезпечення відповідних умов (Тітова, 2019).

У широкому розумінні застосування педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання має відповідати соціальним потребам та дидактично підпорядковуватися встановленим цілям, вибраному змісту та результатам підготовки майбутніх інженерів до ефективної професійної діяльності в умовах невизначеності, як це зазначено в галузевих освітніх стандартах підготовки інженерів.

У процесі реалізації педагогічної технології на практиці основна увага приділяється процесуальній та діагностичній сторонам питання, а методики, що відбираються або розробляються для кожного етапу, мають відповідати за змістову складову частину процесу професійної підготовки майбутніх інженерів. Методика стосується певного навчального результату, включаючи різні сторони педагогічної взаємодії, що виражаються в змісті, методах, засобах навчання і організаційних формах. Принциповими особливостями навчального процесу, організованого на основі технологічного підходу, є універсальність та відтворюваність, а також той

факт, що педагогічна технологія не обмежується однією-кількома навчальними дисциплінами.

За визначенням, педагогічна технологія дає змогу реалізувати системний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів (Асоціація освітніх комунікацій та технологій, 1977), тому сутність застосування технологічного підходу полягає в тому, що уможливорюється позитивний вплив на цілі, зміст, форми, методи й засоби навчання, процедури контролю та корекції результатів, а також на педагогічну взаємодію учасників навчального процесу.

Аналіз результатів попередніх досліджень із зазначеної проблеми (Джеджула, 2015; Кошук, 2019; Спектор, 2015; Трімер, Хоуз, 2015; Врайз, Клаассен, Кемп, 2017) дав підстави зробити висновки про функції педагогічних технологій (розвивальну, аналітичну, проєктувальну, методологічну) та принципи їх ефективної реалізації в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів:

1) фокус на розвитку особистості майбутнього інженера з урахуванням його професійних потреб та особливостей професійного середовища. З цією метою у процесі підготовки для здобувачів вищої інженерної освіти розробляються професійно орієнтовані задачі, кейси, які дозволяють студентам опанувати методи та прийоми інженерно-технічної діяльності, формувати уміння і навички формулювати та вирішувати проблеми, розвивати самостійність та відповідальність за результати власної діяльності, навички пошуку та оволодіння необхідним знанням, набувати досвід командної співпраці, оволодівати методами розроблення технічного вирішення проблеми у вигляді концепції, моделі або прототипу, розвивати навички комунікації, зокрема із представниками різних культур, соціальних груп, професій тощо;

2) позитивний вплив на цілі, зміст, форми, методи й засоби навчання, контроль та корекцію результатів, діяльність викладача і студента та встановлення відповідності змісту навчання цілям професійного розвитку майбутнього інженера. З одного боку, це передбачає оволодіння здобувачами вищої інженерної освіти сучасними техніками, методами, засобами аналізу потреб ринку, методами прийняття аргументованих рішень, техніками генерування нових ідей тощо. З іншого боку, це вимагає аналізу й узгодження усталених і традиційних форм, методів і засобів навчання з інноваційними, що, зокрема, застосовують інформаційні технології та забезпечують дистанційні форми навчання. Це також потребує розроблення алгоритму педагогічної взаємодії учасників навчального процесу з детальною характеристи-

кою діяльності та очікуваних на кожному етапі результатів, вибором інструментів та методів перевірки рівня відповідності досягнутих результатів запланованим та засобів їх корекції;

3) можливість адаптувати технологію до умов освітнього середовища з урахуванням потреб і здатностей здобувача вищої інженерної освіти. Це вимагає дотримання порядку «технологічних» операцій, адаптивного управління навчальним процесом із можливістю прогнозувати та корегувати результати, змінювати за потреби методи взаємодії на основі аналізу викладачем поточних навчальних результатів майбутніх інженерів та самоаналізу власних досягнень;

4) забезпечення можливості якісного дистанційного навчання через використання методів, інструментарію і ресурсів, реалізованих через інформаційно-комунікаційні технології (мобільні додатки, соціальні мережі, хмарні технології, віртуальна та розширена реальність, віртуальні лабораторії, моделювання та занурення в середовище тощо).

Оскільки характерним для процесу професійної підготовки майбутнього інженера, організованого як технологічний процес, є поетапне виконання заздалегідь спроектованих навчальних дій, наявність контролю відповідності навчальних результатів встановленим вимогам, можливість корекції результатів, які не відповідають очікуванню, та відтворюваність, необхідним виявляється проектування змістової частини (визначення цілей та змісту навчання) та процесуальної (відбору форм, методів, засобів навчальної діяльності студентів і діяльності викладачів, складання послідовності операцій).

За такого підходу номінально процес має включати наведені нижче етапи та операції.

Етап 1. Організація. Включає такі операції: визначення діагностичних навчальних цілей, діагностика наявного вхідного рівня студентів, планування та підбір змісту, форм, методів і засобів діяльності здобувачів вищої інженерної освіти.

Етап 2. Діяльність 1: планомірне поетапне виконання навчальних дій.

Етап 3. Моніторинг 1: контроль відповідності отриманих студентом навчальних результатів встановленим вимогам.

Етап 4. Діяльність 2: корекція результатів, які не відповідають встановленим вимогам, запровадження додаткової навчальної діяльності.

Етап 5. Моніторинг 2: діагностування рівня навчальних результатів.

У нашому дослідженні педагогічний процес професійної підготовки майбутнього інженера, організований на засадах технологічного процесу, передбачав ґрунтовну попередню підго-

товку, зокрема визначення діагностичних цілей та змісту навчання на основі вимог до випускника інженерної спеціальності (наведених у Стандарті вищої освіти), встановлення та опис необхідного вхідного рівня студентів, що дозволяє формувати за необхідності групи в межах курсу або підгрупи в межах однієї групи за рівнями.

Практика професійної інженерної підготовки доводить, що формування однорідних навчальних груп (підгруп), з одного боку, є виправданим, за умови, що в такому складі студенти навчатимуться протягом 1-2 семестрів. З іншого боку, коли планується довгострокова робота в умовах традиційного розподілу студентів по групах, формувати однорідні групи за рівнями може бути складною задачею, а також явищем із небезпечними наслідками, оскільки в процесі навчання групи або підгрупи можуть змішуватися. Варто також додати, що розподіл студентів за рівнями принципово не застосовується під час реалізації окремих педагогічних технологій, зокрема розвивального та евристичного навчання. Це має враховуватися в організації процесу професійної підготовки майбутніх інженерів на технологічних засадах.

Організація діяльності здобувачів вищої інженерної освіти, націленої на розвиток професійної компетентності, потребує відбору відповідних організаційних форм, методів та засобів навчання і контролю. На основі аналізу прикладів успішної практики впровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх інженерів було зроблено висновки щодо можливості гарантованого отримання запланованих навчальних результатів за таких умов:

- точне планомірне поетапне виконання спроектованих навчальних дій та операцій;
- орієнтація на заздалегідь визначені цілі;
- безперервне стеження за процесом із метою виявлення його відповідності встановленим вимогам;
- запобігання критичним ситуаціям;
- своєчасний аналіз перебігу навчального процесу;
- оцінювання продуктивності навчального процесу;
- виявлення результатів, що не відповідають вимогам;
- з'ясування причин із подальшим їх усуненням та корекцією навчальних результатів майбутніх інженерів.

Разом із тим для повноцінної та успішної реалізації педагогічної технології мають бути передбачені ресурси, види діяльності та завдання як для здобувачів вищої інженерної освіти, які

демонструють надвисоку продуктивність, так і для тих студентів, які потребують додаткового навантаження для засвоєння навчального матеріалу, з метою підтримки їх позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки. Отже, впровадження технологічного підходу в організації педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх інженерів дає змогу гарантовано отримати заплановані навчальні результати, які відповідають встановленим вимогам. Процесуально це потребує трансформування абстрактної стратегічної цілі (підготовка компетентного фахівця) в низку діа-

гностичних, кожна з яких описуватиме відповідний етап процесу навчання, поетапного виконання заздалегідь спроектованих навчальних дій, організації ефективної діагностики навчальних досягнень здобувачів вищої інженерної освіти на кожному етапі реалізації технології, що дозволяє об'єктивно виявити результат, виміряти рівень його сформованості (розвитку), порівняти з еталонним та скоригувати в разі потреби.

Подальші наукові розвідки мають розкривати проблему взаємодії суб'єктів освітньої діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів під час впровадження педагогічних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. посіб. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. 400 с.
2. Дзеджула О. М. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю : колективна монографія викладачів Вінницького національного аграрного університету та технологічно-промислового коледжу ВНАУ / За ред. О. М. Дзеджули. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 214 с.
3. Кошук О. Б. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2019. 38 с.
4. Лузан П. Г. Суть і дефініція поняття «Педагогічна технологія». *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. Професійна педагогіка*. 2013. № 6. С. 12–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2013_6_4.
5. Тітова О. А. Педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у аграрних університетах: теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення : монографія. Мелітополь : Видавець Однорог Т. В., 2019. 324 с.
6. Чошанов М. А. Инженерия обучающихся технологий. 2-е изд. (эл.). Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 239 с. URL: <http://znanium.com/catalog/product/501731>
7. Geng F. Confusing terminologies: #e-learning, learning technologist, educational technologist, discussed by @A_L_T members. Oxford, UK, 2014. URL: https://blogs.it.ox.ac.uk/fawei/2014/07/29/confusing-terminologies-e-learning-learning-technologist-educational-technologistdiscussed-by-a_l_t-members/
8. Laurillard D. Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology. Routledge: Taylor & Francis Group, 2012. 258 p.
9. Seels B. B., Richey R. C. Instructional technology: The definition and domains of the field. Information Age Publishing, 2012, 1994. 208 p.
10. Spector J. M. Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. Routledge, 2015. 216 p.
11. The definition of educational technology. AECT task force on definition and terminology. Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology, 1977. 180 p.
12. Trimmer W., Hawes P. Inquiry-based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Programs: A conceptual and practical resource for educators. *Inquiry-Based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (Stem) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators. Innovations in Higher Education Teaching and Learning*. / Ed. P. Blessinger, J. Carfora. United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited, 2015.
13. Vries P., Klaassen R., Kamp A. Emerging technologies in engineering education: can we make it work? *Proceedings of the 13th International CDIO Conference, University of Calgary*. Calgary, Canada, 2017.

REFERENCES

1. Haluziak V. M., Smetanskyi M. I., Shakhov V. I. Pedagogika: navch. posib. [Pedagogics: coursebook]. Vinnytsa : DP "Derzhavna kartografichna fabrika", 2007. 400 p. [in Ukrainian].
2. Dzhezhdzula O. M. Suchasni osvichni tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv ahrarnoho profilu: kolektyvna monohrafiia vykladachiv Vinnytskoho natsionalnogo ahrarnoho universytetu ta tekhnolohichno-promyslovoho koledzhu VNAU / Ed. O. M. Dzhezhdzula. [Modern educational technologies in professional training of agrarian experts: a collective monograph of teachers of Vinnytsa National Agrarian University and VNAU College of Technology and Industry]. Vinnytsia : Nilan-LTD, 2015. 214 p. [in Ukrainian].
3. Koshuk O. B. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv iz ahroinzhenerii. [Theoretical and methodical principles of forming professional competence of future specialists in agroengineering]. Dissertation abstract for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04. Hlukhiv, 2019. 38 p. [in Ukrainian].
4. Luzan P. H. Sut i defynitsiia poniattia "Pedagogichna tekhnolohiia". [The essence and definition of "Pedagogical Technology"]. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education NAPS of Ukraine. Professional Pedagogics Series*, 2013. No 6. P. 12–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2013_6_4. [in Ukrainian].

5. Titova O. A. Pedagogichna systema rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnikh inzheneriv u ahrarnykh universytetakh: teoretychne obhruntuvannia ta metodychne zabezpechennia: monohrafiia. [Pedagogical system for development of creative potential of future engineers in agrarian universities: theoretical substantiation and methodical maintenance: monograph]. Melitopol: Publisher Odnorog T.V., 2019. 324 p. [in Ukrainian].
6. Choshanov M. A. Inzheneriia obuchauishchikh tekhnolohii [Learning technologies Engineering] 2nd ed. (electronic). Moscow : BINOM. Knowledge Laboratory, 2013. 239 p. URL: <http://znanium.com/catalog/product/501731>. [in Russian].
7. Geng F. Confusing terminologies: #e-learning, learning technologist, educational technologist, discussed by @A_L_T members. Oxford, UK, 2014. URL: https://blogs.it.ox.ac.uk/fawei/2014/07/29/confusing-terminologies-e-learning-learning-technologist-educational-technologistdiscussed-by-a_l_t-members/.
8. Laurillard D. Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology. Routledge: Taylor & Francis Group, 2012. 258 p.
9. Seels B. B., Richey R. C. Instructional technology: The definition and domains of the field. Information Age Publishing, 2012, 1994. 208 p.
10. Spector J. M. Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. Routledge, 2015. 216 p.
11. The definition of educational technology. AECT task force on definition and terminology. Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology, 1977. 180 p.
12. Trimmer W., Hawes P. Inquiry-based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Programs: A conceptual and practical resource for educators. *Inquiry-Based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (Stem) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators. Innovations in Higher Education Teaching and Learning* / Ed. P. Blessinger, J. Carfora. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited, 2015.
13. Vries P., Klaassen R., Kamp A. Emerging technologies in engineering education: can we make it work? *Proceedings of the 13th International CDIO Conference, University of Calgary*. Calgary, Canada, 2017.

ДК 377.091.33:[94:004.9]

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-37>**Ольга УХНАЛЬ,**

orcid.org/0000-0002-3377-2002

аспірант кафедри історії, правознавства та методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
(Глухів, Сумська область, Україна) uxnalolga@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті розкрито питання, що стосується процесу діагностики знань, умінь і навичок учнів, який є важливою ланкою навчального процесу. Адже процес результативності суттєво залежить від ретельності підготовки до розробки методів контролю знань. Розкрито поняття тесту в педагогічному аспекті, зазначено і певну градацію та рівні складності з використанням різних типів, форм запитань. У статті охарактеризовано дефініції понять «система тестового контролю», «Google форми», «Classtime», «онлайн-платформи». Встановлено історичний момент появи та застосування методу тестового контролю в педагогіці та самого поняття «тест». Зазначена неоднозначність ставлення до форм тестового контролю з кінця XIX століття до наших часів. Виокремлено позитивні та негативні аспекти використання та застосування тестових технологій на уроках історії. Показано, як змінювалися форми, методи контролю навчальних досягнень учнів із часом. Обґрунтовано причини переходу і видозмінення форм та типів тестового контролю з паперового варіанту на електронно-віртуальний. Розглянуто програмні засоби, які пришвидшують роботу з тестами, дають змогу розширити кругозір та розкрити тему вивченого матеріалу в повному обсязі без максимальних затрат часу з автоматичною послугою перевірки та надання миттєвого результату у вигляді оцінки. Скомпоновано систему основних вимог до низки завдань під час підготовки до тесту учителя, які дадуть змогу отримати якісний результат та виявити слабкі сторони вивченого матеріалу, таким чином показавши якісний та кількісний показник засвоєння отриманого матеріалу. Визначено особливий аспект використання тестових технологій, платформ на уроках історії – це конфіденційність результатів. Під час тестування в режимі онлайн педагог бачить кожного учня, послідовність надання відповідей, а також кінцевий результат, який отримує учень в особистий кабінет або на електронну пошту. У підсумках визначено переваги сучасних методик над традиційними, потребу шукати нові форми, методи, вдосконалювати класичні, позбуваючись суб'єктивізму.

Ключові слова: тест у педагогіці, діагностика навчальних досягнень, система тестового контролю, Google форми, Classtime, онлайн-платформи.

Olga UKHNAL,

orcid.org/0000-0002-3377-2002

Postgraduate Student at the Department of History, Jurisprudence and Teaching Methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
(Glukhiv, Sumy region, Ukraine) uxnalolga@gmail.com

USE OF TEST TECHNOLOGIES IN HISTORY LESSONS

The article reveals, the process of diagnosing the knowledge, skills and abilities of students, which is an important part of the educational process. After all, the process of effectiveness largely depends on the thorough preparation for the development of methods of knowledge control. The concept of the test in the pedagogical aspect is revealed, it is noted and confirmed that the system of tasks, which are selected according to the age category, the studied material, have a certain gradation and levels of complexity using different types, forms of questions is important. The article describes the definitions of “test control system”, “Google forms”, “Classtime”, “online platform”. The historical facts of appearance and application of the method of test control in pedagogy and the very concept of “test” are established. Different points and attitude to the forms of test control from the end of the XIX century to the present day is noted. The positive and negative aspects of the use and application of test technologies in history lessons are highlighted. It is shown how the forms and methods of monitoring students’ academic achievements have changed. The reasons for the transition and modification of forms and types of test control from the paper version to the electronic-virtual one are substantiated. The software tools that speed up the work helping in studying the material minimizing the necessary time with an automatic service of verification and providing an instant result in the form of evaluation. The system of basic requirements to a number of tasks during preparation for the teacher’s test which will give the chance to receive qualitative result and revealing of weaknesses of the studied material, thus showing qualitative and quantitative mastering indicator of the received material is composed. A special aspect of the use of test technologies and platforms in history lessons is the confidentiality of the results. During online testing, the teacher sees each student, the sequence of answers, as well as the final result that the student receives in the personal account or by e-mail. The results identify the advantages of modern methods over traditional ones, the need to look for new forms, methods, to improve the classical ones.

Key words: test in pedagogy, diagnostics of educational achievements, test control system, Google forms, Classtime, online platforms.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в суспільстві, кардинально змінюють життя та погляди на нього, особливо в педагогіці. Комп'ютерні технології набули широкого вжитку не тільки в промислових масштабах, але й у науці й техніці. Педагогіка стоїть в основі цих змін, і не дивно, що реформи, які відбуваються в освіті XXI століття, починаються із закладів загальної середньої освіти. З'являються нові моделі організації освітньо-виховного процесу. Важливим аспектом змін є не тільки підготовка, організація, мотивація, але ще й система контролю. Сучасна педагогіка відходить від принципу суб'єктивізму, а базується на інших: об'єктивізму, гуманізму, дитиноцентризму, толерантності. Вперше поняття «тест», оперування ним та застосування з'явилося у 1899 році, введено в обіг американським психологом Джеймсом Кеттелом. Науковцем було доведено, що тести, матеріали яких ретельно підібрані, якісно складені запитання дають змогу за короткий проміжок часу отримати достовірну інформацію, за якою учитель матиме змогу проаналізувати помилки, виокремити їх, здійснити аналіз, таким чином закріпивши матеріал. Нині система тестового контролю потужно використовується в системі зовнішнього незалежного оцінювання. До цього процесу можна ставитися негативно, як зазначає у своїх статтях І. Фаріон, що система тестового контролю тільки поглиблює проблеми в освітньо-виховному процесі, нездатністю самостійно висловити думку, а більше є автоматичною роботою. Або, навпаки, можна позитивно дивитися на використання сучасних тестових технологій, як М. Челишкова, Є. Михайличев, В. Матвієнко. Стаття містить практичні рекомендації щодо застосування сучасних технологій тестового контролю, враховуючи переваги та недоліки.

Аналіз досліджень. Система тестування у світі і Україні щораз удосконалюється. Недивно, що науковці сучасності стають прихильними до цього методу педагогічного дослідження (С. Ніколаєва, О. Петрашук, П. Айразян, Дж. Браун, М. Мятлева, М. Савчин). Саме поняття «тестування» досліджувалося і запропоноване психологами Г. Лінертом, В. Візерським. Класифікацією тестів займалися низка науковців та фахівців своєї справи: В. Аванесов, В. Беспалько, К. Інгенкамп, І. Булах, Дж. Макк, В. Хант, Р. Фрік (Булах, 2006: 12).

Мета статті – розкрити необхідність та зручність використання сучасних тестових технологій на уроках історії.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці тестування – це метод, за допомогою якого діагностують результат освітнього процесу, що базується

на принципах об'єктивності. Він є інструментом перевірки ступеня навченості учня, який складається із системи тестових завдань, обробка та аналіз результатів. До тестів є низка вимог: валідність (відповідність), надійність, ефективність. Тестові завдання можна поділити на дві групи: відкриті – завдання вільного викладу, завдання-доповнення; закриті – завдання на відповідність, послідовність, співвідношення. Метод тестового контролю перевірки знань, умінь та навичок учнів можливий на різних етапах, типах уроку.

Нині ми споглядаємо тенденцію, коли заклади загальної середньої освіти мають підключення до мережі Інтернет не як розкіш, а як факт, без якого неможливо у 2021 році уявити собі навчання без онлайн-режиму. Такі зміни продиктовані ситуацією, яка склалася нині у зв'язку з вірусом COVID-19, коли навчальні заклади опинилися в таких умовах, де потрібно було не тільки надавати якісну освіту, а й провести об'єктивну перевірку результатів навчання та засвоєння знань учнями. Зміни полегшили процеси підготовки, побудови тестових завдань онлайн-платформи, на яких уже був конструктор текстів із заготовленими макетами, що доволі швидко полюбилися педагогам.

«Всеосвіта» та «На Урок» – це ті освітні проекти, освітні спільноти, які першими надали активну допомогу в підготовці до уроків як педагогам, так і учням у режимах офлайн та онлайн. Ці дві платформи схожі тим, що діють у чотирьох напрямках: підвищення кваліфікації, тобто завдяки онлайн-навчанню педагог за своєю спеціальністю зможе вибрати потрібні курси, пройти їх у зручний час, отримати сертифікат підвищення кваліфікації; видавництво – друкування власних педагогічних розробок, статей, методичних надбань; конкурси, олімпіади; освітня соціальна мережа, завдяки якій відбувається обмін інформацією між педагогами з різних куточків України та світу. Ці платформи дають змогу реєструватися, отримати власний кабінет, накопичувати методичні матеріали і накопичувати створені тести завдяки розділу «Конструктор тестів», який розміщено в рубриці «Інструменти педагога» на платформі «Всеосвіта», «На Урок» – у рубриці «Тести», «Створити тест».

Що ж приваблює освітян у конструкторах такого зразку? По-перше, зручність для розуміння шаблони, по-друге, необмеженість у створенні кількості тестів, по-третє, учитель сам вибирає послідовність порядку запитань, виставляючи функцію «показувати в довільному порядку», по-четверте, доступність, адже завантажуються завдання з будь-якого гаджета, по-п'яте, легкість у редагуванні помилок. Створюючи тест, учитель

вибирає клас, предмет. Завдяки таким тестам охопленість аудиторії максимальна, потрібен лише доступ до мережі Інтернет. Користування такими тестовими конструкторами на уроках історії зекономить час, миттєвий результат, унеможливить процес запозичення інформації чи списування, нагадуючи про принципи академічної доброчесності. Тести мають різні види завдань від вибору однієї відповіді до висловлення своєї думки відповідно до запитання. Завдяки різним рівням завдань учитель може проаналізувати та об'єктивно визначити рівень підготовки учня до уроку, а також виділити запитання, на які потрібно звернути увагу учневі.

Що ще онлайн-тестування робить привабливим – це режим доступу до тестів від банального посилання, яке розсилається у спільноті, на пошту, до QR-кодування. Час проходження тесту може бути запланованим – чітко зазначається з початком та закінченням уроку, може бути подовженим у часі – відповіді надаються протягом кількох днів залежно від складності теми, тестових завдань, особливостей класу. Педагогові тепер не потрібно відслідковувати, як відповіли учні, для цього після закінчення проходження тестової роботи можна всі результати завантажити у форматі Excel. Завдяки таблицям, діаграмам можна відстежити результативність підготовки, визначити сильні та слабкі сторони в засвоєнні матеріалу.

Для учителів історії дуже важливо на уроках історії розвивати компетентності: просторову, хронологічну, аксіологічну, мовленнєву, логічну, інформаційну. Онлайн-тести завдяки різним видам завдань легко справляються з поставленою задачею. Завдання можуть бути як текстовими, так і графічними – можна завантажити карту, портрет історичної постаті, зображення репродукції картини і т.д. Якщо педагог бачить порушення з боку учнів у момент проходження тесту, він може закрити доступ до нього, вилучити учня і для цього не обов'язково знаходитися в аудиторії, достатньо в час початку проходження запитань бути присутнім біля комп'ютера. Бувають моменти, коли педагог не мав змоги спостерігати за процесом проходження тестів, після закінчення в таблиці результатів можна спостерігати кілька разів, як той чи інший учень намагався заходити і виконувати один і той самий тест.

Classtime – онлайн-конструктор для ефективної візуалізації поданого матеріалу. Завдяки комп'ютерним можливостям уроки стають цікавими, сучасними, які прогресують відповідно до сучасних вимог. На відміну від конструкторів, що розміщені на платформах «Всеосвіта»,

«На Урок», конструктор Classtime має як безплатну версію, так і більш розширену, за яку потрібно сплатити певні кошти. Для того, щоб створити тест, потрібно зареєструватися і в кінцевому результаті ви матиме власний кабінет, бібліотеку тестів, які можна накопичувати. Кожна реєстрація має бути прикріплена до вашої дієвої електронної адреси, адже приходять цікаві розсилки, якими можна буде в подальшому скористатися. Маючи власний кабінет, ви заходите до нього як педагог, а це означає, що ви зможете створювати тести і надавати доступ до них цілому класу або окремим учням. Створюючи тест, матимете змогу працювати з такими видами завдань: одна правильна відповідь, кілька правильних відповідей, правда/неправда, тест, встановити порядок, встановити відповідність, вибірка тексту, встановити область. Задання можна посилити додатковим роз'ясненням або, навпаки, графічним зображенням. Встановивши час проходження сесії та час закінчення, можна переглядати перебіг проходження запитань, дуже чітко видно, де який учень чи учениця припустилися помилки, скільки часу витрачають на те чи інше запитання. Звичайно, проходження тестової роботи не в аудиторії класу дає змогу учням скористатися додатковою літературою задля ефективного проходження завдань, але педагог чітко це може відслідкувати. Завдяки платформі Classtime учні 10-11 класів мають змогу практикуватися у проходженні тестів під час підготовки до ЗНО, таким чином позбуваючись бар'єру та страху перед проходженням зовнішнього незалежного оцінювання. Усі створені тести автоматично зберігаються в рубриці «Бібліотека», їх можна з часом редагувати і навіть видаляти, створивши нові. Кожен тест має назву, яку ви надаєте самостійно відповідно до теми, засвоєння знань, умінь та навичок, до якої потрібно перевірити, а також код сесії, який ви надаєте, розіславши посиланням, або завдяки наданню QR-коду або через спільноту у Viber, Telegram, Messenger. Завдання тестової роботи також можна надати і в паперовому варіанті, імпортувавши у Word. Недопущення помилок редагується завдяки вкладці «Попередній перегляд». Результати проходження тестового завдання з тією чи іншою темою можна зберегти на своєму комп'ютері, роздрукувати. Дані подаються у вигляді таблиць та діаграм, завдяки яким можна побачити тенденцію покращення чи погіршення ситуації і на що звернути увагу. Якщо в індивідуальному порядку учні з поважних причин не мали змоги бути присутніми на сесії, можна відкрити додаткову, з іншим кодом доступу.

Окрему увагу хотіла звернути на можливість Інтернет-сервісу Google, адже завдяки йому цілі навчальні заклади почали створювати віртуальні класи зі своїм розкладом, дзвінками, завданнями. Використання, застосування онлайн-тестів не обійшло цей сервіс. Нині досить активно практикуються Google-форми на різних етапах уроків, незалежно від типів. Кожен власник електронної пошти на Google-сервері має Google-додатки, серед яких чільне місце посіли «Форми». На відміну від інших онлайн-конструкторів тестів, під час створення потрібно не забувати, що обов'язково додати форму для прізвища та ім'я учня/учениці, клас. Створюючи форму, можна вибирати різні види завдань: на одну відповідь, кілька відповідей, текст або його уривок, можуть бути завантажені уривки аудіо-, відеоматеріалів, графічні зображення, посилання на YouTube. Як і будь-який конструктор, Google-форми наділені можливістю попередньої перевірки тесту, редагування, відкриття та закриття доступу, пересилання через усі можливі сервіси отримання інформації. Створення завдань відбуваються в досить легкий спосіб, з огляду на індивідуальні та вікові особливості класу. Хотілося б окремо зупинитися на перевагах саме цього сервісу: він є абсолютно безплатним, доступ для створення форм має кожен з акаунтом Google, не потребує спеціальних носіїв, не потребує окремого громіздкого технічного обладнання, спеціальних програм; легко створювати завдання; є автоматична статистика. Що полегшує користування цим сервісом? Легкодоступність. Не потрібне запам'ятовування паролів для входу в особистий кабінет, варто знати логін та пароль від власної Google-пошти.

З вищезазначеного та сказаного про створення онлайн-тестів хотілося б виокремити позитивні та негативні аспекти.

Позитивні: універсальність, висока швидкість, можливість швидкого редагування, автоматичність у перевірці, надання статистичної звітності про результати проходження тестових завдань, зрозумілість, можливість надання посилання на проходження тесту або друк на папері, міжпредметні зв'язки, використання та застосування на уроках інформаційно-комунікаційних технологій, безплатне використання та застосування, можливість задіяти велику аудиторію, індивідуальний підхід, застосування завдань різного рівня з використанням аудіо-, відеоматеріалів, відсутність у потребі застосування спеціального технічного оснащення, чіткість у виконанні, часові обмеження, об'єктивність, передбачуваність, чітка градація балів, швидке обчислення та кінцевий результат.

Негативні аспекти: уникати обтяження уроку тестовими завданнями, дозвано використовувати тестові завдання, не забуваючи про розвиток мовленнєвої компетентності на уроках історії, контроль за виконанням завдань, аби уникнути порушення дотримання академічної доброчесності під час проходження завдань.

Висновки. З викладу основного матеріалу статті можна чітко зазначити, що метод тестового контролю, звичайно, є невід'ємною частиною перевірки набутих знань, умінь та навичок учня, але погоджусь з поглядами сучасних вітчизняних педагогів, що цей метод має бути дозованим. Система контролю не має бути обтяжена тільки тестами, щоб не порушити здатність учнів мислити логічно, шукати причинно-наслідкові зв'язки. Метод тестового контролю потрібно використовувати обережно, якщо педагог точно знає, що це посприє підвищенню ефективності освітнього процесу. Педагог працює з класом, враховуючи вікові, індивідуальні особливості, навчальні здібності колективу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антуф'єва В. А., Белоусова В. В. Використання тестового контролю як засобу перевірки знань студентів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2018. № 37. Том 3. С. 4–7.
2. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. посіб. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.
3. Ваш шлях до успіху учнів. URL: <https://www.classmate.com/uk/> (дата звернення 18.07.2021).
4. Всеосвіта – Національна освітня спільнота. URL: <https://vseosvita.ua/> (дата звернення 15.07.2021).
5. Голубева М. О., Бахтіярова Х. Ш., Радченко М. І. Світові тенденції розвитку та впровадження педагогічних тестових технологій у ВНЗ. *Наукові записки*. 2014. Том 162. *Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. С. 16–20.
6. Ляшенко О. І., Жук Ю. О. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2015. 181 с.
7. Освітній проєкт «На урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/> (дата звернення 15.07.2021).
8. Петухова І. О. Тестування в освіті України крізь призму розвитку психолого-педагогічної науки. Ірпінь : Національний університет державної податкової служби України, 2014. 197 с.
9. Сервіс для створення інструментів опитування Google Форми. URL: <https://docs.google.com/forms/u/0/> (дата звернення 21.07.2021).
10. Центр навчання Google Workspace. URL: <https://support.google.com/a/users/answer/9302965?hl=ua> (дата звернення 21.07.2021).

REFERENCES

1. Antufieva V. A., Bielousova V. V. Vykorystannia testovoho kontroliu yak zasobu perevirky znan studentiv u zakladakh vyshchoi osvity. [The use of test control as a means of testing students' knowledge in higher education institutions]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia. 2018. Nr 37. Tom 3. pp. 4–7 [in Ukraine].
2. Bulakh I. Ie., Mruha M. R. Stvoriuiemo yakisnyi test [We create a quality test]: navch. posib. Kyiv: Maister-klas, 2006. 160 pp. [in Ukraine].
3. Vash shliakh do uspiokhu uchniv [Your path to student success]. URL: <https://www.classmate.com/uk/> (data zvernennia 18.07.2021) [in Ukraine].
4. Vseosvita – Natsionalna osvithna spilnota [Universal Education – National Educational Community]. URL: <https://vseosvita.ua/> (data zvernennia 15.07.2021) [in Ukraine].
5. Holubieva M. O., Bakhtiarova Kh. Sh., Radchenko M. I. Svitovi tendentsii rozvytku ta vprovadzhennia pedahohichnykh testovykh tekhnolohii u VNZ. [World trends in the development and implementation of pedagogical test technologies in universities]. Naukovi zapysky. 2014. Tom 162. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota. pp. 16–20 [in Ukraine].
6. Liashenko O. I., Zhuk Yu. O. Testovi tekhnolohii otsiniuvannia kompetentnosti uchniv [Test technologies for assessing student competencies]: posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2015. 181 p. [in Ukraine].
7. Osvitnii proiekt «Na urok» dlia vchyteliv [Educational project “For a lesson” for teachers]. URL: <https://naurok.com.ua/> (data zvernennia 15.07.2021) [in Ukraine].
8. Pietukhova I. O. Testuvannia v osviti Ukrainy kriz pryizmu rozvytku psykholoho-pedahohichnoi nauky [Testing in education in Ukraine through the prism of the development of psychological and pedagogical science]. Irpin: Natsionalnyi universytet derzhavnoi podatkovoi sluzhby Ukrainy, 2014. 197 p. [in Ukraine].
9. Servis dlia stvorennia instrumentiv opytuvannia Google Formy [Service for creating Google Forms survey tools]. URL: <https://docs.google.com/forms/u/0/> (data zvernennia 21.07.2021) [in Ukraine].
10. Tsentri navchannia Google Workspace [Google Workspace Learning Center]. URL: <https://support.google.com/a/users/answer/9302965?hl=ua> (data zvernennia 21.07.2021) [in Ukraine].

УДК 371.134.

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-38>

Ірина ХАРКАВЦІВ,

orcid.org/0000-0003-4143-3470

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри практики англійської мови

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *harkavciv@gmail.com*

Наталія БОЙЧУК,

orcid.org/0000-0001-7564-4087

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри практики англійської мови

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *boychukn77@gmail.com*

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

Стаття розкриває проблему творчої самореалізації вчителя в умовах неперервного професійного розвитку. Аргументовано актуальність дослідження, оскільки сучасний учитель, спонукуваний внутрішньою потребою в саморозвитку і бажанням творчої самореалізації, зіштовхується з численними об'єктивними і суб'єктивними труднощами на цьому шляху. Допомогти вчителю знайти можливості подолання таких труднощів, забезпечити його особистісними і професійними ресурсами для повноцінного буття в професійній діяльності, сприяти його самореалізації – одне з актуальних завдань педагогічної науки.

У статті здійснено аналітичний розгляд питань взаємозв'язку творчості і професійної самореалізації вчителя, визначено критерії, необхідні для становлення успішного педагога, схарактеризовано умови, сприятливі для його професійного зростання, та з'ясовано специфіку самореалізації педагога як розвитку його індивідуальних психологічних, інтелектуальних та інших сил і здатностей, зокрема новаторського, інноваційного педагогічного мислення.

Констатовано, що основними показниками самореалізації викладача в професійній діяльності є творчість, активність, професійно-педагогічна культура, педагогічна позиція, авторитет викладача. Акцентовано на необхідності розробки спеціальних освітніх програм, спрямованих на створення умов успішної самореалізації викладача в професійній діяльності.

Доведено, що самореалізація є інтегратором професійних і особистісних здібностей людини і забезпечує можливість виконання нею професійних вимог на високому рівні. Самореалізація вчителя, зокрема, пов'язана з виявленням системоутворювального ставлення до професійної діяльності. Для нього таким ставленням виступає ціннісне ставлення до учня. Специфіка самореалізації педагога полягає в тому, що вчитель не тільки сприймає себе як суб'єкта власної діяльності, але й учнів як суб'єктів їхньої власної діяльності.

Ключові слова: творча самореалізація і саморозвиток вчителя, професійне становлення, творча педагогічна діяльність, розвиток професійної компетенції.

Iryna KHARKAVTSIV,

orcid.org/0000-0003-4143-3470

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of English Practice

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

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

Nataliia BOYCHUK,

orcid.org/0000-0003-4143-3470

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of English Practice

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *boychukn77@gmail.com*

CREATIVE SELF-REALIZATION AS FACTOR OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article reveals the problem of the creative self-realization of teachers in the context of their continuous professional development. The relevance of the research is doubtless, since the modern teacher, motivated by an internal need for self-

development and the desire for creative self-realization, faces numerous objective and subjective difficulties on this way. Helping teachers find the ways to overcome such difficulties, providing them with personal and professional resources for successful professional activities, and promoting their self-realization is one of the urgent tasks of pedagogical science.

The article provides an analytical review of the relationship between creativity and professional self-realization, defines the criteria necessary for the formation of a successful teacher as well as characterizes the conditions favourable for professional growth of the teacher, and finds out the specificity of teacher's self-realization as the development of his individual psychological and intellectual abilities, in particular innovative, innovative pedagogical thinking.

It has been stated that the main indicators of teacher's self-realization in the professional activity are creativity, activity, professional and pedagogical culture, pedagogical position, authority of the teacher. The necessity of developing special training programs aimed at creating conditions for successful self-realization of the teacher in professional activities has been emphasized.

It has been proved that self-realization is an integrator of a person's professional and personal abilities and provides an opportunity for them to meet professional requirements at a high level. Teacher's self-realization, in particular, is associated with the identification of the system-forming attitude to professional activity. Such an attitude consists in a value attitude towards the student. The specificity of the teacher's self-realization lies in the fact that the teacher does not only perceive himself as a subject of his own activity, but also considers students to be the subjects of the pedagogical activity.

Key words: *teacher's creative self-realization and self-development, professional development, creative pedagogical activity, professional competence development.*

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні зміни в Україні зумовили необхідність модернізації та вдосконалення системи освіти. Модернізація освіти спрямовується на підготовку кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, компетентного, який вільно володіє своєю професією і прагне до творчої самореалізації у професійній діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграють диференційований підхід до вчителя, створення сприятливих умов для самореалізації, підвищення його педагогічної майстерності, перетворення його на активного суб'єкта освіти і розвитку самого суспільства.

Заклади освіти в умовах демократизації суспільства покликані виховувати особистість, що здатна творчо мислити та приймати нестандартні рішення. Адже в складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, здатна до самовдосконалення, до використання нового (нових задумів, ідей, підходів, тощо). Це людина, «яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити за межі того, що бачать сучасники і бачили попередники» (Лосева, 2004: 93).

Завдання щодо виховання особистості з високим творчим потенціалом і здатністю до самореалізації є не лише актуальною проблемою сучасної педагогічної науки, але й соціальною необхідністю. Творчий потенціал, талант та інтелект вчителів мають бути потрібними і раціонально використаними суспільством в їхній професійній діяльності.

Аналіз досліджень. Педагогічній творчості в процесі самореалізації вчителя здавна присвячували свої праці педагоги. У наукових доробках В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, М. Нікандрова,

В. Сухомлинського, Н. Лосєвої, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Мудрика простежується тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності як дорослих, так і дітей та динамікою їх розвитку через конкретні процеси самореалізації під час творчої діяльності.

У сучасній педагогічній науці самореалізація ототожнюється із самоздійсненням вільної особистості та її можливостями реалізувати себе здебільшого через творчість. Аналіз наукової літератури показує, що прагнення до самореалізації людини в життєдіяльності виявляється як здатність змінювати навколишній світ і себе, вимірювати й оцінювати наслідки своєї діяльності.

Отже, багато питань, пов'язаних із професійним становленням учителя в контексті його творчої самореалізації, залишаються нерозв'язаними, а резерви підвищення ефективності цього процесу використовуються далеко не повною мірою.

Мета статті. Наша розвідка має на меті розкрити проблему творчої самореалізації вчителя в умовах неперервного професійного розвитку.

Для вирішення поставленої мети треба: 1) здійснити аналітичний розгляд питань взаємозв'язку творчості і професійної самореалізації вчителя; 2) визначити критерії та схарактеризувати умови, необхідні для становлення успішного педагога.

Виклад основного матеріалу. Самореалізація особистості як соціальне явище постійно змінюється під впливом нових об'єктивних і суб'єктивних чинників, набуває нових якостей.

Нині особливо актуальними стають завдання розвитку професійного, інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості вчителя, його здатності не тільки вирішувати тимчасові педагогічні завдання, але й здійснювати інноваційні процеси у викладанні, створювати умови творчого розвитку для себе і учнів, володіти психо-

лого-педагогічними технологіями міжособистісного спілкування, комунікації (Лосева, 2003: 7–8).

Традиційний (усе ще поширений інформаційно-знаннєвий) підхід до освіти «відбиває» в багатьох майбутніх вчителів бажання бути викладачами, не дає їм змоги зрозуміти й відчувати потенціал педагогічної професії як можливої сфери самореалізації. Крім того, молоді викладачі на шляху саморозвитку і самореалізації зіштовхуються з численними об'єктивними і суб'єктивними труднощами. Але, не маючи свідомого прагнення, ціннісних установок на самореалізацію в професії, вони легко можуть піти шляхом не самовизначення, а пристосування до професії, формалізації ставлення до майбутніх вчителів.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, значимих умов і факторів розвитку особистості педагогів показав, що необхідно розширювати і посилювати напрями, насамперед пов'язані з активізацією творчої самореалізації педагогів, саморегуляцією, прогнозуванням результатів діяльності, закономірностями та динамікою формування нових еталонів професійних досягнень, особистісних і професійно важливих якостей.

Параметри особистості, запозичені з концепції А. Мудрика, стали основним і змістовним критерієм добору. Як показники досягнутого в результаті самореалізації особистісного розвитку були виділені: гуманістична спрямованість особистості, самопізнання і самооцінка як вираження ставлення особистості до самої себе; рівень домагань – оцінювання своїх можливостей; налаштованість на засвоєння нового, прагнення до інновацій; творчий підхід до діяльності; впевненість у собі, незалежність, оптимізм, самоконтроль, толерантність – як властивості, що характеризують взаємовідносини індивіда зі світом та іншими людьми; тенденція до самоактуалізації як комплексна оцінка самовідчуття особистості, її устремління (Мудрик, 1986: 79).

На основі проаналізованої літератури та, базуючись на працях Н. Лосевої, ми визначаємо самореалізацію як ставлення людини до себе як до діяча і її прагнення і здатність робити взаємозумовлені зміни в собі, інших людях, світі (Лосева, 2004: 75).

Самореалізація – це прагнення особистості, яке розкриває сутність людського способу самовираження, саморозкриття, самовдосконалення. Базується на самопізнанні власного потенціалу, адекватній самооцінці, критичному аналізі своїх індивідуальних особливостей і потенційних можливостей. Самореалізація є інтегратором професійних і особистісних здібностей людини і забезпечує можливість виконання нею професійних вимог на високому рівні.

Творча самореалізація становить основну якість, невід'ємну характеристику психічно здорової людини. Так, за А. Маслоу, «психічно здорова людина – це щаслива людина, яка живе в гармонії з собою, не відчуває внутрішнього розладу, любить навколишній світ, людей і творчо працює, реалізуючи свої здібності й обдарованість» (Трофімов, 2000: 326).

Професія педагога передбачає підвищену увагу до власних здібностей. Коли мова заходить про розвиток професійних здібностей, то їх обов'язково пов'язують із творчим потенціалом особистості викладача.

В. Г. Риндак творчий потенціал учителя характеризує як систему особистісних здібностей (винахідливість, уява, критичний розум, відкритість до всього нового), що дозволяють оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов і знань, умінь, переконань, які зумовлюють наслідки діяльності (новизну, оригінальність, особливість підходів суб'єкта до здійснення діяльності) і, зрештою, спонукають особистість до творчої самореалізації і саморозвитку (Риндак, 1998: 14).

Цілеспрямований розвиток творчих здібностей дає змогу реалізувати особисті здібності педагога. Чим вищий творчий потенціал особистості, тим вищим є її професіоналізм, звичайно, чим вищий рівень розвитку творчого потенціалу вчителя, тим вищим є рівень його професійної компетенції та педагогічної майстерності.

У контексті вищесказаного виправданою є увага до вивчення творчих можливостей вчителя, тобто такої якісної характеристики, яка пов'язана з його резервними потенціями й відображає ступінь творчої самореалізації вчителя в професійній діяльності.

Конструктивною основою для самореалізації особистості вчителя є розвиненість таких особистісних характеристик, як висока свідомість життя, досвід людських стосунків, інтерес до себе, розуміння і визнання цінності особистісного розвитку людини, виражений вольовий потенціал, здатність до співпереживання, чутливість до критики і готовність до інновацій.

На жаль, рівень самореалізації вчителів поки не можна охарактеризувати як високий. Поряд із виразністю окремих компонентів особистості, яка самореалізується, в педагогів відсутня цілісна виразність цієї особистісної властивості. І в мотиваційно-змістовній сфері, і в професійній самосвідомості вчителів виявлені істотні деформації, що перешкоджають самореалізації. Основні обмеження в розвитку особистості вчителя пов'язані зі спотвореним розумінням місії викладача, предметним і фрагментарним уявленням про учня,

недостатнім рівнем емоційного прийняття інших (крім себе) учасників освітнього процесу, низькою інтернальністю педагогічного процесу, дисонансом когнітивних, афективних і поведінкових структур самосвідомості викладача.

У системі підвищення кваліфікації педагогів необхідна наявність спеціальних освітніх програм, спрямованих на розвиток у викладача діяльного ставлення до себе і прагнення до особистісної та професійної самореалізації.

Перспективним напрямом підвищення якості навчального процесу виступає взаємодія психологів і викладачів. Одним зі шляхів особистісного і професійного удосконалювання є особистісне зростання викладача, а тренінги особистісного зростання – формою психологічної фасилітації педагогічної діяльності викладача. Для підвищення готовності вчителів до роботи з психологами необхідна спеціальна підготовка в цьому напрямі як у період здобування професійної освіти, так і під час підвищення її кваліфікації.

Вільне орієнтування в загальнокультурних (інваріантних щодо різних спеціальностей) галузях знання, глибока контекстна спеціалізація в конкретних науках, серйозна психолого-педагогічна підготовка, володіння методологічним апаратом і комунікативною технікою, високий креативний і моральний потенціал, прагнення до самореалізації у власній викладацькій діяльності та надання студентам можливостей самореалізації в навчальній діяльності – ось той мінімум якісних критеріїв, що є достатнім для добору і підготовки вчителів.

Розглянемо вплив соціального визнання й оцінки професійних досягнень педагога соціумом на формування його самосвідомості, самооцінки і як однієї з умов самореалізації. Самосвідомість і самооцінка сприяють появі у викладача почуття впевненості, оптимізму, що своєю чергою сприяє успішній побудові професійно-педагогічної кар'єри і самореалізації викладача.

Визнання та оцінка результатів діяльності, особливо педагогічної, відіграють важливу роль у процесі самореалізації особистості (Рындак, 1998: 21).

Як зазначають дослідники, в нестабільному суспільстві, в якому інтереси різних соціальних, професійних і навіть вікових груп суперечать один одному, проблема соціального визнання професійних досягнень викладача ще більше актуалізується. Вона (проблема) детермінована, на наш погляд, кількома обставинами: типом особистості викладача, його соціально-психологічними особливостями, ціннісними орієнтаціями і цільовими настановами.

Вирішення викладачем соціальних завдань, прийняття на себе соціальної відповідальності визначають соціальне визнання результатів його діяльності та є показниками його самореалізації.

Самореалізація і самоствердження припускають перетворення людини на особистість, тобто на суб'єкта історії, суб'єкта громадського життя, діяча, що відбувається під час персоналізації. Сутність персоналізації полягає в різноманітних формах самодіяльності як внутрішньомотивованої та творчої діяльності (Капська, 2002: 91–96).

Спираючись на дослідження психологів (Булах, Долинська, 2000: 144–148), визначимо соціально-психологічні якості, які необхідні для самореалізації успішної особистості:

1) **лідерство** – комплексне поняття, що містить у собі кілька складників: асоціація з людськими якостями, процесом, в якому «ведуть ведених», результатом діяльності людини;

2) **ініціативність** – здатність узяти на себе відповідальність за початок тієї чи іншої справи, що здійснюється в інтересах колективу;

3) **самостійність**. Особистість, яка очолює автономний підрозділ, має покладатися насамперед на себе у своїх рішеннях, що вимагає від неї концентрації волі;

4) **гнуцкість** мислення і стилю керівництва;

5) **комунікабельність** – уміння налагодити міцні контакти з членами колективу;

6) **врівноваженість**;

7) **оптимізм**, який включає як цільовий, так і емоційний аспекти;

8) **вимогливість**;

9) **почуття субординації**. Воно полягає як в умінні підкорятися, так і в умінні підкоряти.

Використання психологічної інформації для розв'язання професійно-педагогічних завдань може приводити до переоцінки професійних цінностей, дозволяючи викладачу піднятися на якісно новий рівень професійного мислення. Персоніфіковані нові цінності виступають мотивостворювальним фактором нададаптивної, наднормативної діяльності викладача, змінюють ставлення до власного розвитку, визначаючи нові перспективи особистісної перебудови.

Отже, проблема самореалізації особистості споконвічна, їй належить чинне місце серед проблем людського буття, оскільки саме включення людини до суспільних відносин відбувається завдяки процесу індивідуальної самореалізації.

Висновки. Нині проблема самореалізації особливо гостро постає перед вчителем. Спонукуваний внутрішньою потребою в саморозвитку і

бажанням творчої самореалізації, сучасний вчитель зіштовхується з численними об'єктивними і суб'єктивними труднощами на цьому шляху. Допомогти вчителю знайти можливості подолання таких труднощів, забезпечити його особистісними і професійними ресурсами для повноцінного буття в професійній діяльності, сприяти його творчій самореалізації – одне з актуальних завдань педагогічної науки.

На жаль, у практиці вчителя вирішення проблем освіти ще не розглядається в контексті індивідуальності викладача; інновації, що вводяться, слабко пов'язані з реальною програмою саморозвитку педагога й самовдосконаленням стилю його педагогічної діяльності.

Саме тому індивідуальна сутність педагога, його особистісна педагогічна концепція, створення освітнього середовища, яке здатне до безперервного навчання з метою самореалізації, стають одним із провідних завдань сучасної освіти.

Актуальність дослідження самореалізації особистості викладача визначається як його потре-

бами в адаптації до змін суспільного життя, так і потребами суспільства в якому повнішій реалізації сутнісних сил кожної особистості.

Теоретичний інтерес до проблеми самореалізації викладача зумовлений також внутрішніми потребами розвитку педагогічної науки, зокрема вищої школи, яка має виховувати творчого висококваліфікованого фахівця, громадянина-гуманіста, який прагне до самореалізації.

Отже, цінність викладача полягає в умінні постійно працювати над собою і самовдосконалюватися, адаптуватися до змін суспільного життя і потреб суспільства, максимально вивчати свої можливості та використовувати їх у своїй діяльності з метою творчої самореалізації і професійного зростання.

Орієнтація педагогів на творчу педагогічну самореалізацію сприятиме залученню в систему освіти мотивованих та зацікавлених у своїй справі професіоналів, які поділяють гуманістичні цінності, а також полегшить адаптацію вчителя у сфері педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 2002. С. 91–96.
2. Булах І., Долинська Л. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Навчально-методичний посібник. Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. 114 с.
3. Клименко В. Умови творчого розвитку особистості. *Завуч*. 2003. № 33. С. 11–14.
4. Лосева Н. М. Професійне самовдосконалення та особистісний розвиток педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: Збірник наукових праць. 2003. Вип. 28. С. 86–92.
5. Лосева Н. М. Самовдосконалення викладача : Навчально-методичний посібник. Вид. 2-е, перероблене. Донецьк : ДонНУ, 2004. 300 с.
6. Лосева Н. М. Способи та засоби самореалізації особистості: філософсько-педагогічний аспект проблеми. *Імідж сучасного педагога*. Науково-практ. часопис. 2004. № 2-3(41-42). С. 65–69.
7. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. Москва : Просвещение, 1986. 160 с.
8. Психологія : Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. Київ : Либідь, 2000. С. 315–337.
9. Рындак В. Г., Мещерякова Л. В. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя. Москва : Педагогический вестник, 1998. 116 с.

REFERENCES

1. Aktualni problemy sotsialno-pedahohichnoi roboty (modulnyi kurs dystantsiinoho navchannia). [Topical Problems of Social and Pedagogical Work (Modular Distant learning course)] Za red. A. Y. Kapskoi. K., 2002. S. 91–96. [in Ukrainian]
2. Bulakh I., Dolynska L. Psykholohichni aspekty mizhosobystisnoi vzaiemodii vykladachiv i studentiv. [Psychological Aspects of Interpersonal Interaction Between Teachers and Students] Navchalno-metodychnyi posibnyk. K., 2000, NPU M. P. Drahomanova. 114 s. [in Ukrainian]
3. Klymenko V. Umovy tvorchoho rozvytku osobystosti. [Conditions for Creative Personal Development] Zavuch, 2003r., № 33. S. 11-14. [in Ukrainian]
4. Loseva N. M. Profesiine samovdoskonalennia ta osobystisnyi rozvytok pedahoha. [Teacher's Professional Self-improvement and Personal Development] Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky: Zbirnyk naukovykh prats'. Kyiv- Zaporizhzhia, 2003. Vyp. 28. S. 86–92. [in Ukrainian]
5. Loseva N. M. Samovdoskonalennia vykladacha: [Teacher's Self-improvement: Educational and Methodical Manual] Navchalno-metodychnyi posibnyk. Vyd. 2-e, pereroblene. Donetsk: DonNU, 2004. 300 s. [in Ukrainian]
6. Loseva N. M. Sposoby ta zasoby samorealizatsii osobystosti: filosofsko-pedahohichni aspekti problemy. Imidzh suchasnoho pedahoha. [Methods and Means of Self-realization of Individual: Philosophical and Pedagogical Aspect of Problem. Image of Modern Teacher.] Naukovo-prakt. chasopys. 2004. № 2-3(41-42). S. 65–69. [in Ukrainian]
7. Mudryk A. V. Uchytel: masterstvo y vdokhnovenye. [Teacher: Skill and Inspiration] M.: Prosveshchenye, 1986. 160 s. [in Russian]
8. Psykholohiia: Pidruchnyk [Psychology: Textbook] Za red. Y. L. Trofimova. K.: Lybid', 2000. S. 315–337. [in Ukrainian]
9. Ryndak V. H., Meshcheriakova L. V. Teoretycheskye osnovy razvytyia tvorcheskoho potentsyala uchytelia. [Theoretical Foundations of Teacher's Creative Potential Development] M.: Pedahohycheskyi vestnyk, 1998. 116 s. [in Russian]

УДК 378.011.3-051:81`243

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-39>**Ніна ХРИСТИЧ,***orcid.org/0000-0002-6839-8946**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) forkaf@ukr.net***Олеся СКЛЯРЕНКО,***orcid.org/0000-0003-3412-6560**кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) lesiaskliarenko82@gmail.com*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті викладено результати теоретичного аналізу та практичного досвіду формування комунікативних компетентностей студентами філологічного факультету вищого навчального закладу IV рівня акредитації – ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Висловлюється основна ідея про те, що комунікативна компетентність – це інтегративне особистісне утворення в сукупності цінностей, знань, умінь, навичок, досвіду спілкування іноземною мовою, професійних якостей, що проявляються в готовності до реалізації власного комунікативного потенціалу в процесі професійної діяльності та дають змогу успішно функціонувати в багатомовному середовищі.

Автор зазначає, що підвищення рівня розвитку комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов є перспективним у світлі розбудови системи національної освіти та загальноєвропейських вимог до якості освіти.

У контексті дослідження цієї проблеми розглянуто основні види компетентностей – лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну та професійну – та визначено їх пріоритетність. За результатами дослідження визначено, що лінгвістична компетентність посідає перше місце, соціокультурна компетентність – друге місце, стратегічна компетентність – третє місце, професійна компетентність – четверте місце.

На основі результатів дослідження автор доводить, що підвищення рівня ефективності розвитку комунікативної компетентності студентів-філологів уможливується завдяки впровадженню у практику професійної підготовки запропонованих педагогічних умов означеного феномена дослідження. З цією метою необхідно підвищувати рівень інформованості студентів про зміст понять «компетенція» та «компетентність» у різних галузях лінгвістичних знань, розвивати у студентів ціннісні орієнтації, формувати вміння і навички комунікативної міжособистісної взаємодії, формувати установку на розвиток комунікативних компетентностей, суть якої полягає в здатності та емоційно-вольовій готовності індивіда до постійного саморозвитку та самоосвіти, здійснювати реалізацію різноманітних інтерактивних форм навчальної роботи.

Ключові слова: педагогічні умови, ініціативна комунікативна компетентність, формування компетентностей, майбутній учитель іноземних мов.

Nina KHRYSTYCH,*orcid.org/0000-0002-6839-8946**PhD in Pedagogy,**Associate Professor at the Department of Foreign Philology, Translation and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) forkaf@ukr.net***Olesia SKLIARENKO,***orcid.org/0000-0003-3412-6560**PhD in Philology,**Associate Professor at the Department of Foreign Philology, Translation and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) lesiaskliarenko82@gmail.com*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The article presents the results of theoretical analysis and practical experience in the formation of communicative competencies by students of Philological Faculty of the higher educational institution of the IVth level of accreditation – State Higher Educational Institution “Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University”.

The basic idea is that communicative competence is an integrative personal formation in a set of values, knowledge, skills, abilities, experience of communication in the foreign language, professional qualities which are shown in readiness to realization of own communicative potential in the course of professional activity and allow to function successfully in multilingual environment.

In the context of research of this problem, the basic kinds of competencies are considered: linguistic, socio-cultural, strategic, professional and their priority is determined. Linguistic competence takes the first place; socio-cultural competence – the second place, strategic competence – the third place, professional competence – the fourth place.

The author notes that increasing the level of development of communicative competencies of future foreign language teachers is promising in the paradigm of the development of the national education system and European requirements for the quality of education.

Based on the results of the study, the author argues that increasing level of effectiveness of the development of communicative competencies of students-philologists is possible through the implementation of the proposed pedagogical conditions into practice of professional training.

For this purpose, it is necessary to raise students' awareness of the meaning of the concepts of “competence” and “competency” in various fields of linguistic knowledge; to develop students' value orientations, to form abilities and skills of communicative interpersonal interaction; to form attitudes to the development of communicative competencies, the essence of which is the ability and emotional and volitional readiness of the individual for continuous self-development and self-education; to implement various interactive forms of educational work.

Key words: pedagogical conditions, foreign language communicative competence, formation of competencies, future teacher of foreign languages.

Постановка проблеми. Визначення пріоритету людини та переосмислення загальнолюдських цінностей в умовах пандемії Covid-19 потребують пошуку інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних педагогічних технологій, що сприятимуть розв'язанню освітніх проблем в умовах різних форм навчання (онлайн, офлайн чи гібридного). Ефективність вирішення цих завдань знаходиться у прямій залежності від рівня комунікативної компетентності викладачів іноземних мов. Саме творчий педагог є основним генератором формування цілісної гармонійної особистості та професіонала високого рівня. Сучасний педагог має вміння розкрити, захопити та спрямувати кожного студента на цікаву, змістовну, особистісно та суспільно значущу діяльність.

У світлі глобалізаційних процесів професійно-педагогічна освіта в державі має переорієнтуватися на європейські стандарти, які передбачають, у першу чергу, підготовку компетентного фахівця, здатного практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід роботи у професійній діяльності. Відповідно до цього відбуваються модернізаційні процеси в українській освіті, які спрямовані на підготовку фахівця відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, перспективного педагога, який працює на рівні світових стандартів та готовий до постійного професійного зростання.

На сучасному етапі поняття «комунікативна компетентність» стало однією з базових категорій теорії наукового знання, що зумовлює необхідність принципово нового підходу до організації процесу навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, успішність оволодіння якими визначається не лише лінгвістичними критеріями, а й соціальними, стратегічними та іншими чинниками. У пропонованому дослідженні зазначене поняття розглядається як інтегративне особистісне утворення в сукупності цінностей, знань, умінь, навичок, досвіду спілкування іноземною мовою, професійних якостей, що проявляються в готовності до реалізації власного комунікативного потенціалу в процесі професійної діяльності та дозволяють успішно функціонувати в багатомовному середовищі. Іншомовна професійна компетентність майбутнього викладача іноземних мов розвивається впродовж життя у процесі професійного навчання, стажування і самоосвіти.

Володіння студентом іноземними мовами – це динамічні, творчі й індивідуально специфічні здібності людини користуватися комунікативним інвентарем мовних засобів, що є в її пам'яті, для сприйняття та побудови в усній чи писемній формі програм мовленнєвої поведінки у вигляді висловлень та дискурсів. Здібності бути активним учасником мовленнєвої діяльності становлять суть комунікативної компетентності.

Викладене вище дає змогу стверджувати, що підвищення рівня розвитку комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов є перспективним у світлі розбудови системи національної освіти та загальноєвропейських вимог до якості освіти.

Аналіз досліджень. Іншомовна комунікативна компетентність майбутнього учителя іноземних мов реально постає як ускладнено структурований феномен, що останнім часом є об'єктом особливої уваги провідних науковців і належить до низки проблем гостро дискусійного характеру, де причиною є поняття «компетенція» і «компетентність». Наукові дискусії з цієї проблеми розглядаються як українськими вченими (Н. О. Арістовою, І. І. Вакулик, Г. П. Іванчук, Н. Б. Нацюк, Л. М. Овсієнко, В. В. Присакар, І. О. Сілютіною, Н. В. Сяська та ін.), так і зарубіжними вченими (F. Sharifian, J. Spector, H. N. Stern та ін.). Осмислення результатів дослідження праць учених дозволяє розглядати комунікативні знання, уміння та навички як структурні компоненти компетентностей майбутніх учителів іноземних мов у конкретному закладі вищої освіти в умовах змішаного навчання, пов'язаного з Covid-19 карантинними обмеженнями.

Теоретичні доробки учених у галузях таких наук, як педагогіка, мовознавство, конкретні теоретико-експериментальні дослідження дозволяють більш обґрунтовано підійти до шляхів формування комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов та експериментальній перевірці їх ефективності.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи феномен «компетентність» крізь призму теорії навчання іноземних мов у вищій школі, ми виявили, що для його позначення здебільшого вживаються два поняття: «лінгвістична (мовна) компетентність» та «комунікативна компетентність». Ми вважаємо поняття «комунікативна компетентність» значно ширшим, ніж «лінгвістична компетентність», адже комунікативна компетентність є, по-перше, інтегрована, тобто така, яка об'єднує знання семантичного потенціалу мовних форм і здатність конструювати значення в конкретній життєвій ситуації, а по-друге, комунікативна компетентність має функціональний характер, під яким ми розуміємо здатність індивіда адаптувати вихідне значення мовних структур для сприйняття інформації та організації процесу мовлення з урахуванням особливостей співрозмовника,

його мовного досвіду, роду занять, емоційного стану і багатьох інших соціологічних, психологічних та культурологічних чинників.

Сучасне суспільство зацікавлене у становленні фахівця, орієнтованого на особистісний та професійний розвиток, що зумовлює зміщення пріоритетів вищої освіти та перехід її від «передачі знань» до «формування компетентностей». Основою діяльності учителя іноземних мов, його професійної придатності є рівень сформованості комунікативної компетентності. Зміст курсу «Іноземна мова» в сучасних умовах необхідно визначати на основі комунікативно-діяльнісного підходу. Цей підхід передбачає активну участь студентів у навчальному процесі з іноземної мови, де особливого значення набувають саме мовленнєві вміння, що належать до різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма.

Перед вищою школою стоять завдання підготувати фахівця-філолога, який володіє теоретичною базою, що розкриває загальні закономірності процесу навчання іноземної мови як засобу спілкування, освіти, виховання та розвитку, володіє знаннями із суміжних із методикою наук психолого-педагогічного й філологічного циклів, щоб на цій основі студент мав уявлення про зміст і структуру діяльності майбутнього учителя іноземних мов. У закладі вищої освіти студенти мають уміти використовувати ефективні методи, форми та засоби навчання іноземної мови, розвивати творчий підхід до вирішення методичних задач, що виникають у навчально-виховному процесі вивчення іноземної мови.

В аспекті загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (Common European Frameworks of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001)) пріоритетними об'єктами особистісного й методичного розвитку майбутніх учителів іноземних мов є їх поведінка, мотиви, цінності, ідеали: когнітивні стилі та риси особистості (в межах особистісного розвитку), декларативні знання, навички й уміння та вміння вчитися (в межах методичного розвитку). Кожен з об'єктів (як у контексті особистісно-діяльнісного підходу, так і в аспекті загальних європейських рекомендацій із мовної освіти) є провідним для конкретного процесуального аспекту методичної освіти (виховання, розвитку, пізнання і учіння студентів) у кореляції з педагогічним, психологічним і соціальними аспектами її змісту.

Поняття «комунікативна компетенція», услід за О. О. Селівановою, розуміємо як «здатність мобілізувати різноманітні знання мови (мовну компетенцію), паравербальних засобів, ситуації,

правил і норм спілкування, соціуму, культури для ефективності виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах чи ситуаціях» (Селіванова, 2010: 263). «Комунікативна компетентність» проявляється як «єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду» (Овчарук, 2004: 6).

Дослідницька діяльність здійснювалася на базі вищого навчального закладу IV рівня акредитації – ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Констатувальним та формувальним дослідженням було охоплено 120 студентів.

На першому етапі проводився констатувальний експеримент, метою якого було визначення стану сформованості комунікативних компетентностей студентів-філологів. Експериментальна робота на цьому етапі будувалась чітко відповідно до результатів теоретичного вивчення сутності феномена комунікативних компетентностей. У процесі вивчення й аналізу методичної та педагогічної літератури, навчальної діяльності студентів був проведений констатувальний зріз.

Здійснення констатувального зрізу проводилось за кількома аспектами, серед яких:

- інформованість студентів: визначення рівня знань стосовно істотних характеристик комунікативних компетентностей як інтелектуального, соціального та освітнього явища;
- визначення ролі та місця комунікативних компетентностей у системі особистісних та професійних цінностей;
- визначення рівня комунікативних компетентностей студентів.

Операційні показники оцінювалися за допомогою експрес-анкети, яка включала складники комунікативних компетентностей: лінгвістичні, соціокультурні, стратегічні та професійні (Табл. 1).

Анкета дозволила виявити стан сформованості комунікативних компетентностей студентів на основі їх самооцінки. В основу експрес-анкети було покладено принцип самооцінки студентів одночасно: своїх можливостей у реалізації певних комунікативних умінь; свого особистого досвіду і сформованого емоційного ставлення, яке виникає під час виконання описаних в опитувальнику видів діяльності; своєї переваги чи небажання мати у своїй професійній діяльності ті види діяльності, які оцінюються. Варто брати до уваги, що самооцінка може бути завищеною чи заниженою, тому нам необхідно було провести тестування на виявлення об'єктивного стану сформованості мовленнєвих навичок в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Як ми й очікували, студенти мали тенденцію до середнього рівня самооцінки: лінгвістичні, соціокультурні, стратегічні, професійні компетентності були оцінені в межах 46–60% (Табл. 2).

Аналіз даних таблиці засвідчив високий рівень мовленнєвих навичок студентів у читанні (40%). Високим рівнем мовленнєвих навичок у письмі володіє лише 12% студентів. Рівень мовленнєвих навичок студентів загалом можна оцінити як середній (51–61%).

З метою підтвердження результатів експрес-анкети ми запропонували студентам виконати завдання: прослухати автентичні тексти; прочитати автентичні тексти, в яких вони мають проана-

Таблиця 1

Рівні сформованості комунікативних компетентностей студентів-філологів до початку дослідницько-експериментальної роботи

Види компетентностей	Рівні	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Лінгвістична		9	46	45
Соціокультурна		7	43	50
Стратегічна		10	60	30
Професійна		15	44	41

Таблиця 2

Рівні сформованості мовленнєвих навичок студентів-філологів до початку дослідницько-експериментальної роботи

Види мовленнєвих навичок	Рівні	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Аудіювання		23	52	25
Говоріння		28	61	11
Читання		40	51	9
Письмо		12	54	34

лізувати інформацію відповідно до інструкції, розпізнавати зв'язки між частинами тексту, зробити висновки з прочитаного, проаналізувати й зіставити інформацію; виділити детальну інформацію про осіб, факти, події тощо; виокремити ключові слова та визначити значення незнайомих слів за контекстом; знайти та проаналізувати необхідну інформацію, знайти детальну інформацію з документів, що використовуються в повсякденному житті (оголошення, меню, розклад руху поїздів тощо), добрати синоніми, фразові дієслова відповідно до контексту, ідентифікувати та вибрати правильні формулювання для вживання в мові лексичних одиниць та граматичних конструкцій у процесі писемного спілкування; скласти монолог та діалог на запропоновану тему; написати твір-роздум, використовуючи адекватні показники дискурсу (наприклад, показники уведення нової думки, її розвитку, показники переходу до іншої думки, показники висновків, показники виділення якоїсь думки, найважливішої інформації, показники пояснення або уточнення якоїсь думки, показники передбачення можливого заперечення або протилежного погляду).

Велике значення у формуванні мовних компетентностей студентів-філологів мають лексичні та граматичні навички. З цією метою було запропоновано студентам виконати тести на визначення рівнів її сформованості, результати яких представлено у Табл. 3.

Таблиця 3

Рівні сформованості лексичних та граматичних навичок студентів до початку дослідницько-експериментальної роботи

Навичка \ Рівні	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Лексична	34	46	20
Граматична	17	50	33

Згідно з результатами проведеного дослідження (Табл. 3), можна стверджувати, що в половини майбутніх філологів (близько 50%) сформовані лексико-граматичні навички. Як свідчать дані таблиці, студенти мають вищий рівень лексичних навичок (34%), ніж граматичних (17%) на рівні «високий». На рівні «середній» розрив між показниками стає меншим (46% і 50%).

Лексична компетентність являє собою складне утворення, до складу якого входять: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний компоненти. В основі лексичної компетентності лежить лексична навичка.

У лексичній навичці ми виділемо такі компоненти:

- 1) номінативну коректність слова;
- 2) співвіднесеність слухових компонентів слова із зоровим образом предмета або концептом;
- 3) асоціативні зв'язки слова та їх зможу утворювати вільні та стійкі словосполучення;
- 4) функціональність;
- 5) полісемію.

Граматична компетентність тісно переплітається з лексичною компетентністю і становить комплексну лексико-граматичну компетентність.

Наступним кроком дослідження стало виявлення соціокультурних навичок студентів. Методом дослідження було вибрано тестування на перевірку знань *прецедентних феноменів*, які актуалізують фонові знання студента, вводять в оперативну пам'ять культурологічні надбання та стереотипи мислення. Необхідно ознайомити студентів із мовним поняттям «прецедентні феномени» для того, «щоб розвивати й удосконалювати навички практичного використання цих мовних одиниць у різних стилях мови, усього синонімічного багатства мови, її різноманітних виразних засобів» (Христинич, 2020: 96). Звернення до прецедентних феноменів (прецедентні тексти, прецедентні висловлення, прецедентні імена, прецедентні ситуації) передбачає напружену творчу роботу, адже ці знаки є носіями когнітивної інформації (Табл. 4).

Таблиця 4

Рівні сформованості соціокультурної компетентності до початку дослідницько-експериментальної роботи

Рівні соціокультурної компетенції	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
	7	50	43

Студентам було запропоновані тести множинного вибору, наприклад, *Big John – A) a new soldier; B) a tall man; C) a powerful man*. Студенти не виявили високого рівня сформованості соціокультурної компетентності, проте виявили значний інтерес до прецедентних феноменів і висловили бажання самостійно їх вивчити і пройти повторне тестування.

Оскільки комунікація є процесом, мало знати граматичні форми, лексичні значення англійської мови та функції. Комунікант має уміти застосовувати прецедентні феномени в типових ситуаціях. Комунікативна компетентність означає вміння використовувати мову відповідно до цього соціального контексту. Тому набувають ваги і знання

соціокультурних правил та норм дискурсивної діяльності, тобто соціолінгвістична компетентність співрозмовників, яка передбачає знання мовцем норм, правил та особливостей оформлення мовленнєвих повідомлень у різних типах соціальної взаємодії. Кожному соціальному контексту, кожній соціальній ролі відповідає певний тип мовленнєвої поведінки, свій набір мовних засобів, соціально-стилістичних прийомів із перевагою тих чи інших.

Прецедентні феномени належать до лінгвокультурних надбань народу, тому розкриття їх значень сприяє здатності носіїв певної етнічної культури й мови впізнавати в мовних одиницях і мовленнєвих продуктах культурно значимі настанови й норми, культурні цінності, а також організувати свою діяльність згідно з цими культурними знаннями. Крім того, культурно-мовна компетентність уможливує самоідентифікацію людини як представника певного етносу та носія відповідної культури, тобто визначає параметри культурної ідентичності – усвідомлення людиною своєї належності до певної культури шляхом визнання її цінностей, смаків, традицій тощо, отожднення себе з культурними зразками, що дає змогу орієнтуватися в певному соціокультурному середовищі, упорядковувати власну життєдіяльність, передбачувати її наслідки, вибирати той чи інший тип, манеру й форму спілкування.

Оптимальний рівень соціокультурної компетентності передбачає наявність у студентів умінь найбільш адекватно організувати мовленнєвий процес, що зумовлюється їх когнітивним рівнем обізнаності. Нормальним є такий стан, коли мовна особистість прагне не до повноти відображення дійсності, а до такого набору засобів спілкування, який за певних умов комунікативної взаємодії забезпечить бажане розуміння та ефективне засвоєння змісту повідомлення адресатом. Експериментально доведено, що легше кодується і потрапляє в пам'ять, а потім швидко з неї видобувається та інформація, яка є типовою для людини. Показником типовості інформації є її найповніше семантичне лексико-граматичне та контекстуальне співвідношення з розумовими та психічними особливостями співрозмовника в певному когнітивному полі спілкування.

Слід зазначити, що ефективність комунікативного процесу перебуває у прямо пропорційній залежності від рівня сформованості лінгвокогнітивної компетентності мовців, від їхньої здатності аналізувати мовленнєвий потік, ефективно моделювати мовленнєву діяльність. Чим вищий рівень лінгвокогнітивної компетентності студента, тим

докладніше він аналізує ситуацію спілкування і тим адекватнішим та оптимальнішим стає вибір прецедентного феномена. Інтелектуальний статус комунікантів зумовлює рівень їхньої соціокультурної компетентності і безпосередньо впливає на характер мовленнєвої поведінки, формує певні навички та переваги мовленнєвої діяльності. Нехтування цими факторами чи недоречною вживання прецедентного феномена може призвести до труднощів ментального та емоційно-психологічного порядку і навіть до конфліктної ситуації.

Наступним кроком було визначення пріоритетності за ступенем важливості між основними комунікативними компетентностями: лінгвістичними, соціокультурними, стратегічними та професійними (Табл. 5).

Таблиця 5

Види комунікативних компетентностей

Комунікативна компетентність	Виділення пріоритетності (%)
Лінгвістична	52
Соціокультурна	25
Стратегічна	10
Професійна	13

Найважливішою комунікативною компетентністю, на думку студентів, є лінгвістична компетентність. Соціокультурна та стратегічна компетентність посідає, відповідно, друге і третє місце, а четверте місце посідає професійна компетентність.

Оскільки завданням нашого дослідження було не просто виявити рівень виділення пріоритетності складових комунікативної компетентності, а й перевірити їх знання та умінь застосовувати їх у практичній діяльності, ми запропонували студентам відповісти на запитання, наведені нижче.

Що таке країнознавчі знання? Очікувана відповідь: країнознавчі знання – це знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни.

Що таке лінгвокраїнознавчі знання? Очікувана відповідь: лінгвокраїнознавчі знання – це знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування.

До складу яких компетенцій входять країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання? Очікувана відповідь: країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання входять до соціокультурної компетенції.

Констатувальний експеримент дав нам змогу перевірити припущення щодо характеру зв'язків між об'єктами, явищами та їхніми ознаками, а також для встановлення наявності певних фак-

тів – як вони є, тобто без застосування спеціального формувального впливу.

Важливим для нашого дослідження було виявлення рівня стратегічної та професійної компетентності. Суттєвим моментом із визначення цієї проблеми є вияв у студентів готовності до роботи різних умовах навчання (онлайн, офлайн, гібридне), а також перевірка студентів знань із програмою формування професійно-комунікативних умінь та з критеріями діагностування; проведення діагностики та самодіагностики рівня розвитку вмінь комунікативного навчання; застосування методики розвитку наявного рівня розвитку професійно-комунікативних умінь; вивчення результативності запровадженого змісту та технології.

Освоєння змісту стратегічної та професійної компетентності слугує важливою умовою особистісного зростання та актуалізації потреби в підвищенні рівня професійного рівня. Застосування програми з розвитку стратегічної компетентності дає змогу використати найбільш ефективні форми і методи роботи формування високопрофесійного учителя-філолога.

Ми запропонували студентам заповнити анкету та на основі відповідей визначили п'ять рівнів вияву готовності до професійної діяльності: 1) рівень неготовності; 2) низький; 3) середній; 4) достатній; 5) високий. Результати представлено в Табл. 6.

Таблиця 6

Рівень готовності до комунікативного навчання студентів до початку формувального етапу експерименту

№	Рівень	Експериментальні групи	Контрольні групи
		%	%
1.	Неготовності	7,3	8,3
2.	Низький	34,9	33,9
3.	Середній	29,6	31,1
4.	Достатній	16,5	15,5
5.	Високий	11,7	11,2

Дані таблиці свідчать, що рівень готовності до професійної діяльності в студентів експериментальної та контрольної груп до формувального експерименту приблизно однаковий. Домінує низький рівень (відповідно 34,9 та 33,9%); високий рівень має низькі показники (відповідно 11,7 та 11,2%). 16,5% студентів експериментальної та 15,5% контрольної груп показали середній рівень, а 29,6% експериментальної та 31,1% контрольної груп – достатній рівень.

У процесі експериментального дослідження ми прагнули показати можливості створення педагогічних умов розвитку комунікативних компетентностей студентів-філологів. Вирішення поставлених завдань дослідження вимагало визначення організаційно-педагогічних умов, які можуть впливати на продуктивність формування професійно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземних мов.

Під поняттям «організаційно-педагогічні умови, що сприяють розвитку комунікативних компетенцій студентів-філологів» розуміємо такі, які впливають на ефективність зазначеного процесу. Вони можуть бути як природними, так і спеціально створеними.

Розробляючи експериментальну модель розвитку комунікативних компетентностей студентів-філологів, ми виходили з особливостей предмета дослідження – процесу створення педагогічних умов розвитку комунікативних компетентностей учителів іноземних мов, досвід студентів і їх вибір змісту, форм, джерел розвитку вмінь комунікативного навчання. Після визначення головних організаційно-педагогічних умов, що сприяють розвитку комунікативних компетентностей, виникла потреба дати характеристику основних компонентів діяльності, які уможливають їх реалізацію.

Результати експерименту дали змогу констатувати, що здебільшого робота з майбутніми учителями спрямована на передачу знань із предмета та методики його викладання, вироблення певних професійних навичок і вмінь. Комплексному розвитку окремих складників комунікативної компетентності приділяється мало уваги. Тому передусім необхідно було звернути особливу увагу саме на систему мовленнєвих навичок, які забезпечують умови розвитку комунікативної компетентності студентів у процесі їх професійної підготовки.

Якісне зростання рівня розвитку комунікативної компетентності учителя-філолога у процесі навчання забезпечується шляхом відповідного підбору змісту і форм організації навчального процесу та методичної роботи, що органічно взаємопов'язані із зануренням у діяльну сферу.

Розробляючи практичні рекомендації щодо розвитку комунікативної компетентності, ми виходили з теоретичних положень, а саме:

– специфічними ознаками комунікативної компетентності майбутнього учителя-філолога є усвідомлення ним рівня особистісного розвитку суб'єктів навчального процесу; розуміння основних завдань, поставлених перед закладами загальної середньої освіти, і психологічна готовність брати участь в їх практичній реаліза-

ції; творча активність у вирішенні практичних завдань освітнього процесу; уміння здійснювати взаємодію в педагогічному процесі;

– розвиток умінь комунікативної компетентності учителя-філолога зумовлюється та реалізується через взаємодію учасників освітнього процесу;

– комунікативна компетентність успішно реалізується за умов комунікативного навчання. Комунікативне навчання мови має позитивний ефект, оскільки базується на тому, що людина вивчає мову не для того, щоб її знати, а для того, щоб спілкуватися.

Перша група завдань пов'язана з науково-методичною підготовкою майбутніх учителів іноземних мов і передбачає опанування знань про складники педагогічного процесу, з огляду на сучасний стан педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, формування самосвідомості майбутнього учителя-філолога як внутрішнього регулятора розвитку комунікативної компетентності студентів.

Результати практичного аналізу й експериментального дослідження підтвердили визначення про те, що комунікативна компетентність – це сукупність професійних умінь педагога, які забезпечують реалізацію єдності теоретичних, практичних, прагматичних та мисленневих дій комунікативного спілкування, що спирається на сукупність знань, умінь та навичок, і пов'язані між собою певними відносинами, які спрямовані на вирішення педагогічних завдань та уможливають здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії; належать до продуктивної діяльності; формуються та розвиваються в ній.

Констатувальний експеримент дозволив визначити основні комунікативні потреби студентів-філологів щодо використання іноземної мови у сфері їхньої професійної діяльності та міжкультурного спілкування та виявити причини утруднень успішного використання іноземної мови з професійною метою. До таких було зараховано недостатній рівень деяких напрямів мовної підготовки студентів, а саме розвитку фонематичного слуху та формування навичок аудіювання. Навіть володіючи лексикою в повному обсязі, студенти не завжди розпізнають її в мовленнєвому потоці. Об'єктивними причинами цього є недостатня кількість навчальних годин, що відведено для вивчення іноземної мови загалом і спеціально призначеного для вивчення професійно орієнтованих тем, загальна перевантаженість навчальної програми та використання не завжди адекватних до конкретних умов навчання і цілей розвитку вмінь

професійного спілкування тих, хто навчається, дидактичних прийомів і засобів, неадекватність іншомовних текстів новому змісту та функціональній спрямованості професійної діяльності і спілкування, недооцінка викладачами іноземної мови психолого-педагогічних механізмів формування знань, умінь та навичок студентів під час засвоєння ними інформації іноземною мовою, необґрунтованість добору лінгвістичних засобів та методичних стратегій, що використовуються під час реалізації викладачами іноземної мови як загальних цілей означеної дисципліни, так і конкретних дидактичних, виховних та розвивальних завдань.

Суб'єктивними чинниками, що знижують рівень комунікативної компетентності студентів, виступили: недостатній рівень розвитку в них природних комунікативних здібностей, умінь і навичок; відсутність навичок використання в спілкуванні етикетних мовленнєвих кліше; індивідуальні психологічні особливості спілкування іноземною мовою (невпевненість, нерішучість, сором'язливість, замкненість тощо).

Розробка експериментальної моделі розвитку комунікативної компетентності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземних мов спрямовувалась нами на передбачення об'єктивних умов, які дозволили б реалізувати інтелектуальні й творчі здібності студентів у процесі професійної підготовки. Здійснення педагогічного експерименту дало змогу передбачити такі аспекти:

– констатацію реального стану прояву та прогнозування розвитку комунікативної компетентності студентів;

– реалізацію набутих знань, які дають основу формування мовленнєвих умінь та навичок;

– розуміння ролі та значення самовдосконалення, самоорганізації й саморегуляції цього процесу;

– вироблення потреби всебічного розвитку всіх компонентів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання та письма);

– формування установки на постійне підвищення своїх професійних якостей.

Результати експериментальної роботи дозволили визначити педагогічні умови розвитку комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов. Доведено, що розвиток комунікативних компетентностей в освітньому процесі вищого навчального закладу являє собою реалізацію комплексу педагогічних умов:

підвищення рівня інформованості студентів про істинні та змістові аспекти феномена компетентностей, особливості вивчення

цього явища в рамках різноманітних галузей знань (граматика, стилістика, лексикологія, історія мови та інших дисциплін мовознавчого циклу);

– розвиток у студентів ціннісних орієнтацій, які спрямовані на керування принципами загальнолюдських цінностей у професійній та позапрофесійній діяльності;

– формування вмій і навичок комунікативної міжособистісної взаємодії;

– формування установки на розвиток комунікативних компетентностей, суть якої полягає в здатності та емоційно-вольовій готовності індивіда до постійного саморозвитку та самоосвіти;

– реалізація різноманітних інтерактивних форм навчальної роботи в процесі розвитку комунікативних компетентностей студента-філолога.

На основі результатів дослідження можна стверджувати, що підвищення рівня ефективності розвитку комунікативної компетентності студентів уможлиблюється завдяки впровадженню у практику професійної підготовки запропонованих педагогічних умов означеного феномена дослідження. Саме тому з метою розвитку в майбутніх учителів іноземних мов комунікативних компетентностей через розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок ми пов'язуємо з науковим обґрунтуванням змісту педагогічного процесу, із запровадженням комунікативних форм і методів навчання, вивченням зарубіжного досвіду підготовки професорсько-педагогічного складу і ставленням до його впровадження в сучасну освітню систему, що пояснюється історичними, культур-

ними, етнічними, соціально-психологічними особливостями і традиціями України.

Висновки. У процесі дослідження було виявлено, що в навчанні студентів-філологів є позитивні чинники, що сприяють досягненню мети – формуванню комунікативної компетентності як важливої професійної якості, яка б зумовлювала ефективність їх подальшого професійного і особистісного зростання. Проте проблема підвищення якості навчання іноземних мов майбутніх учителів-філологів завжди є особливо актуальною й соціально важливою. Отже, означене мусить знайти своє відповідне обґрунтування й відображення у змісті нових програм навчальної дисципліни «Іноземна мова» філологічних факультетів педагогічного вищого навчального закладу. Уже нині її зміст та форма мають передбачати як головну свою цільову установку, формування у випускників важливого професійного новоутворення їхньої особистості – комунікативної компетентності, високий рівень сформованості якої дозволить їм користуватися іноземною мовою як одним із найважливіших засобів професійного спілкування на світовому рівні та вдосконалення якостей власної професійної діяльності шляхом використання іноземних джерел інформації, накопиченої світовим досвідом.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Стає очевидним, що його варто поглиблювати в напрямі розробки окремих методик формування різних професійно важливих якостей майбутніх учителів іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика. Київ : ТОВ «НВП» Інтерсервіс, 2017. 400 с.
2. Вакулик І. І. Чинники формування мовної та мовленнєвої компетенцій. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2017. № 248. С. 52–57.
3. Іванчук Г. П. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. 2016. № 4 (58). С. 267–274. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1068>
4. Нацок М. Б. Лінгвокультурологічні особливості формування лінгвосціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови у читанні художньої літератури. *Науковий вісник Ужгород. ун-ту* / гол.ред. І. В. Козубовська. 2013. Вип. 26. С. 132–136.
5. Овсієнко Л. М. Комунікативна компетентність як основа компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами лінгвістичних дисциплін. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наук. пр. 2013. Вип. 14. С. 123–128.
6. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 5–14.
7. Присакар В. В. Професійна компетентність як педагогічна проблема. *Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка* / редкол. : відп. ред. Г. К. Радчук. 2012. Вип. 4. 212 с.
8. Сілютіна І. О. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в університетах Швеції : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький. 2018. 22 с.
9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.
10. Сяська Н. В. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / ДЗ «Рівнен. держ. гуманіт. ун-т». Рівне, 2014. 260 с. URL: dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/566

11. Христич Н. С. Методика вивчення прецедентних феноменів студентами-філологами. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наук. пр. «Педагогіка». 2020. Вип. 32. С. 157–165. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/5273>
12. Common European Framework of Reference For Languages : Learning, Teaching, Assessment. Cambridge : CUP, 2001. 260 p.
13. Sharifian F. Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. *Multiling.* 2013. Ed. 3, 7. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7>
14. Spektor J. Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competences for Teaching. ERIC Digest. Competence. Competences and Certification. 2011. P. 1. URL: <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm>
15. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 1996. 582 p.
16. The Definition and Selection of Key Competencies : Executive Summary / ed. Mathieu M. OECD, 2005. 20 p. URL: <http://www.oecd.org>. (Дата звернення: 29.08.2019).
17. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona. March. 2002. URL: <http://www.edu.languagelearning.com.ua>

REFERENCES

1. Aristova H. O. Formuvannya profesiino subjectnosti maibutnih filolohiv: teoriya i praktyka. [Formation of professional subjectivity of future philologists: theory and practice]. Kyiv : TOV «НБІ» Interservice, 2017. 400 s. [in Ukrainian].
2. Vakulyk I. I. Chynnyky formuvannya movnoi ta movlennevoi kompetentsiy. [Factors of formation of language and speech competencies]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i prurudokorystuvannya Ukrainy.* 2017. № 248. S. 52–57. [in Ukrainian].
3. Ivanchuk H. P. Inshomovna komunikatyvna kompetentnist' yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelya inozemnoi movy. *Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiini tehnolohii; naukovui jurnal [Foreign Language Communicative Competence as Part of Professional Competence of Future Foreign Language Teachers]. MON Ukrainy. Sumskui derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka.* [redkol.: A. A. Sbrueva, O. E. Antonova, John bishop ta inshi]. 2016. № 4 (58). S. 267–274. Retrieved from: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/1068> [in Ukrainian].
4. Natsyuk M. B. Lingvokulturolohichni osoblyvosti formuvannya lingvosotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnih vchyteliv inozemnyh mov u chytanni hudozhnjoi literatury. [Linguo-cultural features of the formation of linguo-socio-cultural competence in future foreign language teachers in reading fiction]. *Naukovyi visnyk Uzhhorod. un-t / hol. red. I. V. Kozubovska.* 2013. Vyp. 26. S. 132–136. [in Ukrainian].
5. Ovsienko L. M. Communicativna kompetentsiya yak osnova kompetentnoho pidhodu do zasvoennya studentamy-philologamy lingvistychnyh dystsyplin [Communicative competency as a basis of competence approach to mastering linguistic disciplines by students-philologists]. *Teoretychna i dydaktychna philologiya* : zbirn. nauk. pr. 2013. Vol. 14. S. 123–128. [in Ukrainian].
6. Ovcharuk O. V. Dyskysiini aspekty informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti: mizhnarodny pidhody ta ukraiynski perspektivy [Discussion aspects of information and communication competence: international approaches and Ukrainian perspectives] *Pedagogichna dumka*: zbirn. nauk. pr. Kyiv : 2013. S. 38–43. [in Ukrainian].
7. Prysakar V. V. Profesiina kompetentnist yak pedagogichna problema. [Professional competency as a pedagogical problem] *Visnyk Kamyanets-Podilskoho nets. Un-tu imeni Ivana Ogiienka.* : vidp. red. G. K. Radchuk. 2012. Vol. 4. 212 s. [in Ukrainian].
8. Silyutina I. O. Profesiina pidgotovka vchyteliv inozemnyh mov v universytetah Shvetsii [Professional training of foreign language teachers at Swedish universities] dys. ... kand. ped. nauk: Pereiaslav-Khmelnitskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University. Pereiaslav-Khmelnitskyi. 2018. 22 s. [in Ukrainian].
9. Selivanova O. O. Suchasna lingvistika: terminologichna encyclopedia. [Modern linguistics: terminological encyclopedia]. Poltava : Dovkilliya-K, 2010. 844 s. [in Ukrainian].
10. Syaska N. V. Formuvannya anglo-movnoi leksychnoi kompetentnosti maibutnih uchyteliv zasobamy avtentychnykh poetychnykh tekstiv. [Developing English Lexical Competency of Future Teachers by means of Authentic Poetic Texts] dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / DZ «Rivnen. derzh. humanit. un-t». Rivne, 2014. 260 s. Retrieved from: dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/566 [in Ukrainian].
11. Khrystych N. S. Metodyka vyvchennya pretsedentnyh fenomeniv studentamy-filolohamy. [Methods of precedent phenomena studying by students-philologists]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiya: zb. nauk. pr. «Pedahohika».* Pereiaslav. 2020. Vyp. 32. S. 157–165. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/5273> [in Ukrainian].
12. Common European Framework of Reference For Languages : Learning, Teaching, Assessment. Cambridge : CUP, 2001. 260 p. [in English].
13. Sharifian F. Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. *Multiling.* 2013. Ed. 3, 7. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7> [in English].
14. Spektor J. Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competences for Teaching. ERIC Digest. Competence. Competences and Certification. 2011. P. 1. Retrieved from: <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm> [in English].
15. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 1996. 582 p. [in English].
16. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary / ed. Mathieu M. OECD, 2005. 20 p. Retrieved from: <http://www.oecd.org>. [in English].
17. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona. March. 2002. Retrieved from: <http://www.edu.languagelearning.com.ua> [in English].

УДК 371.123:62

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-40>

Ганна ЧЕМЕРИС,
orcid.org/0000-0003-3417-9910
доктор філософії у галузі педагогіки,
старший викладач кафедри дизайну
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) *Anyta.Chemeris@gmail.com*

Ганна БРЯНЦЕВА,
orcid.org/0000-0002-9689-8497
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дизайну
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) *bganna@ukr.net*

ФРОНЕЗИС ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР ДИЗАЙН-ОСВІТИ

Проблема розвитку системи дизайн-освіти і підвищення стану її якості в Україні є актуальною на державному, науковому й організаційно-методичному рівнях. Окреслені проблеми знайшли своє відображення в низці нормативних документів, які спрямовують розвиток вітчизняного соціокультурного простору на збагачення інтелектуального потенціалу нації, збереження зв'язків між поколіннями на основі передачі молоді культурного та художнього досвіду. Становлення ринкових відносин у суспільстві окреслює необхідність якісної підготовки майбутніх дизайнерів, конкурентоздатних у сучасних мінливих умовах ринку праці. Здійснено огляд сучасних досліджень стану розвитку дизайну України, та наведено перелік проблем сучасної дизайн-освіти. Ретроспективний аналіз методологічних підходів вищої освіти засвідчив домінування теоретичної складової частини та епістеміологічного підходу згідно з філософською класифікацією наукових дисциплін Аристотеля. Відповідно до окреслених вимог сучасної системи освіти Україні постає нагальна необхідність трансформації дизайн-освіти в напрямі практикоорієнтованості. У дослідженні обґрунтовано концепцію фронеzisу як практичної мудрості викладача, як системоутворювального фактора для переосмислення контексту сучасної дизайн-освіти. Як найбільш доречний підхід було наведено творчу проєктну діяльність, яка має здійснюватись під керівництвом викладачів-практиків. Наведені основні шляхи вирішення педагогічної проблеми організації підготовки дизайнерів забезпечить відповідне узгодження з екосистемою ринку дизайнерських послуг. До подальших досліджень зараховуємо визначення місця, ролі і дієвості окреслених аспектів. Проведений у цій роботі аналіз дає змогу приступити до наступного етапу дослідження: вивчення й узагальнення методів праксеології та концепції фронеzisу в сучасній дизайн-освіті.

Ключові слова: дизайн-освіта, професійна підготовка майбутніх дизайнерів, фронеzis, практико орієнтований підхід, творча проєктна діяльність.

Hanna CHERMERY,
orcid.org/0000-0003-3417-9910
PhD in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of Design
Zaporizhzhia National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) *Anyta.Chemeris@gmail.com*

Hanna BRIANTSEVA,
orcid.org/0000-0002-9689-8497
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Design
Zaporizhzhia National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) *bganna@ukr.net*

FRONESIS AS A SYSTEM-FORMING FACTOR OF DESIGN EDUCATION

The problem of developing the system of design education and improving its quality in Ukraine is relevant at the state, scientific and organizational and methodological levels. The outlined problems are reflected in a number of normative documents aimed at the development of the national socio-cultural space to enrich the intellectual potential of the

nation, to preserve ties between generations through the transfer of cultural and artistic experience to young people. The formation of market relations in society outlines the need for quality training of future designers, competitive in today's changing labor market conditions. A review of modern research on the state of development of design in Ukraine and a list of problems of modern design education. A retrospective analysis of the methodological approaches of higher education showed the dominance of the theoretical component and the epistemological approach according to the philosophical classification of Aristotle's scientific disciplines. In accordance with the outlined requirements of the modern education system of Ukraine, there is an urgent need to transform design education in the direction of practical orientation. The study substantiates the concept of fronesis, as a practical wisdom of the teacher, as a system-forming factor for rethinking the context of modern design education. The most appropriate approach was creative project activities, which should be carried out under the guidance of teachers-practitioners. The main ways to solve the pedagogical problem of organizing the training of designers will provide appropriate coordination with the ecosystem of the design services market. Further research includes determining the place, role and effectiveness of the outlined aspects. The analysis carried out in this work allows us to proceed to the next stage of research: the study and generalization of methods of praxeology and the concept of fronesis in modern design education.

Key words: design education, professional training of future designers, fronesis, practice-oriented approach, creative project activity.

Постановка проблеми. Позитивна динаміка економічного розвитку світового та українського ринку дизайнерських послуг, яка спостерігається протягом останніх років, активізує тенденцію зростання та розвитку ринку предметного дизайну як інтернаціонального явища в Україні. Відповідно до зрушень на ринку праці здійснюється реформування загальногалузевого контексту, концептуальних положень та основних вимог до організації сучасної дизайн-освіти, які знайшли висвітлення в законах України «Про освіту» (Про освіту, 1991), «Про вищу освіту» (Про вищу освіту, 2014), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (Про Державну національну програму «Освіта», 1993), Національній доктрині розвитку освіти України (Доктрина № 347/2002, 2002), «Довгостроковій стратегії розвитку культури в Україні до 2025 р.» (2014–2015), «Доктрині збалансованого розвитку України 2030» (Україна 2030, 2017). З огляду на результати системного дослідження стану розвитку дизайну в Україні, яке було проведено агенцією економічного розвитку PPV Knowledge Networks у рамках проекту «Моніторинг розвитку дизайну в Україні» Програми «УКМ: Український культурний монітор» за підтримки Українського культурного фонду у 2019 р. (Стан розвитку дизайну в Україні, 2019), виокремлено низку проблем сучасної дизайн-освіти України: дизайнерам-практикам не вистачає бізнес-компетентностей, а формальна та неформальна освіта їм не приділяють уваги; наявна освіта недостатня для розуміння дизайнерами потреб ринку та ведення бізнесу; наявна слабка технічна база формальної освіти, використання застарілих технологій, універсальність спеціальності, мала кількість спеціалізацій, нахил на мистецькі дисципліни, велика теоретична складова частина та невідповідність підготовки випускників потребам ринку; низька якість навчальних матеріалів неформаль-

ної освіти, орієнтація на швидкий результат та фрагментарність отриманих знань. За цих умов постає нагальна потреба переосмислення контексту сучасної дизайн-освіти та її узгодження з екосистемою ринку дизайнерських послуг.

Аналіз досліджень. Проблематика дослідження зумовила здійснення аналізу публікацій сучасних закордонних вчених, які розглядали загальну характеристику творчості (Х. Андерсона, З. Гетзеля, У. Денніса, Е. Кестлера, Дж. Роберта та ін.). Творча активність людини стала предметом дослідження Дж. Гілфорда, Е. Морена, К. Піковера, Х. Уалберга та ін. Соціально-філософський вимір дослідження зумовив звернення до праць, які присвячені питанням соціально-культурного розвитку людини (В. Андрущенко, І. Бойченко, О. Бурова, Л. Губерський, Н. Михальченко, В. Табачковський та інші). Теоретичні основи мистецької і, зокрема, дизайнерської освіти висвітлені в працях Є. Антоновича, Г. Гребенюка, В. Даниленка, В. Кардашова, О. Олексюк, О. Отич, В. Прусака, О. Рудницької, В. Тименка та ін. Вплив мистецтва на розвиток особистості в педагогічному процесі був предметом уваги досліджень таких вчених, як І. Зязюн, Г. Васянович, О. Гончаренко, Н. Ничкало, В. Фіголь та ін. У контексті мистецької освіти проблема дизайну висвітлюється в наукових доробках Є. Маркова, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Тарасенка. Здійснений аналіз доробку вчених дав змогу дійти висновку щодо наявності потреби в осмисленні антропологічних вимірів творчості як феномена духовно-соціального буття. Однак у науковій площині відсутня надійна науково обґрунтована теоретична і методологічна база професійної підготовки дизайнерів. Відчутними недоліками в підготовці майбутніх дизайнерів є їх вузька спеціалізація, відірваність від потреб і вимог ринку праці.

Мета статті – розглянути концепцію фроне́зису як системоутворювального фактора для переосмислення контексту сучасної дизайн-освіти для її узгодження з екосистемою ринку дизайнерських послуг.

Виклад основного матеріалу. В умовах постійної мінливості змісту знань та вимог ринку праці постає закономірна проблема формування інноваційного підходу в дизайн-освіті, який відповідав би сучасним потребам та динаміці еволюції суспільства. В українському освітянському просторі помітні спроби здійснити структурні зміни у вищій освіті загалом та дизайн-освіті зокрема. Значний обсяг досліджень у сфері сучасної вищої освіти пропонує різні шляхи вдосконалення якості навчання майбутніх дизайнерів (Гардабхадзе, 2019: 8–11). Для того, аби визначити перспективи розвитку, розробити теоретичні та методологічні основи та підходи, які розкривають сутність модернізації вищої професійної освіти в галузі дизайну в сучасних соціокультурних умовах, звернемось до філософської класифікації наукових дисциплін Аристотеля (Руденко, Потішук, 2020). Згідно з цією класифікацією наявна диференціація теорії (*θεωρία* – розгляд, дослідження), визначником якої є епісте́ма (*ἐπιστήμη* – знання), праксису (*πράξις* – дія, діяльність), визначним фактором якого є фроне́зис (*φρόνησις* – практична мудрість) та поезис (*ποίησις* – творчість, творення), зумовлений техне́ (*τέχνη* – мистецтво, ремесло) (Аристотель, 1997). Аналізуючи контекст дизайн-освіти, можемо констатувати триєдність теорії, праксису та поезису, адже творча діяльність дизайнера є по своїй суті креативною, що вирішує завдання, які відрізняються новизною і вимагають ґрунтовних теоретичних знань і практичних навичок у різних сферах і видах діяльності. Безумовно, дизайнерська діяльність є інноваційною, вона вимагає інтеграції теорії і практики різних видів діяльності, адже результати її можуть бути застосовані в різних областях (Голобородько, 2008). Однак впродовж довгого часу структура освітнього процесу передбачала наявність визначеного інформаційного набору, необхідного для розвитку професійної компетентності майбутніх дизайнерів, тобто домінувала епісте́ма. У цьому контексті, ґрутуючись на дещо обмеженому розумінні сучасного професійного світу, за мету дизайн-освіти визначають набуття навичок і компетентностей, необхідних для працевлаштування за фахом. Формування такого ставлення до освітнього процесу призводить до труднощів комунікативного, професійно-етичного та когнітивного характеру

в подальшій професійній діяльності дизайнерів. У цьому контексті дизайн-освіта була зосереджена на «шліфуванні» навчального процесу, дуже часто не здатна реагувати на складні ситуаційні моменти в роботі з сучасними студентами.

Однак стрімкий розвиток сучасного високотехнологічного суспільства висуває підвищені вимоги, що зумовлюють пошук ефективних шляхів вдосконалення системи дизайн-освіти в напрямі підвищення її якості, модернізації змісту підготовки майбутніх дизайнерів, її організації відповідно до вимог ринку праці та викликів сучасного динамічного суспільства. Одним із важливих чинників за цих умов постає оптимізація професійної підготовки дизайнерів щодо ефективного виконання професійної діяльності. Основою такої підготовки є формування готовності до виконання продуктивної дизайнерської діяльності, що передбачає праксеологічну складову частину та базується на праксеологічному підході в процесі професійної підготовки. З огляду на це доцільним є переосмислення контексту сучасної дизайн-освіти через концепцію фроне́зису як визначного фактора праксеологічного підходу. Розуміння методичних основ дизайну дає нам генезис творчої проєктної діяльності (Давидова, 2020; Брянцев, Брянцева, 2019), що виник на противагу канонічному, тобто ремісничому відтворенню, заснованому на культурних зразках. Творча проєктна діяльність стає важливим засобом формування професійних якостей, що зумовлено розвитком та популяризацією спеціальностей творчого спрямування (Фурса, 2011: 42–45). Так, одним з яскравих проявів фроне́зису як практичної мудрості викладача в контексті творчої проєктної діяльності є моделювання умов, наближених до реальної професійної діяльності дизайнера-практика. Саме націленість на виконання вимог клієнта видається дійсно важливим аспектом дизайн-освіти, що можна забезпечити, залучаючи до освітньої діяльності викладачів-практиків. Саме такий викладач найбільш достовірним чином зможе змоделювати умови та вибудувати рішення задач, які є своєрідним тестуванням майбутньої професійної діяльності студентів (Кардашов, Чемерис, 2018; Чемерис, 2020; Chemerys et al, 2021). За такого підходу викладачі часто постають у ролі «псевдоклієнта», а критика студентських робіт претендує на «думку замовника». За такого підходу в майбутніх дизайнерів з'являється змога наочно побачити впровадження матеріалу на практиці та сформувані розуміння майбутньої професійної діяльності. Отже, фроне́зис як системоутворювальний фактор дизайн-освіти найкращим чином реалізується

за допомогою творчої проектної діяльності, яка є невід'ємною складовою частиною сучасної підготовки майбутніх дизайнерів.

Висновки. На основі цілісного аналізу розвитку дизайну як галузі, спрямованої на забезпечення потреб виробництва і зростаючих естетичних запитів суспільства, а також соціально-економічних, соціокультурних і педагогічних процесів у галузі вітчизняної дизайн-освіти, обґрунтовано концепцію фронезису як системоутворювального фактора для переосмислення контексту сучасної дизайн-освіти. В якості найбільш яскравого під-

ходу було наведено творчу проектну діяльність, яка має здійснюватись під керівництвом викладачів-практиків. Наведені основні шляхи вирішення педагогічної проблеми організації підготовки дизайнерів забезпечить відповідне узгодження з екосистемою ринку дизайнерських послуг. До подальших досліджень зараховуємо визначення місця, ролі і дієвості окреслених аспектів. Проведений у цій роботі аналіз дає змогу приступити до наступного етапу дослідження: вивчення й узагальнення методів праксеології та концепції фронезису в сучасній дизайн-освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристотель. Никомахова етика (пер. Н. В. Брагинской). Серия «Философы Греции». Москва : ЭКСМО-пресс, 1997. 73 с.
2. Брянцев О. А., Брянцева Г. В. Використання проектного методу у професійній підготовці майбутніх дизайнерів на макетах європейської готичної архітектури. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти*: збірник тез. Харків, 2019. С. 52-56.
3. Гардабхадзе І. А. Інновації проти деактуалізації компетенцій у дизайн практиці і дизайн-освіті. *Теорія та практика дизайну*. 2019. Вип. 1, № 16. С. 7-31. Doi : 10.18372/2415-8151.16.14327
4. Голобородько В. М. До проблеми створення нової стратегії вітчизняної дизайн-освіти. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2008. Вип. 4. С. 27-32.
5. Давидова С. В. *Формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами творчої проектної діяльності* : дис. ... д-ра філософії (PhD): 011 Освітні, педагогічні науки. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 396 с.
6. Довгострокова стратегія розвитку культури в Україні до 2025 року. Альянс Культури, 2014-2015. 37 с.
7. Доктрина № 347/2002, Про Національну доктрину розвитку освіти (17 Квітня 2002). *Верховна Рада України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
8. Про освіту : Закон України № 1060-ХІІ від 23 травня 1991 р. *Верховна Рада України*. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
9. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 1 Липня 2014 р. *Верховна Рада України*. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
10. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») : Постанова Кабінету міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р. *Верховна Рада України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
11. Кардашов В. М., Чемерис Г. Ю. Етнокультурна спадщина півдня України – актуальна тематика дослідно-експериментальної роботи та дипломних проектів майбутніх дизайнерів. *Гуцульщина – ХХІ сторіччя: проблеми та перспективи збереження гірської природи та етнічної культури в гуцульському регіоні Українських Карпат в у мовах глобалізації*. Матеріали наук.-пр. конф. «ХХV Міжнародний гуцульський фестиваль». Яремче, 2018. С. 43-47.
12. Руденко Т. П., Потіщук О. О. Антропологічні виміри творчості як феномену духовно-соціального буття. *Гілея: науковий вісник* : збірник наук. пр. Серія: Філософські науки. 2020. Вип. 152, № 1. С. 198-202.
13. Стан розвитку дизайну в Україні. На прикладі графічного та предметного дизайну. Звіт за результатами дослідження. Львів : Business Hub, 2019. URL: https://ppv.net.ua/uploads/work_attachments/Ukrainian_Design_Monitoring_PPV_2019_UA.pdf
14. Україна 2030: Доктрина збалансованого розвитку. 2-е вид. Львів : Кальварія, 2017. 164 с. URL: <http://econom.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/03/E-Book-Doctrine-2030.pdf>
15. Фурса О. О. Проблема концепції розвитку дизайн-освіти в сучасному освітньому просторі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 35. С. 41-47.
16. Чемерис Г. Ю. *Формування графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук* : дис. ... д-ра філософії (PhD): 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 320 с. Doi : 10.13140/RG.2.2.23678.00325
17. Chemerys H., Vynogradova A., Briantseva H., Sharov S. Strategy for Implementing Immersive Technologies in the Professional Training Process of Future Designers. *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 1933. No. 1. IOP Publishing, 2021. Pp. 012046. Doi : 0.1088/1742-6596/1933/1/012046

REFERENCES

1. Aristotel'. *Nikomahova jetika. [Nicomachean ethics]*. (translated by N. V. Braginskoy). Serija «Filosofy Grecii». Moscow: EXMO-press, 1997. 73 p. [in Russian]
2. Briantsev O. A., Briantseva H. V. Vykorystannia proektnoho metodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv na maketakh yevropeiskoi hotychnoi arkhitektury. [The use of the design method in the training of future designers on models of European Gothic architecture]. *Priority areas for solving current problems of upbringing and education*. Kharkiv, 2019. Pp. 52-56. [in Ukrainian].
3. Gardabhadze I. A. Innovations against the de-actualization of competencies in design practice and design education. [Innovations against the de-actualization of competencies in design practice and design education]. *Theory and practice of design*. Vol. 1, No 16. Kyiv, 2019. Pp. 7-31. Doi : 10.18372/2415-8151.16.14327. [in Ukrainian].
4. Holoborodko V. M. Do problemy stvorennia novoi stratehii vitchyznianoï dyzain-osvity. [To the problem of creating a new strategy of domestic design education]. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts. Issue 4*. Kharkiv: HDADM, 2008. Pp. 27-32. [in Ukrainian].
5. Davydova S. V. *Formuvannia profesiinoï kompetentnosti maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva zasobamy tvorchoï proiektnoi diialnosti. [Formation of professional competence of future fine art teachers by means of creative project activity]* : Diss. PhD : 011 Educational, Pedagogical Sciences. Melitopol : Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, 2020. 396 p. [in Ukrainian].
6. Dovhostrokova stratehiia rozvytku kultury v Ukraini do 2025 roku. Alians Kultury. [Long-term strategy for the development of culture in Ukraine until 2025], 2014-2015. 37 c.. [in Ukrainian].
7. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity. [On the National Doctrine of Education Development]. Doctrine № 347/2002, (17 April 2002). *Verkhovna Rada of Ukraine*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. [in Ukrainian].
8. Pro osvitu : Law № 1060-XII [On Education] (23 May 1991). *Verkhovna Rada of Ukraine*. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. [in Ukrainian].
9. Pro vyshchu osvitu : Law № 1556-VII [About higher education]. (01 July 2014). *Verkhovna Rada of Ukraine*. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian].
10. Pro Derzhavnu natsionalnu prohramu «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»). Postanova Kabinetu ministriv Ukrayiny № 896 [About the State National Program «Education» («Ukraine of the XXI Century»)]. (03 November 1993). *Verkhovna Rada of Ukraine*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>. [in Ukrainian].
11. Kardashov V. M., Chemerys H. Yu. *Etnokulturna spadshchyna pivdnia Ukrainy – aktualna tematyka doslidno-eksperymentalnoi roboty ta dyplomnykh proektiv maibutnikh dyzaineriv. [Ethnocultural heritage of the south of Ukraine is a topical issue of research and experimental work and diploma projects of future designers]*. Hutsul region – XXI century: problems and prospects of preservation of mountain nature and ethnic culture in the Hutsul region of the Ukrainian Carpathians in the languages of globalization. Materials of scientific-ave. conf. XXV International Hutsul Festival. Yaremche, 2018. Pp. 43-47. [in Ukrainian].
12. Rudenko T. P., Potishchuk O. O. Antropolohichni vymiry tvorchosti yak fenomenu dukhovno-sotsialnoho buttia. [Anthropological dimensions of creativity as a phenomenon of spiritual and social existence]. *Gileya: scientific bulletin: coll. Science. etc. Series: Philosophical Sciences*. Vol. 152, No 1. 2020. Pp. 198-202. [in Ukrainian].
13. Stan rozvytku dyzainu v Ukraini. Na prykladi hrafichnoho ta predmetnoho dyzainu. Zvit za rezultatamy doslidzhenia. [Design development mill in Ukraine. On the application of graphic and object design. See the results]. Lviv : Business Hub, 2019. URL: https://ppv.net.ua/uploads/work_attachments/Ukrainian_Design_Monitoring_PPV_2019_UA.pdf. [in Ukrainian].
14. Ukraina 2030: Doktryna zbalansovanoho rozvytku. [Ukraine 2030: The Doctrine of Balanced Development]. Vyd. druhe. Lviv : Kalvariia, 2017. 164 p. URL: <http://econom.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/03/E-Book-Doc-trine-2030.pdf>. [in Ukrainian].
15. Fursa O. O. Problema kontseptsii rozvytku dyzain-osvity v suchasnomu osvitnomu prostori. [The problem of the concept of design education development in the modern educational space]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. Series: Pedagogy and Psychology*. Vol. 35. Vinnytsia: M. Kotsyubynsky VSPU, 2011. Pp. 41-47. [in Ukrainian].
16. Chemerys H. *Formuvannia hrafichnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z kompiuternykh nauk. [Formation of graphic competence of future bachelors in computer science]* : Diss. PhD : 015 Vocational Education (by specializations). Melitopol : Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, 2020. 320 p. Doi : 10.13140/RG.2.2.23678.00325 [in Ukrainian].
17. Chemerys H., Vynogradova A., Briantseva H., Sharov S. Strategy for Implementing Immersive Technologies in the Professional Training Process of Future Designers. *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 1933. No. 1. IOP Publishing, 2021. Pp. 012046. Doi : 10.1088/1742-6596/1933/1/012046 [in English].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-41>

Інна ЧИЖИКОВА,

orcid.org/0000-0003-2722-3258

*викладач кафедри іноземних мов та підготовки іноземних студентів
Придніпровської державної академії будівництва та архітектури
(Дніпро, Україна) innachigikova1502@gmail.com*

Анастасія ТОКАРЄВА,

orcid.org/0000-0001-8980-9559

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та підготовки іноземних студентів
Придніпровської державної академії будівництва та архітектури
(Дніпро, Україна) nastia003@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ВИШІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізуються особливості дистанційної роботи викладачів вищих навчальних закладів. Під час аналізу теоретичних наробок було встановлено, що дистанційна освіта вимагає спеціальних навичок і вмінь викладача для гарантування ефективної та результативної роботи під час дистанційного освітнього процесу у вишах. Освіта в такому форматі повинна так само забезпечувати високий рівень знань і вмінь студентів, професійної підготовки викладачів, певної цифрової обізнаності й кваліфікації студентів. Особлива увага в статті приділяється видам роботи й контролю знань у дистанційному форматі, а також перевагам і недолікам використання дистанційних форм навчання. Зосереджено увагу на технічних труднощах, з якими стикаються викладачі під час освітнього процесу, а також важкими моментами для самих студентів, які насамперед пов'язані з питаннями мотивації, самоконтролю та самоорганізації. У дослідженні наводяться приклади різних інтернет-ресурсів, за допомогою яких дистанційне навчання стає інтерактивним і цікавим для всіх учасників освітнього процесу, включаючи контекст вивчення іноземних мов. Використання різних інтернет-платформ робить процес дистанційної освіти майже досконалим із технічного боку, бо надає можливості без присутності в аудиторії працювати з усіма мовними навичками (говоріння, аудіювання, читання та письмо). Також у роботі надані приклади типів тестових завдань і наведені переваги їх використання в процесі вивчення іноземних мов. Тести можуть бути використані за різними цілями – від встановлення рівня володіння мовою до визначення підсумкового результату з коментарями й програмою для подальшого вдосконалення (за необхідністю). У статті також використані результати спостережень вітчизняних і закордонних науковців, які доводять ефективність дистанційних форм навчання. Наводиться приклад використання вебінарів для проведення дистанційного навчання та зв'язок із формуванням комунікативних навичок і вмінь студентів.

Ключові слова: викладач, дистанційне навчання, іноземна мова, онлайн, ресурси, платформи.

Inna CHYZHYKOVA,

orcid.org/0000-0003-2722-3258

*Lecturer at the Department of Foreign Languages and Foreign Students Teaching
Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture
(Dnipro, Ukraine) innachigikova1502@gmail.com*

Anastasiia TOKARIEVA,

orcid.org/0000-0001-8980-9559

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Foreign Students Teaching
Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture
(Dnipro, Ukraine) nastia003@gmail.com*

THE PECULIARITIES OF TEACHERS WORK IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN DISTANCE LEARNING FORMAT

The article analyses the peculiarities of teachers' work in higher educational institutions in distance learning format. The analysis of theoretical scholarly papers revealed the necessity to have special skills and abilities of distance learning educational mode to guarantee the effectiveness and high result of the learning process. The education in such format must be backed up with the high level of knowledge and skills, specialized training, the awareness and certain digital qualification of students. Special attention in this article is given not only to different types of tasks and methods of students'

work control, but also to the advantages and disadvantages of distance learning. Technical difficulties that many teachers face during their work are also analyzed. Some challenges connected with students' learning are explored, which are primarily connected with the issues of motivation, self-control and self-organization. The article gives a general overview of different internet resources with the help of which distance learning becomes interactive and interesting for every participant of the learning process. The use of diverse digital platforms makes it almost ideal from the technical point of view, because it can supply possibilities, without being present in the classroom, to develop all language skills (speaking, listening, reading and writing). Different formats of tests are also presented in the article, their weak and strong sides are discussed. The tests may be used for different purposes, starting with identifying one's language level and finishing with final results' evaluation with comments and the guidelines for further self-development and knowledge correction (if necessary). The results of local and foreign scientists' research were used in the article to prove the effectiveness of distance learning. The examples of webinars that are presented in the article also show the positive correlation between communicative skills, students' language competence increase and the distance learning tools and platforms' application.

Key words: teacher, distance learning, foreign language, online, resources, platforms.

Постановка проблеми. Складна ситуація у світі, яка пов'язана з COVID-19 і впровадженням карантинних заходів, що вплинули на всі сфери життя людини, зокрема й на освіту, вимагає нового підходу до процесу навчання з використанням сучасних цифрових технологій. Студенти й викладачі одними з перших відчули ці зміни. Вищі заклади освіти, які потрапили під карантинні обмеження, були вимушені пристосовуватись до сучасних протиепідеміологічних умов в освітньому процесі й почати навчати студентів за допомогою дистанційної або змішаної форм. Так, викладачі вишів повинні були за короткий час запровадити дистанційне навчання у своїх академічних групах та установах шляхом використання сучасних інтернет-платформ, різних навчальних ресурсів в онлайн (для роботи під час практичних занять) чи офлайн-режимах (наприклад, для самостійної роботи) і соціальних мережах. Звичайно, будь-яка нова система чи підхід має свої переваги й недоліки. Дистанційна форма навчання не є виключенням (Berezhna, Prokopenko, 2020).

Аналіз досліджень. Насамперед відзначимо, що теоретико-методологічні аспекти проблеми дистанційного навчання та питань, які пов'язані безпосередньо зі специфікою роботи викладачів у так умовах, відбито в дослідженнях вітчизняних науковців О. Андрєєва, Н. Астаф'єва, В. Беспалко, В. Бикова, М. Букарева, В. Гріценко, Р. Гуревича, М. Кадемії, І. Караваєва, А. Кузьмінської, Є. Полата й інших, а також у концепціях зарубіжних учених Б. Баннан-Рітланда, В. Брамбла, Н. Даббага, Р. Деллінга, Д. Джонассена, Д. Кігана, А. Кларка, І. Масуди, О. Мілаша, Л. Монахова, М. Мура, Р. Паллоффа, С. Панди, К. Претта, Г. Рамбле, М. Сімонсона, М. Томпсона й інших.

О. Мілаш, наприклад, аналізує питання, які передусім пов'язані з комп'ютеризацією у вищих навчальних закладах, а О. Андрєєв досліджує проблеми дидактики в дистанційному навчанні. Значний вклад в обґрунтування та розвиток фундаментальних положень застосування дистанційної

освіти зробив Д. Кіган. Він спробував об'єднати основні положення та визначення дистанційної освіти, виділив поняття двосторонньої комунікації та наявність синхронної та асинхронної комунікації (Keegan, 2013).

У своїх статтях В. Брамбл і С. Панда обговорюють різноманітні дистанційні й онлайн-моделі в навчанні. Водночас Н. Даббаг, Б. Баннан-Рітланд концентрують увагу на концепціях, стратегіях і практичному застосуванні онлайн-навчання. Ефективні стратегії для онлайн-класу знайшли своє відбиття в роботах Р. Паллоффа й К. Претта. Також до науковців, які вивчають теоретичну й практичну доцільність покращення шляхів і методів навчання, що базуються на застосуванні комп'ютерних інформаційних технологій на глобальному науковому рівні, відносять Н. Астаф'єва, В. Беспалко, М. Букарева, В. Гріценко, Д. Джонассена, І. Караваєва, І. Масуда, Л. Монахова (Артем'єва, Макеєва, Мильбруд, 2005).

Впровадження в сучасний освітній процес новітніх технологій зумовило появу центрів дистанційного навчання в Україні. А саме центр дистанційного навчання освітньої мережі глобального розвитку Світового банку Національної академії державного управління при Президентові України; центр дистанційного навчання при Кременчуцькому інституті Дніпропетровського університету економіки й права; Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»; а також центр дистанційного навчання Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет» (Дистанційна освіта в Україні, 2020).

Зазначимо, що зазвичай розрізняють декілька форм навчання: заочну форму й дистанційну форму навчання. Водночас заочна (традиційна) форма навчання, як правило, впроваджується в асинхронному режимі з використанням традиційних засобів отримання інформації (Биков, 2015).

Незважаючи на значний інтерес дослідників до дистанційної освіти й засобів її впровадження, питання про сучасну дистанційну освіту в Укра-

їні з метою комунікативної підготовки студентів вимагають поглибленого вивчення, бо частково або цілком використовуються застарілі методи заочної форми навчання. Умови сьогодення ж базуються на інтенсивній комунікації, що, як стверджує Г. Яценко, становить основну силу розвитку інформаційного суспільства (Яценко, 2009: 44). Згідно з М. Руденко комунікація (комунікативна функція навчання) встановлює та регулює відносини між викладачами й студентами (Руденко, 2016). Водночас дистанційна форма навчання – це діалог, за допомогою якого відбувається взаємодія між учасниками освітнього процесу (Полат, 2000).

Мета статті – проаналізувати можливості дистанційного навчання у вишах у разі комунікативної спрямованості у вивченні іноземних мов, розглянути й дослідити потенціальні засоби подачі нового матеріалу, види вправ, методи й засоби оцінювання вивченого матеріалу, а також труднощі (наприклад, уміння та технічні навички), з якими стикається викладач під час навчання студентів практичному використанню мови в дистанційному форматі.

Виклад основного матеріалу. Згідно з положенням «Про вищу освіту» Міністерства освіти і науки України дистанційна освіта, яка є її невід’ємною частиною, – це можливість навчатися та отримувати знання, не відвідуючи навчальний заклад, у зручний час для студента (Дистанційна освіта, 2021).

Зазначимо, що в літературі не існує одного визначення поняття «дистанційне навчання». Значна кількість визначень пов’язана з наявністю декількох підходів до його тлумачення. Відповідно до думки О. Андреева:

– дистанційне навчання – це форма, яка допомагає спланувати (організувати) і впровадити (реалізувати) освітній процес на відстані й за допомогою цифрових засобів;

– дистанційне навчання – це форма, яка об’єднує переваги традиційних і сучасних засобів навчання;

– дистанційна освіта – це низка освітніх послуг, які можуть отримати представники різних шарів населення як у середині країни, так і за її межами за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (Андреев, 1997).

Проаналізувавши основні визначення дистанційної освіти й спираючись на результати досліджень Р. Паллоффа й К. Претта, можна виділити три важливих фактора дистанційної освіти:

- 1) навчання в зручний час і в зручному місці;
- 2) освітні послуги реалізуються завдяки спеціальним інформаційним технологіям;
- 3) студент має змогу керування навчальним процесом (Palloff, Pratt, 1999).

Багато європейських країн також мають великий досвід впровадження дистанційної форми навчання та згідно з «Європейським Планом Дій» у галузі електронного навчання дають таке визначення дистанційному навчанню: «використання новітніх мультимедійних технологій та Інтернету з метою покращення якості освітнього процесу через надання доступу до ресурсів і послуг, дистанційний обмін і співпрацю» (Shaping Europe’s digital future, 2021).

Можливості дистанційної освіти дуже великі. Насамперед треба зупинитися на її формах: заочної (традиційної) і дистанційної (Биков, 2015).

Заочна форма навчання вже добре знайома викладачам вищих навчальних закладів і використовується дуже давно. До моменту початку широкого використання інтернет-мережі поштові послуги активно використовувались для обміну інформацією між викладачами й студентами. З розвитком мережі інтернет забезпечується безперервний обмін і постійний зв’язок між усіма учасниками освітнього процесу. Наприклад, виконане завдання можна надіслати на пошту викладача; лекції не потребують персональної присутності ні лектора, ні студентів. Підготовлений заздалегідь матеріал надається студентам, і вони можуть ознайомитись із ним у зручний для них час. Вести конспект не є обов’язковим завданням.

Дистанційна форма за допомогою мережі інтернет зумовлює більш інтерактивну взаємодію між викладачами й студентами. Зазначимо, що практичні заняття, поточні консультації, семінарські заняття, колоквиуми, заліки й іспити дуже зручно проводити в дистанційному режимі за наявності сучасних цифрових технологій, які надають змогу не лише аудіо-, але й відеозв’язку й можливість залучати студентів у безпосередню роботу, поширюючи екран або надаючи доступ до цифрової дошки, використовуючи додаткові програми (наприклад, платформу Office 365 від Microsoft та її додаток TEAMS). Крім цього, процес перевірки знань є також цікавим та інтерактивним. Оцінювання роботи студентів може відбуватись одразу (коли студент бачить результати тесту чи будь-якого іншого виду діяльності) або через деякий час (коли робота перевіряється особисто викладачем за відсутності автоматичного підрахунку результатів тестових завдань або робота налічує

питання з розгорнутою відповіддю, для перевірки якої потрібен час).

Відповідно до методу взаємодії можна виділити такі засоби електронного навчання: взаємодія між студентом та електронним середовищем, між студентом і студентом, між студентом і викладачем, між викладачем та електронним середовищем, взаємодія безпосередньо в освітньому середовищі. Відповідно до часу електронне навчання можна поділити на асинхронне, синхронне або комбінацію з двох. Наприклад, асинхронний зв'язок (електронна пошта) дозволяє використання аутентичного мовного й змістового контексту. У порівнянні з особистою комунікацією та синхронними онлайн-інструментами студенту надається досить часу для відбиття та формування власного висловлювання. Синхронна комунікація – це взаємодія в реальному часі (текстові чати), яка симулює розмову, але не дуже складна завдяки можливому «домінуванню» прямого обговорення. Дослідження підтверджують той факт, що студенти беруть участь частіше й рівномірніше в онлайн-обговореннях, ніж в особистому спілкуванні. Також слід зазначити, що онлайн-обговорення створюють середовище, яке спрямовано на студента, де в нього виникає більше бажання до активної участі (Abrams, 2006).

Згідно з критеріями визначення використання технічних засобів, електронне навчання може бути з використанням персонального комп'ютера, ноутбука, на основі відеоконференції, форумів, блогів тощо. За способами передачі інформації можлива така диференціація: текст, звук, зображення, анімація, симуляція, інтерактивні ресурси і так далі.

Аналіз літературних джерел із питань дистанційної освіти довів, що існують як переваги, так і недоліки такої форми навчання. До основних переваг можна віднести можливість застосування великої кількості інтерактивних завдань, що було б неможливим без використання інтернету; доступність матеріалу; індивідуальний підхід до потреб студента чи групи студентів; гнучкість під час складання робочих програм із дисципліни або курсу. Разом із тим необхідно зазначити наявність деяких недоліків, які насамперед пов'язані з «невмінням» студентів працювати самостійно, відсутністю достатнього технічного забезпечення, а також з потребою в технічній грамотності самих викладачів для ефективного застосування дистанційного навчання та впровадження цифрових засобів навчання на достатньому рівні (Прибилова, 2013). Зараз багато інтернет-сайтів надають покрокові інструкції щодо використання тієї чи іншої платформи або додатку. Освітні державні

або приватні організації проводять майстер-класи, які пояснюють можливості й специфіку роботи ресурсів в онлайн-режимі. Також усі вебінари є в запису й безкоштовному доступі. Наприклад, вебпортали «Наурок», «Всеосвіта», «Пірсон», які надають поради освітянам середньої та вищої шкіл.

Як стверджує В. Бондаренко у своїй роботі «Основи дистанційного навчання», ефективність та якість самої дистанційної освіти залежить від декількох факторів: заохочення, розвитку взаємодії між викладачами й студентами, ефективного зворотного зв'язку й «тайм-менеджменту» (Бондаренко, 2013).

Спираючись на дослідження Є. Полат, зупинимось на відокремленні деяких проблем, які стосуються роботи викладача й до яких можна віднести питання мотивації, ефективності організації навчального процесу з урахуванням потреб або цілей студентів, налагодження сприятливого психологічного мікроклімату в групах. Згідно з дослідженнями провідних науковців у сфері «консультації» – це гарний елемент в освіті, у дистанційній освіті зокрема, який позитивно впливає на подолання освітніх і психологічних проблем (Полат, 1999).

Окрім питань, пов'язаних із поняттям дистанційного навчання, його впровадженням в освітній процес і його перевагами й недоліками, необхідно приділити увагу безпосередньо засобам навчання та способам перевірки й контролю знань, які дуже важливі. Існує багато інтернет-платформ, за допомогою яких відбувається освітній процес у дистанційному форматі. Вони можуть бути безкоштовними або платними (частково платними). Ось, наприклад, Google Classroom («Гугл Класрум») – одна з найпоширеніших платформ, де в наявності окрім базових стандартних послуг надається можливість створення відеоконференцій, навчальних класів, завантаження будь-якого матеріалу та його перевірки. Серед платних варіантів слід назвати платформу Office 365 або Moodle. Ці платформи дуже популярні серед вищих навчальних закладів України й зарекомендували себе як надійний ресурс для навчання.

Питання контролю та перевірки знань дуже важливі. Тести (або тестування) є повноцінним і сучасним засобом, який використовується для перевірки опрацьованого матеріалу. Узагальнене визначення тестів свідчить, що вони є насамперед випробуванням, яке показує рівень засвоєння матеріалу або рівень розвитку знань. За загальною класифікацією можна виділити такі види тестів: тести досягнень, тести здібностей, тести особистості, тести креативності, тести проєк-

тивні, тести критеріально-орієнтовані (Кадемія, Шахіна, 2011:31). Велику кількість тестів, наприклад, надає Pearson Dinternal («Пірсон Дінтернал»), який із 2021 року запустив платформу, що налічує тести для визначення рівня володіння англійською мовою, тести для визначення прогресу або кінцеві тести, які доцільно проводити після навчального року. Ця система платна. Вона може бути використана як індивідуально, так і для групи. В останньому випадку викладач виступає в ролі адміністратора, який керує своєю навчальною групою та має всю необхідну інформацію про результати роботи кожного студента. Також слід зазначити, що така тестова платформа надає індивідуальні коментарі стосовно поточних результатів тестування та поради й посилання на відповідні ресурси для тренування необхідних навичок з урахуванням необхідного для цього часу.

У сучасній літературі певна увага також приділяється вебінарам, які використовуються як альтернативний варіант проведення семінарів. Наразі дуже багато вищих навчальних закладів використовують цей вид надання інформації. Серед основних переваг вебінару є можливість інтерактивної участі студентів, а не лише викладача. Змога ставити питання, отримувати коментарі по ходу ведення заняття (вебінару) також збільшує зацікавленість у такому виді діяльності.

Карантинні обмеження зумовили використання таких платформ та інструментів дистанційного навчання на кафедрі іноземних мов і підготовки іноземних студентів Придніпровської державної академії будівництва й архітектури: Google Classroom, Zoom, Hangouts, Edmodo, Skype, Telegram, Viber, Discord, Web room, WebEx; інтернет-ресурси Edpuzzle, Quizlet, Cambridge English, Lexical Lab, TED Educational (англійська мова); AUF, BNEUF, Le Point du FLE, TV5MONDE, Francaisfacile.com (французька мова); Deutsche Welle, Easy German тощо. Для аналізу платформ та інструментів, які набули найбільшої популярності серед викладачів, була поширена анкета під назвою «Аналіз переваг інструментів дистанційного навчання», яка мала багато питань, серед яких можна виділити такі: «Вкажіть, які онлайн-платформи ви використовуєте для своїх онлайн-занять (ZOOM, Skype, Google Meet тощо)»; «Інші платформи й цифрові інструменти, які ви використовуєте для організації електронного навчання, наприклад, “Google Classroom”»; «Чи користуєтеся ви електронною поштою, соціальними мережами або месенджером»; «Інші інструменти».

Опрацювання відповідей (30 учасників опитування) дало змогу підсумувати такі резуль-

тати: Viber («Вайбер») – 21 викладач позначив цю соціальну мережу, що пояснюється її функціональністю та можливістю проводити відеоконференції швидко й зручно; Telegram («Телеграм») – 12 викладачів; використання електронної пошти – 22 викладача для асинхронного листування; використання Google Classroom («Гугл Класрум») – 10 викладачів використовували цей спосіб для поширення текстового матеріалу, посилань та аудіо- й відеоматеріалів. Також необхідно відзначити додаток Skype («Скайп»), який часто використовується як основний чи допоміжний засіб завдяки простоті в роботі, можливості створення опитувань, кількості учасників, створення груп тощо. Зазначимо, що програма Google Hangouts («Гугл Хенгаутс») має схожий функціонал зі Skype («Скайп»), але не має можливості обміну контентом та обмежує кількість учасників відеочату.

Окремо хотілось би відзначити платформу Zoom («Зум»), яка згідно зі статистичними даними пов'язана з поняттям «Втома від Зуму». Багато викладачів, які використовували цю платформу під час освітнього процесу, скаржились на втоми вже після двох занять. Подібна втома не відчувалася під час занять в аудиторії. Таня Йостен з університету Вісконсін у Мілуокі пояснює це необхідністю декодування реакції багатьох людей одночасно й аналізом невербальної поведінки учасників освітнього процесу, на які викладач витрачає більше енергії та сил, ніж під час проведення занять в аудиторії зі студентами (Supiano, 2020).

Також було проведено опитування студентів стосовно складних моментів електронного навчання. Було поставлено таке запитання: «Що є найскладнішим для вас у дистанційному навчанні?». Аналіз результатів дав змогу виділити, що до основних проблем належать: залежність від технічних засобів (майже 87%), низька якість домашнього інтернету (майже 61%), відсутність можливості спілкуватися з іншими студентами (56,5%). Дані опитування Придніпровської державної академії будівництва й архітектури були порівняні з результатами опитування в Університеті імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро), проведеного у квітні 2020 року. В опитуванні брали участь студенти різних форм навчання: денної (~86%), неповного денного навчання (~2%), заочної форми (~12%). Порівняльний аналіз отриманих статистичних даних дав змогу зробити висновок про близьку схожість даних. Наприклад, низька якість домашнього інтернету – майже 29%; залежність від технічних засобів – 29% (Tokarieva, Volkova, Degtyarivova, Bobyr, 2020).

Висновки. Незважаючи на те, що елементи дистанційного навчання використовуються в освітньому процесі вже досить давно, його розвиток, пов'язаний із карантинними обмеженнями й заходами, набирає все більшого темпу. Упровадження в освітній процес сучасних засобів дистанційного навчання надає можливість розвитку й підвищенню рівня зацікавленості як студентів, так і викладачів. Різноманітність цих засобів також охоплює різні рівні опанування іноземної мови. Інтернет-платформи, додатки, онлайн / офлайн-тестування, вебіари, онлайн-консультації тощо підвищують рівень лінгвіс-

тичних компетентностей студентів. Підсумовуючи, вважаємо, що до основних викликів роботи викладачів в умовах дистанційного навчання належать труднощі технічного характеру, емоційна втома, необхідність виконувати обов'язки IT-адміністраторів, модераторів, «дебрифтерів», коли від викладачів вимагається не лише використання сучасних дистанційних ресурсів, а й вміння їх ефективного застосування. Доходимо висновку про необхідність подальшого підвищення зацікавленості викладачів в освоєнні сучасних інтернет-ресурсів та їх використанні в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Berezhna S., Prokopenko I. Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12. Is. 1. Sup. 2. P. 130–135.
2. Артемьева О. А., Макеева М. Н., Мильбруд Р. П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. Таганрог : Изд-во ТГТУ, 2005. 91 с.
3. Дистанційна освіта в Україні: освітньо-інформаційний портал. URL: <http://shkola.lviv.ua> (дата звернення: 27.06.2020).
4. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. Москва : ВУ, 1997. 85 с.
5. Palloff R., Pratt K. Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1999. 112 p.
6. Shaping Europe's digital future. URL: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2005/all_about/elearning/index_en.htm (дата звернення: 27.06.2021).
7. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології* : колективна монографія / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін. ; Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. Київ : Атіка, 2015. С. 77–140.
8. Яценко Г. Ю. Феномен комунікативності в системі ціннісних пріоритетів дистанційного навчання: фактори інтенсифікації : Монографія. Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2009. 122 с.
9. Руденко М. В, Мороз І. М. Комунікативні процеси у педагогічній діяльності. Креативні технології навчання : навчальний посібник. Київ : КНУБА, 2016. 204 с.
10. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. Москва, 2000. 224 с.
11. Abrams Z. From Theory to Practice: Intercultural CMC in the L2 Classroom. Texas, CALICO Monograph Series, 2006. P. 181–210.
12. Keegan D. Foundation of distance education. Third edition. Published by Routledge, 2013. 216 p.
13. Дистанційна освіта / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> (дата звернення: 25.06.2021).
14. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти* : Збірник науково-методичних праць. Вип. 4. Харків, 2013. С. 27–36. URL: http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/9396/2/Problemy_suchasnoi_osvity_4_2013.pdf (дата звернення 26.06.2021).
15. Бондаренко В. В. Основи дистанційного навчання : навчальний посібник / за ред. В. В. Бондаренко, В. М. Кухаренко. Харків : ХНАДУ, 2013. 172 с.
16. Полат Е. С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / под ред. Е. С. Полат, А. Е. Петрова. *Педагогика*. Москва, 1999. № 7. С. 34–41.
17. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник / за ред. М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. Вінниця : ТОВ «Планер». 2011. 220 с.
18. Supiano B. Why is Zoom so exhausting? Chronicle of Higher Education. URL: <https://grad.uic.edu/news-stories/why-is-zoom-so-exhausting/> (accessed on: 04.05.2020).
19. Tokarieva A., Volkova N., Degtyarova Y., Bobyr O. E-learning in the present-day context: from the experience of foreign languages department, PSACEA. *ICoN-MaSTEd 2020* : XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine, October 15–17, 2020. DOI: 10.1088/1742-6596/1840/1/012049.

REFERENCES

1. Berezhna S., Prokopenko I. Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, Is. 1. Sup. 2. pp. 130–135.
2. Artemyeva O., Makeeva M. and Milbrud R. Metodologiya organizacii professional'noj podgotovki specialista na osnove mezkul'turnoj kommunikacii. [Methodology of Organising Specialist Training Based on Intercultural Communication]. Taganrog, TSTU Publishing House. 2005. S. 91 [in Russian].
3. Dystantsijna osvita v Ukraini: osvitiho-informatsiinyi portal [Distance learning in Ukraine: educational-informational portal]. URL: <http://shkola.lviv.ua> (data zvernennia: 27.06.2021). [in Ukrainian].
4. Andreev A. Vvedenie v distancionnoe obuchenie. [Introduction into distance learning] Uchebno-metodicheskoe posobie. M.: VU, 1997. 85 s. [in Russian].
5. Palloff R., Pratt K. Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. 112 p.
6. Shaping Europe's digital future. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2005/all_about/elearning/index_en.htm (data zvernennia 27.06.2021).
7. Bykov V. Yu. Dystantsijne navchannia v krainakh Yevropy ta SShA i perspektyvy dlia Ukrainy. [Distance learning in Europe and the USA and perspectives for Ukraine] Informatsijne zabezpechennia navchal'no-vykhovnoho protsesu: innovatsijni zasoby i tekhnologii : kol. monohrafia V. Yu. Bykov, O. O. Hrytsenchuk, Yu. O. Zhuk ta in. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut zasobiv navchannia. Kyiv : Atika, 2015. pp. 77–140 [in Ukrainian].
8. Yatsenko G. Fenomen komunikatyvosti v systemi tsinnisnykh prioritytiv dystantsijnogo navchannia: faktory intensyfikatsii. [The phenomenon of communicativity in the system of value priorities of distance learning] Monohrafia. Kyiv, NPU im. M. P. Drahomanova. 2009. 122 s. [in Ukrainian].
9. Rudenko M. V. Komunikatyvni protsesy u pedahohichnii diialnosti. [Communicative approaches in pedagogical activity]. *Kreatyvni tekhnologii navchannia: navch. posib.* / M. V. Rudenko, I. M. Moroz. K.: KNUBA, 2016. 204 s. [in Ukrainian].
10. Polat E. S. Novye pedahohicheskye y ynformatsyonnye tekhnolohyy v systeme obrazovanyia [New pedagogical and informative technologies in the system of education]: navch. posib. / za red. E. S. Polat. M. 2000. 224 s. [in Russian].
11. Abrams Z. From Theory to Practice: Intercultural CMC in the L2 Classroom. Texas, CALICO Monograph Series. 2006. pp. 181–210.
12. Keegan D. Foundation of distance education. Third edition. Published by Routledge. 2013. 216 p.
13. Dystantsijna osvita [Distance learning]. URL: <http://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> (data zvernennia: 25.06.2021). [in Ukrainian].
14. Prybylova V. M. Problemy ta perevahy dystantsijnogo navchannia u vysykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy [Advantages and disadvantages of distance learning in higher educational establishments in Ukraine]. URL: http://dSPACE.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/9396/2/Problemy_suchasnoi_osvity_4_2013.pdf (data zvernennia: 26.06.2021). [in Ukrainian].
15. Bondarenko V. V. Osnovy dystantsijnogo navchannia [The basics of distance learning]: navch. posib. / za red. V. V. Bondarenko, V. M. Kukharenko. Kharkiv: KhNADU, 2013. 172 s. [in Ukrainian].
16. Polat E. S. Dystantsyonnoe obuchenye: kakym emu byt'? [Distance learning: what is it?] / za red. E. S. Polat, A. E. Petrova. *Pedagogy. M.* 1999. № 7. pp. 34–41 [in Ukrainian].
17. Kademiia M. Yu., Shakhina I. Yu. Informatsijno-komunikatsijni tekhnologii v navchal'nomu protsesi [Informative-communicative technologies in learning process]: navch. posib. / za red. M. Yu. Kademiia, I. Yu. Shakhina. Vinnytsia, TOV "Planer", 2011. 220 s. [in Ukrainian].
18. Supiano B. Why is Zoom so exhausting? *Chronicle of Higher Education*. URL: <https://grad.uic.edu/news-stories/why-is-zoom-so-exhausting/> (accessed on: 04.05.2020).
19. Tokarieva A., Volkova N., Degtyariova Y., Bobyr O. Elektronne navchannia v suchasnomu konteksti: z dosvidu kafedry inozemnykh mov, PDABA. [E-learning in the present-day context: from the experience of foreign languages department, PSACEA]. *ICoN-MaSTEd 2020: XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education*, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine, October 15–17, 2020 DOI: 10.1088/1742-6596/1840/1/012049. [in English].

УДК 376:616-07[159.922.72-053.4]511-028.31
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-42>

Світлана ЧУПАХІНА,
orcid.org/0000-0003-1274-0826

*доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) cvitlana2706@gmail.com*

Наталія КИРСТА,
orcid.org/0000-0002-6777-4890

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) kursta0102@gmail.com*

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДИСКАЛЬКУЛІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ

У статті обґрунтовано проблеми раннього виявлення та запобігання порушень лічильної діяльності в дітей старшого дошкільного віку. Установлено, що дискалькулія є наслідком недостатньої сформованості пізнавальних і мовленнєвих процесів, які забезпечують становлення лічильної діяльності як навички. Комплексне вивчення в дошкільників рівня розвитку означених функцій суголосно із чинниками ризику виникнення дискалькулії ініціює профілактичні заходи задля надання допомоги кожній дитині.

Схарактеризовано, що в роботі з профілактики дискалькулії важливо враховувати вікові показники математичного розвитку дітей дошкільного віку з нормотиповим інтелектуальним і мовленнєвим розвитком і показниками, які зображено в програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Мета статті передбачає обґрунтування напрямів комплексної розвиткової роботи з попередження дискалькулії в процесі формування в дітей старшого дошкільного віку досвіду лічильної діяльності.

Доведено, що важливою та необхідною стає комплексна організація взаємодії фахівців освітнього процесу між собою та батьків на засадах партнерства. Корекційно-розвиткова робота з профілактики дискалькулії в дітей передбачала предметно-практичний, ігровий, трудовий, мовленнєвий і навчальний види діяльності.

У процесі дослідження також експериментально підтверджено необхідність диференційованого підходу в роботі з дітьми над формуванням лічильної діяльності, вибору ефективних напрямів і прийомів роботи з профілактики дискалькулії.

Запропонований підхід до організації комплексної розвиткової роботи з профілактики дискалькулії в дітей старшого дошкільного віку з різним рівнем інтелектуального розвитку ґрунтується на використанні предметно-практичних і символіко-модельючих видів діяльності, що сприяє активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей, водночас ефективно впливає на процес опанування лічильних навичок і забезпечує підготовку дитини до навчання в школі.

Ключові слова: інтелектуальний розвиток, лічильна діяльність, лічильні операції, мовленнєва діяльність, профілактика, корекційно-розвиткова робота, рання діагностика.

Svitlana CHUPAKHINA,
orcid.org/0000-0003-1274-0826

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory
and Methods of Nursery and Special Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) cvitlana2706@gmail.com*

Nataliia KYRSTA,
orcid.org/0000-0002-6777-4890

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory
and Methods of Nursery and Special Education
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) kursta0102@gmail.com*

PREVENTION OF DYSKALKULIA IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: FEATURES OF THE ORGANIZATION OF DEVELOPMENT WORK

The article substantiates the problems of early detection and prevention of counting disorders in older preschool children. It is established that dyscalculia is a consequence of insufficient formation of cognitive and speech processes that ensure the formation of counting activities as skills. Comprehensive study of the level of development of these functions in preschoolers in accordance with the risk factors for dyscalculia and initiates preventive measures to help each child.

It is characterized that in the work on prevention of dyscalculia it is important to take into account the age indicators of mathematical development of preschool children with normative intellectual and speech development and indicators that are reflected in the development program of older preschool children.

The purpose of the article is to substantiate the directions of complex development work on the prevention of dyscalculia in the process of forming the experience of counting activity in older preschool children.

It is proved that the complex organization of interaction of specialists of educational process between themselves and parents on the basis of partnership becomes important and necessary. Correctional and developmental work on the prevention of dyscalculia in children included subject-practical, game, labor, speech and educational activities.

The study also experimentally confirmed the need for a differentiated approach to working with children on the formation of counting activities, the choice of effective areas and techniques for the prevention of dyscalculia.

The proposed approach to the organization of complex developmental work on the prevention of dyscalculia in older preschool children with different levels of intellectual development is based on the use of subject-practical and symbolic-modeling activities that enhance cognitive and speech activity of children, while effectively influencing learning skills and prepares the child for school.

Key words: *intellectual development, counting activity, counting operations, speech activity, prevention, correctional and developmental work, early diagnosis.*

Постановка проблеми. Становлення динамічної, всебічної розвиненої особистості зумовлено вимогами сучасного світу до освіти. Необхідність ознайомлення дітей із логікою лічильної діяльності визначає її цілісний (зокрема когнітивний) розвиток, створює можливості розумової діяльності й забезпечує її становлення вже в дошкільному віці.

Аналіз досліджень. У працях учених обґрунтовано складну психофізіологічну й психологічну структуру лічильної діяльності, що забезпечується спільною роботою різних аналізаторів (оптичним, просторовим, сомато-просторовим, мовленнєво-руховим тощо) (Семаго, Семаго, 2011; Chupakhina, 2020). Формування та розвиток вміння дітей лічити взаємопов'язано з мовленням, яке є як засобом вираження такої складної системи знання, так і водночас організатором лічильної діяльності.

Аналітичний огляд досліджень із проблеми уможливив такі висновки: лічба – це психічний процес, який реалізується низкою взаємопов'язаних дій, це перелічування реальних предметів (предметно-практична діяльність) задля визначення їх кількості (П. Гальперін, В. Давидов, Н. Менчинська, Ж. Піаже й інші) (Семаго, Семаго, 2011; Chupakhina, 2020). Ученими доведено, що лічильні операції – це психічні процеси, які формуються на різних рівнях розуміння будови числа й лічильних операцій, що свідчить про складність пропонованого виду інтелектуальної діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, А. Леонтьєв, А. Лурія та інші) (Стадненко, Ілляшенко, Обухівська, 2001). Опанування дітьми

лічби відбувається одночасно з вимірюванням і впливає на формування уявлень про місце, послідовність і кількісне значення числа (Семаго, Семаго, 2011; Chupakhina, 2020).

Проблема раннього виявлення та попередження порушень лічильної діяльності в дітей зумовлена тим, що лічба як діяльність набуває вагомості в житті дитини саме в старшому дошкільному віці. Водночас вона посідає чільне місце на початковому етапі навчання в школі й у повсякденному житті дитини, впливає на розвиток і засвоєння програми з різних предметів у наступні роки, забезпечуючи загальноосвітню підготовку. Доведено, що лічильна діяльність стимулює психічний і соціальний розвиток дітей загалом (Стадненко, Ілляшенко, Обухівська, 2001).

Щодо дітей із затриманим розвитком, то вченими визначено основні характерні особливості їхнього розвитку: знижена увага, пам'ять, працездатність, недостатність знань про навколишній світ, сповільненість процесів прийому й переробки інформації, недорозвиток мовлення, незрілість мислення та емоційно-вольової сфери, низька пізнавальна активність тощо. Установлено, що в процесі навчання такі діти потребують спеціальних засобів і методів корекційно-розвиткової роботи (Шеремет, 2014).

Особливості когнітивної та мовленнєвої діяльності й прояви окремих психічних процесів дітей із затриманим розвитком впливають на опанування ними математичних уявлень, водночас і навичками лічильної діяльності (рис. 1) (Шеремет, 2014).



Рис. 1. Психічні функції, які є основою формування досвіду лічильної діяльності

Серед порушень в опануванні лічильної діяльності вченими виокремлено специфічні порушення лічильних навичок, які проявляються на початковому етапі навчання дітей лічити, – це дискалькулія (Chupakhina, 2020). У наукових дослідженнях стверджується, що дискалькулія є наслідком недостатньої сформованості пізнавальних і мовленнєвих процесів, які забезпечують становлення лічильної діяльності як навички (Ярмаченко, 2001: 146).

Мета статті полягає в обґрунтуванні напрямів комплексної розв'язкової роботи з попередження дискалькулії в процесі формування в дітей старшого дошкільного віку досвіду лічильної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Схильність до прояву дискалькулії в дітей дошкільного віку

діагностується за допомогою певних методик, спрямованих на вивчення пізнавального й мовленнєвого розвитку дитини, дослідження невербальних і вербальних функцій, які лежать в основі формування лічильного досвіду (Піроженко, 2001; Стадненко, Ілляшенко, Обухівська, 2001).

Комплексне вивчення в дошкільників рівня розвитку означених функцій сприяє виявленню чинників ризику виникнення дискалькулії та ініціює попереджувальні (профілактичні) заходи задля надання допомоги кожній дитині. Під терміном «профілактика» розуміють сукупність попереджувальних заходів (Ярмаченко, 2001: 382), тобто профілактика дискалькулії спрямовується на попередження можливих відхилень у формуванні лічильної діяльності, порушення в опануванні лексико-граматичної будови рідної мови з оперттям на математичну термінологію, порушень у розумінні математичної символіки тощо (Піроженко, 2001).

Важливим для практики дошкільної освіти є запровадження науково обґрунтованих діагностичних методик, спрямованих на виявлення чинників ризику виникнення дискалькулії та визначення напрямів, змісту й прийомів корекційно-розв'язкової роботи з профілактики означеного порушення в старших дошкільників у практику роботи вихователя.

Комплексність, системність і послідовність роботи щодо профілактики дискалькулії забезпечувалася під час планування процесу навчання розподілом його змісту на окремі частини, встановленням зв'язку кожного попереднього етапу з наступним і взаємозв'язком із різними розділами програми розвитку. З урахуванням онтоге-

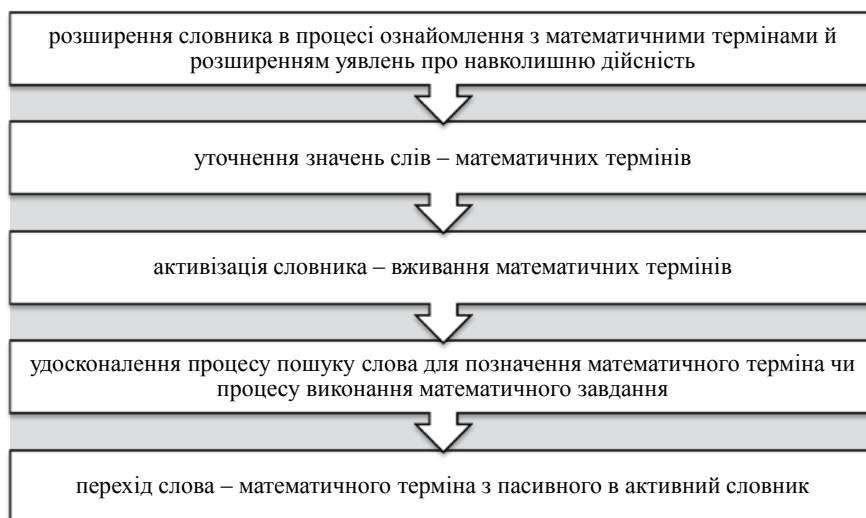


Рис. 2. Основні напрями розвитку невербальних психічних процесів дитини дошкільного віку

нетичного принципу формування знань навчання на початковому етапі передбачає формування уявлень про цілісний, недиференційований образ предметів, явищ, а пізніше – уявлень про властивості, якості предметів, особливості явищ тощо (Семаго, Семаго, 2011).

Під час побудови роботи з профілактики дискалькульї важливо враховувати певні важливі напрями розвитку невербальних психічних процесів дитини, які є підґрунтям для розвитку мовлення (мовлення розвивається, удосконалюється, перебудовує інші психічні функції) (рис. 2) (Піроженко, 2001; Семаго, Семаго, 2011; Стадненко, Ілляшенко, Обухівська, 2001; Чупахіна, Захарасевич, 2020).

Завдання з профілактики дискалькульї в дітей передбачає усунення недоліків пізнавальної діяльності (рис. 3).

Основою роботи з профілактики дискалькульї покладено синтез різних видів діяльності в процесі опанування лічильної діяльністю та розвитку мовлення.

Корекційна робота з профілактики дискалькульї ґрунтується на механізмах порушень лічильної діяльності з урахуванням класифікації дискалькульї L. Kosc і виділених чинників ризику виникнення дискалькульї (Kosc, 1971: 40).

У роботі з профілактики дискалькульї важливо враховувати вікові показники математичного розвитку дітей дошкільного віку з нормотиповим інтелектуальним і мовленнєвим розвитком і показниками, які зображено в програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Робота вихователів передбачала орієнтування на вікові показники й виявлені порушення.

Розвиткову роботу з профілактики дискалькульї, передусім виникнення графічної та дислексичної дискалькульї, на першому етапі пропонували розпочинати з формування уявлень про колір, форму й величину задля попередження порушень уявлень про образ предмета та його символічне зображення. Якщо дитина мала труднощі в опануванні кількісних відношень, то це було визначено як чинник ризику виникнення операційної чи / та практичної дискалькульї. За неможливості засвоєння дитиною елементарного математичного словника, відсут-

ності розуміння та використання математичної термінології робота зосереджувалась на профілактиці різних видів дискалькульї.

Порушення орієнтування в просторі визначали як чинник ризику виникнення графічної чи / та практичної дискалькульї. Невміння розпізнавати геометричні фігури, їх кольори й величину (з урахуванням вікової норми) виділялися як чинники ризику виникнення графічної та дислексичної дискалькульї. На означеному етапі увагу дітей зосереджували на предметах та їх характерних ознаках і властивостях.

У разі нерозуміння та невикористання в практичній діяльності математичного словника корекційну роботу спрямовували на профілактику всіх видів дискалькульї. Якщо діти не могли класифікувати геометричні фігури за кольором, формою, величиною, то це ставало чинником ризику виникнення вербальної, дислексичної, графічної дискалькульї. У разі нерозуміння способів збільшення чи зменшення числа виділявся чинник ризику виникнення операційної дискалькульї. Нерозуміння складу числа з двох менших, незнання цифр у старшому дошкільному віці, нерозуміння місця розташування числа серед інших натуральних чисел, невідання назвати наступне чи попереднє число стало чинником ризику виникнення графічної, дислексичної чи операційної дискалькульї. Якщо діти відчували утруднення в орієнтуванні в просторі, на площині, аркуші паперу чи зошиті – чинник ризику виникнення практичної чи графічної дискалькульї. Невміння оперувати математичними

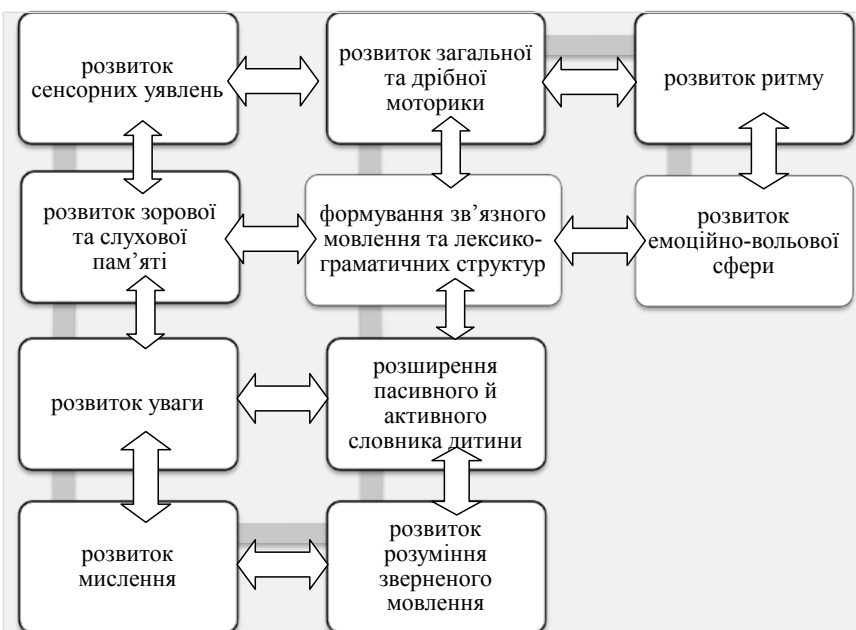


Рис. 3. Напрями розвиткової роботи з попередження дискалькульї – пізнавальна діяльність

знаками було чинником ризику виникнення операційної, дислексичної чи графічної дискалькулії.

Корекційну роботу з попередження певного виду дискалькулії важливо проводити як на спеціально організованих індивідуальних занят-

тях, так і на комплексних заняттях із підгрупою дітей (рис. 4).

До експерименту було долучено дітей старшого дошкільного віку – 35 осіб, також до групи були включені діти після обстеження лікарем-

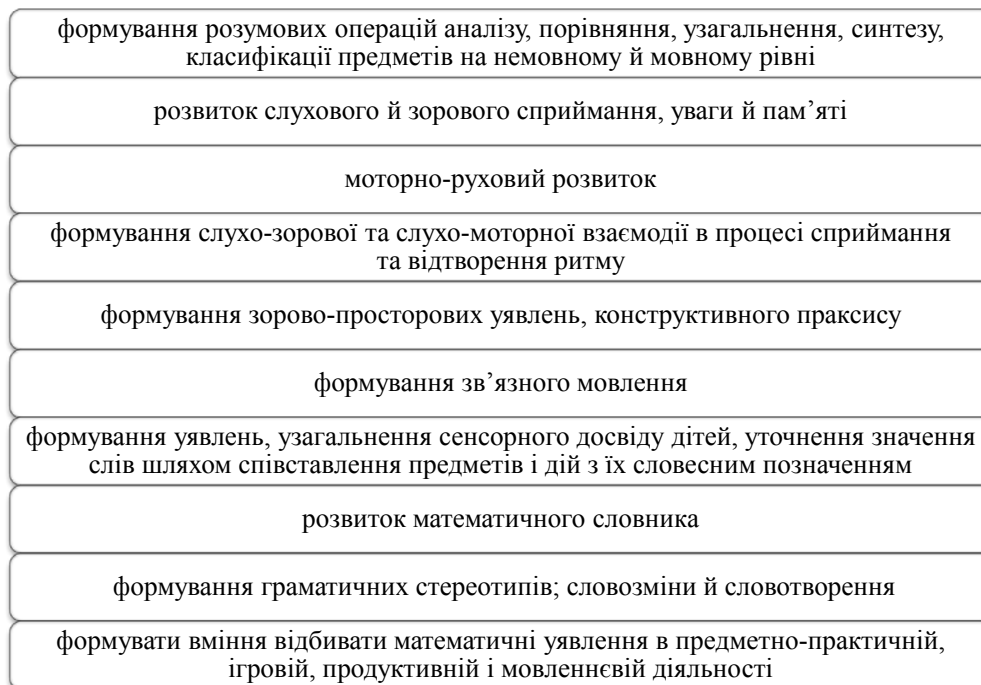


Рис. 4. Завдання корекційної роботи з попередження дискалькулії



Рис. 5. Особливості організації корекційно-розвиткової роботи з профілактики дискалькулії в дітей старшого дошкільного віку

невропатологом (висновки: рухове розгальмування, дефіцит уваги, нестабільність шийного відділу хребта; нічний енурез; резидуальна енцефалопатія, порушення постави, затримка абстрактно-логічного мислення тощо). Усі діти групи ризику впродовж навчального року спостерігалися лікарем-невропатологом, за згодою батьків отримували медикаментозне лікування, фізіотерапевтичні процедури (масаж, заняття з інструктором лікувальної фізичної культури).

Запропонована робота з профілактики дискалькульї передбачала певні напрями роботи (рис. 5).

Слід зауважити, що важливою та необхідною вважали комплексну організацію взаємодії фахівців освітнього процесу між собою та батьків на засадах партнерства. Пропонований взаємозв'язок передбачав урахування спільних педагогічних задумів, використання однакових основних методів і прийомів взаємодії дорослого й дитини.

Основою побудови вищезначеної роботи є розуміння розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності як пріоритетного завдання в профілактиці дискалькульї в дітей дошкільного віку, оскільки саме це визначає їх можливості в когнітивній і комунікативній діяльності.

У процесі роботи визначили основні завдання, які сприяли розвитку лічильної діяльності в дітей старшого дошкільного віку з різним рівнем інтелектуального й мовленнєвого розвитку, а саме: формування операції візуально-просторового аналізу й синтезу, уявлення про переміщення об'єктів в просторі, уявлення про

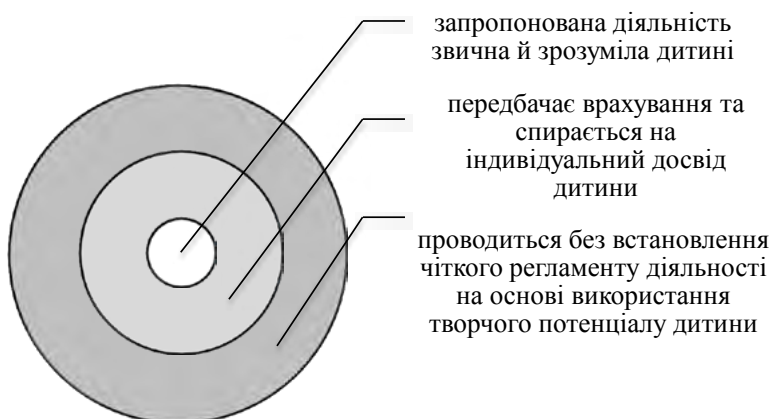


Рис. 6. Вимоги до організації занять кожної дитини з формування лічильної діяльності

величину, число, форму тощо. У дітей старшого дошкільного віку із затриманим розвитком після спеціалізовано організованого системного навчання (індивідуального й групового) покращилися показники в розвитку зорово-просторового гнозиса. Діти навчилися вибудовувати програму власної діяльності, дії їх стали цілеспрямованими й продуктивними. У результаті спільної роботи різних фахівців – вихователів, вчителя-логопеда, корекційного педагога, музичного керівника, інструктора з фізичної культури в дітей із затриманим розвитком сформувалися й навички мовленнєвої координації виконуваних дій. Водночас у дошкільників розширився пасивний та активний словник, що допомагало їм легко орієнтуватися в розумінні й виконанні інструкцій щодо просторових операцій.

У процесі розвиткової роботи всі діти навчилися використовувати схеми, рухатися відповідно до схеми, деякі змогли намалювати схему самостійно й розповісти про те, як за її допомо-

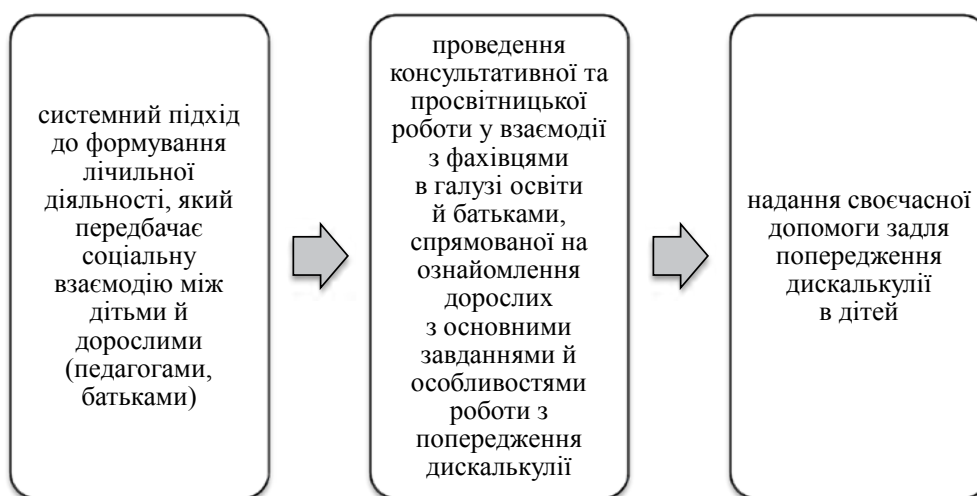


Рис. 7. Педагогічні умови, які сприяють формуванню лічильної діяльності дітей старшого дошкільного віку

гою можна орієнтуватися в кімнаті, на території закладу освіти тощо. Покращилося вміння диференціювати зорові образи. Включення зображень цифр у повсякденну діяльність дітей, цілеспрямоване зосередження уваги на зображеннях математичних знаків, використання лічильних дій у продуктивної діяльності дозволило дітям успішніше використовувати знання в практичній діяльності. За результатами дослідження спостерігається динаміка, однак вона незначна в дітей із затриманим розвитком. Здебільшого словник дітей означеної групи залишався на низькому рівні, водночас більшість дітей знаходили помилки, вказували на них і не завжди могли пояснити їх, довго добирали потрібні слова, плутали поняття.

Після повторного спеціально організованого корекційно-розвиткового навчання в дітей передшкільного віку підвищилися показники розвитку слухо-зорово-рухової координації рухів, вони із задоволенням грали в музично-ритмічні ігри, танцювали, виконували ритмічні рухи. Значно покращилися вміння в роботі над арифметичними задачами. Діти навчилися слухати умову, виділяти запитання, складати задачу із запропонованого матеріалу чи за малюнком. Вищезначена робота передбачала предметно-практичний, ігровий, трудовий, мовленнєвий і навчальний види діяльності.

За результатами проведеної роботи встановлено, що важливо дотримуватися певних вимог до організації діяльності кожної дитини (рис. 6).

Результати також дозволили виявити й обґрунтувати певні педагогічні умови, що сприяють формуванню лічильної діяльності дітей старшого дошкільного віку (рис. 7).

Реалізація вищезначених умов передбачає також ранню діагностику з виявлення схильності до дискалькулії та включення ігор із математичним змістом у різноманітні види діяльності дітей.

Висновки. Отже, проблема профілактики дискалькулії в дітей є міжпредметною діяльністю та вимагає інтегрованого підходу. Запропонований підхід до організації комплексної розвиткової роботи з профілактики дискалькулії в дітей старшого дошкільного віку з різним рівнем інтелектуального розвитку ґрунтується на використанні предметно-практичних і символіко-моделюючих видів діяльності, що сприяє активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей, ефективно впливає на процес опанування лічильних навичок, забезпечує підготовку дитини до навчання в школі.

Розвиткова робота також має бути системною, враховувати симптоматику, механізми й особливості психічного розвитку кожної дитини старшого дошкільного віку. Наступними дослідженнями у вищезначеному напрямі вважаємо підготовку фахівців у галузі освіти, психології, фізичної реабілітації, мистецьких дисциплін тощо до запропонованої організації роботи в процесі практичної підготовки в закладах дошкільної освіти на засадах взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Педагогічний словник / АПН України, Ін-т педагогіки ; за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.
2. Піроженко Т. О. Методика обстеження і координати зростання мовленнєвого розвитку дошкільника. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 10. С. 14–18.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. *Дошкольный и младший школьный возраст*. Санкт-Петербург : Речь, 2011. 384 с.
4. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. 20 с.
5. Чупахіна С. В., Захарасевич Н. В. Формування елементарних математичних уявлень у дітей: методичний аспект : Навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Видавець Кушнірук Г. М., 2020. 104 с.
6. Шеремет М. К. До проблеми формування мовленнєвої готовності дітей до навчання у школі. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 248–251. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_53.
7. Kosc L. Vyvinova dyskalkulia ako poaicha matematichnych schopnosti v detakom veka. *Otasky defektogie*. 1971. № 4. P. 34–48.
8. Chupakhina S. V. Mathematical education of preschool children with different levels of intellectual development: a theoretical aspect. *Heritage of European science: education and pedagogy, psychology and sociology : monographic series "European Science"*. 2020. Book 2. Pars 6. P. 51–70.

REFERENCES

1. Pedagogichnyi slovnyk. [Pedagogical dictionary]. APN Ukrainy, In-t pedagogiky; za red. M. D. Yarmachenka. Kyiv : Ped. dumka, 2001. S. 146.
2. Pirozhenko T. O. Metodyka obstezhennia i koordynaty zrostantia movlennievoho rozvytku doshkilnyka. [Methods of examination and coordinates of growth of speech development of the preschooler]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. № 10, 2001. pp. 14–18.
3. Semago N. Ya., Semago M. M. Teoriya i praktika otsenki psihicheskogo razvitiya rebenka. Doshkolnyiy i mladshiy shkolnyiy vozrast. [Theory and practice of assessing the mental development of a child. Preschool and primary school age]. SanktPeterburg : Rech, 2011. 384 s. [in Russian].
4. Stadnenko N. M., Illiashenko T. D., Obukhivska A. H. Metodyka diahnozyky hotovnosti do navchannia v shkoli ditei shestyrichnoho viku. [Methods of diagnosing readiness for schooling of six-year-old children]. Kamianets-Podilskyi: Abetka, 2001. 20 s.
5. Chupakhina S., Zakharasevych N. Formuvannia elementarnykh matematychnykh uiavlen u ditei: metodychnyi aspekt. [Formation of elementary mathematical concepts in children: methodological aspect]. *Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Ivano-Frankivsk : Vydavets Kushniruk H. M., 2020. 104 s.
6. Sheremet M. K. Do problemy formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei do navchannia u shkoli. [To the problem of forming children's speech readiness for school]. *Naukovyi chasopys NPU imeni MP Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. Vyp. 28, 2014. pp. 248–251. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_53.
7. Kosc L. Vyvinova dyskalkulia ako poaicha matematychnych schopnosti v detakom veka. [It develops dyscalculia as a poaicha matematychnych ability in childhood]. *Otasky defektogie*. № 4, 1971. pp. 34–48. [in Slovakia].
8. Chupakhina S. V. Mathematical education of preschool children with different levels of intellectual development: a theoretical aspect. *Heritage of European science: education and pedagogy, psychology and sociology: monographic series "European Science"*. Book 2. Pars 6, 2020. pp. 51–70. [in English].

УДК 372.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-43>**Ганна ШАЙНЕР,***orcid.org/0000-0002-0086-5579*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *ann.shayner@gmail.com***Беата КУШКА,***orcid.org/0000-0002-4080-4607*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *beatakushka@yahoo.fr*

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти як один із важливих структурних елементів у системі освіти. Проаналізовано трактування сутності категорії «сучасна методична наука» й досліджено основні характеристики сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Розглянуто процес вивчення іноземної мови, який поділяється на чотири основні частини: читання, слухання, письмо й здатність говорити іноземною мовою. Досліджено такі методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, як: граматико-перекладний метод, аудіолінгвальний метод, аудіовізуальний метод, лінгвосоціокультурний метод, репродуктивний метод, метод наукових досліджень, проблемно-дослідницький метод, проєктний метод, цифровий метод і логічні методи (індуктивний і дедуктивний). Установлено, що освоєння різних поведінкових стратегій розвиває такі особисті якості, як чутливість, сприйнятливості до психічного стану оточуючих людей, їх установок і прагнень. Досліджено, що в основу освоєння різних поведінкових стратегій можна покласти такі етапи роботи: визначення рівня знань студентів; освоєння мовних знань та умінь, що вирішується в ході виконання лексико-граматичних вправ; розширення та поглиблення сфери професійних умінь; освоєння міжкультурних комунікативних стратегій, яке повинно будуватися на фрагментах професійного спілкування; дослідження та обговорення проблемних ситуацій. Зображено результат від застосування методів викладання іноземних мов для формування комунікативної компетентності студентів. Підсумки дослідження показують, як застосування сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти допомагає інформувати студентів про необхідні навички для соціально компетентного фахівця. Показана важливість розвитку професійної комунікативної компетентності студентів у рамках вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти шляхом застосування тематичних досліджень. Визначено, що професійна комунікативна компетентність є важливою рисою характеру, необхідною для фахівця у XXI столітті.

Ключові слова: сучасні методи викладання, іноземна мова, комунікативна компетентність, процес вивчення іноземної мови, заклади вищої освіти.

Hanna SHAYNER,*orcid.org/0000-0002-0086-5579*

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *ann.shayner@gmail.com***Beata KUSHKA,***orcid.org/0000-0002-4080-4607*

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *beatakushka@yahoo.fr*

MODERN METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The paper studies the modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions as one of the important structural elements in the education system. The interpretation of the essence of the category "modern methodical science" is analyzed and the main characteristics of modern methods of teaching foreign languages in higher

education institutions are investigated. The process of learning a foreign language is substantiated and is known to be divided into four main parts: reading, listening, writing and the ability to speak a foreign language. The following methods of teaching foreign languages in higher education institutions are studied: grammar-translation method, audio-linguistic method, audiovisual method, linguo-sociocultural method, reproductive method, research method, problem-research method, project method, digital method and logical methods (inductive and deductive). The development of various behavioral strategies is proved to develop such personal qualities as sensitivity, susceptibility to the mental state of others, attitudes and aspirations. It is investigated that the following stages of work can become a basis of development of various behavioral strategies: definition of a level of students' knowledge; mastering a language acquisition as well as skills is guaranteed by doing various lexical and grammatical exercises; expanding and deepening the scope of professional skills; the development of intercultural communication strategies should be based on fragments of professional communication; research and discussion of problem situations. The result from the application of methods of teaching foreign languages for the formation of communicative competence of students is reflected. The outcomes of the study show how the application of modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions assists to inform students about the significance of skills for a socially competent specialist. The importance of the development of professional communicative competence of students in the study of foreign languages in higher education through the use of case studies is reflected. Professional communicative competence is stated to be an important character trait necessary for a specialist in the XXI century.

Key words: *modern teaching methods, foreign language, communicative competence, process of a foreign language acquisition, institutions of higher education.*

Постановка проблеми. У сучасному світі вивчення іноземних мов стало вимогою часу, у зв'язку з розширенням відносин між різними країнами їх знання стало необхідністю та виникла потреба в опануванні мінімум однієї іноземної мови. Натепер активно збільшується масштаб викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. У зв'язку із цим відкриваються нові напрями підготовки, розробляються нові навчальні плани формуються нові дисципліни. Представники багатьох професій, крім своєї спеціальності, повинні знати іноземну мову, щоб вміти знаходити спільну мову з іноземцями. Саме знання іноземних мов дає можливість фахівцеві отримати вищу кваліфікацію, претендувати на високу заробітну плату.

На практиці знання іноземної мови проявляється насамперед в умінні бути ініціатором міжнародних комунікативних контактів, вступати в ділове спілкування, висловлювати й відстоювати свою позицію. Знання іноземної мови робить випускників закладів вищої освіти надзвичайно конкурентоспроможними для роботи у своїй галузі, оскільки конкурентоспроможні спеціалісти повинні володіти фаховими вміннями й навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях відповідної галузі й характеризуються високим рівнем професійної кваліфікації та базуються на критичному мисленні й здатності використовувати теоретичні надбання на практиці. Отже, вивчення іноземних мов стає актуальнішим, оскільки випускники вузів і співробітники, які володіють іноземними мовами, користуються більшим попитом у роботодавців. У зв'язку із цим досить актуальним і необхідним у сучасних умовах є огляд існуючих методів викладання іноземних мов у закладах вищої

освіти з метою забезпечення ринку праці конкурентоспроможними спеціалістами й підвищення якості освітніх послуг.

Аналіз досліджень. Тематику сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти досліджує значна кількість науковців. Зокрема, наукові праці Є. В. Базилевич, І. А. Зимня, І. В. Аргатюк, Т. Г. Бортнікова, А. Kazakbaev, D. G. Vasbieva, E. Frendo, J. Boehrer, G. Murotova, G. Umrzoqova, O. A. Kalugina, S. Pardayeva, A. Kazakbaev присвячені аналізу методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, які вплинули на генезис становлення майбутніх фахівців як конкурентоспроможних спеціалістів своєї галузі й забезпечення результативної якісної вищої освіти.

Метою роботи є дослідження сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти задля забезпечення ринку праці конкурентоспроможними спеціалістами. Для досягнення мети визначено такі завдання: розглянути поділ процесу вивчення іноземної мови; проаналізувати сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти; установити результат від застосування методів викладання іноземних мов для формування комунікативної компетентності студентів. Під час проведення дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Сучасний фахівець повинен вільно володіти розмовною іноземною мовою та діловою професійною іноземною мовою для активного використання як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності. У діловому світі однією з головних проблем, яка існує в будь-якій компанії чи організації, є під-

бір висококваліфікованого персоналу, який може забезпечити виживання на ринку. Учені, предметом наукового пошуку яких є компетентнісний підхід, зазначають, що відмінність між компетентним і висококваліфікованим фахівцем полягає в тому, що існує не просто певний рівень знань і навичок, але й те, як фахівці можуть використовувати набуті навички й знання у своїй професійній діяльності (Зимняя, 2003: 36).

В епоху глобалізації та науково-технічного прогресу все більше людей починають вивчати іноземну мову, навички якої необхідні їм для поглиблення знань у галузі науки й техніки, бізнесу, освіти й соціальної сфери життя. Роль іноземної мови як засобу міжнародного спілкування для фахівців із вищою освітою вагома, оскільки глибокі знання іноземної мови сприятимуть успіху в їх професійній діяльності. Здатність спілкуватися з діловими партнерами за кордоном, домовлятися самостійно, не вдаючись до послуг перекладача, висувається на перший план під час вивчення іноземної мови. У зв'язку із цим викладання іноземної мови передбачає формування комунікативної компетентності – здатності спілкуватися іноземною мовою, необхідною для міжкультурної комунікації. Отже, одним з основних завдань викладача закладів вищої освіти є формування в студентів комунікативних навичок, таких як розуміння та створення висловів іноземною мовою відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання та комунікативного наміру (Murotova, Umrzova, Pardayeva, 2020: 455).

Основні питання сучасної мовної освіти представлені в змісті навчання, методах і засобах навчання. Такі категорії методики навчання іноземним мовам в інноваційному процесі трансформуються, як і вся система освіти. Сучасна методична наука є комплексною наукою, що містить лінгводидактику й методику навчання іноземним мовам. Лінгводидактика виступає як методологічний аспект теорії навчання іноземної мови та є наукою, що вивчає і формує загальні закономірності способів засвоєння іншомовних знань, навичок і вмінь (Abdyllaev, 2019: 252–254). Методика навчання іноземної мови розглядає загальні положення, що стосуються процесу передачі іншомовних навичок, знань, умінь. Об'єктом методики виступає процес навчання іноземної мови або процес засвоєння студентами змісту освіти з іноземної мови в конкретних умовах навчання (Kazakbaev, 2020: 54).

Вивчення іноземної мови є клопітким процесом, проте можливим і вартим зусиль, адже необхідно вибрати найпростіший метод опанування

іноземної мови, який би відповідав очікуванням студентів. Консервативні методи, що застосовуються в більшості навчальних закладів, застарілі, і нині вивчення мови більше залежить від того, хто вивчає її, аніж від викладача. Найголовніше для вивчення мови – це мотивація, як і в кожній сфері життя. Мовознавці поділяють процес вивчення мови на чотири основні частини:

1. Читання – це здатність читати іноземною мовою.
2. Слухання – це розуміння тексту іноземною мовою.
3. Письмо – це здатність писати іноземною мовою.
4. Говоріння – це здатність говорити іноземною мовою.

Для досягнення чотирьох мовленнєвих компетенцій важливо опанувати три рубрики: граматику, словниковий запас і вимову. Це означає, що вивчення іноземної мови буде набагато складнішим процесом без опанування цих трьох напрямів (Yuldashova et al., 2020: 773).

За всю історію людства було розроблено значну кількість різних освітніх методик (рис. 1). Спершу всі способи опанування іноземних мов запозичувалися з програм, розроблених для навчання так званих «мертвих мов» – латинської та грецької мови, в рамках яких практично весь освітній процес зводився до читання та перекладу. Цей метод дозволяє засвоювати граматику на дуже високому рівні. Але людина в процесі навчання перестає виражати себе й починає не говорити, а комбінувати слова за допомогою правил, і створює передумови для виникнення так званого мовного бар'єру.

Сутність аудіолінгвального методу полягає в заучуванні граматичних і фразеологічних структур мови шляхом їх частого повторення в готових навчальних діалогах. Основним недоліком є відсутність зворотного зв'язку з носієм мови, неможливість у повсякденному спілкуванні обходитися тільки завченими фразами й оборотами, тому що прорахувати всі життєві ситуації неможливо.

Аудіовізуальний метод полягає в тому, що весь новий матеріал сприймається студентом протягом тривалого часу тільки на слух «аудіо», а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – діапозитивів, діафільмів, кінофільмів. Аудіовізуальний метод доцільний у багатонаціональній аудиторії в країні мови, що вивчається, коли заняття супроводжується повсякденною практикою спілкування з носіями мови, а метою є опанування розмовної мови. Серед недоліків такого методу слід відзначити негативні наслідки повного виключення рідної мови, які

можуть відбуватись, а також великі труднощі, які виникають у процесі розкриття значень певних мовних явищ, зокрема слів, що мають абстрактне значення, фразеологізмів, за допомогою засобів невербальної наочності.

Однією з найбільш всеосяжних методик викладання іноземних мов є лінгвосоціокультурна методика, яка містить два аспекти спілкування – мовне й міжкультурне. За такої методики мова виступає в ролі дзеркала, в якому відбиваються культура й історія народу, умови його життя, традиції, побут, повсякденна поведінка, творчість, географія, клімат. Акцент у навчальних програмах робиться не стільки на правильності мови, скільки на її змістовності й комунікативному рівні. Мета вивчення мови за допомогою такого методу – розуміння співрозмовника, формування сприйняття на інтуїтивному рівні (Аргатюк, Базилевич, 2018: 23–24).

Репродуктивні методи в основному використовуються для того, щоб студенти швидше й точніше запам'ятовували навчальний матеріал і легше виявляли типові недоліки знань. Репродуктивні методи особливо ефективні, коли зміст навчального матеріалу іноземної мови інформативний і складний і вимагає нових знань. Репродуктивний характер мислення передбачає, що навчальна інформація, передана викладачем чи іншим джерелом, активна й запам'ятовується швидше. Репродуктивна практика відрізняється тим, що під час цієї роботи студентів часто можна розмістити евристично або частково дослідницьким способом, щоб збільшити їх активність. Студенти отримують можливість поміркувати над деяким матеріалом, який вивчається під час опису нової теми. Викладач ставить короткі запитання та намагається знайти відповіді на них у присутності студентів. Евристичний метод також допо-

магає визначити рівень знань студентів. Отже, евристичні методи дозволяють студентам частково брати участь у розумінні нової теми.

Методи наукових досліджень не так поширені в системі освіти, оскільки вимагають певної підготовки. Під керівництвом викладача студент чи студенти зможуть проводити конкретні наукові дослідження та робити нові висновки щодо навчальної дисципліни. Під час застосування такого методу відбувається процес наукового пізнання, тобто виявлення та отримання невідомих знань.

Процес вивчення нової теми представляє проблемно-дослідницький метод подання вивченого матеріалу як проблеми, а не презентації студентам. Висновки, які необхідно зробити під час лекції, робить студент, а не викладач. Кожен студент намагається розв'язати проблему індивідуально й висловлює власні ідеї. Дискусії обговорюватимуться та керуватимуться викладачем. Проблемно-дослідницький метод активізує пізнавальну діяльність студентів, навчає самостійності, творчості, підвищує їх інтерес до навчання та сприяє розвитку їхньої особистості. Такий метод допоможе поглибити знання та повинен забезпечити ретельний аналіз розглянутої проблеми й рівня когнітивного мислення. Студенти повинні мати добре відому базу даних для аналізу обраної теми, тому для застосування такого методу студенти будуть озброєні вибірковою інформацією. Останнім часом особлива увага приділяється застосуванню проблемно-дослідницького методу (Yuldashova et al., 2020: 774).

Значна чисельність викладачів у процесі викладання іноземної мови звертаються до проектно-методології як до одного із сучасних продуктивних творчих підходів, який успішно реалізовує основні цілі викладання іноземної мови у фор-

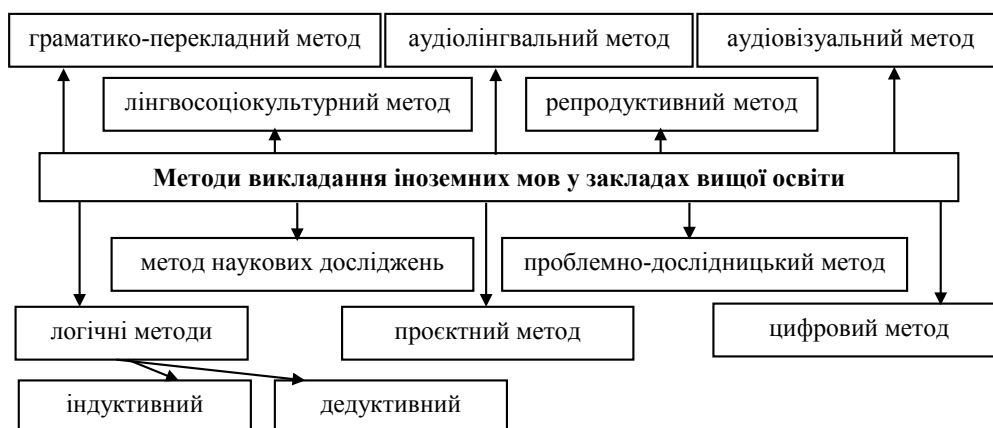


Рис. 1. Методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти

Примітки: сформовано авторами на основі джерел: (Yuldashova et al., 2020: 773; Аргатюк, Базилевич, 2018: 23–24; Muratova, Abraimova, 2020: 178; Larysa et al., 2020: 8)

муванні в студентів необхідних комунікативних і мовленнєвих умінь і навичок, які дозволять їм спілкуватися іноземною мовою. Технології проєктування досить ефективно використовуються на вищому рівні освіти, оскільки вони дозволяють органічно інтегрувати знання студентів із різних галузей під час розв'язання однієї проблеми, дають змогу застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи нові ідеї, сприяти розвитку комунікативної компетентності як однієї з головних цілей викладання іноземної мови (Muratova, Abraimova, 2020: 178).

Логічні методи викладання іноземних мов можуть бути двох типів: індуктивний і дедуктивний. Останнім часом попит на дедуктивне навчання зріс, але без формулювання індуктивних способів мислення не лише природничі й наукові, а й загальні трудові практики не можуть сподіватися на успіх. Використання індуктивних чи дедуктивних методів означає, що вибір переходу від конкретної логіки до загальної розкриває зміст навчальної дисципліни, що вивчається (Yuldashova et al., 2020: 774).

Найпоширеніший із методів – це дидактичні ігри, які є колективною, цілеспрямованою навчальною діяльністю, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднуються для розв'язання головної проблеми й орієнтують свою поведінку на перемогу. Гру, організовану з навчальною метою, можна назвати навчальною грою. В умовах підготовки кваліфікованих робітників і спеціалістів широко використовуються ділові ігри. Їх мета – сформулювати й відпрацювати конкретні вміння діяти в чітко визначених ситуаціях. Студенти вчаться швидко аналізувати задані умови виробництва, приймати оптимальні рішення та розв'язувати економічні проблеми.

Навчальний процес також містить активні методи: проведення змагань, олімпіад, вікторин, пресконференцій тощо. Приклади таких методів: проведення конкурсу на кращого читача, виявлення правильної вимови й загальної виразності мовлення; конкурс на кращого синхронного перекладача, що дає змогу визначити розуміння на слух; конкурс на найкращого перекладача-референта формує здатність розуміти текст під час читання іноземною мовою; конкурс на кращого казкаря дає можливість виявити здатність будувати послідовне твердження; конкурс на найкращого співрозмовника озброює студента вмінням вести діалог, обмінюватися репліками (Muratova, Abraimova, 2020: 178).

Вивчення мови за допомогою мобільних пристроїв характеризується численними перевагами,

оскільки цей метод навчання в більшості випадків використовується для вивчення лексики, інтегрованого навчання, аудіювання, мовленнєвих навичок і читання. Такий метод найменше використовується для розвитку письма, граматичних навичок і вимови. Це свідчить про особливості викладання іноземних мов: як правило, студенти витрачають багато часу на вивчення слів, набуття навичок розмови, тому інтерактивні методи викладання найпридатніші в таких аспектах. Необхідність розмовної комунікації в багатомовному середовищі також привела до високого рівня використання інтерактивних методів. Набуття навичок письма стає все складнішим процесом через низьку поширеність віртуальних клавіатур на мобільних пристроях (Larysa et al., 2020: 8).

Отже, традиційні методи не дають достатніх можливостей для розвитку професійної комунікативної компетентності студентів, тому що вони частково тренують комунікативні навички, що є недостатнім для якісного опанування іноземної мови. Основні складові частини професійної комунікативної компетентності в рамках вивчення іноземної мови можуть бути найкраще розроблені за допомогою методу тематичного дослідження в закладах вищої освіти. Тематичні дослідження надзвичайно багаті за змістом і можуть надати студенту потенціал закріпити вже набуті знання та навчити застосовувати конкретні мовні й управлінські навички. Тематичне дослідження визначається як аналіз практичних ситуацій, що містить спосіб розгляду, аналіз справи, пошук рішень, оцінку на основі критеріїв. Тематичні дослідження викликають жваву дискусію та пропонують реальні уроки управління, які студенти можуть застосовувати на практиці у своєму професійному житті, тобто студенти обговорюють реальні ділові ситуації в штучно створеному професійному середовищі (Vasbieva, 2014: 77–78).

Використання тематичного дослідження дозволяє студентам поглянути на певну проблему з різних боків, які можуть не мати нічого спільного з їх спеціалізацією. Тематичні дослідження підходять для розвитку професійних комунікативних компетенцій для всіх студентів у рамках вивчення іноземної мови (крім, можливо, тих, хто все ще має низький рівень опанування англійської мови). Викладачі, які формують власні тематичні дослідження, можуть адаптувати ситуації до конкретних потреб своїх студентів, проте можуть не витрачати багато часу й зусиль на підготовку до тематичного дослідження, якщо кожен випадок буде використаний лише одноразово (Frendo, 2005: 42).

Метод кейсів заснований на філософії професійної освіти, яка безпосередньо пов'язує знання з дією (Boehrer, 1995). Така філософія відкидає вчення про те, що студенти повинні спочатку вчитися пасивно, а потім, здобувши освіту, застосовувати знання. Натомість кейс-метод ґрунтується на принципі, згідно з яким реальна освіта складається із сукупного й нескінченного набуття, поєднання та упорядкування навчального досвіду (Kalugina, 2016: 40).

Відмінну рису зазначеного активного навчання комунікації ми бачимо в тому, що навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних. Як показує практика, такий підхід до навчання сприяє розвитку умінь, пов'язаних з управлінням і корекцією власних поведінкових стилів. Освоєння різних поведінкових стратегій розвиває такі особисті якості, як

чутливість, сприйнятливість до психічного стану оточуючих людей, їх установок і прагнень. Знання етнокультурної специфіки дозволяють налагоджувати успішну бізнес-комунікацію із зарубіжними партнерами.

В основу освоєння різних поведінкових стратегій можна покласти такі етапи роботи:

1. У ході введення в нову тему необхідно визначити рівень знання студентів за новою темою шляхом застосування опитувальників, тестів, щоб виявити ступінь елементарного знання матеріалу й навичок стосовно побудови мовних стратегій за темою.

2. Основне завдання освоєння мовних знань та умінь вирішується в ході виконання лексико-граматичних вправ за відповідною темою, де вправи повинні обов'язково містити й мовні зразки побудови дискусії за темою.

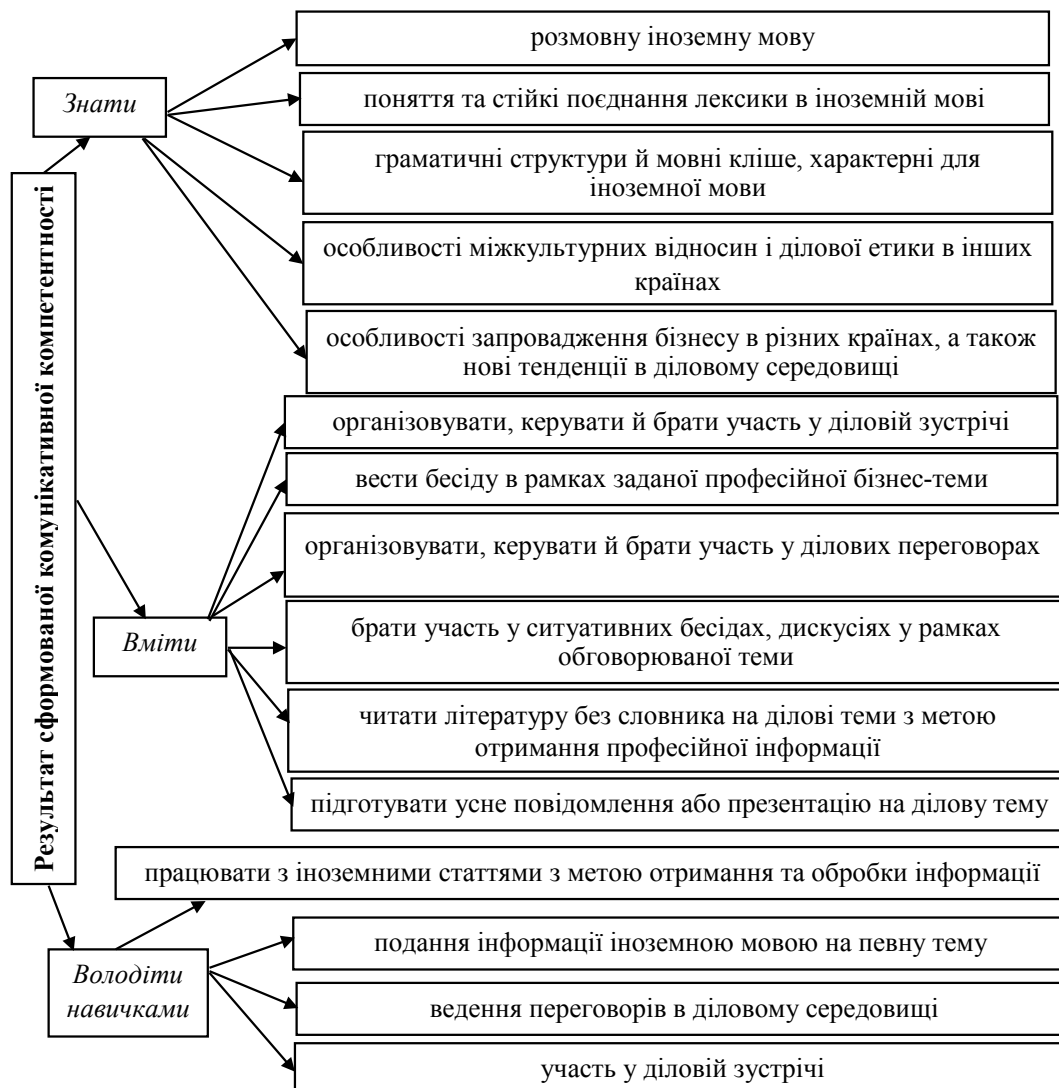


Рис. 2. Результат від формування комунікативної компетентності студентів у рамках застосування методів викладання іноземних мов

Примітки: сформовано авторами на основі джерела: (Kalugina, 2016: 38–39)

3. Розширення та поглиблення сфери професійних умінь та обговорення обраної теми, де студенти здійснюють пошук нової або недостатньої інформації та самостійну перевірку своїх ідей.

4. Освоєння міжкультурних комунікативних стратегій повинно будуватися на фрагментах професійного спілкування в різних ділових та управлінських стилях діяльності, де значна увага приділяється культурним нормам мовної поведінки з використанням конкретних мовних засобів.

5. Дослідження та обговорення проблемних ситуацій, щоб знайти адекватні шляхи її вирішення для співпраці з представниками різних ділових культур (Бортникова, 2018: 44-45).

На рис. 2. зображено результат від застосування методів викладання іноземних мов для формування комунікативної компетентності студентів.

Розвиток методів викладання іноземних мов приводить до виникнення нових, ефективніших методів, що враховують психологічні особливості студентів. Однією з них є тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу (Аргатюк, Базилевич, 2018: 24).

Отже, можна зробити висновок, що застосування сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти сприяє формуванню комунікативної компетентності студентів і забезпеченню успішного працевлаштування після закінчення навчання та фаховій відповідності вітчизняному й міжнародному ринку праці.

Висновки. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що вивчення іно-

земної мови – це складний процес, який вимагає постійного оновлення та дослідження. Помилкова ідея для майбутніх фахівців – мати лише знання у своїй галузі й покладатися лише на програму, тому в умовах інтенсифікації інтеграційних процесів формування комунікативної компетентності студентів у рамках вивчення іноземної мови набуває все більшої актуальності. Забезпечення відповідного функціонування галузі освіти розглядається як одне з пріоритетних державних завдань, як важливий структурний елемент забезпечення ринку праці професійними фахівцями відповідних галузей. Професійна комунікативна компетентність є життєво важливою та вирішальною для розвитку особистості у XXI столітті. Важливість формування комунікативної компетентності студентів сконцентрована на отриманні якісно нового результату в системі вищої освіти, який відповідає би стану й тенденціям світового освітнього суспільства. У результаті компетентісно-орієнтованого навчання іноземних мов студент набуває здатності працювати з професійно значущим матеріалом іноземної мови, самостійно здобувати нові знання та розвивати особистий творчий потенціал.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення навчальної системи шляхом застосування сучасних методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти задля формування комунікативної компетентності студентів, що дасть змогу покращити поточну якість вищої освіти під час формування майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Murotova G., Umrzoqova G., Pardayeva S. Effective methods of teaching English speaking at a non-linguistic university. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*. 2020. Vol. 5 (3). P. 455–458. DOI: 10.36713/epra2016 (дата звернення: 06.07.2021).
3. Kazakbaev A. The problems and methods of teaching foreign languages. *The Light of Islam*. 2020. Vol. 2020. Iss. 2. Article 8. P. 51–60. URL: <https://uzjournals.edu.uz/iiiau/vol2020/iss2/8> (дата звернення: 06.07.2021).
4. Абдуллаев А. Б. Актуальные проблемы обучения арабскому языку. *Молодой ученый*. 2019. № 42. С. 252–254.
5. Yuldashova Umida Bakhtiyor kizi, Bozorova Muborak Sharapovna, Mansurova Nodira Anvarovna, Ahmedova Zulayho Abdugaffor kizi, Shoazizova Aziza Shomurod qizi. Language teaching methods: theory and practice. *Journal of Critical Reviews*. 2020. No. 7 (5). P. 768–775. DOI: 10.31838/jcr.07.05.157 (дата звернення: 06.07.2021).
6. Аргатюк И. В., Базилевич Е. В. Современные методы преподавания иностранных языков. *Мир языков: ракурс и перспективы* : сборник материалов IX Международной науч.-практ. конференции, г. Минск, 26 апреля 2018 г. : в 6 ч. Ч. 4. Минск : БГУ, 2018. С. 22–26.
7. Muratova G., Abraimova N. The use of information-communication technologies and modern methods in teaching a foreign language. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*. 2020. Vol. 2020. Iss. 2. Article 20. P. 175–181. URL: <https://uzjournals.edu.uz/tziuj/vol2020/iss2/20> (дата звернення: 06.07.2021).
8. Oleksiienko L. A., Balanaieva O. V., Trubitsyna O. M., Mamonova O. I., Polysia T. D. Interactive methods of teaching foreign languages in higher education institutions. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. 2020. No. 13 (32). P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14960> (дата звернення: 06.07.2021).
9. Kalugina O. A. Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. *XLinguae Journal*. 2016. Volume 9. Issue 4. P. 37–45. DOI: 10.18355/XL.2016.09.04.37-4 (дата звернення: 06.07.2021).
10. Vasbieva D. G. A Lean Approach as a Means of Achieving Communicative Competence. *XLinguae Journal*. 2014. Volume 7. Issue 4. P. 75–82.

11. Frendo E. How to Teach Business English. Pearson Educational Limited, England, 2005. 162 p.
12. Boehrer J. How to Teach a Case. Kennedy School of Government Case Programme. 1995. 14 p.
13. Бортникова Т. Г. Формирование коммуникативной компетентности студентов в рамках курса «Деловой английский». *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23. № 172. С. 43–48. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-172-43-48 (дата звернення: 06.07.2021).

REFERENCES

1. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya. [Key competencies - a new paradigm of the result of education]. *Vyisshiee obrazovanie segodnya*. 2003. № 5. pp. 34–42 [in Russian].
2. Murotova G., Umrzoqova G., Pardayeva S. Effective methods of teaching english speaking at a non-linguistic university. *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*. 2020 roku, Vol. 5 (3). pp. 455–458. URL: DOI: 10.36713/epra2016 [in English].
3. Kazakbaev A. The problems and methods of teaching foreign languages. *The Light of Islam*. 2020 roku, Vol. 2020 roku, Iss. 2, Article 8, pp. 51–60. URL: <https://uzjournals.edu.uz/iiau/vol2020/iss2/8>
4. Abdýllaev A. Aktýalnye problemy obýcheniya arabskomý yazyký. *Molodoi ýchenyi*. 2019. №42. pp. 252–254 [in English].
5. Yuldashova Umida Bakhtiyor kizi, Bozorova Muborak Sharapovna, Mansurova Nodira Anvarovna, Ahmedova Zulayho Abdugaffor kizi, Shoazizova Aziza Shomurod qizi. Language teaching methods: theory and practice. *Journal of Critical Reviews*, 2020 roku, 7 (5), pp. 768–775. URL: doi: 10.31838 / jcr.07.05.157 [in English].
6. Argatyuk I. V., Bazilevich E. V. Sovremennyye metodyi prepodavaniya inostrannyih yazyikov. [Modern methods of teaching foreign languages]. *Mir yazyikov: rakurs i perspektivy: sbornik materialov IX Mezhdunarodnoy nauch.-prakt. Konferentsii (Minsk, 26 aprelya 2018 g.): v 6 ch. Ch. 4*. Minsk: BDU, 2018. pp. 22–26 [in Russian].
7. Muratova G., Abraimova N. The use of information-communication technologies and modern methods in teaching a foreign language. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*. 2020 roku, Vol. 2020 roku, Iss. 2, Article 20. pp. 175–181. URL: <https://uzjournals.edu.uz/tziuj/vol2020/iss2/20> [in English].
8. Larysa O. A., Oksana B. V., Olga T. M., Olena M. I., Tetiana P. D. Interactive methods of teaching foreign languages in higher education institutions. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2020 roku, 13 (32), pp. 1–15. URL: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14960> [in English].
9. Kalugina O. A. Development of students professional communicative competence in an economic higher school. *XLinguae Journal*, 2016, Volume 9, Issue 4, pp. 37–45. URL: DOI: 10.18355 / XL.2016.09.04.37-4 [in English].
10. Vasbieva D. G. A Lean Approach as a Means of Achieving Communicative Competence. *XLinguae Journal*, 2014 roku, Volume 7, Issue 4, pp.75–82 [in English].
11. Frendo E. How to Teach Business English. Pearson Educational Limited, England. 2005. 162 p. [in English].
12. Boehrer J. How to Teach a Case, Kennedy School of Government Case Programme. 1995, [in English].
13. Bortnikova T. G. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti studentov v ramkah kursa “Delovoy angliyskiy”. [Formation of communicative competence of students within the framework of the course “Business English”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki*. 2018. Т. 23, № 172. pp. 43–48. DOI: 10.20310 / 1810-0201-2018-23-172-43-48 [in Russian].

УДК 37.017.5:061.22:378-057.87

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-44>**Людмила ШЛЕІНА,***orcid.org/0000-0002-6263-8398*

доктор філософії з педагогічних наук,

старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *ludmillabach@ukr.net***Володимир МИХАЙЛОВ,***orcid.org/0000-0002-5803-2983*

кандидат історичних наук,

старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *miha_historic@ukr.net*

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІДЕЙ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Статтю присвячено питанню гендерної рівності, актуалізованому як у ратифікованих міжнародних документах, так і в Конституції та в низці освітніх законодавчих актів, що підтверджує потребу в закладанні підґрунтя для імплементації гендерного підходу в навчально-виховну роботу закладів вищої освіти. Забезпечення прав і свобод людини визначає нині діяльність держави, а творення нових форм суспільних відносин між статями на основі світових загальнолюдських стандартів дотримання прав людини є необхідною умовою перебудови України в контексті світового співтовариства, розбудови нових форм міжнародного спілкування. Визначення в Конституції України принципу рівноправності жінок і чоловіків свідчить про вихід Української держави й громадянського суспільства на європейський і світовий рівні розв'язання гендерних проблем. Проблема створення в Україні суспільства гендерної рівності нині актуальна. Процес інтегрування гендерних досліджень гальмується, і, вірогідно, не лише через певні суспільні обставини. Необхідно констатувати, що до визнання існування гендерної асиметрії не готові як більшість академічних учених, так і більшість пересічних громадян. Суспільна свідомість як найбільш статичний елемент суспільного життя лише певною мірою залежить від законодавчих механізмів врегулювання суспільних відносин. Це також зумовлено поділом сфер суспільного життя на публічну й приватну. Важливим є не тільки створення достатнього нормативно-правового поля, а і його дотримання. Ця проблема не втратила актуальності, оскільки є факти порушення та ігнорування чинного законодавства. У результаті дослідження встановлено, що в Україні нині питання гендерної рівності актуалізовано як у ратифікованих міжнародних документах, так і в Конституції та в низці освітніх законодавчих актів, що підтверджує потребу в закладанні підґрунтя для імплементації гендерного підходу в навчально-виховну програму підготовки здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: заклад вищої освіти, гендерний підхід, гендерна рівність, рівні права й можливості.

Liudmila SHLIEINA,*orcid.org/0000-0002-6263-8398*

PhD in Pedagogy,

Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Disciplines

Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) *ludmillabach@ukr.net***Volodymyr MYKHAILOV,***orcid.org/0000-0002-5803-2983*

Candidate of Historical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social Sciences and Humanities

Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) *miha_historic@ukr.net*

IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF GENDER CULTURE OF STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

The article is devoted to the issue of gender equality, updated in both the ratified international documents and the Constitution and a number of educational legislative acts, which confirms the need for laying the groundwork for the implementation of gender approach. Safeguarding human rights and freedoms defines the activity of the state today, and the creation of new forms of social relations between the sexes on the basis of global human rights standards is

a prerequisite for the restructuring of Ukraine in the context of the world community, the development of new forms of international communication. The definition of the principle of equality of women and men in the Constitution of Ukraine testifies to the approach of the Ukrainian state and civil society to the European and world level of the solution of gender problems. The problem of creating gender equality society in Ukraine is urgent today. The process of gender mainstreaming is being hampered, and probably not only because of certain social circumstances. It should be noted that both the vast majority of academic scholars and the vast majority of ordinary citizens are not ready to acknowledge the existence of gender asymmetry. Social consciousness, as the most static element of social life, depends only to a certain extent on the legislative mechanisms of regulation of social relations. This is also conditioned by the division of the spheres of public life into public and private. It is important not only to create a sufficient regulatory framework, but also to comply with it. This problem has not lost its relevance, as there are facts of violation and neglect of the current legislation. As a result of the research, it is established that in Ukraine today gender equality issues are actualized both in ratified international documents and in the Constitution and in a number of educational legislative acts, which confirms the need for laying the groundwork for implementing gender mainstreaming.

Key words: high school, gender approach, gender equality, equal rights, opportunities.

Постановка проблеми. Спрямування суспільного розвитку України до інтеграції в міжнародну спільноту, прагнення до вступу в загальноєвропейський соціокультурний простір виокремлюють питання реформування системи освіти та її орієнтації на світові стандарти. Одним із пріоритетів соціально-економічної політики держави є досягнення гендерної рівності, тому постає необхідність імплементації у систему вищої освіти ідей, пов'язаних із гендерною культурою (далі – ГК), що сприятиме трансформації уявлень про соціальні ролі чоловіків і жінок, формуванню ГК егалітарного типу насамперед в умовах закладу вищої освіти (далі – ЗВО), який постає середовищем соціалізації особистості у професійному, громадському й сімейному житті. Серед завдань сучасної освіти – формування освіченої особистості, вільної від будь-яких дискримінаційних настанов, тобто людини, яка усвідомлює інтелектуальний досвід попередніх поколінь та намагається поєднати кращі його надбання з сучасним рівнем наукових знань.

Аналіз досліджень. Гендерний аспект проблеми становлення та виховання особистості висвітлено в дослідженнях із гендерної педагогіки (А. Аніщенко, С. Вихор, М. Воронка, Т. Дороніна, І. Іванова, Л. Кобелянська, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Луценко, І. Мунтян, С. Олійник, О. Семиколєнова, П. Терзі, О. Цокур, Л. Штильова, Л. Яценко, С. Яшник та інші).

Метою статті є аналіз імплементації гендерної культури в навчально-виховну роботу закладів вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Україна ратифікувала міжнародні документи, що проголошують цінність прав людини, закріплюють принцип рівноправ'я чоловіків і жінок і забороняють дискримінацію, зокрема й за статевою ознакою, і зобов'язалась імплементувати міжнародні директиви щодо гендерної рівності. Н. Грицяк вказує, що державна гендерна політика в країні регулю-

ється наднаціональними й національними нормативно-правовими актами (Грицяк, 2005).

Необхідною умовою входження України до європейської спільноти, показником її готовності до вирішення гендерних проблем стало формування суспільних відносин між статями, відповідно до світових стандартів дотримання прав людини, які були визначені на всесвітніх конференціях про становище жінок (1975 р. у Мехіко; 1980 р. у Копенгагені; 1985 р. у Найробі; 1995 р. у Пекіні). Особливо показовими стали конференція в Найробі, де було прийнято концепцію (“gender mainstreaming”), яка передбачає комплексний підхід до проблем гендерної рівності, врахування пріоритетів та потреб жінок і чоловіків, та в Пекіні, де була підписана урядами 189 країн декларація та Платформа дій щодо розбудови такого світу, де кожна дівчина та жінка будуть мати змогу проживати у суспільстві, вільному від насильства та дискримінації.

Г. Христова й О. Кочеміровська вказують, що сучасні міжнародні стандарти гендерної рівності та законодавство демократичних країн світу ґрунтуються на трьох моделях рівності жінок та чоловіків, а саме: формальна модель рівності чоловіка та жінки виявляється як закріплення на законодавчому рівні формалізованої рівності прав статей, попри будь-які інші дискримінаційні критерії (раси, кольору шкіри, мови, політичних та релігійних переконань, національного та соціального походження, релігії, майнового чи іншого стану). Прибічники цієї моделі вважають формальну рівність достатньою для подолання нерівності. Такий підхід має назву гендерно нейтрального. Формальне закріплення рівності прав є недостатнім на шляху досягнення реальної рівності. Зважаючи на те, що взаємодія державних органів та громадян відбувається переважно в публічній сфері життя, то вона опиняється у фокусі захисту прав людини, а ті порушення прав жінок, які скоюють партнери-чоловіки та/або члени сім'ї в при-

ватній сфері життя, залишаються, зазвичай, поза увагою, що виправдовується правом на таємницю особистого та сімейного життя; протекціоністська модель рівності чоловіка та жінки базується на усуненні чи обмеженні участі жінок у деяких сферах діяльності, заради їх інтересу. Такий підхід визнає відмінності між статями, але визнає слабкість жінок, яка виправдовує їх підлегле становище, обмежує права, спричиняє дискримінацію; субстантивна модель рівності чоловіка та жінки базується на визнанні соціальних та біологічних розбіжностей між чоловіками та жінками, які не можна скасувати через закріплення формальної рівності на законодавчому рівні, яке фактично призводить до нерівності. Такий підхід підкреслює важливість забезпечення рівних можливостей реалізації прав чоловіків і жінок, необхідність упровадження додаткових законодавчих і правозастосовних заходів, створення механізмів їх запровадження. У законодавчому полі України використовується поняття «позитивні дії», тобто спеціальні тимчасові заходи для усунення юридичної чи фактичної нерівності у можливостях жінок і чоловіків, створення сприятливих умов для досягнення рівних результатів у реалізації прав.

Позитивні дії можуть здійснюватися шляхом надання привілеїв соціальній групі, яка зазнає певних утисків (обмежень), або надання цій групі дозволів, пільг, заохочень, квот тощо. Позитивні дії не вважаються дискримінацією за ознакою статі, їх використання дозволяє уникнути дискримінації у реалізації прав для людей, що знаходяться у різному становищі, внаслідок застосування гендерно нейтральних заходів. Міжнародні стандарти захисту прав жінок, зокрема Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (далі – CEDAW), базуються на цій моделі (Христова, 2010: 200).

Визнання необхідності «забезпечення гендерної рівності» як третьої, із семи найважливіших цілей тисячоліття, свідчить про стратегічне значення цього питання. Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок CEDAW (1979 р.) вказує на пріоритетні принципи гендерної рівності: заборона дискримінації щодо жінок як будь-якого розмежування, виключення чи обмеження за ознакою статі, що має наслідком або метою порушення чи відмову від визнання, застосування або реалізації прав жінок, незалежно від їхнього сімейного стану на засадах рівності чоловіків і жінок, прав людини й основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, цивільній або будь-якій іншій сфері; заборона прямої, непрямої та множинної дискримінації

щодо жінок, дійсної рівності, що передбачає, що жінкам де-факто надаються однакові з чоловіками можливості, однаковий доступ до можливостей та сприятливі умови для досягнення рівноцінних результатів; дійсна рівність виходить за межі правових гарантій однакового ставлення та вивчення впливу інтервенцій; безпосередня відповідальність держави за виконання положень Конвенції.

Україна долучилась до CEDAW (1979 р.) і започаткувала формування гендерного законодавства на рівні міжнародних стандартів. Подальшому прогресу в цьому напрямі сприяли конференції та зустрічі на вищому рівні з питань поліпшення становища жінок. Україна підтримує основні підходи ООН та світової спільноти щодо повної та рівноправної участі жінок у політичному, економічному, соціальному та культурному житті на регіональному, державному та міжнародному рівнях. У 2011 р. Україна підписала Стамбульську конвенцію; підготовка до ратифікації ще триває, а окремі положення документа включені до українського законодавства.

Україна внесла окрему статтю до Основного закону і задекларувала рівні права та можливості жінок і чоловіків: стаття 3 Конституції закріплює рівність чоловіків та жінок у всіх сферах життя; стаття 24 Конституції України гарантує, що «громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками. Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти та професійній підготовці, у праці та винагороді за неї; спеціальними заходами щодо охорони праці й здоров'я жінок, встановленням пенсійних пільг; створенням умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством; правовим захистом, матеріальною та моральною підтримкою материнства та дитинства, включаючи надання оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям».

Принципи гендерної рівності закріплені в нормативно-правових документах, названих вище. Так, Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків та жінок» спрямований на «досягнення паритетного становища жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства шляхом правового забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків, ліквідації дискри-

мінації за ознакою статі та застосування спеціальних тимчасових заходів, спрямованих на усунення дисбалансу між можливостями жінок і чоловіків реалізовувати рівні права, надані їм Конституцією і законами України». Рівні права та можливості жінок і чоловіків декларуються в статті 21: «держава забезпечує рівні права та можливості жінок і чоловіків у здобутті освіти. Навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, оцінки знань, надання грантів, позик студентам; підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка та спрямованих на формування ненасильницьких моделей поведінки, небайдужого ставлення до постраждалих осіб, поваги до людської гідності та статевої недоторканості.

Політологи слушно відзначають прогресивне концептуальне та практичне значення основних положень Закону, який уможливує: узгодження та гармонізацію національного законодавства з питань гендеру з міжнародним; визнання наявності в країні гендерної дискримінації у сферах соціального життя та її заборону; виокремлення забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків як спеціальної сфери; визнання гендерної політики як необхідної складової частини політики й визначення її основних напрямів; наголошення необхідності забезпечення реальних можливостей для досягнення гендерної рівності; утвердження механізму забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, а саме, окреслення системи органів, установ та організацій, наділених повноваженнями щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків; акцентування на необхідності створення центрального органу виконавчої влади з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; запровадження відповідальності за порушення законодавства України щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків; визнання необхідності спеціальних тимчасових заходів, з метою створення рівних можливостей для жінок та чоловіків та просування гендерної рівності у специфічних сферах соціального життя, де виявляється непропорційне представництво жінок і чоловіків або нерівний статус осіб, залежно від їх статі (Амджадін, Костенко, Лібанова, Мельник, 2007: 165).

Прийняття названого Закону стимулювало подальший розвиток національного законодавства у сфері забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків. На його основі Постановою Кабінету Міністрів України (далі – КМУ)

у 2006 р. було запроваджено гендерно-правову експертизу законодавства, метою якої є надання висновку щодо відповідності законопроектів принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. Обов'язковою складовою частиною документів, що подаються до розгляду нормативно-правового акту, має бути висновок експертизи про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків.

У 2006 р. з метою забезпечення рівних прав жінок і чоловіків було ухвалено Державну програму з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 р., що передбачала формування та реалізацію політики у сфері забезпечення гендерної рівності; створення відповідної нормативно-правової бази, приведення галузевих нормативно-правових актів у відповідність із Законом України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» та адаптацію законодавства України до законодавства Європейського Союзу (далі – ЄС) у сфері забезпечення гендерної рівності тощо. Згодом було ухвалено нормативний документ щодо інтеграції гендерного підходу в освіту – Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.).

Протягом наступних років після прийняття Закону при органах виконавчої влади було створено інституції, відповідальні за реалізацію гендерної політики (гендерні робочі групи; міжвідомча рада з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми; посада Представника Уповноваженого з питань дотримання прав дитини, недискримінації та гендерної рівності; Сектор із питань гендерної рівності; Експертна рада з питань розгляду звернень за фактами дискримінації за ознакою статі). У 2012 р. був затверджений Закон «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні». Протягом 2011–2013 рр. не було ухвалено Державної програми з забезпечення гендерної рівності.

У 2015–2016 рр. почалося відновлення діяльності дорадчих та консультативних органів з питань прав жінок та гендерної рівності – продовжили роботу Експертна рада з питань протидії дискримінації за ознакою статі, Міжвідомча рада з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку, запобігання насильству в сім'ї та протидії торгівлі людьми (підпорядкована КМУ). При Міністерстві соціальної політики створена Міжвідомча робоча група щодо запровадження гендерноорієнтованого бюджетування, а при Міністерстві освіти – робоча група

з питань політики гендерної рівності, при обох міністерствах на громадських засадах працюють радники з гендерних питань.

Розвитку гендерної політики в Україні сприяла Угода про асоціацію з ЄС, серед цілей якої були забезпечення рівних можливостей жінок і чоловіків, боротьба з дискримінацією. Результатом діяльності стала підписана у 2013 р. «Державна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 р.».

У 2017 р. була запроваджена посада Урядового уповноваженого з питань гендерної політики, ухвалено Закон України «Про освіту», у якому передбачено обов'язковість здобуття учнями компетентностей, пов'язаних з усвідомленням рівних прав і можливостей жінок і чоловіків. Протягом 2017–2018 рр. були ухвалені нормативно-законодавчі акти, спрямовані на виконання Законів «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» та «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні». У 2017 р. Міністерством охорони здоров'я був скасований наказ, що забороняв жінкам вибір 450 професій; у наступному році ухвалено Закон «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків під час проходження військової служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях.

Суттєво, що у законодавстві України з забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків та жінок передбачено реалізацію субстантивної моделі рівності засобами «позитивних дій». Так, Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.) визначає такі дії як «спеціальні тимчасові заходи, що мають правомірну об'єктивно обґрунтовану мету, спрямовану на усунення юридичної чи фактичної нерівності у можливостях жінок і чоловіків щодо реалізації прав і свобод, встановлених Конституцією і законами України» (2005 р.), а Закон «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2012 р.), надає уточнення мети позитивних дій – усунення юридичної чи фактичної нерівності у можливостях осіб реалізовувати права й свободи, надані їм Конституцією і законами України. Зауважимо, що, визначивши мету позитивних дій, Закони не конкретизували підстав їх запровадження й припинення, механізмів прийняття рішень щодо таких дій та контролю за їх здійсненням. Підтримка материнства та батьківства не підпадає під категорію позитивних дій, оскільки не є тимчасовим заходом. Як бачимо, українське законодавство у

сфері забезпечення рівних прав та можливостей ще перебуває у стадії розвитку.

Натепер в Україні розроблено законодавство щодо рівності прав і можливостей жінок і чоловіків, створено національний механізм його забезпечення, діють Цивільний та Кримінальний Кодекси України, Кодекс законів про працю України та Кодекс про шлюб та сім'ю України, закони про освіту, пенсійне забезпечення, державну допомогу сім'ям з дітьми, охорону праці, Основи законодавства України про охорону здоров'я тощо (Гусак 2008: 49). Попри це, як слушно зазначає Л. Мандрик та інші науковці, українське суспільство зіштовхується з проблемою порушення прав людини у різноманітних галузях життя, до того ж, у всіх сферах життєдіяльності поширені стійкі гендерні стереотипи. Саме тому для успішного подолання наявної нерівності необхідне удосконалення законодавства й передусім цілеспрямована гендерна освіта всіх громадян і, особливо, молоді (Венгер, 2009: 238).

Ми поділяємо думку М. Воровки, яка вважає, що на початку XXI ст. упровадженню принципів гендерної рівності в українське суспільство заважали певні специфічні умови, а саме: відсутність політичної волі до паритетності у владних стосунках; відсутність настанов на гендерно паритетні стосунки в масовій свідомості громадян; поширення патріархатних стереотипів у суспільній свідомості та їх вплив на відносин між громадянами країни; орієнтація на традиційні форми взаємовідносин, на усталений традиційний поділ на жіночі та чоловічі професії; орієнтація на відновлене автентичне минуле, що, до того ж, відтворює чи створює домінуючі націєтворчі міфи; наявність в суспільстві фактів домашнього насильства, більшість потерпілих від якого – жінки; обмеження демократичних свобод, зокрема і в гендерному плані; свідомий опір становленню гендерно паритетного суспільства, як форма конкуренції між статями (Воровка, Петручєня, 2014: 199 – 200).

Одним з ефективних засобів досягнення рівноправності чоловіків і жінок в усіх сферах суспільного життя є розвиток ГК насамперед в умовах закладу вищої освіти, яка є площиною соціалізації особистості у професійному, громадському та сімейному житті. Упровадження гендерного компонента в освітню галузь спирається на нормативно-правові документи. Необхідність вивчення питань гендерної рівності в системі підготовки фахівців декларується у Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), де зазначено, що «до

навчальних програм вищих навчальних закладів включаються дисципліни, які вивчають питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, факультативне вивчення правових засад гендерної рівності на основі гармонізації національного і міжнародного законодавства».

У наказі Міністерства освіти і науки України 2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» третина плану заходів безпосередньо стосується вищої школи, зокрема: продовжити впровадження курсів гендерної рівності; здійснити анкетування щодо упровадження гендерного компоненту у зміст вищої освіти; створити банк даних методичного забезпечення гендерних курсів; організувати проведення гендерного аналізу кадрового забезпечення за галузями знань; сприяти створенню у ЗВО кафедр гендерної рівності. Корелюють з ідеєю гендерної рівності й основні принципи, зазначені в Законі України «Про освіту», в Концепції розвитку первинної педагогічної освіти, в Національній

доктрині розвитку освіти, в Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки та інших документах.

Висновки. Отже, в Україні питання гендерної рівності актуалізовано в ратифікованих міжнародних документах, в Конституції та законодавчих актах, розроблено законодавство щодо рівності прав і можливостей жінок і чоловіків, створено національний механізм його забезпечення. Українське законодавство у сфері забезпечення рівних прав і можливостей ще перебуває в стадії розвитку, проте й ратифіковані міжнародні документи, і Конституція та законодавчі акти постають основою для імплементції ідей гендерної рівності, гендерної культури в суспільні відносини й гендерного підходу в систему вищої освіти України. Упровадження окреслених ідей поки що гальмується через певні суспільні обставини, через ігнорування чи невизнання гендерних проблем деякими представниками академічної сфери й пересічними громадянами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронка М. И., Петрученя А. Г. Концепт «гендерная культура» в педагогических исследованиях на Украине. *Психолого-педагогические проблемы личности и общества* : материалы международной научно-практической конференции, г. Днепропетровск, 20 февраля 2014 г. Днепропетровск : Середняк Т. К., 2014. С. 199–200.
2. Венгер О. М. Особливості становлення гендерної демократії в Україні. *Політичний менеджмент*. 2009. № 3. С. 145–152.
3. Грицяк Н. В. Гендерний підхід у теорії та практиці державного управління. *Вісник державного управління*. 2003. № 4. С. 71–76.
4. Грицяк Н. В. Правове регулювання рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в Україні: стан та шляхи вдосконалення. *Державне управління: теорія та практика*. 2005. № 2. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej2/txts/polprav/05gnvssv.pdf>.
5. Гусак Н. Є. Державна програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві: хто повинен її виконувати? *Магістеріум*. 2008. Вип. 32. Соціальна робота і охорона здоров'я. С. 44–49.
6. Дегтяренко А. М. Концепція та стратегія розвитку центру гендерних досліджень і освіти на 2010 – 2014 рр. URL: <http://istfak.org.ua/files/centr-gendernih-issledovaniy/konceptsiya.pdf>.
7. Мандрик Л. М. Формування гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Переяслав-Хмельницький, 2015. 238 с.
8. Хрестова Г. О. Позитивні дії в механізмі забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: міжнародний досвід та українські перспективи. Харків : Райдер, 2010. 200 с.
9. Шлеїна Л. І. Гендерна культура студентської молоді в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2018. Вип. 20. С. 176–180.
10. Шлеїна Л. І. Організаційно-педагогічні умови формування гендерної культури студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. № 63. С. 217–221.

REFERENCES

1. Vorovka M. Y., Petruchenia A. H. Kontsept "hendernaia kultura" v pedahohycheskykh yssledovaniakh na Ukrayne. [The concept of "gender culture" in pedagogical research in Ukraine]. *Psykholoho-pedahohycheskye problemy lychnosty y obshchestva: materyaly mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoj konferentsyy (20 fevralia 2014 hoda)*. Dnepropetrovsk : Seredniak T. K., 2014. pp. 199–200. [in Ukrainian].
2. Venher O. Ocoblyvocti ctanovlennia hendernoi demokrattii v Ukraini. [Peculiarities of Gender Democracy Establishment in Ukraine]. *Politychnyi menedzhment*. 2009. № 3. pp. 145–152. [in Ukrainian].
3. Hrytsiak N. V. Hendernyi pidkhdid u teorii ta praktytsi derzhavnoho upravlinnia. [Gender approach in the theory and practice of public administration]. *Visnyk derzhavnoho upravlinnia*. 2003. № 4. pp. 71–76. [in Ukrainian].
4. Hrytsiak N. V. Pravove rehuliuвання rivnykh prav ta mozhlyvostei zhynok i cholovikiv v Ukraini: stan ta shliakhy vdoskonalennia. [Legal regulation of equal rights and opportunities for women and men in Ukraine: the state and ways to

improve]. Derzhavne upravlinnia: teoriia ta praktyka. 2005. № 2. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej2/txts/pol-prav/05gnvsvv.pdf>. [in Ukrainian].

5. Husak N. Derzhavna prohrama z utverzhennia hendernoi rivnosti v ukrainskomu suspilstvi: khto povynen yii vykonuvaty? [State Program for Gender Equality in Ukrainian Society: Who Should Implement It?]. Mahisterium, 2008. Vyp. [in Ukrainian].

6. Dehtiarenko A. M. Kontsepsiia ta stratehiia rozvytku tsentru hendernykh doslidzhen i osvity na 2010–2014 rr. [The concept and development strategy of the Center for Gender Studies and Education for 2010–2014.]. URL: <http://istfak.org.ua/files/centr-gendernih-issledovaniy/koncepciya.pdf>. [in Ukrainian].

7. Khrystova H. O. Pozytyvni dii v mekhanizmi zabezpechennia rivnykh prav ta mozhlyvostei zhinok i cholovikiv: mizhnarodnyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. [Positive actions in the mechanism of ensuring equal rights and opportunities for women and men: international experience and Ukrainian perspectives]. Kharkiv : Raider, 2010. 200 s. [in Ukrainian].

8. Mandryk L. M. Formuvannia hendernoi kultury maibutnikh fakhivtsiv pozhezhnoi bezpeky u protseci profesiinoi pidhotovky [Formation of gender culture of future fire safety specialists in the process of professional training]: dyc. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Pereiaclav-Khmelnytskyi, 2015. 238 s. [in Ukrainian].

9. Shljeina L. I. Ghenderna kuljtura studentsjkoji molodi v umovakh zakladu vyshhoji osvity [Gender culture of student youth in the conditions of higher education institution]. Naukovyj zbirnyk “Aktualjni pytannja ghumanitarnykh nauk: mizhvuzivsjkyj zbirnyk naukovykh pracj molodykh vchenykh Droghobycjkogho derzhavnogho pedaghoghichnogho universytetu imeni Ivana Franka”. Vypusk # 20, 2018. [in Ukrainian].

10. Shljeina L. I. Orghanizacijno-pedaghoghichni umovy formuvannja ghendernoji kuljtury studentiv [Organizational and pedagogical conditions for the formation of gender culture of students]. Naukovyj chasopys Nacionaljnogho pedaghoghichnogho universytetu imeni M. P. Draghomanova: serija 5: Pedaghoghichni nauky: realiji ta perspektyvy. Vyp. 63, 2018. [in Ukrainian].

Яна ШУГАЙЛО,

orcid.org/0000-0003-4359-8164

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри професійної освіти

Київського національного університету технологій та дизайну

(Київ, Україна) shugaylo.yv@kmutd.edu.ua

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ SCAMPER ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ»

У статті представлено досвід підготовки майбутніх фахівців із професійної освіти в Київському національному університеті технологій і дизайну. Підготовка здобувачів вищої освіти зі спеціальності 015 «Професійна освіта» (за спеціалізаціями) має ряд особливостей, оскільки пов'язана не тільки з проектуванням, конструюванням і виготовленням швейних виробів, а й із педагогічною діяльністю. З метою підготовки здобувачів освіти до творчої професійної діяльності, розвитку їхньої креативності в освітні програми «Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості)», «Професійна освіта (Дизайн)» включено дисципліну «Основи інженерно-педагогічної творчості». Під час викладання дисципліни використовується низка методик, однією з яких є SCAMPER. Метою наукового пошуку є висвітлення можливості використання методики SCAMPER для розвитку креативності здобувачів вищої освіти спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Здійснено аналіз наукових джерел щодо особливостей використання методики в умовах закладів вищої освіти. У статті розглянуто основні операції, що дозволяють створювати нові об'єкти або модифікувати існуючі. Наведено перелік типових питань, що можуть використовуватися в процесі здійснення операцій. Експериментальним шляхом перевірено можливість використання SCAMPER для створення / модифікації виробів легкої промисловості під час групової та індивідуальної роботи. Обґрунтовано ефективність методики на основі аналізу продуктивності творчого процесу слухачів курсу «Основи інженерно-педагогічної творчості». З'ясовано, що після використання SCAMPER кількість ескізів виробів індустрії моди збільшується вдвічі. Зроблено висновок, що методика проста у використанні й не потребує попередньої підготовки здобувачів освіти, окрім надання теоретичного матеріалу. Практичне завдання з модифікації об'єктів може бути виконано за 45 хвилин. Таким чином, методика сприяє розвитку дивергентного мислення, може використовуватись як у закладах професійно-технічної, так і вищої освіти з метою розвитку креативності фахівців із професійної освіти.

Ключові слова: методика, SCAMPER, креативність, професійна освіта, вироби легкої промисловості.

Yana SHUHAILO,

orcid.org/0000-0003-4359-8164

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Vocational Education

Kyiv National University of Technologies and Design

(Kyiv, Ukraine) shugaylo.yv@kmutd.edu.ua

POSSIBILITIES OF THE SCAMPER TECHNIQUE USING TO DEVELOP THE CREATIVITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING THE TEACHING OF THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL CREATIVITY”

The article presents the experience of future professionals in vocational education training at the Kyiv National University of Technology and Design. Training of applicants for higher education of the speciality 015 “Vocational Education (by specializations)” has a number of features, as it is associated with the design, construction and manufacture of garments and pedagogical activity. To prepare students for creative professional activity, to develop their creativity to educational programs “Vocational education (Technology of light industry products)”, “Vocational education (Design)” is included the discipline “Fundamentals of engineering and pedagogical creativity”. During the teaching of the discipline, a number of techniques are used; among them is a SCAMPER technique. The purpose of the research is to highlight the possibility of using the SCAMPER technique to develop the creativity of higher education students majoring in 015 “Vocational Education (by specialization)”. The analysis of the scientific sources concerning the features of a technique used in the conditions of higher education institutions is carried out. The article considers the basic operations that allow to create new objects or modify existing ones. The list of typical questions which can be used during the implementation of

operations is pointed out. The possibility of using SCAMPER to create / modify light industry products during individual and group work has been experimentally tested. The effectiveness of the technique based on the analysis of the students' creative process productivity in the course "Fundamentals of engineering and pedagogical creativity" is substantiated. It has been found that after using SCAMPER, the number of sketches of fashion industry products doubles. It is concluded that the method is easy to use and does not require prior training of students. The practical task of modifying objects can be completed in 45 minutes. Thus, the method promotes the development of divergent thinking and can be used in both vocational and higher education institutions to develop the creativity of professionals in vocational education.

Key words: technique, SCAMPER, creativity, vocational education, light industry products.

Постановка проблеми. Одне із завдань закладу вищої освіти під час підготовки фахівців з професійної освіти – формування їхньої здатності до творчої професійної діяльності. Творча професійна діяльність передбачає сформованість умінь нестандартно вирішувати завдання, створювати нові продукти, що характеризуються оригінальністю, використовувати інноваційні методи та технології. Специфіка підготовки майбутніх фахівців спеціальності 015 «Професійна освіта» (за спеціалізаціями) полягає як у необхідності формування у них компетентностей щодо проектування, конструювання та виготовлення виробів легкої промисловості, так і підготовки до викладацької діяльності. У закладах загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти вони організують освітній процес, обирають доцільні технології та методики викладання навчальних дисциплін, стимулюють пізнавальний інтерес та мотивацію учнів до навчання, професійне самовизначення та саморозвиток здобувачів освіти. А також забезпечують творчий розвиток учнів, який передбачає поступове формування в них здатності до творчості. На думку С. О. Сисоєвої (Сисоєва, 2006: 11), творчий розвиток учнів виступає як метою діяльності педагога, так і засобом творчого розвитку особистості самого вчителя, підвищення його професійної компетентності і рівня педагогічної майстерності.

Як зазначає О. В. Гончарова, «сформована практика навчання дисциплін швейного профілю на поточний момент орієнтує студентів не на розвиток креативності, а на оволодіння відомими технологіями й прийомами» (Гончарова, 2015: 123). Тому з метою розвитку креативності майбутніх фахівців з професійної освіти, під час викладання дисципліни «Основи інженерно-педагогічної творчості» нами використовувалась низка методик. Серед них брейнстормінг Алекса Ф. Осборна (Alex F. Osborn), SCAMPER Алекса Ф. Осборна, модифікація Роберта Еберлі (Robert F. Eberle), «Метод фокальних об'єктів» Чарльза Вайтінга (Charles Whiting), «КАРУС» Валентина Моляко, елементи методики теорії вирішення винахідницьких задач Генріха Альтшуллера й інші. Усі вони розвивають дивергентне мислення,

підвищують продуктивність, гнучкість, оригінальність, точність творчого мислення студентів. Вищезазначені методики мають відмінності у вимогах до попередньої підготовки студентів, рівні складності, часові рамки, активізують різні види творчості. Отже, актуальним є питання добору такого інструментарію, що сприятиме розвитку креативності майбутніх фахівців з професійної освіти, оптимізуватиме процеси створення і модифікації ними виробів легкої промисловості, може бути в подальшому використаним ними при роботі з учнями різних вікових категорій з метою творчого розвитку.

Аналіз досліджень. Методика SCAMPER була розроблена Робертом Еберлі в 1971 році на основі переліку перевірюваних питань А. Осборна (Alex Osborn Checklist). Назва методики є акронімом для назв 7 основних операцій модифікації продукту або процесу англійською мовою (Substitute (замінити), Combine (поєднати), Adapt (адаптувати), Magnify / Modify (збільшити / модифікувати), Put to other uses (використати з іншою метою), Eliminate (видалити), Rearrange / Reverse (переставити / замінити на протилежність)). Методика використовується як універсальний засіб стимулювання генерування ідей, розвитку креативного мислення, його гнучкості та оригінальності.

Нами були проаналізовані наукові дослідження присвячені як власне методиці, так і особливостям її використання під час підготовки фахівців різних напрямів в умовах вищих навчальних закладів. Теоретичні аспекти використання методики розглянуті в роботі О. Serrat (Serrat, 2017: 311–314), ефективність її використання для розвитку дивергентного мислення студентів-бакалаврів університету Стамбулу досліджувала М. Ozyaprak (Ozyaprak, 2016: 31–40), розвиток креативного мислення студентів та генерування ними ідей щодо утилізації твердих відходів – D. Çelikler, G. Harman (Çelikler, Harman, 2016: 149–159), вплив на уміння розв'язувати проблеми й академічні досягнення – О. Islim та S. Karatas (Islim, Karatas, 2016: 1291–1296), SCAMPER як засіб фасилітації творчого та критичного мислення на прикладі написання літературних творів – М. Idek (Idek, 2016: 30–53), вплив брейнстормінгу

й SCAMPER на підвищення рівня творчих умінь щодо архітектурного дизайну – М. Talebi, М. Moosavi, К. Poushaneh (Talebi, Moosavi, Poushaneh, 2020: 689–706). В науковому пошуці S. Y. Choi та М.-J. Kim (Choi, Kim, 2014: 1–17), присвяченому використанню SCAMPER для дизайну модних виробів в Кореї, наведено приклади продуктів, отриманих за допомогою операцій методики та традиційних корейських зображень. На особливу увагу заслуговує дослідження ефективності впливу методики на формування навичок креативного мислення студентів мала-

зійського професійного коледжу дизайну модних виробів групи дослідників А. Kamis, Widihastuti, С. Kob, G. Hustvedt, N. M. Saad, R. Jamaluddin, B. Bujeng (Kamis, Widihastuti, Kob, Hustvedt, Saad, Jamaluddin, Bujeng, 2020: 4109–4117). Спираючись на результати своїх досліджень, автори рекомендують використовувати методику для підвищення рівня креативності студентів під час розробки продуктів індустрії моди.

Мета статті – висвітлити можливості використання методики SCAMPER для розвитку креативності здобувачів вищої освіти спеціалізацій

Таблиця 1

Операції методики SCAMPER

№	Операція	Перелік типових питань при виконанні операції
1.	Замінити (substitute) – замінити частину продукту чи процесу чимось іншим	Яка частина виробу може бути замінена без впливу на увесь виріб? Яка частина процесу / виробу може бути замінена кращою альтернативою? Чи можна замінити процес простішим процесом? Що можна використати замість цього? Хто може бути використаний замість цього? Які матеріали, інгредієнти, процеси, потужності, звуки, підходи або сили можна замінити? На яке інше місце переставити?
2.	Поєднати (combine) – поєднати дві чи більше ідеї, стадії процесу, частини продукту для виготовлення чогось нового, для посилення взаємодії елементів	Чи можна об'єднати дві стадії процесу? Чи можна виконати два процеси одночасно? Чи можна поєднати два компоненти / технології? Що можна поєднати: змішати, зробити сплав, ансамбль, суміш, асортимент? Які ідеї, цілі, одиниці чи функції можна поєднати?
3.	Адаптувати (adapt) – які частини продукту / процесу можна адаптувати, змінити природу продукту / процесу. Можливі як мінімальні, так і радикальні зміни продукту, в тому числі адаптація продукту до своїх потреб.	Що необхідно змінити аби досягти кращого результату? Як можна покращити існуючий процес / продукт? Як зробити процес гнучким? Як відкоригувати процес / продукт? Які паралелі використовувались в минулому? Що ще схоже на це? Які інші ідеї це передбачає? Що можна адаптувати, щоб використати у якості рішення? Що можна скопіювати? Кого можна наслідувати?
4.	Збільшити, модифікувати (magnify, modify) – збільшити або модифікувати продукт / процес, або деформувати його у незвичний спосіб. На відміну від адаптації фокусується на усьому продукті / процесі, а не на його частині.	Як модифікація продукту покращить результат? Яке інше значення, колір, рух, звук, запах, форму, або вигляд це може прийняти? Що можна додати? Чи можна подвоїти обсяг / розмір продукту, кількість споживачів?
5.	Використати інакше (put to other uses) – як по-іншому можна використати продукт / процес. Підлаштування продукту під інших користувачів / сегмент ринку.	Які нові шляхи використання цього? Чи можна це використовувати в інших місцях? На яких інших споживачів можна орієнтуватись? Як цей продукт можна використати по-іншому, якщо його змінити? Чи можна додати специфічний етап до процесу на заміну існуючому? Чи може споживач / користувач створити новий спосіб використання через власну творчість?
6.	Усунути (eliminate) – видалити окремі частини виробу / процесу, щоб його покращити. Дозволяє зосередитись на непотрібних частинах продукту, процесу.	Чи можна видалити певну функцію / корисність продукту? Чи можна зменшити час виробництва / зусилля / ресурси? Що можна зменшити? Що можна видалити? Чи можна впорядкувати, зменшити опір? Що можна зробити меншим, нижчим, коротшим чи легшим? Що можна зробити, якщо в наявності лише половина ресурсів?
7.	Зробити перестановку / замінити на протилежність (rearrange / reverse) – розташувати частини процесу / продукту у зворотному порядку або упорядкувати в інший спосіб	Що можна переставити? Які інші шаблони, макети або послідовності можуть бути використані? Чи можна переставити / взаємозамінити компоненти, формати, моделі? Чи необхідно змінити етапи, кроки, графік? Чи можна поміняти місцями плюс та мінус? Чи можуть бути змінені ролі?

«Професійна освіта (Технології виробів легкої промисловості)» і «Професійна освіта (Дизайн)».

Виклад основного матеріалу. Процес використання методики складався з 2 етапів. На першому етапі студентам надавались основні теоретичні відомості про методику, можливі сфери її застосування. З метою закріплення матеріалу, студенти отримували бланк, що містив назви та опис 7 базових операцій, а також перелік типових питань, що сприяли усвідомленню особливостей їх виконання (табл. 1). Бланк було розроблено на основі аналізу наукових пошуків О. Serrat (Serrat, 2017: 311–314), К. Sirbiladze (Sirbiladze, 2017: 37–40).

На 2 етапі з метою формування вмій і навичок використання методики, здобувачі вищої освіти отримували завдання обрати за власним бажанням виріб легкої промисловості та модифікувати його. Оскільки методика використовувалась студентами вперше, для створення сприятливих умов для творчості, завдання виконувалось у мікрогрупах (3–5 осіб). На виконання завдання відводилось 45 хвилин. Після чого презентувались напрацювання групи, відбувалось обговорення результатів. З метою закріплення умінь відбувалось повторне індивідуальне виконання завдання із обов'язковою заміною об'єкту модифікації – виробу легкої промисловості. Вибір об'єкта здійснювався самими студентами. Після представ-

лення робіт, академічна група обирала найбільш оригінальні ідеї, які можуть бути втілені під час професійної діяльності.

З метою дослідження ефективності використання методики використовувався метод аналізу продуктів діяльності (за критерієм продуктивності). Було здійснено підрахунок кількості варіантів ескізів виробів, розроблених студентами груп БПТ-16, БПД-16, БПТ-17, БПД-17 (загальна кількість – 27 осіб), що навчаються в Київському національному університеті технологій і дизайну (далі – КНУТД).

До ознайомлення з методикою SCAMPER під час отримання завдання створити новий або модифікувати існуючий виріб легкої промисловості, обізнаність студентів щодо асортименту швейних виробів, методів конструювання, спонукала їх до використання стереотипних шляхів виконання завдання. У результаті студентами створювалось від 1 до 3 ескізів. Використання методики SCAMPER приводило до значного прогресу – всі студенти створювали ≥ 6 ескізів. Приклади індивідуальних робіт студентів груп БПТ-17 та БПД-17 щодо модифікації виробів легкої промисловості наведено на рисунках 1 та 2.

Як бачимо на рисунках, для деяких операцій студенти обирали вербальне пояснення, оскільки існували обмеження формату паперу (А-4 / А-3). За умови збільшення часу на виконання завдання

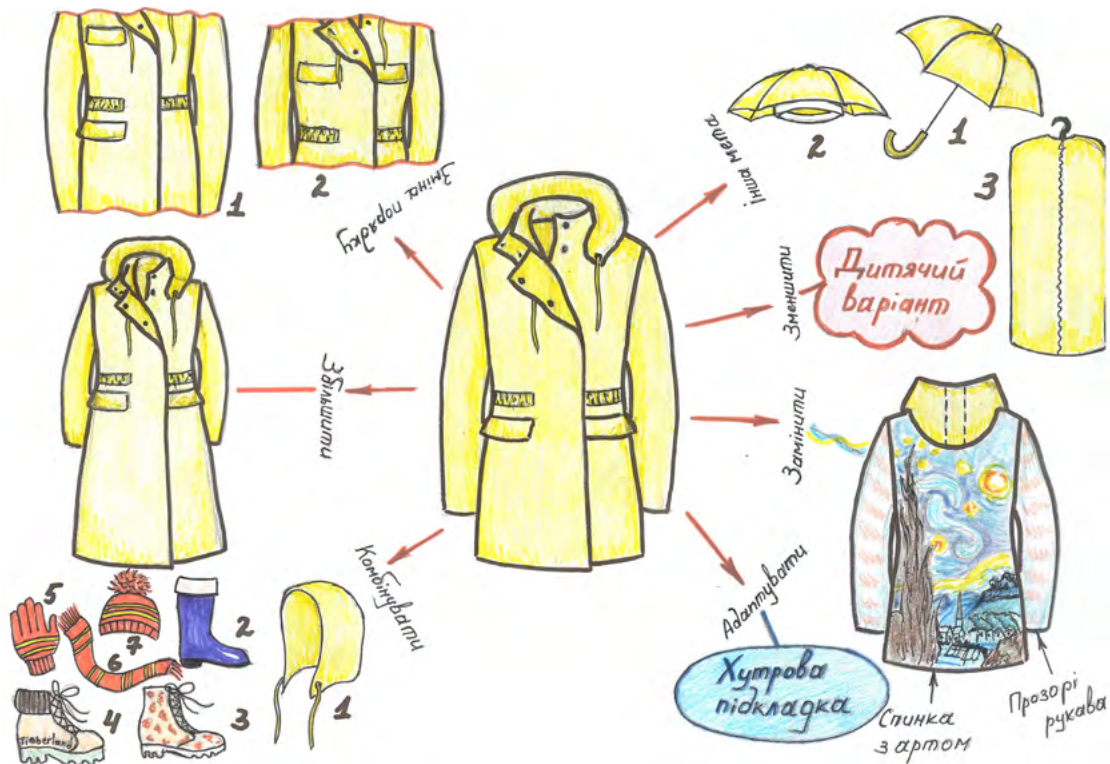


Рис. 1. Ескізи студентки Х, група БПТ-17 КНУТД (7 процесів)

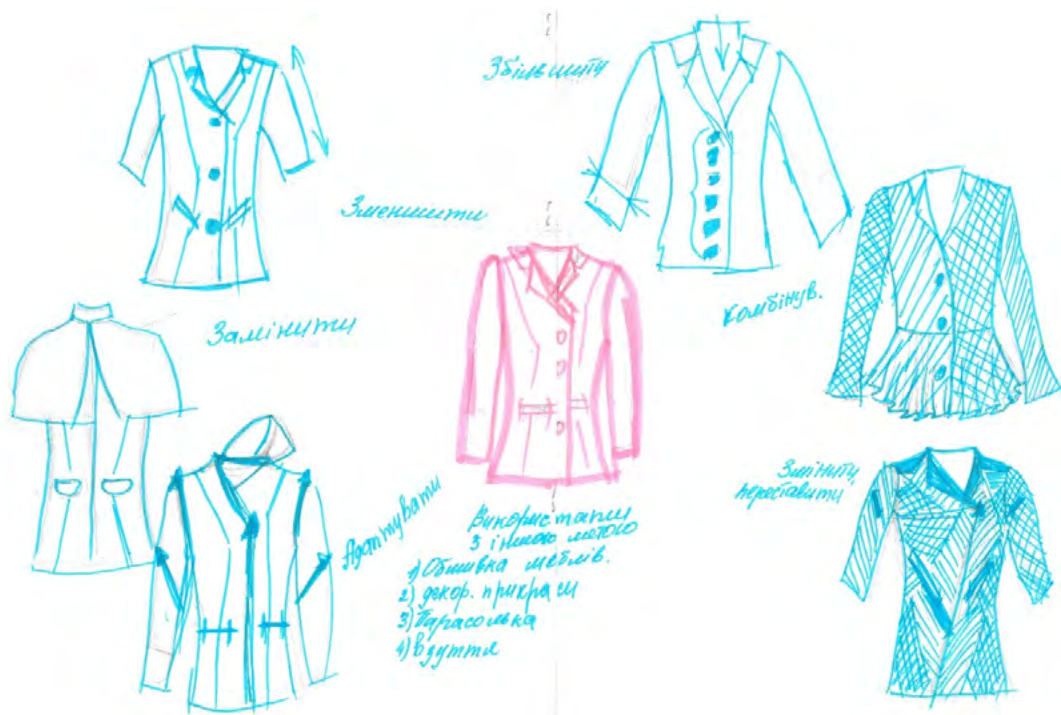


Рис. 2. Ескізи студентки У група БПД-17 (7 процесів)

вербальні варіанти вирішення завдання можуть бути замінені на ескізи. Можна зробити висновок, що продуктивність генерування ідей і створення ескізів підвищувалась вдвічі.

Під час порівняння робіт (рис. 1 та рис. 2) за однакової продуктивності виявляються відмінності в оригінальності розроблених варіантів, що може бути пояснено різним актуальним рівнем розвитку креативності студентів.

Необхідно зазначити, що виконання завдання у мікрогрупах сприяло формуванню такої компетентності, як здатність працювати в команді. В аудиторії створювалась умова психологічної безпеки і свободи, соціального підкріплення творчої поведінки, в наслідок чого підвищувався емоційний фон.

Висновки. У результаті експериментального дослідження можливості використання методики SCAMPER для розвитку креативності здобувачів вищої освіти було з'ясовано, що:

1) вона є простою у використанні, не потребує тривалої попередньої підготовки, лише ознайом-

лення з переліком основних операцій і типовими питаннями до них;

2) під час групової роботи може бути виконана протягом 45 хвилин, що дозволяє використовувати її у закладах як загальної середньої, так і професійно-технічної, вищої освіти;

3) може виконуватись як у мікрогрупах, так і індивідуально;

4) є ефективною, дозволяє розробити ≥ 6 ескізів нових / модифікованих виробів легкої промисловості.

Таким чином, SCAMPER може бути використана під час підготовки фахівців за освітніми програми «Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості)» і «Професійна освіта (Дизайн)» із метою розвитку креативності.

Потребує подальших досліджень питання розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти спеціальності 015 «Професійна освіта» (за спеціалізаціями), вибору оптимальних методик їх розвитку й експериментального дослідження їх ефективності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
2. Гончарова О. В. Розвиток креативних здібностей у студентів – майбутніх фахівців швейного профілю. *Молодь і ринок*. 2015. № 6 (125). С. 121–124.
3. Serrat O. The SCAMPER Technique. *Knowledge Solutions: Tools, Methods and Approaches to Drive Organizational Performance*. Springer Open, Singapore, 2017. P. 311–314. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_33.
4. Ozyaprak M. The effectiveness of SCAMPER technique on creative thinking skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. 2016. Nr 4 (1). P. 31–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2016116348>.
5. Dilek Çelikler, Gonca Harman. The Effect of the SCAMPER Technique in Raising Awareness Regarding the Collection and Utilization of Solid Waste. *Journal of Education and Practice*. 2015. Nr 6 (10). P. 149–159.

6. Islim O. F., Karatas S. Using The SCAMPER Technique in An ICT Course To Enhance Creative Problem Solving Skills: An Experimental Study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2016. Special Issue for INTE. P. 1291–1296.
7. Idek M. Measuring the Application of SCAMPER Technique in Facilitating Creative and Critical Thinking in Composing Short Stories and Poems. *Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills in Education Edition*. 2016. Nr 2. P. 30–53.
8. Talebi M., Moosavi M., Poushaneh K. Evaluating the impact of Brainstorming and Scamper technique on promoting the creativity of architectural design skills. *Technology of Education Journal (TEJ)*. 2020. Nr 14 (3). P. 689–706. DOI: 10.22061/jte.2019.5585.2243.
9. Choi S. Y., Kim M.-J. Creative Idea and an Analysis of Fashion Design on Korean Image through the SCAMPER Technique. *Journal of the Korean Society of Costume*. 2014. Volume 64. Issue 1. P. 1–17. URL: <https://doi.org/10.7233/jksc.2014.64.1.001>.
10. Kamis A., Widihastuti, Kob C. G. C., Hustvedt G., Saad N. M., Jamaluddin R., Bujeng B. The effectiveness of SCAMPER techniques on creative thinking skills among fashion design vocational college. *Eurasia J Biosci*. 2020. Nr 14. P. 4109–4117.
11. Sirbiladze K. SCAMPER technique for creative thinking. *Економіка, фінанси і управління в XXI столітті: аналіз тенденцій та перспективи розвитку* : збірник тез міжнар.наук.-практ. конф., м. Київ, 21 березня 2017 р. Київ : Фінансова рада України, 2017. Т. 2. С. 37–40.

REFERENCES

1. Sysoieva S. O. *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti: pidruchnyk*. [Fundamentals of pedagogical creativity: textbook]. K.: Milenium, 2006. 344 p. [in Ukrainian].
2. Honcharova O. Rozvytok kreatyvnykh zdbnostei u studentiv – maibutnikh fakhivtsiv shveinoho profilu. [Development of creative abilities of students – future specialists in sewing]. *Molod i rynek [Youth and market]*, 2015. Nr 6 (125), pp. 121–124. [in Ukrainian].
3. Serrat O. The SCAMPER Technique / Olivier Serrat. *Knowledge Solutions: Tools, Methods and Approaches to Drive Organizational Performance*. Springer Open, Singapore, 2017. pp. 311–314. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_33.
4. Ozyaprak, M. The effectiveness of SCAMPER technique on creative thinking skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 2016, Nr 4 (1), pp. 31–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2016116348>.
5. Dilek Çelikler, Gonca Harman. The Effect of the SCAMPER Technique in Raising Awareness Regarding the Collection and Utilization of Solid Waste. *Journal of Education and Practice*, 2015, Nr 6 (10), pp. 149–159.
6. Islim O. F., Karatas S. Using The SCAMPER Technique in An ICT Course To Enhance Creative Problem Solving Skills: An Experimental Study. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2016, Special Issue for INTE, pp. 1291–1296.
7. Idek M. Measuring the Application of SCAMPER Technique in Facilitating Creative and Critical Thinking in Composing Short Stories and Poems. *Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills in Education Edition*, 2016, Nr 2, pp. 30–53.
8. Talebi, M., Moosavi, M., Poushaneh, K. Evaluating the impact of Brainstorming and Scamper technique on promoting the creativity of architectural design skills. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 2020, Nr 14 (3), pp. 689–706. doi: 10.22061/jte.2019.5585.2243.
9. Choi S. Y., Kim M.-J. Creative Idea and an Analysis of Fashion Design on Korean Image through the SCAMPER Technique. *Journal of the Korean Society of Costume*, 2014, Volume 64, Issue 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.7233/jksc.2014.64.1.001>
10. Kamis A., Widihastuti, Kob C. G. C., Hustvedt G., Saad N. M., Jamaluddin R., Bujeng B. The effectiveness of SCAMPER techniques on creative thinking skills among fashion design vocational college. *Eurasia J Biosci*, 2020, Nr 14, pp. 4109–4117.
11. Sirbiladze K. SCAMPER technique for creative thinking. *Економіка, фінанси і управління в XXI столітті: аналіз тенденцій та перспективи розвитку [Economics, finance and management in the XXI century: analysis of trends and prospects]*:proceedings of international scient.-pract. conference (21 of March, 2017, Kyiv). K. : Financial Council of Ukraine, 2017, V. 2, pp. 37–40.

УДК 37.017.4:331.101

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-46>

Володимир ЮРЖЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4184-8900

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) v_iurzhenko@ukr.net*

Юлія ВЕЛИКДАН,

orcid.org/0000-0002-7005-2602

*старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) jucilenda@gmail.com*

Олег ХИЩЕНКО,

orcid.org/0000-0002-2653-9421

*старший викладач кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) Lezik30@gmail.com*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОНЯТІЙНИХ СИСТЕМ «ТЕХНІКА», «ТЕХНОЛОГІЯ», «КУЛЬТУРА» ЯК ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНИНА – ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ: МЕТОДОЛОГО-СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ

На основі методологічних і семантичних пошуків зміст статті розкриває потребу визначення сенсів понять «техніка» й «технологія» в їхньому генетичному зв'язку з поняттям «культура» для осмислення змістового поля технологічної освітньої галузі й загальноосвітнього предмета «Технології».

У статті аналізується історичний контекст появи термінів «техніка» й «технологія» та трактування понять на різних етапах історичного розвитку цивілізації. Розглядаються семантичні особливості використання термінологічних понять та їх зв'язок у сполученні з усталеним терміном «культура».

Вивчається рядоположність, однорівневість понять «техніка» й «технологія», які є складовими частинами продуктивних сил виробництва, а також змістове навантаження термінів «техніка» й «технологія».

Розглядається усталений сенсовий ряд понять «людина – наука – техніка» й «техніка – наука – виробництво – культура», оскільки кожне з них наразі співвідноситься з поняттям «технологія».

У статті формується логічний висновок про те, що, розглядаючи вагомий для розвитку цивілізації та освіти поняття «техніка» й «технологія», потрібно визначитися з автентичністю перекладу їх саме як термінів.

Обґрунтовується суть складного термінологічного сполучення «техніко-технологічна культура» як усталеного поняття. Дається розлоге пояснення щодо поняття «технічна культура», тому що той зміст, який завжди вкладався в нього, не відповідає нинішньому змісту словосполучення.

Зазначимо, що саме поняття «культура» охоплює всі сфери життя людини. Культура – децю зовнішнє для людини й водночас зміст її свідомості й діяльності: завжди між зовнішнім і внутрішнім, вона – предмет пошуку, фокус-проблема всесвітньо-історичного й повсякденного життя.

На такому фоні поняття «культура» розглядається в контексті зв'язків словосполучення «технічна культура» з поняттям «техніка». Для того, аби зняти питання двозначності у використанні понять «техніка» й «технологія» як «об'єктно-процесуальної» складової частини змісту підготовки в технологічній освітній галузі, пропонується для використання альтернативне, компромісне понятійне словосполучення «техніко-технологічна культура».

Ствердження сталих, базових, реперних понять у сфері освіти, і зокрема технологічної освітньої галузі, формуватиме в молодого покоління мотивоване й раціональне світосприйняття необхідних змін в освіті, а майбутнім учителям трудового навчання (технологій) – освітянам створить умови для обрання правильних та оптимальних підходів у розв'язанні завдань означеної освітньої галузі, насиченні її змістового поля інтегративними сенсами Нової української школи.

Ключові слова: *техніка, технологія, культура, освітянин, методологія, семантика, техніко-технологічна культура.*

Volodymyr YURZHENKO,

orcid.org/0000-0002-4184-8900

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Theory and Techniques
of Technological Education and Computer Graphics
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine) v_iurzhenko@ukr.net*

Yuliia VELYKDAN,

orcid.org/0000-0002-7005-2602

*Senior Lecturer at the Department of Theory of Methods
of Technological Education and Computer Graphics
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine) jucilenda@gmail.com*

Oleh KHYSHCHENKO,

orcid.org/0000-0002-2653-9421

*Senior Lecturer at the Department of Theory of Methods
of Technological Education and Computer Graphics
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine) Lezik30@gmail.com*

INTERRELATION OF CONCEPTUAL SYSTEMS “TECHNIQUE”, “TECHNOLOGY”, “CULTURE” AS A PROBLEM OF DEFINITION OF THE MAINTENANCE OF PREPARATION OF THE EDUCATOR – TEACHER OF TECHNOLOGIES: METHODOLOGICAL AND SEMANTIC ASPECT

The content of the article, based on methodological and semantic searches, reveals the need to define the meanings of such concepts as “technique” and “technology” in their genetic connection with the concept “culture” for understanding the semantic field of technological education and general subject “Technology”.

The article analyzes the historical context of the emergence of the terms “technique” and “technology” and the interpretation of these concepts at different stages of historical development of civilization. The semantic features of use of these terminological concepts and their connection with the conceptual apparatus in combination with the established concept-term “culture” are considered.

The orderliness, uniformity of the concepts “technique” and “technology”, which are components of the productive forces of production and the semantic load of the concepts “technique” and “technology”, are studied.

The established semantic number of such concepts “Man – Science – Technology” or “Technology – Science – Production – Culture” is considered. It is quite difficult to embed such a concept as “Technology” in both.

The article represents a logical conclusion that considering such important for the development of civilization and education concepts as “technique” and “technology”, it is necessary to determine the authenticity of the translation of these concepts from other languages, just as terms.

The essence of the complex terminological combination “technical and technological culture” as a well-established concept is substantiated. An extensive explanation is given for the concept of “technical culture”, but the meaning that has always been invested in it, did not correspond to the current meaning of this phrase.

Note that just the concept «culture» covers all areas of human life. Culture is something external to man and, at the same time, the content of his consciousness and activity: always between external and internal, it is the object of search, the focus-problem of world-historical and everyday life.

Against this background, the concept «culture» is considered in the context of the connection between the phrase «technical culture» and the concept “technology”. In order to remove the issue of ambiguity in the use of the terms “technique” and “technology” as an “object-procedural” component of the content of training in technological education, an alternative, compromise conceptual phrase “technical-technological culture” is proposed.

The assertion of stable, basic, benchmark concepts in the field of education and in particular in the technological educational field will form a motivated and rational worldview of the necessary changes in education, and future teachers of labor training (technology) – educators, will create conditions for choosing the right and optimal approaches, linking the tasks of the specified educational branch, saturation of its semantic field with integrative meanings of the New Ukrainian school.

Key words: *technique, technology, culture, educator, methodology, semantics, technical-technological culture.*

Постановка проблеми. Аналіз визначення понять «техніка» й «технологія» в глибину понад двох століть, беззаперечно, доводить, що базовим, тобто визначальним, основоположним для галузі є поняття «техніка». І це ґрунтується як на логіці її визначень, так і на тлумаченні інших понять, близьких до значень «техніка» й «технологія». Наприклад, у літературному джерелі (ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ГРАНАТ, 1930: 356, 375–376) так визначаються «технічні науки»: це науки, що вивчають закономірності розвитку *техніки* й визначають способи найефективнішого її використання. А «способи найефективнішого її використання» – це і є технологія. Водночас сам термін «технологія» навіть як вторинний у вказаному вище літературному джерелі (ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ГРАНАТ, 1930), як не дивно, не згадується.

Першоджерелом розвитку технологій переважно була поява нових видів техніки, а вже потім – розробка певного виду технологій до неї. Однак потрібно зазначити, що в сучасних реаліях протозрозвитку четвертої та п'ятої технологічної хвилі процес розробки технічного об'єкта й технологій його використання відбувається одночасно з формуванням ідеї їх реалізації на рівні маркетингу.

Якщо зробити ретроспективний екскурс, то з історичних прикладів відомо, що спочатку з'явився лазер, а потім уже виникла безкінечна кількість технологій його використання, хоча відомо, що сама ідея використання енергетичного променя (тобто технологічне його використання) для розрізання відома ще за часів написання та публікації фантастичних романів Г. Уеллса «Війна світів» та О. М. Толстого «Гіперболоїд інженера Гаріна».

Аналіз досліджень. Історичний контекст появи терміна «техніка» добре відомий. Він з'явився в античну епоху в роботах давньогрецьких філософів як поняття, що відбиває сукупність засобів, які використовуються людиною для задоволення виробничих і невиробничих потреб. І таких прикладів можна наводити безліч.

У більшості використаних у дослідженні довідникових літературних джерелах є визначення поняття «техніка», крім енциклопедичного словника Брокгауза-Єфрона (Менделєєв, 1901: 129–133). Однак у статті, яку написав учений зі світовим ім'ям Д. І. Менделєєв, розглядаючи термін «технологія», автор істотно трактує саме історію техніки, і йдеться про те, що наприкінці 18 ст. (між 1761 р. і 1782 / 89 р.) з'явилися

26 / 28 томів трактатів у листах і малюнках під спільною назвою “Descriptions des Arts et Metiers, faits ou approuvees par Messieurs de l'Academie Royale des Sciences” – «Описи декоративно-прикладного мистецтва, зроблені або схвалені джентльменами Королівської академії наук». Саме в них уперше з'явилось поняття «технологія».

Це дослідження Д. І. Менделєєва найкраще підтверджує, що термін «технологія» як істотне відбиття діяльності людини пов'язаний із самою технікою та є похідним від неї. Він дав дуже вдале визначення технології, вважаючи головним підґрунтям вибору способів обробки сировини в готову продукцію (технологія) тільки економічну доцільність. Д. І. Менделєєв вказує, що технологія виникла як наслідок появи фабрично-заводських виробництв: «<...> пізніше за часом виникнення технології або вчення про найвигідніші (тобто ті, що поглинають найменше людської праці й природної енергії) способи переробки природних продуктів у продукти споживання (необхідні або корисні чи зручні) для використання в житті людей» (Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза, И. Е. Фрона, 1901: 130).

Технологія як самостійне поняття виокремилася з появою паростків індустріального виробництва й означає опис економічно доцільної діяльності людини й техніки. Така роль відводиться технології завдяки економічним чинникам, визначальним у сучасному світі, оскільки з погляду наукового підходу й діалектики розвитку саме наука й техніка визначають шляхи розвитку суспільства й технологій.

Дослідження проводилось у трьох напрямках. По-перше, розглядалось визначення означених термінів у довідковій літературі ретроспективно й на паперових носіях як усталених понять, тому що електронні ресурси Інтернету мають тенденції змінюватися залежно від останніх досліджень і кон'юнктури. Воно спиралося на сталі визначення в їх семантичному ракурсі як лінгвістичної основи.

По-друге, напрацьована практика використання означених термінів закладами вищої освіти й в офіційних документах останніх років. І по-третє, в роботі вивчалися наукові доробки відомих науковців у сфері освіти стосовно використання термінів «техніка», «технологія» та «культура» як понять, що відбиваються через зміст освітньої діяльності, зокрема технологічної освітньої галузі (Мачача, 2010), що є спробою поглянути на процеси засвоєння цих понять крізь відбиття взаємодії культурних надбань цивілізації саме в контексті навчання та учіння майбутніх учителів технологій і, відповідно, учнів закладів

загальної середньої освіти, усвідомлення їх як цивілізаційної цінності й соціального явища (Трудовое воспитание и политехническое обучение, 1968; Трудове навчання. 5–9 класи, 2017).

Метою статті є розкриття взаємозв'язків понять «техніка», «технологія», «культура» в їхній єдності, інтегративні можливості цих понять у взаємопов'язаному семантичному словосполученні «техніко-технологічна культура» й вплив цієї термінологічної системи на розвиток технологічної освітньої галузі й підготовку освітян – майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Ретроспектива вивчення поняття «технологія», незважаючи на історичні зміни в технологічних процесах, які відбулися за останні 100–150 рр., показала, що поняття фактично не трансформувалося.

Наразі назріла необхідність повернутися до рядоположності, однорівневості понять «техніка» й «технологія», що є складовими частинами продуктивних сил виробництва. З позиції значення поняття «виробництво» вони є рядоположними й рівнозначними елементами поряд з економікою, управлінням та організацією (виробничі відносини).

Водночас змістове навантаження понять «техніка» й «технологія» дещо різняться. У тлумачних та енциклопедичних словниках різних років можна побачити, що воно може означати як матеріальне відбиття культури певної історичної епохи, так і принципи взаємодії штучного матеріального об'єкта з людиною, бути як об'єктом, так і дією, тобто явищем.

Натомість «технологія» описує послідовність дій людини й матеріальних об'єктів або тільки матеріальних об'єктів (якщо процес суто автоматичний), тобто є описом певних умов для виготовлення необхідної продукції за найменших затрат. Технологія або технологічний засіб виробництва у вузькому розумінні відбиває одну зі сторін способів виробництва. В єдності з іншими відносинами вони створюють якість, для характеристики якої й виникло поняття «спосіб виробництва». Технологічне співвідношення є, зокрема, способом виробництва «всередині» продуктивних сил. Воно відбивається у зв'язках окремих видів трудової діяльності людини під час створення продукту праці. Натомість розвиток продуктивних сил означає спадковість розвитку різних епох, тобто відбиває підсумок і головний критерій історичного культурного процесу.

Прикладом такої рядоположності може слугувати усталений сенсовий ряд понять: «людина – наука – техніка» або «техніка – наука – виробництво – культура». Жоден із них не доповнюється

поняттям «технологія» та більше співвідноситься з тим, що їх об'єднує, ставить на один рівень, тобто є внутрішньою властивістю кожного із цих понять, якщо їх розглядати істотно як систему. З іншого боку, позиціонуючи термін «технологія» у вузькоспеціалізованих способах виготовлення конкретної продукції, усвідомлюємо, що він використовується як функціональна вказівка до дії в певному процесі, як специфічний вид діяльності – ремісничий навик конкретного майстра в умовах виготовлення продукції.

Є логіка в тому, що, розглядаючи такі вагомні для розвитку цивілізації та освіти поняття – «техніка» й «технологія», – потрібно визначитися з автентичністю перекладу їх з інших мов саме як термінів.

Зупинимося на автентичності перекладу вище означених термінів з англійської мови як найбільш розповсюдженої у світі й такої, що має статус мови міжнародного наукового спілкування.

Цей аналіз необхідний ще й з тієї позиції в контексті освіти, і зокрема технологічної освітньої галузі, що на початку 90-х років минулого століття в Російській Федерації започаткували зміну напрямів трудової підготовки, взявши за основу англійський варіант і переклавши назву “Technology” як «технологія». Невідомо, чому переклад російською мовою привів саме до появи поняття «технологія», але, якщо ознайомитись зі статтею В. К. Сидоренка «Чи не занадто ми захоплюємося, або Роздуми про виправдану доцільність технологізації трудового навчання школярів», то стає зрозумілим, що це відбулося з кон'юнктурних причин (Освіта, 2002. № 53). У нас же за звичаєм оглядатись на «великого сусіда» взяли теж за основу невважений підхід до настільки складного з позиції відповідності змісту цієї освітньої галузі та її термінологічних рядів поняття, а також того, що термін “technology” в англійській мові залежно від сенсу тексту, його контексту може означати як «техніка» – у трактуванні його українською мовою, тобто об'єкт техніки (матеріальне відбиття наукових відкриттів, матеріальний об'єкт), так і процесуальна складова частина діяльності людини чи об'єкта техніки – «технологія», опис процесуального складника, функціонування та взаємодії різних елементів виробництва, зміст його інформаційного забезпечення. Тому в дослідженні й виникла необхідність розглянути питання автентичності перекладу поняття «техніка» й «технологія» з англійської мови.

Звернімося до довідкового видання, яке наводиться в бібліографії статті й було надруковане останнім за часом. Тут трактується термін “technology” в перекладі з англійської мови росій-

ською. Це «Большой толковый социологический словарь (collins)», виданий у Москві в 1999 р. Ось як трактується в ньому поняття «технологія»: це «практичне використання знань і методів у виробничій діяльності». Далі йде роз'яснення: «Іноді «технологія» у вузькому його розумінні трактується як «машини», але ширше його значення – це виробничі системи в цілому й навіть організація та поділ праці». Тобто англійською мовою слово “technology” водночас може означати й «техніка», і «технологія». Це ж підтверджують і фахівці-перекладачі з англійської мови. Вони роз'яснюють, що зрозуміти, про що йдеться в кожному конкретному випадку в разі використанні слова “technology” в англійській мові, можна тільки з контексту цілого речення, а іноді зі значної частини розмови, лекції або статті (Большой толковый социологический словарь (collins), 1999).

Така ж думка підтверджується численними словниками, що були використані як мовна база для аналізу й не ввійшли до списку використаних джерел статті:

1. АНГЛО-РУССКИЙ СЛОВАРЬ / Составил проф. В. К. МЮЛЛЕР. Москва : ОГИЗ, ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО ИНОСТРАННЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ СЛОВАРЕЙ, 1943. 776 с.

2. ENGLISH RUSSIAN POLYTECHNICAL DICTIONARY / EDITED BY Prof. L. D. BELKIND, Mech. E., D. Sc. (Eng.). MOSCOW : USSROGIZ, GOSTECHIZDAT, 1946. 500 p.

3. THE CONCISE OXFORD DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH / Edited by H. W. FOWLER and F. G. FOWLER ; based on The Oxford Dictionary ; Revised by E. MC'INTOSH. FOURTH EDITION. OXFORD AT THE CLARENDON PRESS, 1956. 1540 p.

4. THE ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH / A. S. HORNBY, E. V. GATENBY, H. WAKEFIELD. London : Oxford University Press, 1958. 1527 p.

5. Мюллер В. К. АНГЛО-РУССКИЙ СЛОВАРЬ. 70 000 слов и выражений. Изд. 15-е, стереотип. Москва : «Сов. Энциклопедия», 1970. 912 с.

6. Ukrainian language – Dictionaries – English. / I. I. M. Balla (Mykola Ivanovych), 1920. II. Canadian Institute of Ukrainian Studies. III. Title. IV. Title : Anhlo-Ukrain'kyi slovnyk. Англо-український словник. Близько 65 000 слів / склали М. Л. Подвезько, М. І. Балла. КАНАДСЬКИЙ ІНСТИТУТ УКРАЇНСЬКИХ СТУДІЙ : Альбертський університет Едмонтон, 1988. 663 с.

Принагідно зазначимо, що з аналізу вище перерахованих літературних джерел є можливість зробити ще один важливий висновок, а саме: зі

змістового, сенсового розуміння англійського поняття “technology” його більшим аналогом, аутентичним за змістом, є українське поняття «техніка». Саме воно одночасно може вказувати на матеріальний об'єкт, який використовується людиною для підвищення та покращення своїх фізіологічних можливостей під час освоєння та використання природних явищ як процес перетворювальної діяльності людини. «Технологія» з позиції змістового значення в українській мові має інший, значно вужчий зміст, хоча останнім часом використання терміна набуло поширення у сферах, зовсім не пов'язаних із системою матеріального виробництва, зокрема в гуманітарній і соціальній сферах, економіці, медицині тощо.

Для прикладу, візьмемо енциклопедичне видання, що вийшло в 1999 р. в Україні. Це «УСЕ. Універсальний словник-енциклопедія / Головний ред. редкол. М. В. Попович». У ньому дається визначення поняття «техніка» так:

«1) створювані людиною матеріальні засоби, а також правила користування цими засобами, що становлять технічні знання;

2) уміння, спосіб виконання певних дій <...>» (Техніка. УСЕ, 1999).

А ось яке трактування дає цей же словник-енциклопедія поняттю «технологія»: «знання про перетворення сировини в напівфабрикати й продукт, а також метод їх виготовлення. Залежно від виду отриманих продуктів розрізняють т. паперу, гуми, машинобудування та ін.; залежно від оброблення матеріалів – т. сталі, дерева, а використаних методів – т. хімічну, механічну та ін.» (Технологія. УСЕ, 1999).

На підтвердження думки про визначальне значення поняття «техніка» в порівнянні з поняттям «технологія» можна зробити логічне посилання на такий документ – Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004) як такий, що за часом і за значенням є найвагомішим для визначення наведених вище понять. Визначенням підпорядкованості «технології» до «техніки» можна вважати те, що на сторінці 1 у «Стаття 1. Основні терміни та їх визначення» в пункті 7 та інших цього документа називаються види діяльності: «<...> проводить наукову, науково-технічну, інноваційну <...>» (Закон України «Про вищу освіту», 2014: 1), тобто такі поняття, як «наука» й «техніка» знаходяться на одному рівні та є рядоположними. Технологія згадується в «Статті 28. Типи закладів вищої освіти»: «<...> університет – багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізич-

ного виховання та спорту, гуманітарний, богословський / теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти <...>» (Закон України «Про вищу освіту», 2014: 3), де техніка й технологія стоять на різних семантичних рівнях. І хоча це не є повноцінним аргументом визнання рядоположності або нерядоположності таких понять, як «техніка» й «технологія», а лише показником спеціалізації навчання, та певні семантико-методологічні позиції запропонованого в статті аналізу підтверджуються, зокрема, практикою використання в мовних конструкціях діючих мовних закономірностей.

Також на підтвердження такої думки можна навести існуючі власні назви закладів вищої освіти (далі – ЗВО): «Національний університет харчових технологій», в якому вивчаються технології переробки й виготовлення харчових продуктів; «Київський національний університет технологій та дизайну», де займаються підготовкою спеціалістів для легкої промисловості. Тобто назви цих ЗВО доводять, що поняття «технологія» може означати діяльність людини в якійсь певній галузі й не претендує на заміну поняття «техніка».

Доречним буде назвати й знаний у світі «Національний технічний університет України «КПІ», який є провідним у галузі техніки й готує спеціалістів із широкого загалу технічних спеціальностей і спеціалізацій. Наведені вище назви освітніх закладів через лінгвістику, семантичні приклади ще раз підтверджують, що ЗВО може готувати як спеціалістів у певному вузькому виробничому напрямі (технологічний ЗВО), так спеціалістів для різних галузей сучасного виробництва (технічний ЗВО). І це також слугує означенням того, що поняття «техніка» ширше й охоплює своїм змістом поняття «технологія». Водночас у мовному середовищі нині має поширення термін «технологія» як сенс опису дій і діяльності в різних сферах сучасного суспільства. Однак це не зменшує необхідності роз'єднання понять «техніка» й «технологія» як окремо функціонуючих у такій важливій галузі середньої освіти, як технологічна.

На підтвердження того, що поняття «технологія» з'явилося за індустріалізації виробничих процесів та означає опис послідовності дій людини або технічного об'єкта для відтворення умов життєдіяльності людини й виробничих процесів, спираємось на визначення, які дав поняттю «технологія» учений зі світовим ім'ям Д. І. Менделєєв (Енциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза, И. Е. Фрона, 1901: 129–133), а також знавці техніки П. А. Велехов (ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛО-

ВАРЬ РУССКОГО БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ГРАНАТ, 1930: 658–666) і технології А. І. Сидоров (ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ГРАНАТ, 1930: 702–704) у знаних енциклопедичних словниках. Узагальнено сенс їх визначень можна сформулювати таким чином: технологія – це опис економічно доцільного процесу перетворення одного продукту в інший для подальшої його реалізації певним чином. Технологія є головною, але не базовою основою для визначення рівня продуктивних сил. Базовою є техніка, бо саме вона як матеріальна складова частина технології визначає рівень продуктивних сил.

І технологія отримала свою назву саме завдяки появі індустріальних об'єктів техніки й індустріальних умов її експлуатації. До цього вони носили назву ремісничих умінь і навичок. Тільки з перенесенням їх на рівень індустріального виробництва, передачі частини, а іноді й усього ланцюга операцій машині, вони отримали назву «технологія». Взагалі, поняття «техніка» охоплює і технічний об'єкт, умови й методи його експлуатації. Тому заміна в деяких випадках слова «технологія» словом «техніка» й навпаки може бути доцільним. І це доводиться логікою та міркуваннями статті, спираючись на думку В. С. Ледньова, зокрема на полемічні нотатки, наведені в його роботі (Леднёв, 1991: 142–143), в якій він роз'єднує поняття «техніка» й «технологія», обґрунтовуючи це з позицій розвитку виробничих процесів і соціальної структури суспільства, і визначає їх як окремі понятійні системи. Він вказує, що в матеріальному виробництві без техніки технологія не може існувати – хоча, як розглядалося вище, існують технології сфер освіти, психології, мистецтва тощо, де іноді можлива відсутність матеріальних об'єктів, тобто безпосередньо техніки. Наприклад, психологічні технології, педагогічні технології, хоча індивідуальне мистецтво особистості в такій сфері може мати назву «техніка» – особисте мистецтво викладача, водія, музиканта, співака тощо.

Узагальнюючи висловлені вище думки стосовно самого процесу виробництва, означимо, що саме рівень розвитку технічних об'єктів визначає рівень технології. За відсутності технічного об'єкта технологія не є діючою. Технологія здебільшого й розробляється під уже існуючу техніку. У виробництві бувають випадки, коли технологія стає замовницею певного виду техніки. Але для цього має бути науково-технічне підґрунтя, тобто конкретні технічні напрацювання у сфері. Тоді стає можливим використати їх для покращення певної технології. Тобто в закономірному

процесі «наука – техніка – технологія» наука дає поштовх розвитку техніки, і тільки потім техніка, точніше, технічний об'єкт, створює умови для розвитку технології.

Наразі твердження про визначальність технології є поглядом науковців розвинутих країн, які виконують замовлення певного економічного й соціально-політичного спрямування, тобто мають соціально-економічний підтекст, оскільки ці погляди є підтвердженням провідної ролі таких країн у розвитку цивілізації.

Розвинуті країни, так звані країни «G 7», стали осередками сучасної науки й наукоємних технологій. Тобто наукові лабораторії цих країн є генераторами технічних ідей та їх реалізації в новітніх, інноваційних технологіях, а це привело до головування їх в інформаційній сфері, яка, за В. І. Вернадським, є останньою та найвагомішою складовою частиною в ноосфері, зокрема в контексті відомої сентенції – «хто володіє інформацією, той володіє світом».

Продуктування ідей (інфосфера), зокрема й технічних, є найбільш економічно вигідною стратегією в сучасному світі. Прикладом може бути компанія Microsoft, яка за останні двадцять років стала найбагатшою компанією у світі тільки шляхом продуктування та продажу програмного продукту (інформаційної складової частини інтелектуальної сфери), яка є *технологічним* продуктом, що використовується на базі комп'ютерної, інформаційної *техніки*. Означене також працює на думку, покладену в основу статті: поняття техніки є первинним у зв'язці «техніка – технологія», бо не було б техніки (комп'ютера), то не потрібна була б технологія для нього (програмний продукт, так званий софт).

Але з позиції технологічної освітньої галузі, яка в основному розкриває аспекти матеріального виробництва й творчих процесів у ньому, неможливо впровадити будь-яку технологію, нехай вона буде найсучаснішою та необхідною, якщо немає технічного об'єкта, який використовується для її реалізації. Зважаючи на сказане, логічний висновок, що технологія є основним і рівнозначним компонентом поряд із технікою в продуктивній діяльності людини. Формула «об'єкт – процес» – це і є суть процесу виробництва, їх взаємодія та розвиток в найоптимальніших умовах – як основне завдання наукового пошуку.

Складне термінологічне сполучення «техніко-технологічна культура» як усталене поняття потребує ґрунтового пояснення. Поняття «технічна культура» існує давно, але той зміст, який завжди вкладався в нього, не відповідає теперішньому

змісту цього словосполучення, оскільки найчастіше воно використовувалося у вузькому розумінні саме як технічно й графічно правильне відбиття в супровідній технічній і технологічній документації технічного об'єкта, що надходить у процес виготовлення чи використання за призначенням.

Поняття «культура» розглянемо в контексті зв'язків словосполучення «технічна культура» з поняттям «техніка». Для того, щоб зняти питання двозначності у використанні понять «техніка» й «технологія» як «об'єктно-процесуальної» складової частини змісту підготовки в технологічній освітній галузі, пропонується для використання альтернативне, компромісне понятійне словосполучення «техніко-технологічна культура», яке вже отримало поширення, зокрема в роботах А. В. Бичкова (Бычков, 2011) і В. Г. Кременя (Кремень, 2007).

Зазначимо, що саме поняття «культура» охоплює всі сфери життя людини. Культура – дещо зовнішнє для людини й водночас зміст її свідомості й діяльності – завжди між зовнішнім і внутрішнім, вона – предмет пошуку, фокус-проблема всесвітньо-історичного й повсякденного життя.

Очевидно, тому досі немає єдиного пояснення культури, кожне запропоноване охоплює лише якісь важливі її риси. Але в цілому як будь-який складний суспільний феномен вона «прихована» від визначення.

Усі відомі визначення культури А. Кребер і К. Клакхон класифікували в такий спосіб:

– описові, що ґрунтуються на культурно-антропологічній концепції З. Тейлора: культура – це сума всіх видів діяльності, звичаїв, вірувань, знання шляхів пристосування до соціального й природного оточення, мова, релігія тощо;

– історичні, що підкреслюють роль традицій і соціальної спадщини, які дісталися сучасній епосі від попередніх етапів розвитку людства: це все штучне, що люди створили й що передається від покоління до покоління (знаряддя, символи, організації, діяльність, вірування тощо);

– нормативні, що акцентують значення прийнятих правил і норм: це спосіб життя індивіда, зумовлений соціальним оточенням;

– ціннісні: культура – це матеріальні й соціальні цінності групи людей, їхні інститути, звичаї, поведінка;

– психологічні, що ґрунтуються на розв'язанні людиною певних проблем на психологічному рівні: це результат особливого пристосування людей до природного оточення та економічних потреб;

– визначення на базі теорій навчання: це поведінка, якій людина навчилася, а не одержала як біологічну спадщину;

– структурні, що виділяють важливість моментів організації або моделювання: це система певних ознак, різними способами пов'язаних між собою; матеріальні й нематеріальні культурні ознаки, організовані навколо основних потреб, утворюють соціальні інститути, що є ядром (моделлю) культури;

– ідеологічні: це потік ідей, які переходять від індивіда до індивіда за допомогою особливих дій, тобто за допомогою слів або імітацій;

Символічні: це організація різноманітних феноменів (матеріальних предметів, дій, ідей, почуттів), що передбачає вжиток символів або залежить від цього (Матвеева, 2005: 18–28).

Однак слід зауважити, що всі підходи до визначення культури мають одну основу – людську діяльність. Отже, діяльність людини пов'язана з технікою, тобто з усім, що входить у поняття «техніка» й «технологія» та є «техніко-технологічною культурою».

Взагалі техніку й технології необхідно розглядати як елемент культури. Розвиток техніки й технологій є результатом розумової діяльності людини, що спирається на попередній досвід освоєння сил природи й матеріалів, а також психофізіологічні особливості людського організму. Як елемент культури техніка й технології пройшли довгий шлях від найпростіших знарядь праці до найсучасніших комп'ютерів і систем інформаційних мереж. Усі вони є технічними об'єктами, елементами техніки, технологічними процесами тощо, і все це підпадає під назву «техніка» й «технології». Але поняття «техніка» й «технологія» ширші. Вони охоплюють відомості про характер-

истики технічних об'єктів, умови їх експлуатації, послідовність дій людини у взаємовідносинах з об'єктами, а якщо є необхідність, то й опис принципу й послідовності дії об'єкта техніки, а отже, опис цих взаємовідносин між людиною та об'єктом техніки або об'єктів між собою і є технологією.

Висновки. Варто зазначити, що методологічні й семантичні положення, розкриті в дослідженні, необхідні з позицій визначення змістового поля технологічної освітньої галузі й загальноосвітнього предмета цієї галузі. Невизначеність сталих, базових, реперних понять у сфері освіти, і зокрема в технологічній освітній галузі, призводить до невиправданих змін у підходах і насиченні змістового поля технологічної освітньої галузі непевними, неадекватними їй завданням і сенсам підходами, що наражає всю цю освітню сферу з її значним історичним шляхом, з підйомами й стагнаціями на невиправданий ризик у контексті можливого закриття, знищення або механічного злиття з іншими освітніми галузями й створення такого освітнього конгломерату, який не зможе усвідомити дитяче мислення, не дивлячись на всю його гнучкість та адаптивність. Усі наведені алогічні процеси можуть негативно впливати на визначення змісту підготовки майбутніх учителів технологій, на рівень їхньої готовності працювати в умовах розбудови Нової української школи. Тому обґрунтування базових понять та адаптація нових понятійних систем до змісту й структури технологічної освітньої галузі середньої освіти, її методів, методик і технологій є завданням учених, чий науковий інтереси й доробки мають стосунок до такої освітньої сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большой толковый социологический словарь – Collins dictionary of sociology : Рус.-англ. Англ.-рус. / Джери Д., Джери Дж. Москва : Вече: АСТ, 1999. Т. 2: П–Я. 527 с.
2. Бычков А. В. Формирование инновационного поведения школьников в контексте технологического образования как ресурс развития человеческого капитала регионов. URL: innclub.info/wp-content/uploads/2011/11/бычков.doc (дата звернення: 17.05.2021).
3. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (дата звернення: 17.05.2021).
4. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота, 2007. 576 с.
5. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. Москва : Высш. шк., 1991. 224 с.
6. Матвеева Л. Л. Культурология: Курс лекций : Навчальний посібник. Київ : Либідь, 2005. 512 с.
7. Мачача Т. С. Проблема формування сутності поняття «проектно-технологічна культура». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені Драгоманова. Серія № 13: Проблеми трудової і професійної підготовки*. Випуск 6 : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 120–125. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/715172/> (дата звернення: 17.05.2021).
8. Сидоренко В. К. Чи не занадто ми захоплюємося або Роздуми про виправдану доцільність технологізації трудового навчання школярів. *Освіта*. 2002. № 53 (5011) від 13–20 листопада. С. 4–5.
9. Техніка. *УСЕ (Універсальний словник-енциклопедія)*. URL: <http://slovopectia.org.ua/29/53392-0.html> (дата звернення: 17.05.2021).
10. ТЕХНОЛОГИЯ / Д. Мендельевъ. *Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза, И. Е. Фрона*. Том 33. Петербург : Типография Акц. Общ. «Издательское дело», Брокгауз – Ефрон, 1901. 478 с.

11. Технологія. *USE (Універсальний словник-енциклопедія)*. URL: <http://slovopedia.org.ua/29/53392-0.html> (дата звернення: 17.05.2021).
12. Трудовое воспитание и политехническое обучение. Краткий словарь для учителя / Под. ред. М. Н. Скаткина и В. А. Полякова. Москва : «Просвещение», 1968. 480 с.
13. Трудове навчання. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07 червня 2017 р. № 804 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 17.05.2021).
14. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ГРАНАТ. СЕДЬМОЕ ИЗДАНИЕ / до 33-го тома под редакцией проф. Ю. С. Гамбарова, проф. В. Я. Железнова, проф. М. М. Ковалевского, проф. С. А. Муромцева и проф. К. А. Тимирязева. Том 41. Часть VII. Тамплиеры – Тецель. Москва : Мосoblпечатьсоюз Ред-изд. кооп. т-во «Русский Библиографический Институт Гранат», 1930. 704 с.

REFERENCES

1. Bolshoj tolkovyj sociologicheskij slovar – Collins dictionary of sociology: Rus.-angl. Angl.-rus. Djevid Dzheri, Dzhuliya Dzheri. Moskva: Veche: AST, 1999. T. 2 : P–YA. 527 s.
2. Bychkov A. V. Formirovanie innovacionnogo povedeniya shkolnikov v kontekste tehnologicheskogo obrazovaniya kak resurs razvitiya chelovecheskogo kapitala regionov [Formation of innovative behavior of schoolchildren in the context of technological education as a resource for the development of human capital in regions]. URL: innclub.info/wp-content/uploads/2011/11/bychkov.doc (data zvernennya: 17.05.2021).
3. Zakon Ukraini “Pro vishhu osvitu”. [Law of Ukraine “On Higher Education”]. Vidomosti Verhovnoyi Radi (VVR). 2014, № 37–38, st. 2004). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (data zvernennya: 17.05.2021).
4. Kremen V. G. Filosofiya nacionalnoyi ideyi. Lyudina. Osvita. Socium. [Philosophy of the national idea. Man. Education. Society]. Kiyiv: Gramota, 2007. 576 s.
5. Lednyov V. S. Soderzhanie obrazovaniya: sushhnost struktura, perspektivy. [The content of education: essence, structure, perspectives]. 2-e izd., pererab. Moskva: Vyssh. shk., 1991. 224 s.
6. Matvyeyeva L. L. Kulturologiya [Culturology]: Kurs lekcij: Navch. posibnik. Kiyiv: Libid, 2005. 512 s.
7. Machacha T. S. Problema formuvannya sutnosti ponyattya “proektno-tehnologichna kultura”. [The problem of forming the essence of the concept of “design and technological culture”]. Naukovij chasopis Nacionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni Dragomanova. Seriya № 13: Problemi trudovoyi i profesijnoyi pidgotovki. Vipusk 6: zbirnik naukovih prac. Kiyiv: NPU im. M. P. Dragomanova, 2010. pp. 120–125. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/715172/> (data zvernennya: 17.05.2021).
8. Sidorenko V. K. CHi ne zanadto mi zahoplyuyemosya abo Rozdumi pro vipravdanu docilnist tehnologizaciyi trudovogo navchannya shkolyariv. [Not too fond of us or Reflections on the justified expediency of technologicalization of labor training of pupil]. Osvita. 2002. № 53 (5011) vid 13–20 listopada. pp. 4–5.
9. Tehnika. [Technique]. USE (Universalnij slovník-enciklopediya). URL: <http://slovopedia.org.ua/29/53392-0.html> (data zvernennya: 17.05.2021).
10. ТЕХНОЛОГИЯ / D. Mendeleev [TECHNOLOGY / D. Mendeleev]. Jenciklopedicheskij slovar F. A. Brokgauza, I. E. Frona. Tom 33. Peterburg; Tipografiya Akc. Obshh. “Izdatskoe delo”, Brokgauz – Efron, 1901. 478 s.
11. Tehnologiya. [Technology]. USE (Universalnij slovník-enciklopediya). URL: <http://slovopedia.org.ua/29/53392-0.html> (data zvernennya: 17.05.2021).
12. Трудовое воспитание и политехническое обучение. [Labor education and polytechnic training]. Kratkij slovar dlya uchitelya. Pod. red. M. N. Skatkina i V. A. Polyakova. Moskva: “Prosveshhenie”, 1968. 480 s.
13. Trudove navchannya. 5–9 klasi. [Work training. Grades 5–9]. Programa dlya zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv: Programa zatverdzhena Nakazom Ministerstva osviti i nauki Ukraini vid 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (data zvernennya: 17.05.2021).
14. JeNCIKLOPEDICHESKIJ SLOVAR RUSSKOGO BIBLIOGRAFICHESKOGO INSTITUTA GRANAT [ENCYCLOPEDIA DICTIONARY OF THE RUSSIAN BIBLIOGRAPHIC INSTITUTE GRANATE] SEDMOE IZDANIE do 33-go toma pod redakciej prof. YU. S. Gambarova, prof. V. YA. ZHeleznova, prof. M. M. Kovalevskogo, prof. S. A. Muromceva i prof. K. A. Timiryazeva. Tom 41. CHast VII. Tampliery – Tecel. Moskva: Mosoblпечатьсоюз Red-izd. кооп. т-во “Russkij Bibliograficheskij Institut Granat”. Moskva, Tverskoj bulvar, 25, 1930. 704 s.

УДК 378.015.31:172.15

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-47>**Ольга ЮРЧЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-7061-8362

викладач кафедри фізики

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) olha.yurchenko@hnpri.edu.ua

ПОГЛЯДИ І. Г. ГЕРДЕРА НА МОВУ ЯК СУСПІЛЬНЕ ЯВИЩЕ ТА АТРИБУТ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПРИНАЛЕЖНОСТІ

Стаття присвячена аналізу поглядів німецького просвітителя, філософа, філолога, культуролога, педагога Йоганна Готфріда Гердера на проблему походження мови як невід'ємної властивості людського роду й суспільного явища. Просвітитель переконливо показав залежність еволюції мовленнєвого апарату людини від кліматичних умов і географічного розташування, зміну «інструментів мови разом із країною», а отже, спираючись на об'єктивні чинники, пояснив виникнення різноманіття мов народів світу. Підкреслено, що мислитель наполягав на визнанні цінності мовної палітри людства, наголошуючи на рівній значущості всіх мов.

Учений розглянув процес виникнення мови історично, у тісному зв'язку з розвитком пізнання, мислення, свідомості й духовної сфери людини. Виступивши проти панівних теорій походження мови, просвітитель обґрунтовано показав стадії її зародження, розвитку й подальшого вдосконалення, виділивши руйнівні сили мовних змін.

Зазначено, що мислитель виокремив мову як один із головних факторів, що сприяли становленню та розвитку людського суспільства, свідомості людини. Наголошено на тому, що гердерівське трактування мови містила й розумовий, так і чуттєвий, духовний аспекти виникнення та вдосконалення мови, а також відбиття в її поняттях і структурі особливостей мислення та світосприйняття певного народу. Разом із цим філософом було акцентовано на тому, що мова здійснює духовний вплив на особливості мислення, почування, світоглядні орієнтації, вчинки, цінності представників народу. Мова є середовищем і простором історичного буття багатьох поколінь, вона акумулює в собі духовний потенціал народу, його історичне буття. Підкреслено, що педагог наголосив на виховних можливостях мови, яка поведе людину до самостійного й діяльнісного використання душевних сил. Розглянувши сутнісні характеристики мови, учений визначив її ланкою, яка зв'язує одну людину з іншою, утворює єдність душ. Мислитель виділив комунікативну функцію мови як таку, що дозволяла згуртовувати спільність, насамперед етнічну. Наголошено на визнанні просвітелем можливостей мови для створення уявного образу нації у свідомості співвітчизників. Підкреслено визначальний вплив І. Г. Гердера на усвідомлення передовими представниками наукового загалу концептуального положення ученого про мову як про загальне культурне надбання народу, в якому відбивається його світогляд, як важливу складову частину в розумінні народного духу. Отже, вагомим внеском ученого в дослідження мови й мовної свідомості стало наукове проникнення в сутність походження мовних явищ, що є важливою складовою частиною формування підвалин свідомості національної.

Ключові слова: Гердер, мова, етнічна спільність, національна свідомість.

Olga YURCHENKO,

Lecturer at the Physics Department

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) olha.yurchenko@hnpri.edu.ua

HERDER OPINION ON LANGUAGE AS A SOCIAL PHENOMENON AND AN ATTRIBUTE OF NATIONAL IDENTITY

The article is devoted to views analysis of the German enlightener, philosopher, philologist, cultural expert, teacher Johann Gottfried Herder on language origin problem as an integral property of the human race and as a social phenomenon. The educator showed the dependence of the human speech apparatus evolution on climatic conditions and geographic location, the change in "language instruments together with the country" convincingly, and, therefore, it explained the emergence languages diversity of the peoples of the world based on objective factors. It is emphasized that the thinker insisted on recognizing the value of the linguistic palette of humanity, emphasizing the equal importance of all languages.

The scientist researched emergence process of language historically, in close connection with the development of knowledge, thinking, consciousness and the spiritual sphere of human. The enlightener reasonably showed the stages of language origin, development and further improvement, highlighting the driving forces of language changes, speaking out against the dominant language origin theories.

It is noted that the thinker singled out language as one of the main factors that contributed to consciousness formation and development of human society. It is noted that language interpretation by Herder included both mental and sensual, spiritual emergence and improvement aspects of the language, as well as the reflection in its concepts and peculiarities structure of thinking and perception of a certain people. At the same time, the philosopher focused on the fact that

speech exerts a spiritual influence on the peculiarities of thinking, feelings, worldview orientations, actions, values of representatives of the people. Language is the environment and historical existence space of many generations; it accumulates the spiritual potential of the people, its historical existence. It is emphasized that the teacher noted the educational capabilities of the language, which will lead a person to the independent and active use of mental strength. The scientist defined it as a link that connects one person with another, forms the unity of souls, having considered the essential characteristics of language. The scientist singled out the communicative function of language as one that allowed uniting a community, primarily ethnic. The recognition by the thinker of the possibilities of language for creating a mental nation image in compatriots minds of is noted. The decisive I. G. Herder influence on the awareness of the advanced scientific community representatives of the conceptual position of the scientist about the language as a common cultural heritage of the people, which reflects people worldview, as an important component in understanding the national spirit, is emphasized.

Therefore, a significant contribution of the scientist to the study of language and linguistic consciousness have been scientific penetration into phenomena essence linguistic origin, which is an important component in the formation national consciousness foundations.

Key words: Herder, language, ethnic community, national consciousness.

Постановка проблеми. Сучасні процеси державотворення зробили актуальною проблему мови й мовної свідомості як складових частин формування національної свідомості. Розуміння та урахування здобутих видатними ученими минулого знань в галузі філології, філософії, історії, педагогіки збагачує сьогоднішню парадигму національного виховання. Для розуміння важливої теоретичної проблеми взаємодії мови і національної ідентифікації доцільно розглянути внесок науковців, що досліджували мову як сутнісне явище та атрибут національної приналежності. Серед них почесне місце займає німецький просвітитель і педагог Іоганн Готфрід Гердер (1744–1803 рр. життя). Зазначимо, що спадщина відомого ученого досить ґрунтовно вивчалася філософами, культурологами, мовознавцями. Проте у педагогічних дослідженнях проблеми становлення мовної свідомості як частини загальнолюдської та національної свідомості творчій спадщині І. Г. Гердера приділено недостатню увагу.

Аналіз досліджень. Незмінною темою досліджень національної ідентичності є її зв'язок із національною мовою. Цій проблемі присвячені праці І. Лопушинського, Ю. Руденка, Д. Тхоржевського, П. Кононенка, І. Кресіної, Л. Нагорної, Г. Євсєвої, І. Голубовської, М. Бобака, С. Бондаренко й інших.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичного внеску І. Г. Гердера в розуміння мови як одного з головних факторів, що сприяв становленню і розвитку людського суспільства, свідомості людини і входженню її в культуру рідного народу, як засобу консолідації етносу та формування національної ідентичності. Показати активний вплив творчої спадщини І. Г. Гердера на формування лінгвофілософської природи мовознавства і створення тієї особливої духовної атмосфери, в якій зародилася нова філософія мови й відбувалося становлення романтичного світогляду.

Виклад основного матеріалу. Важливою ознакою культурної приналежності є мова. У фокусі уваги І. Г. Гердера як філософа, філолога, культуролога були проблеми виникнення інтелекту, свідомості, мови, творчості. Він присвятив цим питанням чимало робіт. Зокрема, питання сутності мови розглядаються у численних трудах, серед яких «Трактат про походження мови», «Ідеї до філософії людства», «Критичні ліси, або роздуми, що стосуються науки про прекрасне і мистецтва, за даними новіших досліджень» тощо. Учений показав, що одним з головних факторів, який сприяв становленню і розвитку свідомості людини, її розумових здібностей була мова. Виступаючи засобом спілкування і «великим організатором людей» (Гулыга, 1975: 65), вона формувала людське суспільство, згуртовувала народи.

І. Г. Гердер всебічно проаналізував теорії виникнення мови і рішуче виступив як проти тогочасного учення про божественне походження мови, так і про утворення мови як «цілковитого наслідування природи» або виникнення її на основі «добровільної згоди в суспільстві» (Гердер, 1959: 143). Суттєвим внеском в проблему утворення мови було те, що учений розглянув процес її виникнення історично, у тісному зв'язку з розвитком мислення, свідомості та духовної сфери життя людини.

Педагог справедливо вважав, що ми отримуємо знання про те, що нас оточує, завдяки власним відчуттям, які ґрунтуються на явищі подразливості. Останнє він описував як «першу миготливу іскорку відчуття, до якої піднялася мертва матерія в результаті багатьох кроків і стрибків механізму і організму» (Гердер, 1977: 618). У роботі «Критичні ліси, або роздуми, що стосуються науки про прекрасне і мистецтва, за даними новіших досліджень» учений розглянув проблему виникнення мови на основі специфічно людських «чуттєвих уявлень», «душевних рухів» (Гердер, 1959: 161). У «Тракті про походження мови» учений показав, що «безпосередні звуки почуттів», розвиток здат-

ності мислення, поступове набуття трудових навичок, «розум, самосвідомість» (Гердер, 1959: 139) спричинилися до виникнення мовлення. Розвиток цієї здатності, на думку педагога, відбувався під безпосереднім впливом оточуючого світу природи: «уся багатозвучна божественна природа стала для людини музою-натхненницею та учителем мови!» (Гердер, 1959: 145). Виокремлення особливостей явищ, предметів оточуючого світу, виділення їх «відмітних особливостей», узагальнення людиною власних відчуттів шляхом порівняння і оцінки дозволило «народитися чіткому поняттю» (Гердер, 1959: 141), яке стало формою мислення, пізнання та складовою частиною мови.

Сучасні філософи мови підкреслюють заслугу І. Г. Гердера у встановленні ним людської «здатності охопити за допомогою ознак» явища дійсності. Зокрема, видатний мовознавець ХХ ст. Й. Л. Вайсгербер зазначав важливість усвідомлення І. Г. Гердером мовного пізнання людини як «складової частини мовної здатності людства», уточнюючи цю форму пізнання як «важливу і притаманну людському розуму» (Вайсгербер, 2004).

Разом із встановленням ученим здатності мови відбивати процес пізнання дійсності, він наголосив на відбитті в мові здатності людини відчувати душевні переживання. Так, мислитель підкреслив те, що «самою особливою частиною кожної мови є позначення почуттів» (Гердер, 1977: 239), при чому «образи й відчуття перетворюються в духовні знаки», утворюється «добро-вільний союз самих різних почуттів і потягів» (Гердер, 1977: 235).

Зі свого боку, один з видатних філософів ХХ ст. М. Гайдеггер в роботі «Дорогою до мови» також стверджував: «Ніхто не наважиться спростувати означення мови як звукового вираження внутрішніх порухів душі, як людської діяльності, як образно-поняттєвого відбиття» (Гайдеггер, 2007: 24) М. Гайдеггер, аналізуючи усю повноту ідей походження значення слів, виділив з них два основних напрямки. Зокрема, погляди науковців, які «значення слова характеризують винятково як поняття, інші висувають на передній план образний і символічний характер мови» (Гайдеггер, 2007: 24). Відмітимо, що беззаперечно позитивно слід оцінити гердерівську концептуальну трактовку мови, яка включала в себе як розумовий, так і чуттєвий, духовний аспекти виникнення і розвитку мови і її вдосконалення. у результаті формування загального культурного надбання народу – мови разом з нею формується і «те духовне надбання, яке справляє визначальний вплив на усе наше мислення та усі вчинки» (Вайсгербер, 2004).

В аспекті нашого дослідження підкреслимо, що обидва вищезазначені аспекти наукового опису генезису мови учений поставив у тісний взаємозв'язок із зародженням і розвитком свідомості. Так, він писав: «якщо уявити собі людину у властивому їй стані – свідомості – і цю свідомість (рефлексію) діючою вільно, то вона вже створила мову» (Гердер, 1959: 141). Тому І. Г. Гердер зробив висновок, що зародження свідомості потрібно шукати не поза матерією, а усередині неї, як те, що постало і розвинулося в ході змін живого світу, зокрема людини: «свідомість характерна для людини і є істотною властивістю людського роду, як і мова й самостійне її винайдення» (Гердер, 1959: 141). Педагог підкреслив, що мова з'явилася в ході еволюції найвищого, з точки зору розвитку «сили мислення», «сили уявлення» (Гердер, 1959: 140) представника природи – людини й вона «пов'язана з певною тілесною організацією, силою, яка у людини називається розумом», її чуттєвою і вольовою особливостями, людською свідомістю (Гердер, 1959: 140). Учений розглядав мову як результат, породжений «розвитком розуму», як «продукт життєвих сил людини» (Пыпин, 1890: 657).

Сучасні філософи також підкреслюють значення взаємного розвитку духовності людини і мови. Зокрема, В. Бібіхін в роботі «Мова філософії» відмічав, що «людина справджується, її історія здійснюється не стільки в природному оточенні, скільки в середовищі мови» (Бибихин, 2002: 20).

Зазначимо, що проблеми виникнення мови під впливом зовнішніх факторів, історії і способу життя народів обговорювали ще французькі філософи А. Р. Тюрго, Ш. де Бросс, Ж. Ж. Руссо. Зокрема, Ж. Ж. Руссо писав: «головна причина відмінностей між мовами пов'язана з місцевістю, з кліматом, в якому мови виникають, і способом їх утворення» (Руссо, 1961: 237). Своєю чергою І. Г. Гердер розвинув ці погляди. Саме він довів історичне походження мови, яка народжувалася в процесі розвитку кожного народу. Мислитель підсумував, що кожна мова є «дитиною цілої низки століть і багатьох націй». Він вважав, що внутрішні сили і здібності народу відбиваються в його мові: «геній народу більш за усе відкривається у фізіогномічному образі його мови» (Гердер, 1977: 239). Звуки, що знаходяться в основі мовлення, способи вираження почуттів, відбивання певних сторін предметів, метафори, образні способи опису явищ відрізняються у різних народів. В роботі «Мова і національна індивідуальність» мислитель підкреслював наявну різницю усіх особливостей мов світу, що «самі слова, зміст,

душа мови – який безмежний терен відмінностей!» (Проценко, 2006: 3). У роботі «Ідеї до філософії історії людства» педагог стверджував: «Не тільки інструменти мови видозмінюються разом з країною, майже у кожного народу є свої літери й свої особливі звуки; найменування речей, навіть позначення предметів, що видають звуки, навіть безпосередні виявлення афекту, вигуки – усе відрізняється повсюди на Землі» (Гердер, 1977: 239). Просвітитель стверджував, що «кожен народ – це народ, і у нього є і мова, і особлива будова, при-таманна тільки йому» (Гердер, 1977: 172), а в результаті наукових досліджень сукупності усіх особливостей побуту і культури різних народів потрібно скласти «антропологічну карту Землі» (Гердер, 1977: 168). Учені наступних століть підтримали гердерівське розуміння мови як загального культурного надбання народу, разом з яким формується і «те духовне надбання, яке справляє визначальний вплив на усе наше мислення та усі вчинки» (Вайсгербер, 2004).

Спіраючись на аналіз трудової діяльності більшості представників народу, учений ствердив залежність від неї функціональних мовних особливостей. Зокрема, він зазначав, що у діяльних народів – велика кількість категорій дієслова, які виражають ставлення до дійсності, у більш витончених націй – множина абстракцій властивостей предметів. Таким чином, І. Г. Гердер підсумував, що «філософське порівняння мов було б самим чудовим досвідом історії і багатогранної характеристики людського розуму і души, в кожній мові відбився розум і характер народу (Гердер, 1977: 239). Актуальність цих гердерівських думок підтверджена тим, що проблеми думки і мови, «енергія духу» мови і народу стали одними з головних в філософії мови і наукового мовознавства, а також в націології та в царині виховання національної свідомості в наступні століття.

В аспекті нашого дослідження підкреслимо, що учений виявив зв'язок утворення одиниць мови, народних понять, живого мовлення з формуванням народних звичаїв, норм поведінки. Так, у роботі «Ідеї до філософії історії людства» науковець писав: «самий живий образ губиться в темному почутті, поки душа не знайде потрібну ознаку і не збереже її завдяки слову у спогадах, пам'яті, розумі – в розумі усього народу, в традиції» (Гердер, 1977: 235), «у нас <...> мова – тільки завдяки традиції, вірі в слово батьків» (Гердер, 1977: 239).

Педагог справедливо наполягав на тому, що процеси пізнання і мовотворення є взаємообумовленими. Зокрема, в роботі «Трактат про походження мови», яка отримала золоту медаль Бер-

лінської академії в 1769 р., учений зазначав, що «зерна пізнання, живі точки» стали «основними елементами мови» (Гердер, 1959: 146). У роботі «Ідеї до філософії історії людства» філософ наполягав: «у нас розум – тільки завдяки мові» (Гердер, 1977: 239). Відмітимо, що сучасні філософи мови, які розглядають питання «чи закладено в мові знання і яким чином», відповідають: «закладено, при чому на різних рівнях, від звуконаслідування і етимології до системного та самого багатого і міцного, звичайного значення слова, в яке ми востаємо з дитинства» (Бібіхін, 2002: 56).

В ході освоєння світу, переконливо зазначив І. Г. Гердер, з'являлися нові знання, які передавалися від покоління до покоління, утворюючи їх зв'язок: «завдяки тому, що батьки і діти набувають усе нових знань, рід стає одним цілим, а отже, кожного його члена сама природа поміщує між двох інших, щоб сприймати їхній досвід та передавати їм свій, – через це вдосконалюється» (Проценко, 2006: 7). Отже, з плином часу при удосконаленні мови та передачі накопиченого предками до наступних поколінь, мова щільно об'єднувала їх.

Мова виступає середовищем і простором нашого історичного існування і буття багатьох поколінь народу, «мова протягом усіх епох, усіх суспільних змін розвивається разом із розвитком роду людського: про це свідчить історія і поезія, ораторське мистецтво і граматики, ба навіть якщо не все це, то розум» (Проценко, 2006: 7). У роботі «Мова й національна індивідуальність» І. Г. Гердер підкреслив одночасне удосконалення суспільства і мови: людина «вибудовувала прогресивну сукупність усіх станів життя – а разом із цим удосконалювала мову» (Проценко, 2006: 6). Мислитель назвав мову «скарбницею людської думки, до якої кожен по-своєму щось дає!», «сумою діяльності всіх людських душ».

Педагог підкреслив, що мова володіє виховними можливостями, орієнтує у цінностях буття певного народу, дає змогу кожному розвивати власні здібності, надає людині творчу силу й слугує джерелом створення позитивних тенденцій духовного розвитку як окремої людини, так і усього людства. Так, у роботі «Ідеї до філософії людства» учений писав: «Завдяки мові ми знаходимо лише розумові поняття, їх чимало для нас, щоб ми могли насолоджуватися природою, застосовувати у ділі свої сили, розсудливо користуватися своїм життям і, коротше кажучи, виховувати в собі дух людяності» (Гердер, 1977: 238). У результаті «мова, повинна повести людину до самостійного, діяльнісного використання душевних сил» (Гердер, 1977: 239).

Як історик літератури, І. Г. Гердер відмітив, що з історичним розвитком мови змінювалися давні і нові способи застосування одного слова. При розгляді проблеми врахування «живою людською свідомістю усіх тих значень, які слово набуло згодом», очевидним стало те, що «в мові, яка переважала протягом багатьох поколінь» з'явилися знання, які «неминуче справили вплив на мову» (Шлейермахер, 2004: 83). Серед сучасників ученого, хто підтримував ідею історичного розвитку мови, був філософ Ф. Шлейермахер, який справив вплив на романтизм. Науковець разом з В. Гумбольдом працював над розробкою ідеї університету, згідно з якою новий університет повинен стати не тільки освітнім закладом, а втілити «ідею науки», готуючи студентів до власних наукових досліджень (Шлейермахер, 2004: 21). Дослідник, як і І. Г. Гердер, вважав, що, розуміючи мовні вирази і їх внутрішню сутність, можна розкрити процес мислення представників народу, більш повно пізнати етнічну спільність (Шлейермахер, 2004). Крім того, утвердження вищих моральних цінностей, справедливих начал суспільного життя, свободи думки впливає на розвиток мови, «усяка духовна революція творить мову» (Шлейермахер, 2004: 91).

Отже, І. Г. Гердером було започатковано історичне розуміння виникнення мови й розвинуто відбиття в її поняттях та структурі особливостей мислення та світосприйняття певного народу. Послідовники ученого протягом наступних століть сприяли подальшому утвердженню в науці його провідних думок про «розвиток мови, який відбиває не тільки форму, а і зміст духовного життя народу» (Пыпин, 1889: IV).

Таким чином, І. Г. Гердер зробив висновок, що «створення мови є для людини таким же природним, як і те, що вона взагалі являється людиною!» (Гердер, 1959: 143). М. Гайдегер в роботі «Дорогою до мови» також висунув стрижневу ідею мовлення людини як такої, що «окреслює людину як людину. Це окреслення містить обрис її сутності» (Гайдегер, 2007: 203). І. Г. Гердер підкреслив роль мислення в цьому процесі: «людина сама собі створила мову <...> зі звуків живої природи, перетворених в прикмети, усвідомлені її могутнім розумом!» (Гердер, 1959: 145). З огляду на тематику нашого дослідження, наголосимо, що І. Г. Гердер висловив історичний погляд на процес виникнення мислення, свідомості та мови, в центрі його уваги була активна особистість, яка творила мову під впливом оточуючого середовища. Сучасний філософ О. Спіркін також підкреслює, що «мова є матеріальною оболонкою думки» та є «необхід-

ною умовою формування свідомості» (Спіркін, 1960: 189). Тому науковці високо оцінюють гердерівське розкриття генезису людського сприйняття навколишнього світу, зародження свідомості: «його внесок в наукове розуміння виникнення свідомості беззаперечний» (Гульга, 1975: 43).

Важливо, що учений був переконаний у тому, що мова виступає не лише інструментом розуму, проте є ланкою, яка зв'язує одну людину з іншою, утворює спільність. Мислитель промовисто назвав мову «великим організатором людей» (Гульга, 1975: 65). І. Г. Гердер вважав, що мовне спілкування необхідно для існування людських колективів, воно забезпечувало зв'язки, взаємодію членів суспільства, «завдяки мові люди об'єдналися в союзи, вітаючи один одного», «мова стверджувала закони, пов'язувала роди» (Гердер, 1977: 236). Учений звернув увагу громадськості на фактичне існування протягом історії людства принципу культуровідповідності як в організації освітнього середовища, так і в формуванні духовної спорідненості різних поколінь народу, що були основою процесу передачі знань і освоєння цінностей духовної культури. Зокрема, педагог вказував на те, що «кожен навчався, щоб здобути освіту, а тому завжди заздалегідь отримував частку зі скарбниці думок своїх предків і по-своєму передавав їх далі» (Проценко, 2006: 5). Мислитель назвав мову «сумою діяльності всіх людських душ» (Проценко, 2006: 7) і зробив висновок про те, що мова дозволяє уявити усі покоління народу, об'єднати їх: «завдяки мові мисляча душа моя зв'язана з душею першої, а може бути, і останньої людини на землі» (Гердер, 1977: 236).

Разом із цим І. Г. Гердер показав значення мови для практичного освоєння світу, створення умов для задоволення матеріальних потреб людини, трансформації середовища її проживання, «зведення міст», «обернення пустелі у сади», підкресливши, що «усе це зробила мова, яка зблизила людей» (Гердер, 1977: 236). Мова стала «інструментом найблагородніших мистецтв – поезії і музики» (Гульга, 1975: 159). Також мова дозволила зберегти культурні надбання, «обезсмертити їх та явити образи їх нащадкам» (Гердер, 1977: 236).

Учений розумів мову як засіб збереження історії народу, його внеску у всесвітню історію. Так, він стверджував: «лише завдяки мові стала можливою історія людства з уявленнями серця і душі, які передаються у спадок» (Гердер, 1977: 236). Також учений показав, що відбувається взаємопов'язане удосконалення мови і соціальних відносин, а, отже, і соціальної структури суспільства, що пов'язано з формуванням нації.

Розглянемо ще один важливий аспект тлумачення поняття «нація», що вбирає в себе уявлення про нерозривний зв'язок поколінь, які входять до однієї етнічної спільноти. І. Г. Гердер звернув увагу на особливий зв'язок людини зі своїм народом як такий, в якому кожний намагається продовжити значущі справи свого життя у майбутньому рідного народу; досягнення і вдосконалення особистості лишаються в її народі, доки він існує, і стануть основою, що визначатиме весь його подальший розвиток. Сподівання людини на продовження життя в майбутньому ґрунтуються на вірі у вічне існування народу, з якого вона вийшла, та його своєрідності за його внутрішнім законом. Сукупність особливостей власного народу, його своєрідність і приналежність особистості до нього гарантують їй збереження власного набутку у майбутньому своєї нації.

Свою чергою Б. Андерсон в роботі «Уявлені спільноти» наполягав на тому, що нація може бути представлена саме як уявлена спільність. Дослідник виходив з того, що викликати у своїх думках, своїй свідомості образ представників нації можна лише за допомогою уяви. Націолог пояснював цю ідею: «Спільнота ця уявлена тому, що людина, приналежна до навіть наймалочисельнішої нації, ніколи не зустрінеться з більшістю інших людей, як належать до тієї ж нації, не спілкуватиметься з ними і навіть нічого не знатиме про них, а проте кожен з них завжди пам'ятає про свою спільність» (Проценко, 2006: 333). Б. Андерсон вказував на перший в історії Нового часу приклад французького історика Ж. Мішле як приклад народження національної уяви, коли він став свідомо писати від осіб померлих. Це не випадкове зібрання, а «жертви, принесені протягом історії, які зробили можливим усвідомлену появу французької нації» (Андерсон, 2001: 214).

Дуже слухними з позиції сучасної націології виглядають гердерівські зауваження про потенціал мови для створення уявного образу нації. Так, мислитель писав: «голос давно померлих людей звучить у моїх вухах, я чую слова їх, які давно відлунали. Усе, що мислили мудреці давних часів, що колись створив дух людський, доносить до мене мова» (Гердер, 1977: 236). Отже, мислитель виокремив мову як вихідний творчий стимул для уявлення нації у свідомості людей.

Аналізуючи виникнення тлумачення поняття «нація» не тільки як спільноти, існуючої в теперішньому часі, а і як уявленої у свідомості співвітчизників в минулі епохи, можна зазначити, що І. Г. Гердер виклав своє розуміння такого підходу ще задовго до усталення цього поняття в націо-

логії в інтерпретації Б. Андерсона. Підкреслимо, що саме І. Г. Гердер звернув увагу на особливий зв'язок людини зі своїм народом як такий, в якому кожний намагається продовжити значущі справи свого життя у майбутньому рідного народу. Таким чином, мислитель наполягав на діяльній основі створення уявленого образу нації у свідомості співвітчизників, що набувало можливості за рахунок використання для цього народної мови. Отже, учений довів, що разом із мовою формувалося органічне усвідомлення зв'язку з іншими членами етнічної спільноти, народжувалася соціальна реальність, якісно відмінна від природної, збагачувалося духовне спілкування людей, розвивалися соціальні відносини, формувалася національна приналежність.

Висновки. Проведений нами аналіз свідчить, що І. Г. Гердер виступив проти панівних на той час теорій виникнення мови, які спиралися на ідеалістичні філософські засади, показав становлення та розвиток мови протягом багатьох віків у тісному зв'язку з розвитком мислення, практикою освоєння світу, розвитком свідомості й піднесенням духовної сфери людини. Усе це дозволило обґрунтувати історичність мови.

З'ясовано, що науковець розглянув специфіку виникнення відчуття як здатності сприйняття людиною оточуючого світу, уявлення як цілісного образу предмету й проаналізував виникнення поняття як форми мислення, обґрунтував створення понятійного світу народу, показав роль поняття в пізнанні й у комунікації. Разом із цим культурфілософ наголосив на відбитті в мові здатності людини відчувати різноманітні емоційні стани й наголосив на особливостях їх відбиття в мовах різних народів.

Показано бачення ученого залежності розвитку мовленнєвого апарату різних народів від оточуючого їх природного середовища. Акцентовано на тому, що наукове проникнення в сутність походження мовних явищ дозволило культурфілософу започаткувати й розвинути ідею про мову як одну з найважливіших характеристик народу. Просвітитель відкрив нові грані й ознаки мови, що дозволили трактувати її і як невід'ємну властивість людського роду, і як суспільне явище, і як важливу складову частину в розумінні народного духу. Підкреслено, що мислитель наголошував на необхідності філософського порівняння мов для виявлення особливостей мислення та світогляду народу.

Показано, що педагог проаналізував об'єктивні фактори зародження та розвитку свідомості й мови, довів їх вирішальне значення у

формуванні людської спільності, в тому числі об'єднанні людей певної етнічної спільноти. Виявлено усвідомлення ученим зв'язку живого мовлення з формуванням народних традицій, звичаїв, норм поведінки, створенням духовної спорідненості різних поколінь народу.

Акцентовано на дослідженні педагогом виховних можливостей мови, в якій відбиваються як духовні цінності народу, так і «розумові поняття».

Підкреслено важливість поглядів І. Г. Гердера на мову як на базис для самостійного розвитку розумових і душевних сил людини, духу гуманності, а також на значення рідної мови в процесі навчання та виховання. Отже, наукове проникнення ученого в сутність походження мовних явищ стало вагомим внеском у дослідження мови й мовної свідомості, яка є важливою складовою частиною в формуванні підвалин національної свідомості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / Перевод с английского В. Г. Николаева, Москва : «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2001. 288 с.
2. Бибихин В. В. Язык философии. Москва : Языки славянской культуры, 2002. 416 с.
3. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / Перевод с немецкого Москва : Едиториал УРСС, 2004. 232 с.
4. Гайдеггер М. Дорогою до мови / Переклад з нім. В. М. Кам'янець. Львів : Літопис, 2007. 232 с.
5. Гердер І. Г. Идеи к философии истории человечества. Москва : Наука, 1977. 703 с.
6. Гулыга А. В. Гердер. Москва : Мысль, 1975. 181 с.
7. Гердер И. Г. Критические леса, или Размышления, касающиеся науки о прекрасном и искусства, по данным новейших исследований. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Государственное издательство художественной литературы, 1959. С. 157–179
8. Гердер І. Г. Мова і національна індивідуальність. Націоналізм: Антологія. Київ : Смолоскип, 2006. 684 с.
9. Гердер И. Г. Трактат о происхождении языка, удостоенный премии Королевской Академии наук за 1770 год. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Государственное издательство художественной литературы, 1959. С. 133–154.
10. Пыпин А. Н. Гердер. *Вестник Европы*. 1890. Апрель. С. 625–672.
11. Пыпин А. Н. История русской литературы : в 4 т. Санкт-Петербург : типография М. М. Стасюлевича, 1889–1899. Т. 1 : Древняя письменность. 1898. XII. 484 с.
12. Руссо Ж.-Ж. Избранные произведения : в 3-х томах. Т. 1. Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1961. 852 с.
13. Спиркин А. Г. Происхождение сознания. Москва : Государственное издательство политической литературы. 1960. 470 с.
14. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Перевод с немецкого А. Л. Вольского. Санкт-Петербург : Европейский Дом, 2004. 242 с.

REFERENCES

1. Anderson B. Voobrazhaemye soobshhestva. Razmyshleniya ob istokakh i rasprostraneni naczionalizma [Imaginary communities. Deliberation on the origins and spread of nationalism] / Perevod s anglijskogo V. Nikolaeva, Moskva : “KANON-press-Cz”, “Kuchkovo pole”, 2001. 288 s. [in Russian].
2. Bibikhin V. V. Yazyk filosofii [The language of philosophy]. Moskva : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002. 416 s. [in Russian].
3. Vajsgerber J. L. Rodnoj yazyk i formirovanie dukha [Native language and spirit formation]. Perevod s nemeczkogo. Moskva : Editorial URSS, 2004. 232 s. [in Russian].
4. Haidehher M. Dorohoiu do movy [The road to language] / Pereklav z nim. V. Kamianets. Lviv : Litopys, 2007. 232 s. [in Ukrainian].
5. Herder I. G. Idei k filosofii istorii chelovechestva [Ideas for the philosophy of human history]. Moskva : Nauka, 1977. 703 s. [in Russian].
6. Gulyga A. V. Herder [Herder]. Moskva : Mysl', 1975. 181 s. [in Russian].
7. Herder I. G. Kriticheskie lesa, ili Razmyshleniya, kasayushhiesya nauki o prekrasnom i iskusstva, po dannym novejsikh issledovanij [Critical thicket or Deliberation regarding on the science of beauty and art according to the latest research]. Izbrannye sochineniya. Moskva, Leningrad : Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoj literatury, 1959. pp. 157–179 [in Russian].
8. Herder I. G. Mova i natsionalna indyvidualnist [Language and national individuality]. Natsionalizm: Antolohiia. Kyiv : Smoloskyp, 2006. 684 s. [in Ukrainian].
9. Herder I. G. Traktat o proiskhozhdenii yazyka, udostoennyj premii Korolevskoj Akademii nauk za 1770 god [Treatise on language origin, awarded the Royal Academy of Sciences Prize for 1770]. Izbrannye sochineniya. Moskva, Leningrad : Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoj literatury, 1959. pp. 133-154. [in Russian].
10. Pypin A. N. Herder [Herder]. *Vestnik Evropy*. 1890. Aprel'. pp. 625–672. [in Russian].
11. Pypin A. N. Istoriya russkoj literatury v 4 t [History of Russian literature in 4 volumes]. Sankt-Peterburg : tipografiya M. M. Stasyulevicha, 1889–1899. T. 1 : Drevnyaya pis'mennost'. 1898. XII, 484 s. [in Russian].
12. Russo Zh.-Zh. Izbrannye proizvedeniya v 3-kh tomakh [Selected works in 3 volumes]. T. 1, 1961 Moskva : Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoj literatury, 1961. 852 s. [in Russian].
13. Spirkin A. G. Proiskhozhdenie soznaniya [The origin of consciousness]. Moskva : Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury. 1960. 470 s. [in Russian].
14. Shlejermakher F. Germenevtika [Hermeneutics]. Perevod s nemeczkogo A. L. Vol'skogo. Sankt-Peterburg : Evropejskij Dom, 2004. 242 s. [in Russian].

Ян Бінь,

orcid.org/0000-0002-8872-2985

аспірант кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

(Суми, Україна) yangbin653539@gmail.com

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах якісного перетворення сучасного суспільства дослідження проблеми формування творчої активності особистості майбутнього художника-педагога виступає одним із пріоритетних напрямів наукових пошуків, що зумовлює необхідність його соціально-філософського й психолого-педагогічного осмислення. Визначення педагогічних принципів, розробка шляхів і виявлення методів удосконалення творчої активності особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва стає особливо актуальною проблемою для системи вищої педагогічної освіти як найважливішої соціальної структури. Проте аналіз спеціальної літератури й дисертаційних робіт, в яких висвітлено актуальні питання формування художньо-творчої активності студентів-художників у процесі професійної підготовки, надає підстави констатувати, що цілісного науково-педагогічного дослідження не було здійснено. Метою статті є визначення та обґрунтування комплексу педагогічних принципів формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки. Методологічну основу дослідження становлять діалектична й системна методології, що застосовуються в області педагогічних розвідок. Використано загальнонаукові й логічні методи аналізу, синтезу, індукції та дедукції, історичного й компаративістського дослідження проблеми. Стаття є спробою дослідити принципи, які покликані оптимізувати процес формування художньо-творчої активності майбутніх педагогів-художників у процесі фахової підготовки. У такому аспекті автором розглянуто й проаналізовано такі принципи: природовідповідності, культуровідповідності, науковості, креативності, підтримки творчих ініціатив суб'єктів навчально-виховного середовища, формування емоційно-ціннісного відношення до світу.

Ключові слова: *художньо-творча активність, художньо-творча діяльність, майбутні учителі образотворчого мистецтва, образотворче мистецтво, фахова підготовка, педагогічні принципи.*

Yang Bin,

orcid.org/0000-0002-8872-2985

Postgraduate Student at the Department of Fine Arts, Musicology and Cultural Studies

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) yangbin653539@gmail.com

PRINCIPLES OF FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

In terms of qualitative transformation of modern society, the study of the problem of forming the creative activity of the future artist-teacher is one of the priority areas of research, which necessitates its socio-philosophical and psychological-pedagogical understanding. Defining pedagogical principles, developing ways and identifying methods to improve the creative activity of the future teacher of fine arts becomes a particularly important issue for the system of higher pedagogical education as the most important social structure. However, the analysis of special literature and dissertations, which highlight topical issues of formation of artistic activity of students-artists in the process of professional training, gives grounds to state that a holistic scientific and pedagogical research was not carried out. The purpose of the article is to define and substantiate a set of pedagogical principles of formation of artistic and creative activity of future teachers of fine arts in the process of professional training. The methodological basis of the study are dialectical and systematic methodologies used in the field of pedagogical research. General scientific and logical methods of analysis, synthesis, induction and deduction, historical and comparative research of the problem are used. The article is an attempt to explore the principles that are designed to optimize the process of formation of artistic and creative activity of future teachers-artists in the process of professional training. In this aspect, the author explores and analyzes the following principles: nature, culture, science, creativity, support for creative initiatives of the subjects of the educational environment, the formation of emotional and value attitudes to the world.

Key words: *artistic and creative activity, artistic and creative activity, future teachers of fine arts, fine arts, professional training, pedagogical principles.*

Постановка проблеми. У зв'язку з динамічністю сучасного суспільства, стає глобальною проблема підвищення ефективності освіти. Розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується процесами становлення в суспільній свідомості нової світоглядної парадигми, яка надає вплив на всі суспільні інститути, в тому числі й на інститут освіти. Зміна парадигми пов'язана з формуванням нових типів осмислення та способів перетворення дійсності. Наука кінця ХХ – початку ХХІ століття починає по-іншому бачити світ і людину в їх цілісності, культурному й індивідуальному вимірі. Виходячи з цього, суть нової парадигми освіти полягає в підході до людини як найвищої цінності, самоцілі й головної умови розвитку суспільства. Самоцінність людського життя і розвиток особистості в гармонії зі світом природи, соціумом і власним внутрішнім світом є найвищим сенсом і надзавданням системи освіти. У зв'язку із цим існує необхідність переосмислення наявних в теорії і практиці навчання методів і технологій, пошуку й створення нових підходів, що актуально для професійної освіти. Рішення зазначеної задачі пов'язано з розвитком творчої активності, самостійності мислення, навичок дій, що забезпечують вивільнення свідомості для розуміння сенсу навчальних задач; умінь самостійно здійснювати творчо-дослідницьку діяльність, що пов'язано насамперед зі зверненням до духовної сфери майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень. Проблема творчості майбутніх учителів розглядається в наукових доробках В. Загвязинського (Загвязинский, 1987), В. Кан-Каліка (Кан-Калик, 1990) та інших; дослідженню ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів присвячені роботи Г. Костюка (Костюк, 1989), О. Леонтьєва (Леонтьев, 1983) та інших.

Особливий інтерес у процесі розробки проблеми формування художньо-творчої активності студентів у процесі фахової підготовки для нас представляють роботи В. Кузіна (Кузин, 1971), Н. Ростовцева (Ростовцев, 1987), пов'язані з розвитком творчих здібностей студентів на заняттях малюнком.

Важливим підґрунтям у розвитку сучасної теорії, практики і методики викладання образотворчого мистецтва в рамках художньо-професійної освіти і естетичного виховання молоді є багатий досвід українських художників-педагогів О. Новаківського, Олени й Ольги Кульчицьких, Г. Кліщара, О. Сорохтея та інших.

Проте, аналіз спеціальної літератури й дисертаційних робіт, в яких висвітлено актуальні питання

формування художньо-творчої активності студентів-художників у процесі професійної підготовки, надає підстави констатувати, що цілісного науково-педагогічного дослідження не було здійснено.

Метою статті є визначення та обґрунтування комплексу педагогічних принципів формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять діалектична й системна методології, що застосовуються в області педагогічних досліджень. Використано загальнонаукові та логічні методи аналізу, синтезу, індукції і дедукції, історичного і компаративістського дослідження проблеми.

Виклад основного матеріалу. Визнаючи художньо-творчу активність майбутніх учителів образотворчого мистецтва як інтегральну цілісність їхніх природних і соціальних сил, що забезпечують суб'єктивну потребу у творчій самореалізації та саморозвитку, вважаємо, що ймовірність її прояву залежить перш за все від особистого прагнення (цілеспрямованості) студентів у повній мірі реалізувати свої можливості, від ступеня їх внутрішньої свободи, від сформованості компетентності.

Художньо-творча активність особистості майбутнього педагога-художника – це ресурс, що дозволяє актуалізувати його суб'єктність в творчій діяльності; це сукупність особистісних здібностей (що обумовлюють оптимальну адаптацію в швидко змінних умовах), знань, умінь, переконань, цінностей (що визначають результати професійної діяльності – новизну, оригінальність, унікальність підходів до її здійснення, – які спонукають особистість до творчого саморозвитку). Таким чином, концептуалізація педагогічних систем, спрямованих на розвиток і актуалізацію художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки передбачає обґрунтування відповідних педагогічних принципів.

Як відомо, педагогічні принципи (лат. *principium* – основа, начало) – це певна система провідних вимог до виховання і навчання, завдяки яким реалізовується можливість ефективного вирішення проблем всебічного особистісного розвитку. В українському педагогічному словнику знаходимо таке тлумачення терміну «педагогічні принципи» – це ґрунтовні положення, які віддзеркалюють загальні закономірності навчально-виховного процесу та визначають вимоги до змісту, організації та методів навчально-виховного впливу. Педагогічні принципи є узагальненою системою вимог, які зображують усі аспекти

навчального й виховного процесу й відбивають їхні результати (Гончаренко, 1997: 187).

Виокремимо групу принципів, що сприятимуть ефективності процесу формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки: природовідповідності, культуровідповідності, науковості, креативності, підтримки творчих ініціатив суб'єктів навчально-виховного середовища, формування емоційно-ціннісного відношення до світу.

Принцип природовідповідності передбачає, що процес формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки повинен ґрунтуватися на науковому розумінні природних і соціальних процесів, узгоджуватися із загальними законами розвитку природи і людини. Природовідповідність – це здатність навчально-виховного середовища враховувати психологічні особливості, зберігати психічне й фізичне здоров'я студентів, забезпечувати їх емоційне благополуччя та розвиток. Таке середовище, на наш погляд, може розглядатися і як культуровідповідне середовище, в якому важливе значення надається ціннісному ставленню до кожної особистості. Культуровідповідне середовище передбачає досить широкий набір видів і форм фахової освіти студентів-художників (навчальних занять гуртків, клубів, творчих об'єднань, центрів тощо), де майбутній педагог мав би можливість долучитися до художньої культури, реалізувати свої творчі здібності. Такий принцип забезпечує кожній окремій особистості найкращі умови, оснащуючи її здатністю до життєдіяльності на високому рівні досягнень технологічної культури, забезпечуючи її соціальну адаптацію та успішність на ринку праці.

Принцип культуровідповідності полягає в тому, що освіта повинна відкривати студенту-художнику світову культуру через осягнення її цінностей. Для системи фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва це буде проявлятися в тому числі й у поєднанні навчання з продуктивною працею, що відбиватиме відношення до виробництва, соціуму, людей, самого себе. Такий принцип вимагає постійної «рівноваги» з оточуючим соціумом, тобто врахування динаміки змін у суспільстві. Принцип культуровідповідності сприяє залученню особистості студента до художньої культури, забезпечує формування його художньо-творчої активності.

Принцип науковості вимагає, щоб зміст освіти в закладі вищої освіти відповідав науковим досягненням у певній галузі знань. Так, майбутні педагоги-художники повинні засвоювати лише

науково обґрунтовані, достовірні факти та явища, процеси, розуміти особливості розвитку і становлення наукових відкриттів, сутність науково обґрунтованих законів, володіти методами наукових досліджень, знайомитися з різними напрямками наукових пошуків у тій чи іншій науковій галузі, оволодівати перспективами розвитку наукових гіпотез. Необхідною умовою принципу науковості є формування пізнавальних інтересів у майбутніх учителів образотворчого мистецтва, їх навчання оволодівати сучасними методами наукових досліджень, систематично залучати до різних форм наукових пошуків та стимулювати інтерес до таких видів діяльності (Мойсеюк, 2007).

Щодо проблеми нашого дослідження важливо зазначити, що майбутні педагоги-художники повинні усвідомити, що викладання образотворчого мистецтва в школі повинно ставити перед учнями цілу низку навчальних завдань, які поглиблюють і збагачують уявлення про навколишню дійсність.

Принцип креативності. Креативність (від лат. *creation* – творення) – творчі можливості, здібності людини, які знаходять свій прояв через окремі види діяльності, мислення, почуття, спілкування, здатні характеризувати як окремі сторони особистості, так і її в цілому. Як зазначає Е. Фромм, креативність проявляється через здатність до пізнання, знаходження нестандартних рішень, відкритість до нового і здатність до усвідомлення власного життєвого та професійного досвіду (Кльшев, 2004: 30). Не зважаючи на деякі відмінності в тлумаченні дефініції, загальним для них усіх є те, що креативність – це здатність до творчості.

Провідною вимогою означеного принципу у процесі формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є створення оптимальних умов для реалізації їхнього професійного потенціалу. Так, з нашої точки зору, процес фахової підготовки студентів повинен будуватися як процес розкриття їхніх потенційних можливостей, які закладені від народження. Найпростіший шлях до розвитку творчої думки – це свобода вибору, адже не всі майбутні педагоги-художники мають можливість продукування нових та оригінальних ідей, на відміну від здатності зробити власний вибір. У процесі формування художньо-творчої активності студентів, свобода вибору знаходить свій прояв у самостійному виборі цілей діяльності та способів їх досягнення, рефлексивному аналізі результатів, форм співробітництва тощо. Результатом самостійних дій студентів в умовах ситуації вільного вибору є активізація, посилення та нарощування творчого

особистісного потенціалу, здатності особистості продуктивно здійснювати обрану професійну діяльність, що проявляється в адекватному вирішенні поставлених завдань.

Здійснюючи дослідно-експериментальну роботу з формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки, важливо враховувати дві групи факторів, які можуть негативно впливати на здатність студентів до творчості, серед яких особистісні та ситуативні. До особистісних факторів належать неадекватно завищена або занижена впевненість студента у своїх можливостях, сильні механізми особистісного захисту, високий рівень тривожності, конформізм, стійке домінування негативних емоцій та пригніченість, переважання мотивації запобігання невдач над мотивацією прагнення до успіху тощо. До ситуативних факторів доцільно віднести занадто сильну чи занадто слабку мотивацію, стресовий стан, обмежений ліміт часу, бажання швидко знайти рішення, підвищену тривожність, наявність незмінної установки на конкретний спосіб вирішення проблеми, а також невпевненість у власних професійних можливостях, що зумовлена попередніми невдачами, страхом та підвищеною критикою з боку оточуючих.

Принцип підтримки творчих ініціатив суб'єктів навчально-виховного середовища дозволяє інтегрувати весь творчий і педагогічний потенціал останніх. Поняття «ініціатива» ми розглядаємо як відповідну форму прояву власних потреб, використовуваний в щоденному житті людини інструмент, спосіб взаємодії з соціальною дійсністю (Гиль, 2003).

Системоутворювальними напрямками педагогічної підтримки творчих ініціатив студентів є:

- ініціювання, стимулювання ідей, починань, творчих проєктів в мікросоціумі;
- відкритий конкурсний механізм відбору інноваційних проєктів;
- контроль і взаємоконтроль реалізації проєктів.
- Ініціювання активності майбутніх педагогів-художників – це невід'ємний компонент системи підтримки розвитку їх художньо-творчого потенціалу. Його педагогічний сенс і зміст полягають у такому:
- ініціювання виконує роль спонукального фактора в прояві активності студентів;
- служить завданням пропаганди позитивних цінностей суспільного життя та визнання ролі автора творчих проєктів;

– змушує мікросоціум звернути увагу на студентів як інноваційну частину населення, яку необхідно лише підтримати в досягненні бажаного;

– є одним із елементів системи стимулювання соціальної активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в оформленні позитивного ставлення до творчої діяльності;

– є елементом діагностики для студентів, які співвідносять свої потреби і можливості, актуалізують позитивні способи їх реалізації в мікросоціумі.

З огляду на значення педагогічної підтримки творчих ініціатив у студентському віці, необхідно адекватно підбирати й реалізовувати її форми у фаховій освіті студентів. Специфіка їхнього віку, різноспрямованість інтересів потенційних носіїв творчих ідей, споживачів і замовників творчої діяльності припускають використання широкого спектра форм індивідуально-групового взаємодії, різноманітних інтелектуальних інтерактивних ігор мотиваційного характеру («мозкові» штурми, організаційно-діяльнісні ігри), тренінги, проведення різноманітних навчальних семінарів з теорії розв'язання винахідницьких завдань тощо.

Принцип формування емоційно-ціннісного відношення до світу. Відомо, що співвідношення навчання і виховання – це фундаментальна проблема педагогіки. Її розв'язання лежить в основі професійної діяльності й вчителя образотворчого мистецтва, який, навчаючи мистецтву, повинен здійснювати й виховну діяльність.

Реалізація завдань виховного навчання вимагає від кожного педагога володіння методами навчання та виховання як єдиною методикою навчально-виховного процесу. Використовуючи силу впливу мистецтва на людину, викладач має багаті можливості для широкої та різнобічної навчально-виховної роботи з майбутніми педагогами-художниками. Навчаючи мистецтву, необхідно у всій повноті розкривати його цілі і завдання. Зображуючи життя в художніх образах, даючи йому естетичну оцінку, образотворче мистецтво є могутнім інструментом освоєння прекрасного в самій дійсності, своєрідною школою життя. Емоційно впливаючи на людину, воно розвиває, формує і розум, і почуття людини.

Ідейно-естетичне виховання проходить успішніше, якщо вірно організована творча діяльність самих студентів, якщо вони вчать висловлювати свої почуття і думки, естетичне ставлення до навколишньої дійсності у своїх творчих роботах.

Фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва повинна сприяти ширшому пізнанню студентами навколишньої дійсності,

допомагати бачити та розуміти прекрасне в людських стосунках, формувати прагнення піклуватися про красу оточуючого світу, власного вигляду. Водночас важливо звертати увагу на відсутність у вихованні певної «однобокості»: студент повинен вміти бачити різні сторони нашої дійсності. Наприклад, цьому сприятиме їхнє зацікавлення не лише зразками образотворчого мистецтва старовинних майстрів, але й гарними сучасними архітектурними спорудами тощо, що дозволить не обмежувати їхнє сприйняття прекрасного лише минулим. Художнє виховання повинно розглядатися і як виховання емоційне, виховання почуттів, вміння глибоко переживати, вміти барвисто й образно висловити засобами малюнка свої думки і почуття про навколишню дійсність.

Висновки. Таким чином, запропоновані нами принципи формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого

мистецтва в процесі фахової підготовки (природовідповідності, культуро відповідності, науковості, креативності, підтримки творчих ініціатив суб'єктів навчально-виховного середовища, формування емоційно-ціннісного відношення до світу) виступають в якості концептуальних вимог, що забезпечують підвищення ефективності педагогічної практики в освітній галузі «Образотворче мистецтво» та інтенсифікацію процесу становлення творчого потенціалу особистості студента в педагогічній освіті в цілому.

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, щоб використовуючи віднайдені теоретичні підходи до вирішення досліджуваної проблеми, спираючись на розроблений понятійний апарат, його основні ідеї та висновки, більш поглиблено вивчити прогалини у структурі процесу розвитку художньо-творчої активності студентів на заняттях із фахових дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гиль С. С. Содержание социально-педагогической поддержки молодежных инициатив на муниципальном уровне управления. *Социальная работа: теория, технологии, образование*. 2003. № 1. С. 35–40.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 187.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 160 с.
4. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
5. Клышев Н. Ю. Креативность: научный конструкт или жизненная необходимость. *Проблемы воспитания*. 2004. № 6 (41). С. 30.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
7. Кузин В. С. Вопросы изобразительного творчества. Москва : Просвещение, 1971. 144 с.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Москва : Педагогика, 1983. 391 с.
9. Мойсеюк Н. С. Педагогіка. Київ : Саммит-Книга, 2007. 656 с.
10. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием. Москва : Просвещение, 1987. 176 с.

REFERENCES

1. Gil' S. S. Soderzhaniye sotsial'no-pedagogicheskoy podderzhki molodezhnykh initsiativ na munitsipal'nom urovne upravleniya [The content of social and pedagogical support of youth initiatives at the municipal level of government]. *Sotsial'naya rabota: teoriya, tekhnologii, obrazovaniye* [Social work: theory, technology, education]. 2001. Vol. 1. pp. 35–40. [in Russian].
2. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid, 1997. P. 117. [in Ukrainian].
3. Zagvyazinskiy V. I. Pedagogicheskoye tvorchestvo uchitelya [Teacher's pedagogical creativity]. Moskva : Pedagogika, 1987. 160 p. [in Russian].
4. Kan-Kalik V. A. Pedagogicheskoye tvorchestvo [Pedagogical creativity]. Moscow : Pedagogika, 1990. 144 p. [in Russian].
5. Klyshev N. Y. Kreativnost': nauchnyy konstrukt ili zhiznennaya neobkhodimost' [Creativity: a scientific construct or a vital necessity]. *Problemy vospitaniya* [Education problems]. 2004. Vol. 6 (41). P. 30. [in Russian].
6. Kostyuk H.S. Navchal'no-vykhovnyy protses i psikhichnyy rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of personality]. Kyiv : Soviet School, 1989. 608 p. [in Ukrainian].
7. Kuzin V. S. Voprosy izobrazitel'nogo tvorchestva [Questions of fine art]. Moscow : Education, 1971. 144 p. [in Russian].
8. Leont'yev A. N. Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya [Selected psychological works]. Moscow : Pedagogika, 1983. 391 p. [in Russian].
9. Moyseyuk N. Y. Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv: Summit-Book, 2007. 656 p. [in Ukrainian].
10. Rostovtsev N. N. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey na zanyatiyakh risovaniyem [Development of creative abilities in drawing lessons]. Moscow: Education, 1987. 176 p. [in Russian].

РЕЦЕНЗІЇ

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-49>**Уляна ГАЛІВ,***orcid.org/0000-0002-8511-1484*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) uliana_mishchuk@ukr.net***Мирослава ЗИМОМРЯ,***orcid.org/0000-0003-3564-6103*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри практики англійської мови

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) myroslava.zymomrya@gmail.com*ЗНАК ПЛОДОТВОРНОЇ ТРАДИЦІЇ¹

Дрогобицька земля вже здавна стала літературною Меккою для тих, хто прагне зачерпнути цілющої сили Слова з її глибин, животворних джерел, що дали світові величних геніїв духу. Відрадно, що здійснити духовну мандрівку у мистецький світ уже вкотре допомагає неординарне видання – альманах «Франкова нива». Воно засноване 2016 року і упродовж 2016–2019 рр. з'явилося три томи. Наприкінці 2020 року побачили світ 4, 5 і 6 випуски альманаху, об'єднані одним поважним томом. На титульній сторінці значиться Львівська організація Національної спілки письменників України. Видання підготовлене авторитетною редколегією, упорядковане авторитетними знавцями літературного процесу в Україні – членами НСП України Миколою Зимомрею та Богданом Завідняком. Альманах виданий під патронатом голови Дрогобицької районної ради Михайла Сікори; про його культурно-освітню діяльність ідеться в розлозі нарисі «Обличчям до правди: мозаїка миттєвостей» Я. Гжесяка, М. Зимомрі, І. Шведа. Так, альманах уже вчетверте тішить читача не тільки своєю появою, а насамперед розмаїттям тематики, широкою географією авторів, строкатою мозаїкою думок, свіжістю, небуденністю поетичного і прозового слова.

Альманах охоплює різноматичні твори митців, які засіяли борозну Франкової ниви добірним зерном художнього слова, проєктуючи його на духовні устремління Івана Франка. Складниками четвертого випуску постають розділи: «Публіци-

тика», «Поезії», «Проза», «Драматургія», «Літературознавство», «Критика», «Переклади» і «Відгуки про альманах».

Найбільш багатими є поетичні полотна, автори яких – уже добре знані читацькому загалові О. Астаф'єв, К. Бойко, Н. Гаврилюк, Б. Завідняк, Т. Карабович, Р. Квітневий, Д. Кремень, В. Пішко, О. Тимофієва.

Прозова мозаїка репрезентована іменами О. Іванів-Вакуленко, В. Жупан, О. Беляєвої, М. Зимомрі.

Особливої уваги заслуговують переклади зі словацької Тетяни Ліхтей (твори М. Галямової), переклади прозових образків М. Зимомрі німецькою мовою, здійснені Яною Грицай, а також інтерпретації Надії Гаврилюк іспаномовних творів І. Качуровського.

Надзвичайно вартісними є літературознавчі розвідки Богдана Завідняка («Поема про білу сорочку» Івана Франка як ідейно-філософський переспів хорватського епосу») та Дмитра Кешелі («Із високого повеління. Про поезію Ольги Тимофієвої»).

Пахучим чебрецем і густою м'ятою настояні поезії п'ятого випуску альманаху. Це колоритні вірші Д. Кременя, І. Павлюка, О. Дяка, Б. Завідняка, І. Гургули, У. Галів, Р. Квітневого, М. Петренка, О. Тимофієвої, Й. Фиштика.

Багатством авторської символіки вражають прозові мініатюри М. Зимомрі, П. Ходанича, літературознавчі силуетки Н. Науменко, Т. Ліхтей, О. Репіної.

¹ Франкова нива. Альманах / За ред. М. Зимомрі, Б. Завідняка. Ужгород : Тімпані, 2020. Вип. 4–5–6. 744 с.

Перекладацька майстерня рясніє іменами Т. Карабовича (переклад польською творів Н. Гаврилюк), С. Германович (переклад іспанською тієї ж авторки), О. Рего (переклад угорською оповідань М. Зимомрі), Т. Корольової та В. Могилевського (переклад оповідань М. Зимомрі російською мовою).

Поряд із проникливим відгуком на «Франкову ниву» І. Фарини читач зверне увагу на нову рубрику під назвою «Хроніка добрих вісток», яка містить статтю Р. Крайзельмаєр, М. Зимомрі, В. Юроша, Й. Фиштика про відзначення відомого письменника й журналіста А. Дурунди Міжнародною премією імені Вільгельма Магера.

Шостий випуск альманаху, крім традиційних рубрик, містить нові, не менш варті уваги: «Люди. Події», «Презентації» та «Музична скарбниця». Скажемо декілька слів стосовно них. Рубрика «Люди. Події» закроена на непересічних літературних портретах. Це – світлий спомин про тих митців, котрі нещодавно відійшли у вічність: Павло Лехновський, Михайло Козак, Микола Неврлий, Володимир Панченко, Дмитро Кремінь, Іван Пасемко, Богдана Сиво-

хп... Ті, хто жили Франковим краєм і Україною. Серед «Презентацій» – розвідка М. Зимомрі, М. Романа та В. Юроша про О. Астаф'єва «Його слово – писане на відстані серця». На сторінках різних випусків містяться статті Ростислава Радишевського, Петра Кононенка, Миколи Ткачука, Любомира Сеника, Ігоря Добрянського, Івана Зимомрі, Олени Юрош, Наталії Науменко, Тетяни Ліхтей, Андрія Дурунди, Василя Густі, Василя Кузана, Михайла Романа, Івана Яцканина, Йосипа Фиштика, Тадея Карабовича, Ярослава Грицьковяна, Олександра Колянчука, Яна Гжесяка, Владислава Гжещука, Миколи Палінчака, Олега Поляруша та інших авторів.

«Музичну скарбницю» репрезентують пісенні тексти Юрія Шипа, покладені на ноти А. Червняком, В. Гайдуком, М. Попенком, В. Поповичем. Це, зокрема, патріотичні пісні «Наші країни», «Син», «Ходить Довбуш», «Красне поле».

Зачерпнувши бодай дешицю із цього щедрого ужинку, читач віднайде на сторінках рецензованого видання свою духовну суть і вкотре підтвердиться незаперечна аксіома: «Життя коротке, а мистецтво – вічне».

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Тетяна МІРОНОВА. Арт-ярмарки та фестивалі в сучасній українській культурі.....	4
Ірина МЩЕНКО. Натюрморт у живописі чернівецьких авторів другої половини ХХ – початку ХХІ століття.....	10
Володимир ОПЕНЬКО. Поєднання вокального виконавства та артистичної майстерності у творчості оперних співаків другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.....	16
Олена ПОЛЄТАЄВА. Симфонія-диптих Ганни Гаврилець: бінарна опозиція як основа концепції.....	22
Уляна РОЙ. І. Франко про вистави за іншомовною драматургією на сцені театру товариства «Руська Бесіда» (1888–1894 рр.) (на матеріалах щоденних газет «Kurjer Lwowski», «Gazeta Lwowska», «Діло» 1888–1894 рр.).....	30
Олена СКВОРЦОВА. Тенденції трансформації академічного вокалу в українській опері межі ХХ–ХХІ ст.....	42
Анастасія СТРИЙ. Історіографія постаті Адальберта Ерделі: стан і проблеми.....	48
Ольга УМАНЕЦЬ. Трансформації концепту зла як віддзеркалення аксіологічної динаміки в музичній фаустіані ХІХ–ХХ ст.....	53
Чжан Юань. Естетика християнських традицій у Маріанських мотетах Антона Брукнера.....	60

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Tetiana PALIEI. Linguistic aspects of “name-calling” manipulative tactics implementation in American political discourse.....	68
Ольга ПЕРЕНЧУК. Класифікація роману Г.К. Честертон «Людина, яка була Четвергом» із позицій структуралізму.....	75
Любов ПЕЧЕРСЬКИХ. Постмодерністський інваріант жанру утопії в романі «Радіо Ніч» Ю. Андруховича.....	80
Валерія ПИСАРЄВСЬКА. Вікові особливості мовленнєвої поведінки новозеландців.....	84
Дар’я ПОЛГОРОДНИК. Еколінгвістичні умови формування та функціонування англійської мови Ірландії.....	89
Тетяна ПОМІРКОВАНА, Уляна КЕЦИК-ЗІНЧЕНКО. До проблем навчання науково-технічного перекладу.....	95
Ірина РОЖКОВА. Кіпрський діалект сучасної новогрецької мови: випадок диглосії.....	101
Yuliia SAVINA. Use of transformations for achieving adequacy when reproducing irony in translation of English literary texts into Ukrainian.....	107
Roman SYTNIAK. Etymology as a basis of diachronic research of lexical meaning (lingvo-historiographic aspect).....	112
Ліна СОРОКІНА, Юлія ГОРДІЄНКО. Мовленнєві засоби реалізації маніпулятивної стратегії групової ідентичності (гендерний аспект).....	117
Mykola STEPANENKO, Ruslana SHRAMKO. Predicates with “subject – his psycho-emotional state” semantics as psycholinguistic tool of students’ youth inner state representation.....	122
Юлія ТЕГЛІВЕЦЬ. Особливості ономасіологічної ознаки двокомпонентних складених назв із семою ‘вода’.....	135
Тетяна ТОНЕНЧУК. Ідеографічна класифікація англійських соматичних фразеологізмів.....	139

ПЕДАГОГІКА

Любов ПАСІЧНИК, Тетяна МОТУЗ, Марина ВАТКОВСЬКА. Розвиток комунікативної компетентності учнів інтерактивного навчання із використанням можливостей платформи ZOOM на уроках української мови та літератури.....	146
Elena PEREVERZEVA. The essence and content of the multifunctionality of the professional activity of the accompanist.....	151

Ганна ПОЛЩУК, Анжела ДЕМЧЕНКО. Формування мотиваційної готовності студентів закладів вищої освіти до успішної професійної діяльності в умовах швидких трансформацій суспільства.....	157
Галина ПРИСТАЙ. Особливості формування іншомовної соціокультурної компетентності старшокласників.....	163
Ліліана ПРОКОПЕНКО, Оксана КУЧЕРЯВА. Пояснювальний монолог у системі підготовки студентів-філологів.....	169
Наталія СКИБУН. Роль впливу мовленнєвого середовища на формування комунікативних та мовленнєвих компетентностей іноземних студентів.....	176
Лариса СЛИВКА. Роль громадських організацій у здоров'язбережувальному вихованні учнів загальноосвітніх шкіл Польщі (1918–1939).....	183
Олеся СЛИЖУК. Формування поняття про індивідуальне мовлення персонажів на уроках української літератури в гімназії.....	188
Олена СЛОБОДЯНЮК. Система забезпечення академічної доброчесності в університетах Великої Британії: від розроблення політики до практики втілення.....	193
Юлія СМОЛЯНКО, Тетяна КОРШУН. Формування моральних якостей дітей старшого дошкільного віку засобами казок.....	199
Лариса СОЛОВЙОВА, Уляна ШОСТАК, Іван БОЛОКАН. Дистанційна вища освіта в контексті процесів глобалізації та інформатизації.....	204
Ольга ТАБАКА. Розвиток мовлення дошкільнят: актуальні проблеми, шляхи розв'язання.....	213
Ірина ТАМОЖСЬКА. Використання текстів наукового та офіційно-ділового стилів у процесі викладання української мови (за професійним спрямуванням) іноземним студентам ЗВО медичних спеціальностей.....	218
Олена ТІТОВА, Надія ПАЛЯНИЧКА. Технологічні особливості професійної підготовки майбутніх інженерів.....	224
Ольга УХНАЛЬ. Використання тестових технологій на уроках історії.....	230
Ірина ХАРКАВЦВ, Наталія БОЙЧУК. Творча самореалізація як чинник професійного зростання педагога.....	235
Ніна ХРИСТИЧ, Олеся СКЛЯРЕНКО. Педагогічні умови формування комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов.....	240
Ганна ЧЕМЕРИС, Ганна БРЯНЦЕВА. Фронезис як системоутворювальний фактор дизайн-освіти.....	250
Інна ЧИЖИКОВА, Анастасія ТОКАРЕВА. Особливості роботи викладачів вищів в умовах дистанційного навчання.....	255
Світлана ЧУПАХІНА, Наталія КИРСТА. Попередження дискалькулії у дітей старшого дошкільного віку: особливості організації розв'язкової роботи.....	262
Ганна ШАЙНЕР, Беата КУШКА. Сучасні методи викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.....	270
Людмила ШЛЄІНА, Володимир МИХАЙЛОВ. Імплементация ідей гендерної культури студентів у систему вищої освіти України.....	278
Яна ШУГАЙЛО. Можливості використання методики SCAMPER для розвитку креативності здобувачів вищої освіти під час викладання дисципліни «Основи інженерно-педагогічної творчості».....	285
Володимир ЮРЖЕНКО, Юлія ВЕЛИКДАН, Олег ХИЩЕНКО. Взаємозв'язок понятійних систем «техніка», «технологія», «культура» як проблема визначення змісту підготовки освітянина – вчителя технологій: методолого-семантичний аспект.....	291
Ольга ЮРЧЕНКО. Погляди І. Г. Гердера на мову як суспільне явище та атрибут національної приналежності.....	300
Ян Бінь. Принципи формування художньо-творчої активності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки.....	307

РЕЦЕНЗІЇ

Уляна ГАЛІВ, Мирослава ЗИМОМРЯ. Знак плідотворної традиції.....	312
--	-----

CONTENTS

ART STUDIES

Tatiana MIRONOVA. Art fairs and festivals in contemporary Ukrainian culture.....	4
Iryna MISHCHENKO. Still life in painting of the Chernovtsy authors of the second half of 20 th – early 21st century.....	10
Volodymyr OPENKO. Combination of vocal performance and artistic skills in the works of opera singers of the second half of the XIX – first half of the XX centuries.....	16
Olena POLIETAIEVA. Symphony-diptych by Hanna Havrylets: binary opposition as the basis of the concept.....	22
Ulyana ROY. I. Franko about performances of foreign drama on the stage of the theater “Ruska Besida” (1888–1894) (based on the materials of the daily newspapers “Kurjer Lwowski”, “Gazeta Lwowska”, “Dilo” 1888–1894).....	30
Olena SKVORTZOVA. Trends in the transformation of academic vocal in Ukrainian opera between 20th–21st centuries.....	42
Anastasiia STRII. Historiography of the figure of Adalbert Erdelyi: state and problems.....	48
Olga UMANETS. Transformation of the concept of evil as a reflection of axiological dynamics in the musical Faust-theme of XIX–XX centuries.....	53
Zhang Yuan. Aesthetics of Christian traditions in the Marian motets of Anton Bruckner.....	60

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Tetiana PALIEI. Linguistic aspects of “name-calling” manipulative tactics implementation in American political discourse.....	68
Olga PERENCHUK. Classification of the G.K. Chesterton’s <i>The Man Who Was Thursday</i> : structural approach.....	75
Lyubov PECHERSKYH. Postmodern invariant of the utopia genre in the novel “Radio Night” by Yu. Andrukhovych.....	80
Valeriia PYSAREVSKA. Age peculiarities of New Zealanders’ speech behavior.....	84
Daria POLHORODNYK. Ecolinguistical conditions of Irish English development and functioning.....	89
Tetyana POMIRKOVANA, Ulyana KETSYK-ZINCHENKO. Problems of teaching scientific and technical translation.....	95
Iryna ROZHKOVA. Cypriot dialect of Modern Greek: the case of diglossia.....	101
Yuliia SAVINA. Use of transformations for achieving adequacy when reproducing irony in translation of English literary texts into Ukrainian.....	107
Roman SYTNIAK. Etymology as a basis of diachronic research of lexical meaning (lingvo-historiographic aspect).....	112
Lina SOROKINA, Yulia GORDIENKO. Speech means of implementing manipulative strategy of group identity (gender aspect).....	117
Mykola STEPANENKO, Ruslana SHRAMKO. Predicates with “subject – his psycho-emotional state” semantics as psycholinguistic tool of students’ youth inner state representation.....	122
Yuliya TEHLIVETS. Features of the onomasiological mark of the two-component compound names with the seme ‘water’.....	135
Tatiana TONENCHUK. English ideographic classification of somatic phraseology.....	139

PEDAGOGY

Liubov PASICHNYK, Tetiana MOTUZ, Marina VATKOVSKA. Development of communicative competence of interactive learning students using the possibilities of the ZOOM platform in Ukrainian language lessons.....	146
Elena PEREVERZEVA. The essence and content of the multifunctionality of the professional activity of the accompanist.....	151

Ganna POLISHCHUK, Angela DEMCHENKO. Formation of motivational readiness of students of higher educational institutions for successful professional activity in the context of rapid society transformations.....	157
Halyna PRYSTAL. Peculiarities of formation of foreign language sociocultural competence of high school students.....	163
Liliana PROKOPENKO, Oksana KUCHERIAVA. Explanatory monologue in the system of training students-philologists.....	169
Natalia SKIBUN. The role of the language environment in the formation of communicative and speech competences of foreign students.....	176
Larysa SLYVKA. The role of public organizations in health education of school students in Poland (1918–1939).....	183
Olesia SLYZHUK. Formation of the concept of individual speech of characters in the lessons of Ukrainian literature in the gymnasium.....	188
Olena SLOBODIANIUK. System of ensuring academic integrity at the institutional level in British universities: from policy development to implementation practice.....	193
Yuliia SMOLIANKO, Tetiana KORSHUN. Formation of moral qualities of the older preschool children by means of fairy tales.....	199
Larysa SOLOVIOVA, Uliana SHOSTAK, Ivan BOLOKAN. Distance higher education in the context of globalization and informatization processes.....	204
Olha TABAKA. Speech development of preschool children: current problems, ways of solution.....	213
Iryna TAMOZHNSKA. Using scientific and formal texts when teaching foreign medical students the Ukrainian language (for professional purposes).....	218
Olena TITOVA, Nadiia PALIANYCHKA. Technological features of engineering students professional training.....	224
Olga UKHNAL. Use of test technologies in history lessons.....	230
Iryna KHARKAVTSIV, Nataliia BOYCHUK. Creative self-realization as factor of teacher’s professional development.....	235
Nina KHRYSTYCH, Olesia SKLIARENKO. Pedagogical conditions for developing communicative competencies of future foreign language teachers.....	240
Hanna CHEMERYYS, Hanna BRIANTSEVA. Fronesis as a system-forming factor of design education.....	250
Inna CHYZHYKOVA, Anastasiia TOKARIEVA. The peculiarities of teachers work in higher educational institutions in distance learning format.....	255
Svitlana CHUPAKHINA, Nataliia KYRSTA. Prevention of dyskalkulia in children of senior preschool age: features of the organization of development work.....	262
Hanna SHAYNER, Beata KUSHKA. Modern methods of teaching foreign languages in higher education institutions.....	270
Liudmila SHLIEINA, Volodymyr MYKHAILOV. Implementation of the ideas of gender culture of students in the higher education system of Ukraine.....	278
Yana SHUHAILO. Possibilities of the SCAMPER technique using to develop the creativity of higher education students during the teaching of the discipline “Fundamentals of engineering and pedagogical creativity”.....	285
Volodymyr YURZHENKO, Yuliia VELYKDAN, Oleh KHYSHCHEK. Interrelation of conceptual systems “technique”, “technology”, “culture” as a problem of definition of the maintenance of preparation of the educator – teacher of technologies: methodological and semantic aspect.....	291
Olga YURCHENKO. Herder opinion on language as a social phenomenon and an attribute of national identity.....	300
Yang Bin. Principles of formation of artistic and creative activity of future teachers of fine arts in the process of professional training.....	307

REVIEWS

Uliana HALIV, Myroslava ZYOMORIA. A sign of a fruitful tradition.....	312
--	-----

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 40. ТОМ 3
ISSUE 40. VOLUME 3**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 26.07.2021 р. Підписано до друку 17.09.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 36,96. Зам. № 0921/341. 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.